

Direito à Educação: a concretização de um direito das Crianças com Multideficiência – estudo de caso

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre na área de Educação Social e Intervenção Comunitária

Tânia Sofia Rodrigues Vieira Vicente

Orientadora:

Professora Doutora Lia Pappámikail

2021, julho

“A deficiência é uma de entre todas as possibilidades de ser humano, portanto, deve ser considerada, mesmo se as suas causas e consequências se modificam, como um fator natural que nós mostramos e de que falamos do mesmo modo que o fazemos em relação a todas as outras potencialidades humanas.”

UNESCO (1977, cit. por Vieira & Pereira, 2003, p.41)

“Os Estados partes reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação ativa na vida da comunidade. (...) Que a criança deficiente tenha efetivo acesso à educação, à formação, aos cuidados de saúde, à reabilitação, a preparação para o emprego e a atividades recreativas, e beneficie desses serviços de forma a assegurar uma integração social tão completa quanto possível e o desenvolvimento pessoal, incluindo nos domínios cultural e espiritual.”

Convenção dos Direitos da Criança, art. 23º

DEDICATÓRIA

Aos “meus príncipes”, a minha maior bênção que, através dos seus ensinamentos de amor incondicional e das suas brincadeiras, me conduzem ao resgate da minha criança interior!

Aos “meus meninos” que comigo partilham a caminhada, iluminando o percurso ao encontro da minha missão de alma!

A todos os que dividem a sua vida e acolhem, em seu regaço e em seu coração, crianças (e adultos) em condição de multideficiência lutando diariamente para que a alegria, a dignidade, a justiça e a equidade sejam uma constante na vida destas pessoas!

AGRADECIMENTOS

Agradeço às “pessoas especiais” da minha vida que nunca desistiram de mim, incentivando-me e avivando a força da minha essência para concretizar sonhos!

Agradeço principalmente a todas as pessoas especiais que, em condição de multideficiência, a cada dia me mostram a simplicidade, ensinando o real significado e a riqueza de “ser pessoa”!

Um agradecimento muito especial a todos os envolvidos na realização deste estudo que, de alguma forma, participaram e me ajudaram a ultrapassar barreiras e a tornar possível a concretização deste projeto!

RESUMO

As crianças com multideficiência apresentam características particulares e heterogêneas entre si, revelando grandes desafios em termos educativos. Apresentam diversas discapacidades, necessitando de apoios, meios, recursos específicos e adaptados para que possam ver os seus direitos respeitados. A legislação atual prevê a inclusão de todas as crianças nas estruturas regulares de ensino promovendo a desinstitucionalização. Na prática, no entanto, levantam-se muitas questões relativamente ao contexto mais eficaz para o sucesso do processo ensino-aprendizagem destas crianças.

Neste estudo analisaram-se as condições de acessibilidade e de cumprimento do direito à educação entre crianças com multideficiência, institucionalizadas e/ou atendidas num lar residencial de apoio a deficientes profundos, e o seu contributo para a inclusão através das várias respostas educativas proporcionadas às crianças.

O método de investigação adotado foi o Estudo de Caso, sendo a estratégia metodológica traduzida num estudo qualitativo apoiado na análise documental e na entrevista semidiretiva. As entrevistas foram realizadas a vários profissionais implicados neste processo – técnicos do lar residencial e encarregadas de educação das crianças envolvidas, que garantem a concretização dos direitos destas crianças, e profissionais externos à instituição que as acompanham nos diferentes contextos educativos onde estão integradas. Através da análise de conteúdo das entrevistas verifica-se que a implementação da atual legislação enfrenta ainda muitas resistências e dificuldades práticas, que se relacionam com a falta de recursos a vários níveis. Apesar de haver concordância em relação ao princípio da inclusão, os entrevistados consideram que nem todas as crianças, nas quais se incluem as com multideficiência, beneficiam de facto com a frequência da escola do ensino regular. As escolas de educação especial são apontadas pelos inquiridos como instituições especializadas e mais vocacionadas, beneficiando de recursos específicos e equipamentos apropriados para responder às necessidades educativas destas crianças. Assim, a escola em colaboração com a família ou instituição deverá ter a preocupação de avaliar a situação de cada criança individualmente, na procura das respostas mais adequadas a cada aluno e a cada caso particular, fazendo valer a educação apropriada a cada criança.

Palavras-chave: crianças; direitos da criança; multideficiência; educação; direito à educação; inclusão; equidade.

ABSTRACT

Children with multiple disabilities present a plethora of singular and heterogeneous characteristics, revealing enormous educational challenges. They also present several incapacities that require specific support, means and resources adapted to their reality and the fulfilling of their rights. The present legislation considers the inclusion of all children in the regular learning system beneficial to promote deinstitutionalization. However, in practical terms, there are many doubts and questions about which is the most efficacious context for the success of the teaching-learning process with these children.

In this study, we analyse the accessibility standings, the fulfilling of the right to a proper education for children with multiple disabilities, whether they are institutionalized and/or committed to a residential care facility for people with profound disabilities, and their contribution for child inclusion through several educational responses.

The investigative method applied is the Case Study, and the strategic methodology is supported by a qualitative study of the documents analysed as well as semi-structured interviews. Among the interviewees were various types of professionals who participate in the process – technicians working at residential facilities and guardians ensuring the children's rights, and professionals outside the institution who closely observe the different educational contexts where these children are integrated. Through the analysis of these interviews, it is possible to verify that the implementation of the present legislation continues to face many points of resistance and practical difficulties, mainly concerning a lack of resources that is quite encompassing. While there is indeed an agreement regarding the inclusion principle, interviewees believe that not all children, among them children with multiple deficiencies, benefit from attending regular schools (considering the school system present organization). The interviewees point out special education schools as a more suitable type of institution for the educational needs of these children, since these are more specialized and adapted and have specific resources and equipment.

Schools, in collaboration with families or institutions, must then concern themselves with the assessment of each individual child, aiming to find the answers that best fit each student and particular case, always ensuring the most adequate education for every child.

Keywords: children; children's rights; multiple disabilities; education; the right to education; inclusion; equity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE – Agrupamento de Escolas

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CNUDC - Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança

CNUDPD - Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CRI – Centro de Reabilitação Infantil

DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DL – Decreto-Lei

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

EB2/3 – Escola Básica de 2º e 3º Ciclos

EE – Encarregada de Educação

EEE – Escola de Educação Especial

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ESE – Escola Superior de Educação

IP – Intervenção Precoce

IPSS – Instituição Social de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MD – Multideficiência

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ODDH - Observatório da Deficiência e Direitos Humanos

PE – Projeto Educativo

PEI – Programa Educativo Individual

PR – Proposta de Reflexão

QA – Quadro de Agrupamento

TO – Terapeuta Ocupacional

TSS – Técnica de Serviço Social

ÍNDICE

Introdução	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
Capítulo 1 – Reconhe(Ser) a Criança.....	4
1. Conceito de criança	4
1.1. A criança com multideficiência	5
1.2. A perspetiva dos direitos das Crianças	7
1.3. Retrospectiva histórica.....	8
Capítulo 2 – A educação	12
2. O direito à educação	12
2.1. A atual legislação: DL nº54/2018	14
2.1.1. Participação dos Pais ou Encarregados de Educação	15
2.1.2. Opções metodológicas.....	15
2.1.3. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	16
2.1.4. Avaliação das aprendizagens	17
2.1.5. Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva	17
2.1.6. Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão	17
Capítulo 3 – Inclusão: o desafio educativo	19
3. Educação Inclusiva	19
3.1. Igualdade ou Diferença? Flexibilização e diferenciação curricular	21
3.2. Os recursos	24
3.3. A formação dos professores	26
3.4. Reflexões sobre a inclusão	28
Capítulo 4 – Educação Social	30
4.1. O papel do educador social no contexto escolar	30
PARTE II: MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	33
Capítulo 5 – Metodologia de Investigação.....	33
5. Metodologia	33
5.1. Definição da pergunta de partida e dos objetivos da investigação	33
5.2. Contexto da investigação	34
5.2.1. O Centro de Apoio a Deficientes Profundos.....	35

5.2.1.1. A Escola de Educação Especial.....	36
5.3. Considerações éticas.....	36
5.4. Alvo da pesquisa.....	38
5.5. Métodos e Técnicas de recolha de dados	38
5.5.1. Estudo de Caso	38
5.5.2. Entrevista	39
Capítulo 6 – Apresentação dos dados.....	42
6. Descrição dos dados recolhidos.....	42
6.1. Entrevistas e Análise de conteúdo	42
6.2. Caracterização dos entrevistados	42
PARTE III: ANÁLISE DE DADOS.....	44
7. As crianças com multideficiência.....	44
7.1. Os Direitos das Crianças.....	45
7.2. O Direito à Educação das crianças institucionalizadas.....	46
7.2.1. Uma Escola de Educação Especial para Crianças MD	48
7.2.1.1. A problemática da segregação na EEE	51
7.2.1.2. A vivência da inclusão na EEE	53
7.3. Respostas educativas diferenciadas	55
7.4. Inclusão e Equidade: as escolas do ensino regular	56
7.4.1. As respostas do ensino regular	58
7.5. Benefícios da educação inclusiva	62
7.6. A legislação atual - DL nº54/2018	64
7.7. Multideficiência: afinal que respostas educativas?	65
8. Discussão dos resultados	66
9. Temas e propostas para investigação futura.....	72
Conclusão	75
Referências bibliográficas	79
Legislação.....	86
Anexos.....	87
Anexo 1 – Termo de Consentimento	88

Anexo 2 - Guião das entrevistas: Procedimentos	89
Anexo 3 - Guião da Entrevista E1	90
Anexo 4 - Guião da entrevista E2.....	92
Anexo 5 - Guião da entrevista E3.....	95
Anexo 6 - Guião das entrevistas E4, E5 e E6.....	97
Anexo 7 - Guião das entrevistas E7, E8 e E9.....	99
Anexo 8 - Guião da entrevista E10.....	101
Anexo 9 – Sinopse temática: As crianças com MD	104
Anexo 10 – Sinopse temática: Direitos das crianças com MD	105
Anexo 11 – Sinopse temática: Direito à educação das crianças com MD	107
Anexo 12 – Sinopse temática: A Escola de Educação Especial	111
Anexo 13 – Sinopse temática: EEE - a problemática da segregação	115
Anexo 14 – Sinopse temática: Respostas educativas diferenciadas	119
Anexo 15 – Sinopse temática: Inclusão e equidade	123
Anexo 16 – Sinopse temática: Benefícios da Inclusão	129
Anexo 17 – Sinopse temática: Inclusão...sim ou não?!.....	131
Anexo 18: A atual legislação – DL nº54/2018.....	134
Anexo 19 – Transcrição da entrevista E1	136
Anexo 20 – Transcrição da entrevista E2.....	139
Anexo 21 – Transcrição da entrevista E3.....	149
Anexo 22 – Transcrição da entrevista E4.....	158
Anexo 23 – Transcrição da entrevista E5.....	162
Anexo 24 – Transcrição da entrevista E6.....	166
Anexo 25 – Transcrição da entrevista E7	170
Anexo 26 – Transcrição da entrevista E8.....	173
Anexo 27 – Transcrição da entrevista E9.....	176
Anexo 28 – Transcrição da entrevista E10.....	178

Introdução

A presente dissertação intitula-se “Direito à Educação: a concretização de um Direito das Crianças com Multideficiência – estudo de caso”, tendo sido realizada no âmbito do Mestrado de Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação de Santarém.

Este tema é motivado pelas experiências profissionais na qualidade de docente em contexto educativo com crianças com multideficiência. Trabalhar com esta população específica influencia a forma de ser e de estar do professor, tanto a nível profissional como pessoal.

Desde a Declaração de Salamanca que se defende a inclusão de pessoas com deficiência na Escola, significando que estas crianças têm o direito à educação. Até hoje, muitas políticas educativas foram adotadas na perspetiva de concretizar a educação inclusiva e fazer valer o princípio de *uma educação para todos*, nomeadamente em Portugal. Neste sentido, atualmente, na maioria dos países desenvolvidos as crianças com deficiências ligeiras a moderadas estão já integradas nas escolas do ensino regular, bem como algumas crianças com deficiência(s) mais profundas.

As questões desenvolvidas em torno do direito à educação das crianças com multideficiência e a sua inclusão (ou não) nas estruturas regulares de ensino são a base de todo este trabalho tal como nos apresenta Freire (1982, p.101):

“E agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e rotina”.

Correia (2001, p.125) considera que todos os alunos podem aprender juntos, independentemente de “*caraterísticas, capacidades, interesses e necessidades*”, desde que seja dada atenção ao seu “*desenvolvimento global (académico, socioemocional e pessoal)*”. O autor defende ainda que o “*princípio da inclusão assume que a heterogeneidade de caraterísticas dos alunos só enriquece a escola*”, “*salvaguardando a educação apropriada*”.

Surge assim a questão sobre como é respeitado e implementado transversalmente o direito individual à educação para todas as crianças. Salienta-se, neste contexto, que apesar do aparente consenso em relação a esta estratégia de inclusão, alguns autores defendem que a escola regular e a tempo inteiro não será uma resposta totalmente adequada para algumas crianças e jovens.

Com efeito, tal como referido por Barroso (2003, p.31), “*a inclusão de todos os alunos nesta mesma ‘matriz’ pedagógica é responsável por muitos fenómenos de exclusão*”. Numa escola que se quer “*para todos, com todos e de todos*”, assiste-se a uma ausência de “*estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação*”, o que resulta num “*claro desfasamento entre a procura e oferta escolares*”.

Neste tema, também Marchesi (2001, p.95) aponta para a necessidade de “*mudanças profundas*” que promovam “*a integração dos alunos com necessidades educativas especiais*” com vista a uma “*escola aberta para todos*”.

Assim, este processo de inclusão levanta algumas questões conceptuais e de eficácia gerando alguma controvérsia de opiniões. Há quem a considere como uma utopia, outros como uma “*mera retórica*” e outros, ainda, como uma “*manobra de diversão*” relativamente aos “*reais problemas da escola*” (Rodrigues, 1998, 2003, p.91).

O facto é que a educação inclusiva alerta para a necessidade de envolver a família e a escola no processo de inclusão sob o perigo de a escola se “fechar”, tornando-se numa “ilha paradisíaca” distante da comunidade, num processo verdadeiramente ineficaz (Rodrigues, 1998, 2003).

Este estudo pretende pois constituir um contributo para a reflexão acerca de como é concretizado o direito à educação de crianças com multideficiência. Por forma a contextualizar e encontrar respostas concretas, e por questões motivacionais e de localização, foi escolhido um Centro de Apoio a Deficientes Profundos, lar residencial, que proporciona o acesso ao direito à educação das crianças institucionalizadas através de várias respostas educativas. Surge assim também, através deste exemplo, a oportunidade de observar se, neste caso concreto, a educação inclusiva, como é proclamada na atual legislação, é uma resposta em termos práticos.

Face ao exposto, o tema tratado nesta pesquisa revela-se pertinente na medida em que se analisa a efetivação do direito fundamental à educação de crianças portadoras de multideficiência, considerando esta questão sob diversas dimensões e refletindo acerca de questões sociais, educativas e legislativas. Deste modo, a educação de crianças com multideficiência deve ser assumida como uma das responsabilidades de uma sociedade inclusiva, democrática e livre, como se assume Portugal.

Assim, tendo por base o caso concreto do Centro em estudo, define-se o seguinte objetivo geral da pesquisa:

- Observar as condições de acesso aos direitos das crianças portadoras de multideficiência, com especial enfoque no direito à educação.

Parte-se deste ponto para definir os objetivos específicos:

1. Verificar as diferentes respostas para a concretização do direito à educação das crianças com multideficiência;
2. Aferir se a legislação atual, alicerçada nas bases conceituais da educação inclusiva, constitui uma resposta ajustada às crianças com multideficiência;
3. Refletir sobre as escolas de educação especial no contexto da educação inclusiva.

Este trabalho encontra-se estruturado em três partes.

Numa primeira fase, o enquadramento teórico elucida o tema, de acordo com diversos autores e investigadores na área. É feita a contextualização teórica da evolução do conceito de criança, do conceito de multideficiência, o surgimento dos direitos das crianças e de legislação para a sua proteção, a inclusão de alunos com multideficiência, o Direito à Educação e as formas da sua concretização.

Na segunda parte do trabalho é apresentada a metodologia do estudo através de uma proposta teoricamente fundamentada e descrito o processo de investigação, caracterizando o espaço geográfico e a amostra da pesquisa.

A apresentação dos resultados é feita na terceira parte, através de análises descritivas. Em seguida, é feita a interpretação e discussão dos dados obtidos tendo em conta a revisão da literatura efetuada e, são ainda apresentadas algumas propostas para futuras pesquisas.

Por último, são apresentadas as conclusões do estudo e tidas em conta algumas considerações finais.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Reconhe(Ser) a Criança

“É o lamento de uma criança, de uma criança de entre as milhentas que tenho estudado, observado, em vários sítios do Mundo, que tenho visto, ouvido e calado as suas histórias...”

Raúl Iturra (2001, p.69)

1. Conceito de criança

“A verdadeira medida do estado de uma nação está na forma como cuida das suas crianças – da sua saúde e proteção, da sua segurança material, da sua educação e socialização, e do modo como se sentem amadas, valorizadas e integradas nas famílias e sociedades onde nasceram.”

UNICEF, Report Card nº7, 2007
(cit. por Veiga & Araújo, 2016, p.131)

Gomes-Pedro (2004, p.34) considera a criança como a *“razão do nosso crer e do nosso destino”*, sendo o dever e a missão da sociedade assegurar as *“inalienáveis”, “irredutíveis”* e *“inquestionáveis”* necessidades da criança. A criança surge com frequência no centro do discurso público e mediático, sendo objeto de preocupação e investimento, sabendo que estas são cada vez mais um bem mais raro. Pelo que importa refletir: O que é ser criança numa sociedade moderna e globalizada? Quais as suas necessidades?

Também Moreira (2015, p.11) refere que *“falar das crianças é uma prioridade nacional, especialmente daquelas que se encontram em situações mais vulneráveis”*, sendo assim privadas de *“vivenciar a sua infância de uma forma harmoniosa, tranquila e feliz.”*

O conceito de criança é definido no Artigo 1º da Convenção sobre os Direitos da Criança como: *“(…) todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicado, atingir maioridade mais cedo”* (UNICEF, 1989, p.6). Todavia, existem controvérsias e dificuldades quando se discutem os limites etários na definição dos conceitos de criança e jovem (Sarmiento & Pinto, 1997). Uma das questões que se levanta é se ser criança acontece antes ou a

partir do nascimento. E estas questões dos limites etários aumentam quando se pretende diferenciar a criança do jovem podendo esta questão ser vista em diferentes perspectivas e em diversos contextos, desde questões culturais, sociais, escolares ou legais, entre outras. Sarmiento & Pinto (1997) defendem que os direitos fundamentais das crianças devem ser observados perante o cruzamento de variáveis económicas, sociais e culturais.

De acordo com Gomes-Pedro (2004, p.33),

“a criança é razão de ser do mundo e, mais do que isso, representa o futuro desse mundo. Pensar em futuro, qualquer que seja a dimensão considerada, tanto em termos científicos como morais, obriga a pensar na criança e, sobretudo, obriga a refletir se o que hoje investimos na criança é suficiente para garantir o melhor do seu porvir que é, por acréscimo, o do seu mundo“.

Moreira (2016, p.11) refere ainda a importância de “viver a infância” salientando a importância dos adultos (educadores, professores, profissionais de saúde, etc.) na concretização desta missão que “*passa por permitir que as crianças sejam crianças*” podendo transformar-se em adultos realizados e felizes. Com efeito, é possível ser criança sem ter acesso à infância, uma condição social criada com a modernidade e ainda inacessível a muitos.

Atualmente são reconhecidos os direitos das crianças e tomadas decisões a vários níveis em prol do seu desenvolvimento e bem-estar, no entanto nem sempre assim foi. O conceito de criança e a visão sobre esta fase da vida humana sofreu alterações ao longo dos tempos como se refere no capítulo 1.3. deste trabalho, referente à Retrospectiva histórica.

1.1. A criança com multideficiência

“A criança e o jovem com multideficiência apresentam necessidades educativas especiais de carácter prolongado, que se enquadram no domínio cognitivo, sensorial e/ou motor. Esta é uma problemática que apresenta um quadro complexo e muito específico.”

Nunes (2002, p.6)

As crianças com multideficiência apresentam limitações acentuadas a nível cognitivo, associadas a uma ou mais limitações nos domínios motor e/ou

sensorial, necessitando de apoio permanente, podendo também carecer de cuidados de saúde especiais (Orelove & Sobsey, 2000, cit. por Nunes, 2001).

A multideficiência constitui um subgrupo das “*deficiências profundas*”, representando mais do que uma “*simples combinação ou associação de deficiências*”. Esta problemática expõe um quadro heterogéneo complexo específico (Formigo, 2012).

Para Nunes (2001) apesar de apresentar características específicas e particulares, a multideficiência constitui um grupo muito heterogéneo entre si, pelas inúmeras possibilidades e limitações associadas.

Formigo (2012) refere que, baseando-nos nas suas características, as crianças com multideficiência necessitam de uma estimulação persistente e da criação de oportunidades de interação ricas, concretizadas de forma adequada e em contextos reais. O reforço destas tentativas de interação são uma forma de colmatar as dificuldades das crianças com multideficiência na compreensão do mundo que as rodeia.

As crianças com multideficiência representam um enorme desafio em termos educativos, não só pelas suas dificuldades e potencialidades mas, também porque em termos de idades, capacidades, necessidades e experiências, este é um grupo muito heterogéneo entre si (Formigo, 2012).

Henriques (2011) ressalta que mais do que aquilo que estas crianças podem aprender, as suas maiores limitações passam pelo que lhes é ensinado, sendo essencial que nos centremos nelas como “*um aprendiz único*”, tendo em conta as suas dificuldades e capacidades específicas.

A qualidade e a quantidade de informação recebida e percebida pelas crianças com multideficiência, pelas suas limitações associadas ao facto de terem poucas experiências significativas, habitualmente, é reduzida e distorcida. De um modo geral, as crianças com multideficiência têm experiências de vida limitadas associadas às suas “*dificuldades motoras, cognitivas, linguísticas e sensoriais*” que acarretam necessidades específicas ao mesmo tempo que comprometem o seu desenvolvimento (Amaral & Nunes, 2008, p.5). As suas limitações comprometem o seu acesso ao mundo, na medida em que dificultam a vivência de experiências e o acesso a informações externas, o que reduz substancialmente as suas capacidades de aprendizagem.

A maioria das crianças com multideficiência apresenta graves comprometimentos ao nível de dois aspetos muito importantes para o desenvolvimento humano: a comunicação e a mobilidade. A grande maioria das crianças com multideficiência não utiliza “*a linguagem de forma eficiente*” e apresenta dificuldades em se deslocar sem ajuda (Amaral & Nunes, 2008, p.5).

1.2. A perspetiva dos direitos das Crianças

“Sempre existiu um Direito da Infância, ele consistia mais num conjunto de direitos que os adultos tinham sobre as crianças.”

Dekeuwer-Défossez (1991, cit. por Monteiro, 2010, p.105)

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CNUDC) introduz uma mudança à concepção de criança e à forma como estas são vistas pela sociedade, “sujeitos de direitos e agentes de mudança” (Conselho da Europa, 2016). Muito se tem caminhado até à atual concepção de Criança através de uma crescente preocupação pela proteção do seu bem-estar e o reconhecimento dos seus direitos. Evoluiu-se para o momento em que a criança é vista como um “*ser completo, bio-psico-socio-cultural*” (Veiga & Araújo, 2006, p.5).

De acordo com Sottomayor “*a história da humanidade tem sido uma história de luta e emancipação de grupos discriminados*” (2014, p.27). Os recentes ramos do Direito demonstram o crescente cuidado da sociedade e do Estado na proteção de crianças e grupos em situação de vulnerabilidade, como as pessoas com deficiência. O Direito da Criança realça a preocupação com as crianças, entendendo que nesta fase determinante da vida, a garantia de proteção para que as crianças se desenvolvam física, intelectual e emocionalmente se constitua uma prioridade. A proteção à criança com deficiência é também reconhecida através dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Segundo Tomás (2012, p.118) o século XX é considerado “o século dos direitos da criança”, com o aparecimento de “instituições e organizações transnacionais em prol da infância e dos seus direitos” e a edificação de um “quadro jurídico-legal de proteção às crianças.

Bradshaw et al (2007, cit. por Carvalho, 2016, p.70), acerca da atual concepção sobre os direitos da criança, afirmam que:

“o bem-estar pode ser definido como a realização dos direitos da criança e do cumprimento da oportunidade para cada criança ser tudo o que pode ser, à luz das suas capacidades, potencial e habilidades. O grau em que isto é alcançado pode ser medido em termos de resultados positivos da criança, enquanto os resultados negativos e a privação apontam para a negligência dos direitos das crianças.”

A Declaração dos direitos das Crianças defende dez princípios, que passamos a citar suportando-nos em Carvalho (2010, pp.5 - 43):

- 1) *Direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade.*
- 2) *Direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.*
- 3) *Direito a um nome e a uma nacionalidade.*
- 4) *Direito à alimentação, morada e assistência médica adequada para a criança e para a mãe.*
- 5) *Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente.*
- 6) *Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.*
- 7) *Direito à educação gratuita e ao lazer infantil.*
- 8) *Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes.*
- 9) *Direito a ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho.*
- 10) *Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.*

Tomás (2012, p.127) refere a importância de assumir “a criança como sujeito de direitos e não como utente ou cliente de serviços” reconhecendo-a como ator social com um papel ativo na sua vida e na sociedade. Esta conceção resulta de uma série de “avanços, impasses e retrocessos, desassossegos e desafios, na afirmação dos direitos da criança” e da preocupação pelo seu bem-estar social.

1.3. Retrospectiva histórica

“O ideal do ‘cidadão perfeito’ legitimou o infanticídio dos deficientes e incorrigíveis.”

Gonçalves (2018, p. 18)

O infanticídio era habitual na Antiguidade e praticado por várias razões, desde o controlo da natalidade, à eliminação de filhos ilegítimos, prematuros ou deficientes ou para práticas e rituais religiosos. Esta prática estendeu-se até ao século IV d.C. nas culturais ocidentais e orientais (Magalhães, 2002), dando conta de uma não conceção de criança enquanto pessoa ou indivíduo, logo desprovido de direitos.

Na Roma antiga os direitos dos pais sobre os filhos eram ilimitados, podendo ser negado o direito à vida à nascença aos recém-nascidos excluídos.

De Roma à Grécia, à Babilónia, Egito, Pérsia, China e Índia as práticas sexuais e a prostituição e venda de crianças era aceite e prática comum. Mas ao mesmo tempo que estas situações de abuso existiam, havia também algum cuidado na proteção das crianças. Os gregos e os romanos tinham casas de acolhimento para órfãos e na Mesopotâmia existia uma deusa protetora das crianças.

Foi no Cristianismo que o Imperador Constantino criou a primeira lei em defesa dos direitos das crianças e contra o infanticídio (Magalhães, 2002).

Na Idade Média, eram aceites os maus tratos a crianças e as práticas sexuais com adolescentes eram frequentes. Devido às guerras e à falta de condições económicas, eram comuns práticas como o abandono de crianças e o infanticídio. Nas famílias ricas era frequente o abandono afetivo e a autoridade sobre os filhos.

Muitos dos indivíduos que apresentavam deficiências físicas e mentais eram relacionados a imagem do diabo e da bruxaria o que levava a perseguição, julgamento e mesmo à sua execução (Oliveira, 2012).

A criação de instituições com a finalidade de educação e proteção das crianças surgiu entre os séculos XIV e XVII, tendo reduzido a prática de maus tratos físicos. Com a melhoria das condições de vida no século XVII foram reduzidos os níveis de infanticídio e mortalidade infantil.

Entre os séculos XVII e XVIII “ *a infância começou, finalmente, a ser encarada como uma etapa específica da vida, necessitando de atenções especiais*” (Magalhães, 2002, p.27) e o internamento das crianças em instituições era realizado como forma de proteção.

Na segunda metade do século XVIII, Jean Jacques Rousseau “*declarou a criança como um ser com valor próprio e digna de respeito, com direitos (nos quais se incluía o de não ser fisicamente punida) e múltiplas capacidades, considerando imprescindível conhecer as suas necessidades*” (Magalhães, 2002, p.27). Foi também no final deste século que foi criada a “Roda”.

No entanto, apesar da exploração do trabalho infantil e do infanticídio de filhos ilegítimos ainda acontecer, foi a Revolução Industrial no século XIX que, decisivamente, definiu a preocupação com a proteção das crianças. Foi também nesta época que apareceram alguns estudos médicos sobre os “*diferentes*” e a sociedade inicia uma tentativa de aceitação da criança diferente (Oliveira, 2012).

Foi na França de 1860 que Ambroise Tardieu denunciou em livro situações de maus tratos a crianças fazendo “*a primeira grande descrição científica da síndrome da criança maltratada*”. Este estudo não foi reconhecido cientificamente na época mas despertou consciências que acabariam por conduzir à promulgação de legislação protetora das crianças (Magalhães, 2002, pp.27-28).

Em 1874, em Nova Iorque fundou-se a “*Society for Prevention for Cruelty to Children*” a partir da qual se constituíram outras homólogas aumentando a visibilidade aos maus tratos infantis e à criação de legislação para combater esta problemática (Magalhães, 2002, p.27).

O século XX é marcado por grandes transformações na concepção da criança e da condição de deficiência, em particular. No início do século, a perspectiva do conceito de diferente começa a mudar mas a segregação e exclusão social mantêm-se. Com o aparecimento das escolas especiais, as crianças são rotuladas e segregadas em função da sua deficiência, independentemente muitas vezes da sua severidade. Com as guerras mundiais associadas às grandes mudanças de mentalidades ocorridas nos anos 60, a sociedade teve que ter adotado um novo olhar sobre os indivíduos com deficiência.

Na I Guerra foi fundada a “União Internacional de Socorros às Crianças” que teve por base a criação da “Carta dos Direitos da Criança ou Declaração de Genebra”, aprovada em 1924 pela 5ª Assembleia da Sociedade das Nações, e reconhecida na legislação de diversos países.

A partir da II Guerra Mundial houve uma preocupação crescente com a proteção das crianças surgindo organismos e criando-se diretrizes. Em 1947 foi criado o “Fundo Internacional de Socorro da Infância” – UNICEF. A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada em 1948 e a Declaração dos Direitos da Criança em 1959. Estas iniciativas despertaram uma maior sensibilidade para as questões da criança tendo-se repercutido pelo mundo fora (Magalhães, 2002).

Em 1981, a Organização das Nações Unidas declara o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência. A *Rehabilitation International* proclama a Carta para os Anos 80, recomendada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Este contexto contribui para o aprofundamento do conceito e das práticas relativas à inclusão social. Definiram-se metas à total participação e à igualdade para as pessoas com deficiência no mundo inteiro. É reconhecido o direito de partilhar a vida social comum da sua comunidade e tudo o que isso implica (Oliveira, 2012).

A Convenção dos Direitos da Criança, aprovada em 1989 pelas Nações Unidas e homologada por Portugal em 1990, foi um acontecimento marcante na defesa da criança. Desde então vários normativos legislativos têm surgido em defesa das crianças, conforme afirma Sottomayor (2014, p.27),

“as crianças deixam de ser vistas como pessoas incapazes de agir e de exercer os seus direitos, orientando-se, hoje, as reformas dos códigos civis, por um princípio geral de capacidade natural dos menores, de acordo com as faculdades físicas, intelectuais e volitivas presentes em cada fase ou etapa do seu desenvolvimento.”

O Parlamento Europeu ratificou a Carta Europeia dos Direitos da Criança em 1992, solicitando aos Estados Membros a sua implementação e a nomeação de um “protetor” desses direitos.

Em 1994, a UNESCO organizou a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca. Esta Conferência deu

origem ao documento que ficou conhecido como a Declaração de Salamanca e foi um marco significativo na educação inclusiva assente na igualdade de oportunidades para todos.

Capítulo 2 – A educação

“Um processo de aprendizagem e de mudança que se deve operar num aluno, através do ensino e de quaisquer outras experiências a que ele seja exposto nos ambientes onde interaja.”

Correia (1992, 2001, p.137)

2. O direito à educação

“Ninguém questiona que a educação dos jovens deva constituir preocupação premente do legislador.”

Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.)

A educação é mencionada nas declarações de direitos como princípio, meio e fim para a evolução do ser humano na busca de um futuro melhor, tendo hoje *“um valor inquestionável”* (Vieira & Pereira, 2003, p.20).

O direito à educação vem referido na Constituição da República Portuguesa no capítulo III alusivo aos Direitos e deveres culturais, mencionando o ponto 1 do artigo 73º que *“todos têm direito à educação e à cultura”* e *“(…) ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”* (número 1 do artigo 74º) sendo responsabilidade do Estado *“promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário”* (artigo 74º, número 2, alínea g).

Também a Convenção sobre os Direitos da Criança refere, nos números 1 e 3 do artigo 23º, que é reconhecida à *“criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação ativa na vida da comunidade”* e que *“a criança deficiente tenha efetivo acesso à educação”*.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada em dezembro de 2006, no artigo 24º fala no direito das pessoas com deficiência à educação. Os Estados Partes devem garantir um sistema de educação inclusiva promovendo a igualdade de oportunidades para pessoas com e sem deficiência, em que a deficiência não poderá ser um fator de exclusão para a concretização do direito à educação. O número 2 deste artigo refere ainda que as pessoas com deficiência deverão receber *“o apoio necessário, dentro do sistema geral de ensino, para facilitar a sua educação efetiva”*, devendo ser

realizadas as adaptações necessárias para responder às necessidades individuais e ser *“fornecidas medidas de apoio individualizadas eficazes em ambientes que maximizam o desenvolvimento académico e social, consistentes com o objetivo de plena inclusão”*.

Correia (2005, p.7) refere que até à década de 70, a maioria das crianças em idade escolar com necessidades educativas permanentes - moderadas e severas - eram praticamente excluídas do *“sistema regular de ensino”*, tendo *“como recurso educativo a classe especial, a escola especial ou a IPSS”*.

Em 1986, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) foi um marco histórico na política educativa relativamente à educação de crianças com deficiência trazendo grandes alterações através da educação integrada (Lage, 2016). A educação no ensino básico é reconhecida como um direito *“universal, obrigatório e gratuito”* (Vieira & Pereira, 2003, p.31). A legislação portuguesa definiu ainda que *“a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas”* (Art.º 8º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – 1ª versão).

Em 1994, através da Declaração de Salamanca, documento orientador que reflete princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, é promovida uma maior igualdade de direitos, sob a orientação de que, sempre que possível, todos os alunos devem aprender juntos independentemente das suas dificuldades e diferenças. Surgem assim as escolas inclusivas na perspetiva de uma educação para todos.

Vários documentos legislativos foram então sendo aplicados na procura de responder às necessidades específicas de crianças com necessidades especiais. Em 1997 surge o Despacho Conjunto nº105, de 1 de julho, que designa a prestação de apoios educativos a crianças NEE, e a Portaria nº1192, de 3 de novembro que se refere à educação nas instituições e escolas de educação especial. Em 1998 surgem as Unidades de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos surgem através do Despacho nº 750 e são também criadas as Salas de Apoio Permanente. Em 1999 o Despacho Conjunto nº891, de 19 de outubro enquadra o plano de Intervenção precoce (Lopes, 2012).

No início do ano de 2006, o Decreto-Lei nº20 vem regulamentar a criação do grupo de docência de Educação Especial, como meio de resposta especializada, no ensino regular, a crianças com necessidades especiais de carácter prolongado (Lopes, 2012).

Em 2008 surge o Decreto-Lei nº3 na procura de que as respostas educativas a implementar aos alunos com limitações significativas, em um ou em vários domínios, caminhem ao encontro das diferentes necessidades e, neste sentido, à diferenciação de medidas. Isto significa que a perspetiva fulcral deste DL assenta num ensino voltado para o sucesso de todos os alunos, fundamentando a escola inclusiva e a igualdade de oportunidades. Este decreto procura atender às Necessidades Educativas Especiais de alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, consequência de mudanças funcionais e estruturais permanentes que dão origem a permanentes dificuldades em comunicar, aprender, mover o corpo, ser autónomo, desenvolver relações interpessoais e participar socialmente (DGIDC, 2008).

São estabelecidas as condições propícias ao desenvolvimento das crianças com deficiência com o objetivo de garantir o aproveitamento total das suas competências. Surgem as equipas de educação especial, abrangentes a todos os níveis excluindo o ensino superior, que apoiam estes alunos a um nível local (Correia, 2005).

Em 2018, Decreto-Lei nº3/2008 foi revogado tendo sido aprovado o Regime Jurídico da Educação Inclusiva através do Decreto-Lei nº 54/2018. Este novo quadro jurídico vem reforçar o trabalho iniciado com o Decreto-Lei nº3/2008 e propõe alterações profundas à legislação sobre a escolaridade obrigatória, *“rumo a um paradigma de educação inclusiva na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário”* (Relatório ODDH, 2019, p.18).

“O direito à educação é possivelmente aquele que mais profusamente aparece tratado e/ou consagrado num número incontável de documentos nacionais e internacionais”, sendo um direito (pelo menos na teoria!) garantido a todas as pessoas, incluindo as com deficiência (Vieira & Pereira, 2003, p.31).

2.1. A atual legislação: DL nº54/2018

“A aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.”

DL nº54/2018, de 6 de julho

A atual legislação preconiza um “*modelo de intervenção pedagógica ajustada às necessidades*” de cada aluno, através do reconhecimento do seu potencial individual e da prestação dos apoios adequados à sua situação, eliminando desta forma a classificação “*necessidades educativas especiais*”. É introduzida uma “*abordagem multinível*” que prevê três modalidades de apoio: medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno (Relatório ODDH, 2019, p.18).

O Decreto-Lei 54/2018 prevê um aumento da participação de todos e cada um dos alunos nos processos de aprendizagem e nas atividades da comunidade educativa. Aqui são estabelecidos princípios e normas para a inclusão que se assumem enquanto processo que dá resposta às necessidades e potencialidades individuais dos alunos. Reforçando a dinâmica inclusiva, também os normativos do currículo do ensino básico e secundário, bem como o *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*, são impulsionadores e dão suporte à implementação de mudanças organizacionais e do processo educativo.

O Manual de Apoio à Prática, documento orientador do Decreto-Lei nº54/2018, menciona temas principais (participação dos pais ou encarregados de educação; opções metodológicas; medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; avaliação das aprendizagens; equipa multidisciplinar e recursos específicos de apoio), a ter em conta na operacionalização desta legislação, que referimos de forma muito sucinta.

2.1.1. Participação dos Pais ou Encarregados de Educação

Aos pais ou encarregados de educação é dado o direito e o dever de participar e colaborar na educação do seu filho ou educando. Podem aceder ao processo individual do aluno e às medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, estando em permanente diálogo com a escola e assumindo um compromisso comum.

2.1.2. Opções metodológicas

Estão descritos princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva. Surgem a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem como partes integrantes de um processo educativo integrado, articulado e flexível.

A) Abordagem Multinível

A abordagem multinível pressupõe níveis de intervenção e está assente em quatro pressupostos: (I) visão compreensiva, holística e integrada; (II) ações

preventivas e proactivas; (III) foco na qualidade e eficácia dos processos e (IV) definição de processos de tomada de decisão em função dos dados.

Os níveis de intervenção são três, construídos e implementados em função da resposta dos alunos às intervenções. No nível 1 apresentam-se medidas universais que promovam a aprendizagem e sucesso de todos os alunos. Segue-se um segundo nível, medidas seletivas, considerando os alunos com acrescido risco de insucesso escolar ou com necessidades evidentes de suporte complementar. No terceiro nível, medidas adicionais, são previstas intervenções mais frequentes e intensivas, concebidas para responder a necessidades e potencialidades individuais.

B) Desenho Universal para a Aprendizagem

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), pressupõe que cada aluno tem características de aprendizagem únicas e, por isso, é desenvolvida uma abordagem curricular diferenciada e individual para cada um. Daqui resulta uma implementação flexível de práticas pedagógicas, oferecendo oportunidades acessíveis a todos no que diz respeito a métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, mantendo ainda assim os desafios e expectativas inerentes ao processo de aprendizagem.

O DUA descreve linhas orientadoras de práticas pedagógicas para cada um dos três princípios que lhe dão suporte: proporcionar múltiplos meios de desenvolvimento; proporcionar múltiplos meios de representação e proporcionar múltiplos meios de ação e expressão. Os princípios identificados servem ainda de base para determinar as questões orientadoras na planificação de aulas com base no DUA, relativas a cada um dos seus componentes.

2.1.3. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Estas medidas garantem a *“equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo”* de todos os alunos (p.29).

Estão organizadas em três níveis de intervenção - universais, seletivas e adicionais – e são mobilizadas ao longo do percurso escolar conforme as necessidades educativas do aluno, podendo ser aplicadas simultaneamente medidas de diferentes níveis.

Nestas medidas incluem-se desde a diferenciação pedagógica e as acomodações curriculares, como medidas universais, passando pelo apoio psicopedagógico e a criação de percursos curriculares diferenciados, como medidas seletivas até a situações de implementação de medidas adicionais como

a frequência do ano de escolaridade por disciplinas ou a criação de um plano individual de transição, por exemplo.

Várias são as medidas que poderão ser acionadas de acordo com a especificidade de cada caso, suportadas por documentação específica do plano a desenvolver, como o Relatório Técnico-Pedagógico (RTP); o Programa Educativo Individual (PEI); o Plano de Saúde Individual (PSI) e o Plano Individual de Transição (PIT).

2.1.4. Avaliação das aprendizagens

Esta legislação prevê adaptações nos processos de avaliação, de modo a que seja assegurado o direito à avaliação de todos os alunos.

No Manual de Apoio à Prática é referido que “*a avaliação integra uma dimensão de natureza formativa, constituindo-se como um elemento central no quadro do processo de ensino e de aprendizagem*” (p.41).

Os alunos beneficiam de adaptações no processo de avaliação que podem estar relacionados com a utilização de produtos de apoio ou a leitura de enunciados e transcrição de respostas, p.e., tendo em conta as especificidades do aluno e de modo a permitir a equidade no acesso ao processo avaliativo. A avaliação serve como uma “autorregulação” das aprendizagens e do progresso dos alunos.

Nunes (2001) refere que identificação e avaliação das necessidades dos alunos com multideficiência, bem como a qualidade das práticas educativas, renovadoras e inovadoras, são a chave para o sucesso educativo.

2.1.5. Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

É proposta a criação de uma equipa multidisciplinar de apoio (EMAEI), composta pelos vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, constituindo um “*recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo*” (Pereira e outros, 2018, p. 44). Desta forma, a responsabilidade passa pela participação dos vários docentes e técnicos especializados, com a participação do aluno e da família para que todos possam contribuir para o acesso e o sucesso educativos.

2.1.6. Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão

Para o apoio à aprendizagem e à inclusão é pedido às escolas que providenciem e articulem um conjunto de recursos específicos como forma de promover uma educação de sucesso para todos os alunos. Estes apoios podem ser de três tipos:

Os Recursos humanos específicos incluem docentes, técnicos e assistentes operacionais com formação especializada;

Os Recursos organizacionais específicos onde se incluem: EMAEI; CAA; escolas de referência no domínio da visão; escolas de referência para a educação bilingue; escolas de referência para a intervenção precoce na infância e centros de recursos das tecnologias de informação e comunicação para a educação especial;

Os Recursos específicos existentes na comunidade incluem equipas locais de intervenção precoce; saúde escolar; comissões de proteção; centros de recursos para a inclusão; instituições da comunidade e estabelecimentos de educação especial com acordo com o ME.

Capítulo 3 – Inclusão: o desafio educativo

“Se cada criança tem as suas especificidades, os seus interesses, valores, ritmos de trabalho, capacidade de envolvimento nas tarefas, então a escola precisa de encontrar soluções (recursos, materiais, estratégias) que permitam desenvolver os potenciais de cada aluno.”

Melro & César (2002, cit. por César, 2003, p.123)

3. Educação Inclusiva

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. E preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola”.

Declaração de Salamanca (1994, pp.11-12)

A educação inclusiva fundamenta-se na crença de que todos têm direito à educação. Este conceito é muito lato e ambíguo, na medida em que é interpretado de formas diversificadas dependendo do sujeito, do contexto e da finalidade com que é aplicado (Armstrong & Rodrigues, 2014).

Segundo Correia (2010, pp.9-16), muitos teóricos, investigadores e educadores consideram que há inclusão quando todos os alunos são incluídos nas classes regulares independentemente das suas necessidades e capacidades, defendendo a *inclusão total* (Stainback e Stainback, 1996). Existem outras opiniões mais moderadas que consideram que a classe regular a tempo inteiro não é a resposta ideal para todas as crianças com necessidades educativas especiais (NJCLD, 1994; Lieberman, 1996; Correia, 1997, 2003, 2008, 2010).

O movimento da escola inclusiva preconiza uma pedagogia centrada nas crianças e a sua permanência na escola regular, considerando como medida

excepcional o recurso a turmas ou escolas especiais e a aplicar em última instância (Bautista, 1997).

Também Ainscow (1998, cit. por Oliveira, 2012) caracteriza a diferença como um valor e identifica a escola como o lugar ideal permitindo a interação, baseada na cooperação e na diferenciação inclusiva, e proporcionando aprendizagens significativas a todos os seus alunos.

Alguns estudos revelam que a inclusão é benéfica para todos os alunos envolvidos. Staub e Peck (1995, cit. por Kronberg, 2010, p.45) revelam cinco benefícios da inclusão para os alunos sem necessidades especiais: (1) diminuição do medo e consciencialização da diferença; (2) desenvolvimento social através da aquisição de valores como a aceitação e a tolerância; (3) melhoria do autoconceito; (4) desenvolvimento moral e ético; (5) construção de relações de amizade entre alunos com e sem deficiência.

Marchesi (2001) refere que é indispensável a realização de alterações profundas para que se consiga a integração de alunos com deficiências e necessidades especiais nas escolas regulares na premissa de uma escola para todos.

Na opinião de Correia (2001, 2010, pp. 15-16) a integração dos alunos com necessidades específicas nas escolas regulares feita sem que haja *“congruência entre as suas características, as suas capacidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados”*, poderá ter o efeito inverso à inclusão, tornando-se numa *“exclusão funcional, em que os programas são inadequados ou indiferentes às necessidades destes alunos”*. O autor considera que se deve dar primazia à criança, um ser com características, capacidades e necessidades únicas que se devem ter em conta, de forma a *“maximizar o seu potencial”*.

Desde que sejam tidas em atenção as características e a melhor forma de incluir as crianças na escola, a inclusão na classe regular conduz a grandes benefícios para o desenvolvimento das crianças portadores de deficiência (Páez, 2001, cit. por Silveira & Neves, 2006). Existe assim uma necessidade de organização das escolas que lhes permita dar resposta a todos os seus alunos, reconhecendo *“a diferença como uma oportunidade de enriquecimento e desenvolvimento de boas práticas educativas”* (Lopes, 2012, p. 27) proporcionando o acesso equitativo e o sucesso escolar de todos.

De acordo com Wolf & Hall (2003, cit. por Amaral & Nunes, 2008, p.8) o sucesso da inclusão é condicionado *“pelo tipo de atividades que se desenvolve nos contextos educativos e o tipo de objetivos definidos no seu programa educativo individual”*, sendo crucial que para além do acesso à inclusão social se

proporcione um currículo adaptado às necessidades reais destes alunos, através do desenvolvimento de atividades funcionais específicas não contidas num currículo comum.

Já Voltaire afirmava que “*a educação desenvolve as capacidades, mas não as cria*”, daí a enorme importância que tem que ser dada à especificidade de cada aluno e às suas necessidades como ponto de partida para o desenvolvimento integral das suas potencialidades. Torna-se imperioso que a escola, que se quer inclusiva, se adapte realmente a esta realidade criando as condições de acesso, os recursos, os equipamentos e os apoios de que todas as crianças necessitam, ajustando pedagogias e estratégias de ensino-aprendizagem. Só assim os direitos de todas as crianças serão respeitados e haverá um verdadeiro sucesso no processo de inclusão educativa e, conseqüentemente, social.

Segundo dados do Relatório 2019 do ODDH, entre 2010/11 e 2017/18 o número de alunos com necessidades educativas especiais a frequentar instituições de ensino especial teve a redução de 1/3 o que corresponde a uma diminuição de 37%, para um aumento de 92% dos alunos que frequentaram os estabelecimentos de ensino regular. “*Esta mudança parece, assim, consubstanciar o sentido de construção da Escola Inclusiva em Portugal, tal como a CDPD preconiza*” (p.19). Todavia, será importante que a escola regular proporcione todas as condições para uma verdadeira educação inclusiva.

Rodrigues (2003, p.92) afirma que atribuir à escola a missão da inclusão se torna um problema, uma vez que ela “*não é, pela sua história, valores e práticas, uma estrutura inclusiva e ela mesma foi criadora de exclusão*”. Há mudanças que têm de ser feitas para que esta inclusão seja possível.

Na opinião de Morgado (2010, p.79), o desenvolvimento de programas educativos de sucesso assente numa perspectiva da educação inclusiva assentam nas competências pedagógicas e didáticas dos docentes e na sua capacidade de operacionalização de “processos de diferenciação”.

3.1. Igualdade ou Diferença? Flexibilização e diferenciação curricular

“As crianças com NEE apresentam défices a nível de competências e dificuldades em adquirirem e em generalizarem novos conhecimentos e competências – problemas reais que não serão ‘desconstruídos’ até desaparecerem. Não deixe que as necessidades das crianças especiais e das suas famílias se

percam em tais ideologias pós-modernas. Estas crianças necessitam e merecem uma educação especial sistemática e eficaz.”

Heward (2003, cit. por Correia, 2010, p. 5)

A criança com deficiência, na maioria das vezes, apresenta necessidades educativas especiais para as quais os sistemas de ensino devem criar respostas, ancoradas em recursos humanos e materiais, considerando os princípios “*da integração, da normalização e da individualização da educação*” com respeito pela diferença e pela igualdade de oportunidades (Vieira & Pereira, 2003, p.32). A integração de alunos com necessidades especiais na escola regular baseia-se no princípio da aplicação de um currículo comum a todos e em que todos os alunos acedem a “*experiências de aprendizagem semelhantes*” (Marchesi, 2001, pp. 95-96). Todavia, há que estar alerta para a individualidade e a necessidade de respeitar e adaptar a educação às potencialidades e necessidades de cada aluno, colocando em causa o currículo comum.

Clark *et al* (1997, cit. por Marchesi, 2001, p.96) referem a existência de uma dicotomia de duas diferentes dimensões da integração educativa: a igualdade e a diferença, reportando a igualdade através da criação de escolas inclusivas e onde todas as crianças têm a possibilidade de usufruírem das mesmas experiências e, ao mesmo tempo, respeitando a diferença através da criação de currículos alternativos, da “*criação de diferentes escolas para diferentes tipos de alunos e a provisão de diferentes tipos de aprendizagem para diferentes grupos ou indivíduos*”.

Nunes (2001) afirma que uma escola que se quer de qualidade para todos valoriza a diferença de cada um dos seus diferentes alunos, respondendo à diversidade através de práticas inclusivas, incluindo as crianças com deficiência, sendo este um dos desafios da reorganização curricular do ensino.

De acordo com Morgado (2010, p.79), “*o desenvolvimento bem-sucedido de programas de educação com qualidade e, portanto, inclusivos passa incontornavelmente pela capacidade de o professor operacionalizar processos de diferenciação*”, em que a diversidade é encarada como um desafio inovador de enriquecimento educativo.

Rodrigues (2001, p.29) afirma que “*a forma como é planeado, organizado, desenvolvido e avaliado um currículo (percurso) habilitativo é determinante para o seu sucesso*”, tal como a possibilidade de adaptação e a flexibilidade às motivações e potencialidades dos alunos a quem se destina. Assim, surgem os currículos funcionais para alunos com deficiência e níveis

adaptativos mais baixos. Estes currículos não definem metas gerais, mas preveem que cada aluno tenha o seu próprio progresso e desenvolva as suas potencialidades particulares. Através de atividades ocupacionais e da vida diária que favorecem a autonomia e a qualidade de vida das crianças com multideficiência, estes currículos promovem o seu desenvolvimento pessoal e social.

De acordo com Ribeiro (1990, cit. por Vieira & Pereira, 2003, p.57), o currículo para as crianças com deficiência (incluindo deficiência mental profunda) deve potenciar o desenvolvimento da “*formação geral*” e de “*aptidões genéricas para a vida ativa e hábitos de trabalho*”, permitindo à criança maximizar as suas competências pessoais, a nível individual e social, respeitando as suas diferenças e características individuais. O currículo deve atuar globalmente, “*nos aspetos físicos, afetivos e intelectuais*”, “em cada momento evolutivo e em função dos diferentes contextos vivenciais”, pelo que o docente/educador deverá ter flexibilidade e abertura ao meio de modo a potenciar ao máximo o desenvolvimento do aluno através de experiências significativas para a sua vida.

Também Rodrigues (2003) refere que dos aspetos principais a ter em conta na construção de uma educação inclusiva é o currículo. Apesar da proclamação da diferenciação e flexibilização curricular nos sistemas educativos não ser uma ideia nova, a sua conceção não tem sido aplicada numa perspetiva inclusiva. Esta tem sido aplicada à educação especial, a crianças com deficiência em contextos de “turmas” especiais ou com “currículos alternativos”. Ora, a diferenciação curricular que se pretende com a inclusão educativa é aquela em que se consideram as características individuais dos alunos, com diferentes pontos de partida e ritmos de aprendizagem que conduzirão a diferentes metas e aquisições.

Como refere Rodrigues (2013, p.92),

“a diferenciação curricular que se procura na inclusão é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogéneo.”

No entanto, Lieberman (2010, p.91) refere que “*a flexibilidade a que a inclusão total obriga raramente é conseguida*”.

Esta questão levanta outras relacionadas aos recursos existentes para a promoção do sucesso desta inclusão e a possibilidade de colocar em prática a diferenciação e a flexibilização curricular, promovendo o sucesso educativo de todos os alunos.

3.2. Os recursos

“Um outro pressuposto importante é o que diz respeito aos recursos, sejam eles humanos ou materiais.”

Correia (2001, p.129)

Numa perspetiva de educação inclusiva, os alunos com multideficiência são uma população escolar específica que está a aumentar na escola regular. Segundo dados do Relatório 2019 do Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH), no ensino pré-escolar, básico e secundário, o número de estudantes com deficiência no ensino regular público cresceu 67% entre 2010/11 e 2017/18, mas o contingente de técnicos/as especialistas dos Centros de recursos para a Inclusão e das escolas que lhes dão apoio foi reforçado em apenas 8%. No ensino superior, a população de alunos/as com deficiência cresceu 67% entre 2011/12 e 2018/19 (perto de 2000 atualmente), mas alterou-se pouco o panorama de serviços de apoio disponibilizados a estes/as estudantes.

Nunes (2001) considera que as escolas devem ter especial cuidado na mobilização e adequação dos seus recursos - humanos e materiais – procurando também outros recursos e meios existentes na comunidade educativa mais vasta e na própria sociedade, para responder às necessidades de todos os seus alunos de forma eficaz.

Durante o seu percurso escolar, de modo a maximizar o seu potencial e promover o seu desenvolvimento global (académico, socioemocional e pessoal), as crianças com multideficiência e necessidades especiais necessitam de serviços de apoio especializado nas diferentes áreas - educativa, psicológica, terapêutica, social e/ou clínica (Correia, 2001).

Marchesi (2001) afirma que um dos grandes problemas que afeta a inclusão de alunos com necessidades especiais e deficiência(s) relaciona-se com a *“provisão de recursos complementares”* que a sua escolarização implica, principalmente ao nível do recrutamento de profissionais especializados.

Também Correia (2001) afirma que as escolas deveriam poder contar com recursos humanos especializados, não só os docentes e outros profissionais de educação mas também psicólogos, terapeutas e outros profissionais das áreas social e da saúde. As crianças com multideficiência apresentam necessidades especiais e, muitas vezes, as terapias são fundamentais para o desenvolvimento das suas competências assim como o desenvolvimento de atividades lúdicas e de interação social, promotoras de bem-estar e melhoria da qualidade de vida.

Hegarty (2001) afirma que os recursos humanos, nomeadamente os assistentes educativos são fundamentais para responder às novas exigências que a educação inclusiva comporta, referindo a necessidade de formação contínua destes profissionais.

De acordo com o mesmo autor (p.90), os assistentes operacionais são elementos essenciais pelas respostas que proporcionam aos alunos com necessidades especiais e deficiência(s), sendo crucial definir as suas funções. São elas: cuidar das necessidades físicas; ser um apoio para atuar como um paraprofissional no desenvolvimento de programas concebidos por terapeutas; dar apoio ao professor (materiais e trabalho prático); implicar-se nas atividades de educação; envolver-se na comunicação com a escola e na missão de facilitar a comunicação dos alunos.

Muñoz, Blasco e Suárez (1997) referem que para facilitar a inclusão de crianças com multideficiência é necessário o suprimento de barreiras físicas e arquitetónicas e a adaptação de espaços, materiais e equipamentos na escola. Também Manjón, Gil e Garrido (1997, p.74) afirmam esta necessidade e referem que as escolas deverão providenciar *“os meios necessários que tornam possível o acesso às instalações escolares e a mobilidade dentro destas”*.

A integração de crianças com necessidades especiais e multideficiência necessitam de materiais didáticos diversos (recursos de apoio, como p.e. sistemas de apoio de imagens e comunicação alternativa, aparelhos específicos para surdez, livros em braille, etc.) que lhes possibilitem uma equidade no processo de ensino-aprendizagem. A aquisição deste tipo de material e equipamento tem um acréscimo extraordinário nos recursos da escola. No entanto, é fundamental que a escola se adapte às necessidades dos seus alunos para a promoção de uma efetiva inclusão educativa. Numa perspetiva de equidade, há que proporcionar à criança os meios e equipamentos específicos de que necessita, em função das suas limitações, e que possibilitem o desenvolvimento das suas potencialidades (Manjón, Gil e Garrido, 1997).

No entanto Rodrigues (2003) refere que a insuficiência e a desadequação de recursos materiais, humanos e organizacionais são muitas vezes apontados como entraves à prática da educação inclusiva, acrescentando que tão importante como a quantidade ou a qualidade dos recursos é a rentabilização que lhes é feita. Algumas vezes, os recursos existem e não são utilizados por falta de preparação dos profissionais de educação, pelo que é fundamental a formação e o envolvimento dos profissionais na vida de uma escola que se quer inclusiva.

Considerando até ao limite os princípios da educação inclusiva, a qualidade da educação de crianças com deficiência(s) deve ser refletida em

função de respostas apropriadas às suas necessidades e potencialidades (Correia, 2001 cit. por Morgado, 20010).

3.3. A formação dos professores

“A escola do futuro só pode ser tão boa quanto os seus profissionais.”

Hegarty (2001, p.88)

Roldão (2003, p. 159) refere que é muitas vezes utilizado no discurso político, investigativo, normativo e do senso comum dos professores “o reconhecimento da necessidade de ensinar de forma diferente alunos com situações de partida diferentes” sem, no entanto, se verificar a sua execução na prática pedagógica do quotidiano educativo. A mesma autora reforça a importância de os docentes e os profissionais de educação desenvolverem atitudes e práticas que melhorem a qualidade efetiva das escolas e que conduzam ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem de cada um dos alunos independentemente das suas características.

De acordo com Amaral & Nunes (2008) os professores do ensino regular não possuem formação adequada para lidar com crianças com multideficiência e com as características inerentes à sua condição. Com as políticas educativas que têm vindo a ser implementadas nas nossas escolas, numa perspetiva de uma *escola para todos* e da escolarização de crianças com multideficiência, a diversidade das necessidades educativas é um dos grandes desafios para o qual os profissionais de educação terão de se preparar.

Hegarty (2001, p.88) refere que quando o tema é a escola inclusiva são (ainda mais) necessários excelentes profissionais com competências para ensinar todas as crianças, promovendo o desenvolvimento máximo das potencialidades das crianças com deficiência(s) e dificuldades de aprendizagem.

Também Oliveira (2012) refere que a inclusão implica que o docente saiba motivar os alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem no seu processo de aprendizagem promovendo atividades que desenvolvam a participação e o envolvimento dos alunos. A mesma autora refere que trabalhar em ambientes inclusivos influencia a maneira de ser dos professores, tanto a nível pessoal como profissional.

Segundo Henriques (2011) as maiores limitações das crianças com deficiência(s) se prendem com o que lhes é ensinado e a desadequação pedagógica do processo de ensino. Os professores deverão procurar estar “*num*

processo permanente de desenvolvimento profissional” que lhes permita renovar a sua base de conhecimento e aperfeiçoar as suas competências de ensino, melhorando a sua ação para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Também Hegarty (2001, p.88) refere que, de um modo geral, as crianças com dificuldades de aprendizagem não conseguem aprender bem porque não são bem ensinadas. Ensinar estas crianças é o maior desafio que se coloca aos docentes e a outros técnicos da escola.

De acordo com Henriques (2011), para a construção de escolas inclusivas é necessário investir na formação em três áreas principais: ao nível da formação inicial de professores; em professores especializados e na formação contínua.

Numa educação inclusiva todos os docentes precisam de ter conhecimento sobre crianças com dificuldades de aprendizagem e deficiências e adquirir competências para o ensino e a avaliação destes alunos. Em Portugal há legislação que obriga os cursos de formação inicial a incluírem formação nesta área.

No entanto, numa escola inclusiva continua a ser necessário investir em professores especializados com formação específica para desenvolverem atividades mais particulares com crianças com dificuldades de aprendizagem e deficiência. Como afirma Lieberman (1996, p.103) “*o professor de educação especial é muito mais do que um professor*”, devendo ser um especialista na sua área de intervenção, colaborando de forma enriquecedora, em equipa multidisciplinar (com psicólogos, terapeutas, médicos e técnicos de serviço social) na promoção de uma educação de sucesso adaptada aos seus alunos com deficiência.

A formação contínua, desde as ações organizadas por escolas e sindicatos a cursos de estudos pós-graduados, é considerada um recurso essencial para a educação inclusiva. Muitos docentes em exercício de funções “*não possuem as competências ou as atitudes que são requeridas numa perspetiva de educação inclusiva*” (Hegarty, 2001, p.89).

Marchesi (2001, p.103) realça que “*a formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integrativas positivas na escola*”. Pois, só será possível construir uma escola inclusiva se todos os professores (e não só os docentes especializados em educação especial) desenvolverem competências e melhorarem habilidades didáticas que lhes possibilitem ensinar todos os alunos. Esta melhoria de competências será auxiliada pela frequência em ações de formação que sensibilizem e elucidem sobre estas problemáticas.

Cardoso (2013, p.53) afirma que “o foco de uma sociedade deverá passar por ter presente aquilo que deve ser um professor de excelência” na medida em que o seu papel é essencial na criação de capital humano e social, cruciais para o desenvolvimento de uma sociedade livre, democrática e inclusiva. Num mundo em constante mudança, o professor de excelência procura atualizar-se e reforçar as suas competências em várias áreas, de modo a capacitar-se a um melhor desempenho pedagógico para ensinar todos os seus alunos na diversidade das suas necessidades. Segundo o autor, “qualquer professor deve ter como prioridade a sua formação permanente” (p.359).

3.4. Reflexões sobre a inclusão

“Vinte anos atrás, a filosofia da educação especial consistia em maximizar o potencial de crianças com necessidades educativas especiais. Hoje, essa filosofia consiste em devolver essas crianças às classes regulares. Para maximizar o seu potencial?”

Lieberman (1998, cit. por Soares, 2010, p.98)

Na opinião de Morgado (2010), em nome da educação inclusiva desenvolvem-se programas e práticas com reduzidos níveis de inclusão e eficácia que provocam fracasso e frustração nos envolvidos – alunos, famílias e profissionais. Muitos dos fatores que contribuem para este fracasso relacionam-se com a deficiente formação dos profissionais, o excessivo número de alunos por turma e a heterogeneidade de currículos, a falta de apoios especializados e de recursos específicos, entre outros (Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin e Williams, 2000, cit. por Morgado, 2010).

Baseando-se nos estudos de Kauffman & Hallahan (1995) e Mastropieri & Scruggs (2000), a mesma autora propõe assim que se faça uma gestão flexível aos princípios da inclusão total considerando: (1) que sob criteriosa avaliação, em casos específicos de alunos que apresentem maiores dificuldades, se possam prover de respostas educativas fora da sala recorrendo a serviços exteriores; (2) se reflita acerca da possível estigmatização existente dentro da própria escola; (3) a falta de preparação e as dificuldades dos docentes de ensino regular para responder a uma heterogeneidade de currículos; (4) a insuficiência e inexistência de recursos apropriados para responder a determinadas necessidades dos alunos.

Também Lieberman (1996, p.92) apelida de sonhadores aos apologistas da inclusão total, àqueles que defendem a inclusão de crianças com multideficiência a tempo inteiro na escola regular, referindo que:

“Mostrar-se contra a inclusão total como política pública, como política educativa ou de escola não significa ser a favor da exclusão. Do mesmo modo, estar contra a opção pela vida não significa ser a favor do aborto. Significa, sim, ser a favor da hipótese de escolha. Uma coisa é as pessoas defenderem a colocação de um aluno com uma problemática severa numa classe regular, outra muito diferente é falar em fechar todos os serviços especiais por estes se caracterizarem por uma certa separação.”

As decisões do tipo de acesso à educação e a concretização do currículo devem ser tomadas numa base individual, pois alunos diferentes, também aprendem de maneira diferente e o foco deverá ser sempre a criança (individual) e a sua forma de aprender. Lieberman refere ainda que a individualização do ensino é mais fácil de se conseguir em turmas especiais, com número reduzido de alunos, do que em turmas com elevado número de alunos como as do regular. Também menciona a importância de avaliar o nível de deficiência (não numa perspectiva de catalogação) como forma de definir estratégias e práticas de intervenção educativa. Este aspeto pode ser decisivo nas respostas educativas, principalmente quando se discute a inclusão total. Por exemplo, pessoas com deficiências físicas podem desenvolver competências mentais e fazer um percurso académico, mas se falarmos em deficiência mental essa questão não é tão linear, pois muitas vezes implicam com a capacidade de escolha da pessoa e a redução da qualidade de vida. “*Os indivíduos com deficiências mentais estão em risco de insucesso quando está em causa um currículo académico que requer competência mental*” (Lieberman, 1996, p. 97). Estando os currículos escolares assentes em princípios académicos, a inclusão total de crianças com deficiências mentais conduzirão ao insucesso académico e escolar. Pelo que o autor defende a concretização de currículos funcionais que trabalhem as competências básicas do dia-a-dia, de socialização e bem-estar, que conduzam as crianças com deficiências severas a um nível aceitável de autonomia.

Também Formigo (2012) reforça que as crianças com multideficiência, pelo nível de perceção do mundo que as rodeia precisam de uma estimulação contínua, através de situações reais e variadas. Estas crianças necessitam de vivenciar experiências que proporcionem interações sustentáveis e adequadas com os pares e o seu meio, como forma de potencializar as suas competências pessoais e promover a sua inclusão escolar e social.

Capítulo 4 – Educação Social: desafios à intervenção no quadro da educação inclusiva

“A educação social, para além de solucionar determinados problemas de convivência, tem uma função não menos importante, que é a de ser um instrumento igualitário e de melhoria da vida social e pessoal.”

Diaz, A. (2006, p.103)

A educação não se realiza exclusivamente no espaço escolar e uma visão escolocêntrica da educação é muito redutora. Diaz (2006, p.101) afirma precisamente que *“a educação é o resultado de um conjunto variado de estímulos e circunstâncias”*.

De acordo com Ortega (1999, citado por Diaz, 2006, p.92) *“há muito mais educação fora do que dentro do sistema escolar”* pelo que a *“educação ao longo da vida”* deva ser um dos seus objetivos. Não podemos dissociar o papel da educação da sociedade e do meio em que se insere, daí ser de extrema importância aliar a educação ao contexto em que se situa e trabalhar a educação social também no espaço escolar.

A socialização é um processo que ocorre tanto dentro como fora do espaço escolar, podendo considerar-se a educação social crucial em todos os contextos de desenvolvimento do ser humano (Diaz, 2006). A educação social responsabiliza a pessoa, de acordo com as suas capacidades, pelo seu processo de inclusão nos diversos contextos em que interage.

Conforme nos diz Diaz (2006, p. 92), *“a educação social deve, antes de mais, ajudar a ser e a conviver com os outros: aprender a ser com os outros e a viver juntos em comunidade”*. Deste modo, podemos afirmar que um dos principais objetivos da educação social se prende com o seu contributo no desenvolvimento de competências e potencialidades do indivíduo e a sua integração no meio, o que se articula de forma plena com os desígnios da educação inclusiva e do trabalho de promoção dos direitos de todas as crianças, nomeadamente, aquelas com multideficiência, objeto deste estudo.

4.1. O papel do educador social no contexto escolar

“As potencialidades da mediação para facilitar a ligação entre a escola, a família e a comunidade centram-se na valorização da

comunicação com vista ao (r)estabelecimento das relações e interações inexistentes ou fragilizadas, à aceitação e assumpção das diferenças, trabalhando no sentido do desenvolvimento de competências sociocomunicacionais e sinergias mútuas”.

Silva e outros (2010, p.121)

O reconhecimento de direitos das pessoas com deficiência, a promoção da inclusão, o maior apoio social e assistencial, bem como a implementação de uma “escola para todos” são fatores que contribuem para “*uma educação básica orientada à sua integração na vida ativa*” (Martins & Jorge, 2012, p.76).

Ao nível da educação inclusiva, a educação social tem um papel significativo tanto ao nível do desenvolvimento de capacidades da criança/pessoa com deficiência bem como a nível da intervenção no espaço escolar e comunitário (com a restante população). Segundo Martins & Jorge (2012, p.76), “*a implementação de novas políticas sociais e educativas tornaram possível tratar o deficiente, sem o excluir socialmente*”. A educação social tem assim o papel de fomentar uma “discriminação positiva” proporcionando situações e condições de equidade para a concretização de experiências diferenciadas potencializadoras de uma educação inclusiva de sucesso para todas as crianças.

A educação ao longo da vida e em contextos diversificados, através da intervenção da educação social, são promotoras de uma inclusão escolar (formal) e comunitária (não-formal). Na sua perspetiva interdisciplinar, há no entanto que considerar as duas vertentes da educação social (Diaz, 2006). Por um lado, a educação social promove o desenvolvimento de competências e a socialização do indivíduo e, por outro lado, intervém no próprio meio de socialização, muitas vezes em colaboração com outros profissionais como psicólogos e sociólogos, p.e., de modo a facilitar o processo e proporcionar uma melhoria das respostas aos diversos contextos.

O educador social, no seu duplo papel - o de prestar apoio ao indivíduo e o de fazer a mediação com os contextos de intervenção – promove assim a educação de uma forma global. A educação social fomenta o envolvimento significativo do indivíduo no seu processo de ensino-aprendizagem e no seu percurso de vida, conduzindo a transformações da comunidade em que atua, tanto a nível socioeducativo como cultural e de valores. De acordo com Silva e outros (2010, p.122) a mediação socioeducativa é desta forma “*um meio de educação para a participação das novas gerações na construção da democracia e da educação para a paz*”.

Na sua intervenção em educação inclusiva, o educador social deve deixar de parte uma perspectiva exclusivamente assistencialista e realizar o seu trabalho baseando-se sempre numa perspectiva educativa. É papel do educador social potenciar uma mudança de mentalidades e valores promotoras de uma sociedade mais equitativa e mais justa (Diaz, 2006).

O educador social no contexto da educação inclusiva terá a função de mediar e estabelecer pontes entre aluno- escola- família- comunidade, eliminando obstáculos à inclusão.

Segundo Freire (2006, cit. por Silva e outros, 2010, p.121),

“o papel de mediador é o de acionar redes de interação e de comunicação, proporcionar as pontes, as passerelles, que promovam a aproximação daqueles que não conseguem ou têm dificuldade em comunicar (-se)”.

De acordo com Silva e outros (2010) o mediador socioeducativo tem múltiplas funções como facilitador do processo de ensino-aprendizagem de crianças com MD. Atua no contacto com recursos humanos e profissionais especializados, no acesso a equipamentos, recursos e materiais, na articulação e na criação de redes com outros profissionais educativos e comunitários, para promoção de uma educação inclusiva e o sucesso da educação, revelando-se um profissional de enorme mais valia neste contexto.

PARTE II: MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Capítulo 5 – Metodologia de Investigação

5. Metodologia

De acordo com Carmo & Ferreira (1998) a investigação qualitativa é descritiva, sendo esta descrição rigorosa e derivando dos dados recolhidos que incluem, entre outros, transcrições de entrevistas (sendo esta técnica das mais utilizadas). De acordo com Bogdan & Biklen (1994), na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, o estudo é descritivo, os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados, tendendo a analisar os seus dados de forma indutiva e o significado é de grande importância. Bogdan & Biklen (1994, cit. por Carmo & Ferreira, 1998, p.181) consideram que a maior preocupação destes estudos “*não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados*”. Na investigação qualitativa, sendo o investigador o condutor de toda a ação, o principal problema reside na objetividade pois, “*a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência.*”

Este estudo, de natureza qualitativa, pretende ser uma reflexão acerca dos direitos das crianças com multideficiência, com especial enfoque na concretização do direito à educação e se a educação inclusiva como é proclamada na atual legislação é uma verdadeira garantia em termos práticos. Foi conduzido um estudo de caso, com recolha de dados secundários e dados primários através de entrevistas. A investigação foi realizada num Centro de Apoio a Deficientes Profundos, lar residencial, valência da União das Misericórdias Portuguesas, situado no distrito de Santarém.

5.1. Definição da pergunta de partida e dos objetivos da investigação

Desde a Declaração de Salamanca (1994, p.2) que se passou a considerar a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares a fim de democratizar as oportunidades educacionais, “*a menos que existam fortes razões para agir de outra forma*”.

Os governos deverão atribuir “a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento dos seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente das suas diferenças ou dificuldades individuais”.

Assente nos princípios orientadores desta Declaração, e na convicção de que os sistemas escolares e as escolas têm de aprender a responder a todas as crianças, (incluindo as que têm incapacidades graves) como forma a garantir o seu sucesso; e na conceção de que a escola deverá tornar-se veículo de mudança, atuando como promotora de uma sociedade inclusiva, tem havido uma evolução das políticas educativas. Desde a reforma das instituições sociais, aos deveres da escola e ao novo papel conferido às instituições de educação especial várias medidas têm sido tomadas.

Parte-se do princípio de que todas as crianças têm direito ao acesso a uma educação com vista ao sucesso e ao desenvolvimento integral das suas potencialidades, eis as questões sobre as quais se sugere uma reflexão:

1. De que forma(s) o direito à educação está a ser implementado para crianças com multideficiência?
2. A educação inclusiva, como é proclamada na atual legislação, é um meio eficaz para exercer o direito à educação das crianças com multideficiência?
3. Podem as respostas educativas de escolas de educação especial, e outras instituições de apoio à deficiência, ser encaradas como uma forma de segregação?

Este trabalho pretende alcançar o seguinte objetivo geral:

- Observar e discutir as condições de acesso aos direitos das crianças portadoras de multideficiência, com especial enfoque no direito à educação.

Face ao exposto, identificam-se os seguintes objetivos específicos:

- Aferir as diferentes respostas para a concretização ao acesso ao direito à educação das crianças com multideficiência;
- Identificar se a legislação atual, alicerçada nas bases conceptuais da educação inclusiva, constitui uma resposta ajustada às crianças com multideficiência;
- Refletir sobre as escolas de educação especial no contexto da educação inclusiva.

5.2. Contexto da investigação

Este estudo, de natureza qualitativa, pretende ser uma reflexão acerca de como é concretizado o direito à educação a crianças com multideficiência e se

a educação inclusiva como é proclamada na atual legislação é uma verdadeira garantia em termos práticos. A reflexão incide pois apresentando como estudo de caso um Centro de Apoio a Deficientes Profundos (doravante designado apenas por Centro), através da identificação das respostas educativas proporcionadas por esta instituição aos seus utentes: tanto através de estruturas externas – escolas do ensino regular do Ministério da Educação (ME) e Centro de Reabilitação Infantil (CRI), – como da oferta educativa interna - uma Escola de Educação Especial (EEE).

De modo a compreender o contexto desta investigação, importa conhecer melhor esta realidade tão específica, pelo que passamos a fazer a caracterização desta instituição e da sua valência educativa.

5.2.1. O Centro de Apoio a Deficientes Profundos

Situado no distrito de Santarém, este Centro foi fundado em 1989. É uma Instituição Particular de Solidariedade em regime de Lar Residencial de âmbito nacional que surgiu como resposta à população com multideficiência e respetivas famílias.

Esta instituição promove dois tipos de internamento - definitivo e temporário, acolhendo 192 pessoas portadoras de multideficiência, com idades compreendidas entre os 4 e os 68 anos (dados recolhidos em novembro de 2019). A maioria dos utentes encontra-se em regime de internamento definitivo.

Os pressupostos para o aparecimento deste Centro relacionam-se com a inexistência de instituições, a nível regional e nacional, vocacionadas para atender em regime de internamento pessoas com deficiência mental e motora de grau severo ou profundo e o reconhecimento de que as famílias com pessoas com multideficiência necessitam, temporariamente, de apoio institucional a fim de se prevenirem situações de rutura.

Embora seja uma estrutura residencial de grandes dimensões, o Centro foi concebido de modo a proporcionar um ambiente familiar, encontrando-se dividido em 16 unidades residenciais semiautónomas, cada uma delas com 12 residentes.

O objetivo institucional primordial à sua criação prendeu-se com a prestação de cuidados primários. Todavia, atualmente conta com vários serviços que promovem a reabilitação, a educação e a participação dos residentes garantindo a concretização dos direitos dos utentes a diversos níveis.

Nesta sequência, estando o nosso estudo relacionado com a educação, torna-se pertinente fazer uma breve caracterização da valência educativa desta

instituição, criada para atender às necessidades dos utentes que não tinham qualquer resposta educativa nas estruturas externas.

5.2.1.1. A Escola de Educação Especial

A Escola de Educação Especial (EEE) iniciou a sua atividade no ano letivo 2000/2001. É uma instituição sem fins lucrativos, criada ao abrigo da portaria n.º1102/97, e insere-se na rede escolar - educação especial, com financiamento pelo Ministério da Educação, conforme protocolo de cooperação celebrado.

Esta valência educativa surgiu em resposta ao elevado número de crianças e jovens com multideficiência, que não tiveram possibilidade de ser inseridos noutras estruturas escolares, especiais ou regulares, existentes na comunidade, ao contrário do que acontece com outras crianças e jovens residentes no Centro (Projeto Educativo EEE, 2017).

Esta escola dá *“apoio socioeducativo a crianças com atraso grave do desenvolvimento, menores de 6 anos e em idade escolar (até aos 18 anos), portadoras de multideficiência, promovendo o seu desenvolvimento biopsicossocial e melhoria da qualidade de vida”* (Projeto Educativo EEE, 2017, p.7).

Os alunos possuem um Programa Educativo Individual com currículo específico, baseado nas seguintes áreas curriculares: estimulação sensorial; motricidade global; motricidade fina; motricidade orofacial; cognição; comunicação; socialização; independência pessoal; comportamento e tempos livres.

No ano letivo 2019/2020 estão matriculados 21 alunos, sendo que a escola apoia ainda 4 crianças na modalidade de intervenção precoce.

5.3. Considerações éticas

“Do ponto vista relacional, a entrevista exige o mesmo que qualquer outra técnica de recolha de informação decorrente do estabelecimento de uma relação de confiança: neutralidade e controlo dos juízos de valor, confidencialidade, clareza de ideias para as poder transmitir e devolução dos resultados.”

Guerra (2006, p.22)

Para o presente estudo, e como forma de “dar voz” às crianças com multideficiência, foi necessário recorrer a indivíduos com diferentes papéis, diretamente implicados na vida e, mais concretamente, na educação destas

crianças de modo a tentar compreender as diferentes perspetivas destes acerca da concretização dos direitos das crianças com multideficiência, em especial o direito à educação.

Guerra (2006) refere ainda que há que informar corretamente sobre os objetivos da investigação, mantendo a proteção dos indivíduos e a preservação das fontes, sendo estes os principais princípios éticos que devem ser respeitados.

Segundo Godoy (1995, p.27) é crucial que exista um ambiente agradável e um relacionamento de confiança entre o investigador e os participantes, sendo para tal necessário que haja um esclarecimento acerca dos objetivos da pesquisa logo no início da investigação.

De acordo com Israel e Hay, a investigação em ciências sociais é pautada por quatro princípios básicos orientadores: “*o respeito pelas pessoas; a beneficência e a justiça; a confidencialidade no tratamento da informação; e o consentimento informado*” (Israel e Hay, 2006, cit. por Ferreira, 2013, p.180).

Assim, antes de dar início ao trabalho de campo foram realizados todos os procedimentos necessários, solicitando-se autorização para a recolha de dados através de uma reunião com o Administrador Delegado do Centro e outra com a Coordenadora Pedagógica da valência educativa deste Centro – a EEE. Foi realizado um primeiro contacto com todos os participantes, via telefone ou presencial, convidando à colaboração no estudo e reforçando a importância da sua participação para o desenvolvimento da pesquisa. A todos os participantes foram dadas a conhecer as principais características da investigação e os objetivos a que se propunha. No decorrer do trabalho de campo foi sempre dada a conhecer a natureza e os objetivos da investigação aos diversos participantes, solicitando o seu consentimento (cf. Anexo 1) para colaborarem com a garantia do anonimato e da confidencialidade dos dados recolhidos.

Segundo Larrère (1998, cit. por Ferreira, 2013, p.170), “*no contexto das relações morais da esfera humana com a natureza, a necessidade de impor uma ética impõe-se, antes de tudo, pela necessidade de definir a relação entre o investigador e o social e justificar o controlo e a limitação das suas práticas.*” Assim, para averiguar a aplicação da ética na investigação em ciências sociais, existem dois eixos fundamentais: o tipo de relação existente entre investigador e o objeto de estudo; limitações e eventual controlo por parte da comunidade científica.

5.4. Alvo da pesquisa

Elegeram-se as 31 crianças em idade escolar (dos 6 aos 18 anos), mais quatro crianças em situação de intervenção precoce (IP) institucionalizadas no Centro, para dar respostas aos objetivos identificados. No estudo foi ainda considerada uma aluna não institucionalizada que frequenta a valência educativa do Centro, totalizando 36 crianças com multideficiência como alvo da pesquisa.

Destas 36 crianças, 21 delas junto com as 4 crianças em regime de IP e a aluna externa frequentam a EEE. As restantes crianças frequentam respostas educativas externas à instituição: Agrupamento de Escolas (AE) e Centro de Reabilitação Infantil (CRI).

Considerando a especificidade da condição destas crianças, as limitações apresentadas ao nível da comunicação (recetiva e expressiva), foram convidadas a participar pessoas com credibilidade, conhecimento de causa e competências especializadas que estão diretamente implicadas na sua vida e na sua educação. Entende-se que os entrevistados podem “ser a voz” destas crianças, representando-as e oferecendo diferentes perspetivas, no contexto do presente estudo.

5.5. Métodos e Técnicas de recolha de dados

5.5.1. Estudo de Caso

Na investigação em Ciências Sociais, nomeadamente na Sociologia e nas Ciências da Educação, o estudo de caso é muito utilizado (Carmo & Ferreira, 1998). Esta metodologia oferece a oportunidade de estudar um determinado problema em pouco tempo, sendo indicado para investigadores solitários e que, frequentemente utilizam métodos como a observação e a entrevista para desenvolverem a sua pesquisa (Bell, 1993).

Yin (1988, cit. por Carmo & Ferreira, 1998, p.216) definem o estudo de caso como uma abordagem empírica em que é investigado “*um fenómeno atual no seu contexto real*”, podendo ser sendo utilizadas muitas fontes de dados para responder a questões de “como” ou “porquê”.

O estudo de caso permite “*analisar intensamente uma dada unidade social*” possibilitando fazer um “*exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular*” (Godoy, 1995, p. 25).

O Estudo de Caso possui características peculiares, pois incide intencionalmente sobre uma situação que se presume ser única ou especial, procurando descobrir o que há nela de mais fundamental e específico. Esta abordagem metodológica procura compreender globalmente um determinado

fenómeno ao qual o investigador atribui importância, com o objetivo de explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar.

Merriam (1988, cit. por Carmo & Ferreira, 1998, p.217) refere que o estudo de caso qualitativo é: “*particular, descritivo, heurístico, indutivo, e holístico*”. Isto porque mantém o seu foco em determinada situação ou acontecimento, descrevendo e compreendendo o fenómeno com base no raciocínio indutivo de modo a observar a realidade no seu todo.

O nosso propósito fundamental ao desenvolver este estudo prende-se com o acesso ao direito à educação na multideficiência, desafio atual preconizado pela educação inclusiva, identificando como está a ser colocado em prática num contexto particular, pelo que o estudo de caso nos permite um estudo individual e direcionado de forma concreta.

5.5.2. Entrevista

A entrevista é uma técnica frequentemente usada em estudos qualitativos. Esta técnica de recolha de dados permite-nos obter respostas completas e específicas sobre o tema que pretendemos estudar, ao mesmo tempo que nos possibilita conhecer o ponto de vista das pessoas inquiridas (Estrela, 1994).

Carmo & Ferreira (1998, p.125) referem que “*a interação direta é uma questão-chave da técnica de entrevista*”. Estes autores defendem ainda que o investigador deverá recorrer a esta técnica quando procura respostas a questões relevantes, não as encontrando na documentação disponível e também quando deseja economizar tempo, recorrendo a “*informadores qualificados especialistas no campo da sua investigação*” ou representantes da amostra que deseja estudar (pp. 128-129).

Elegeu-se a entrevista enquanto ferramenta de recolha de dados porque nos permite um melhor conhecimento das crianças com deficiência, através da voz das pessoas que se relacionam diretamente a elas - profissionais do Centro que garantem a concretização dos seus direitos e profissionais externos à instituição que as acompanham nos contextos educativos onde estão integradas. A seleção dos participantes é um aspeto importante para a realização da investigação. Recolhem-se assim diferentes opiniões especializadas sobre o direito à educação das crianças com deficiência e as formas da sua concretização.

As entrevistas podem ser livres ou não estruturadas; semidiretivas ou semiestruturadas e diretivas ou estruturadas (Estrela, 1994). Foram realizadas nove entrevistas do tipo semidiretiva e uma entrevista livre (por opção do entrevistado). A duração média das entrevistas foi de 90 minutos. Eis a apresentação sumária dos dez entrevistados:

- Administrador Delegado do Centro na qualidade de representante da maioria destas crianças. Está em contacto com esta realidade há 14 anos. Foi convidado a fazer uma breve caracterização das crianças e dar a conhecer a sua perceção acerca do tema em estudo;

- Técnica de serviço social do Centro, na instituição há 17 anos. Exerce o papel de encarregada de educação das crianças institucionalizadas, sendo uma informadora privilegiada e com um conhecimento singular da vida destas crianças;

- Coordenadora pedagógica da EEE, por ser a pessoa com maior e melhor conhecimento acerca da valência educativa da instituição e de como se processa o acesso à educação de muitas das crianças. Está envolvida no Centro há mais de 25 anos e em toda a sua experiência profissional teve contacto com crianças com deficiência e multideficiência. Foi uma das pessoas responsáveis pelos estudos iniciais, tendo sido a eleita para a implementação deste projeto educativo;

- Três das quatro docentes da EEE por terem um conhecimento favorecido acerca das crianças desta escola, no que refere ao acesso à educação. Estas docentes têm percursos e experiências profissionais diversificadas que incluem escolas do ensino regular, instituições de apoio à deficiência e a EEE. Tempo de serviço das entrevistadas:

- 18 anos, o último dos quais na EEE;

- 26 anos, os 2 últimos na EEE, tendo estado 6 meses no apoio educativo na escola regular;

- 20 anos de serviço, 15 dos quais na Educação Especial (5 anos em escolas regulares, 1 ano numa instituições de apoio à deficiência e 9 anos na EEE).

- Coordenadora do grupo da Educação Especial do Agrupamento de Escolas que as crianças do Centro frequentam. Tem 24 anos de serviço, sendo os últimos 16 na Educação Especial. Considera-se que esta profissional tem acesso a informação geral e particular das diversas escolas, o que promove uma visão geral sobre o tema em estudo;

- Duas docentes de Educação Especial do AE, escolhidas aleatoriamente, onde algumas crianças institucionalizadas no Centro frequentam o ensino regular, com a particularidade de que estas docentes já exerceram funções na EEE. Tempo de serviço das entrevistadas:

- 22 anos, que incluem 3 anos na EEE, estando os últimos 10 na Educação Especial;

- 18 anos, os últimos 10 em Educação Especial, onde se inclui um ano na EEE.

- Mãe e encarregada de educação de uma aluna com 12 anos (presentemente a única criança não institucionalizada). Desde setembro de 2019 a frequentar a EEE e com frequência em diferentes escolas do ensino regular desde os 4/5 anos de idade.

Segundo Guerra (2006, p.53) o aspeto primordial na construção de um guião de entrevista é “*a clarificação dos objetivos e dimensões de análise*”.

Com o objetivo de identificar as condições de acesso à educação das crianças portadoras de multideficiência realizaram-se seis guiões de entrevista diferentes (cf. Anexos 2 a 7) a aplicar aos diversos participantes (n=10) tendo sido delineados os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar se são garantidos os direitos destas crianças, nomeadamente a nível do acesso à educação de qualidade.
2. Verificar as diferentes respostas educativas e como é operacionalizado o acesso ao direito à educação das crianças.
3. Explorar se a legislação protege as crianças com multideficiência e dá resposta às suas reais necessidades.
4. Conhecer o nível de inclusão das várias respostas educativas.

De acordo com Guerra (2006, p.53), como forma de o entrevistado se expressar “livremente”, habitualmente o guião de entrevista é “*estruturado em grandes capítulos, desenvolvendo depois perguntas de ‘lembrança’ que apenas são introduzidas se o entrevistado não as referir na resposta.*”

As entrevistas foram efetuadas entre maio e julho de 2020. Aquando do convite à participação estavam previstas entrevistas presenciais a realizar durante o mês de março. Todavia, Portugal ativou um plano de contingência da pandemia Covid-19 em Março de 2020, o que comprometeu a calendarização prevista. Face aos desenvolvimentos no país, deu-se preferência a entrevistas *online*, recorrendo à plataforma *Zoom*. Por falta de recursos tecnológicos, duas entrevistas tiveram de ser realizadas presencialmente.

Todos os entrevistados foram informados previamente sobre os objetivos do estudo, tendo sido esclarecidas dúvidas e cumprido o protocolo de consentimento informado (cf. Anexo 1). Foi assegurada a confidencialidade e garantido o anonimato, solicitando-se autorização para a gravação das entrevistas, a qual foi consentida por todos os entrevistados.

Capítulo 6 – Apresentação dos dados

6. Descrição dos dados recolhidos

Neste capítulo são apresentados os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas e da sua respetiva análise e interpretação, considerando os objetivos de investigação previamente definidos.

6.1. Entrevistas e Análise de conteúdo

Todos os convites endereçados foram aceites, as entrevistas foram agendadas previamente e gravadas digitalmente, depois foram codificadas (designadas de E1 a E10). Posteriormente foram transcritas e procedeu-se, de seguida, à análise de conteúdo. A transcrição integral das entrevistas, bem como a sua sinopse encontram-se em anexo (cf. Anexos 9 a 25).

Num primeiro ponto é feita uma caracterização sucinta dos entrevistados, para uma melhor compreensão da sua ligação às crianças. Nos pontos seguintes, e de modo a facilitar o encadeamento da informação e fazer uma melhor análise e discussão dos dados recolhidos através das entrevistas, tornou-se pertinente a subdivisão por temas principais. São eles:

- *As crianças com multideficiência*, caracterizando as crianças institucionalizadas;
- *Os direitos das crianças*, tentando perceber que forma são garantidos os direitos a estas crianças;
- *O direito à educação das crianças com multideficiência*, o principal foco do nosso trabalho, tentando perceber como a instituição cumpre com o acesso (ou não) a este direito;
- *Uma escola especial para crianças diferentes*, de modo a caracterizar a resposta interna criada, através da valência educativa da instituição e perceber como é percecionada a questão da inclusão/ segregação nesta escola;
- *Respostas educativas diferenciadas*, que nos possibilita compreender como é encaminhado o processo para as diferentes respostas educativas;
- *Inclusão e Equidade*, explorando os benefícios e as limitações da educação inclusiva, as diferentes perspetivas e opiniões dos entrevistados em relação ao DL nº54/2018;
- *Multideficiência: afinal, que respostas educativas*; procurando aferir a opinião dos entrevistados acerca da melhor resposta educativa para crianças com multideficiência.

6.2. Caracterização dos entrevistados

Tal como descrito na metodologia, realizaram-se 10 entrevistas, oito das quais em formato *online*. No quadro abaixo faz-se uma pequena caracterização dos entrevistados de modo a melhor compreender a sua relação com o nosso alvo de pesquisa.

Caraterização sumária dos Entrevistados			
Entrevistado	Sexo	Profissão	Cargo Atual
E1	M	Advogado	Administrador Delegado do Centro
E2	F	Técnica Serviço Social	TSS/ EE das crianças institucionalizadas
E3	F	Psicóloga	Diretora Pedagógica da EEE
E4	F	Docente Ed.Especial	Coordenadora Grupo Ed. Especial do AE
E5	F	Docente Ed.Especial	Docente Ed.especial AE
E6	F	Docente Ed.Especial	Docente Ed.especial AE
E7	F	Docente	Docente na EEE
E8	F	Educadora	Docente na EEE
E9	F	Docente Ed. Especial	Docente na EEE
E10	F	Doméstica	EE da aluna externa

PARTE III: ANÁLISE DE DADOS

“A análise das informações é a etapa que trata a informação obtida através da observação para a apresentar de forma a poder comparar os resultados observados com os esperados a partir da hipótese. [...] Os principais métodos de análise das informações são a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo.”

Quivy & Campenhoudt (2005, pp. 238-239)

7. As crianças com multideficiência

“São meninos com deficiência mental associada a deficiência motora e/ou deficiência sensorial, com cuidados específicos e total dependentes.” (E3)

Como se verificou através da revisão da literatura, o conceito de multideficiência não é linear devido à heterogeneidade particular que esta condição apresenta pelas múltiplas combinações de limitações que pode apresentar (cognitivas associadas a motoras; cognitivas associadas a visuais, etc.). Assim, para melhor compreender a realidade concreta do Centro em estudo procurou-se recolher dados que nos permitissem conhecer e caracterizar a população residente, afunilando a nossa pesquisa às crianças.

Eram, no momento de recolha da informação, 192 utentes institucionalizados, dos quais 31 eram crianças em idade escolar (entre os 6 e os 18 anos). Existiam ainda crianças mais pequenas, atualmente com idades a partir dos 4 anos. Todos apresentavam multideficiência, de grau profundo, com graves dificuldades de adaptação e inclusão social tanto pela sua condição específica como pela falta de respostas na comunidade. Os testemunhos recolhidos evidenciam a complexidade das condições associadas às crianças atendidas pelo Centro.

“A primeira vez que entrei no Centro levei aqui uns “murros no estômago! (...) Vi gente que nunca imaginava (...) com as suas deformidades físicas, com as suas limitações cognitivas...” (E1)

“Nós não temos o utente clássico que conhecemos da deficiência (...) temos aqui o ‘fim de linha’, aqui vêm os casos mais difíceis e para a qual as pessoas e a sociedade portuguesa não conhece.” (E1)

“Estão todos em cadeiras-de-rodas, estão em macas ou então na cama.” (E1)

“Não têm só uma deficiência mas têm várias associadas.” (E2)

“São crianças gravemente afetadas (...) sendo dependentes a 100% nas atividades da vida diária.” (E6)

“Ela tem 95% de deficiência. Ainda usa fralda, não faz nada por ela a não ser que a ajudemos. Ela tenta ir com as mãos e comunica com a visão, com os olhos. (...) A dificuldade dela é a parte motora. É uma criança normal em que o corpo não corresponde àquilo que ela quer. (...) É muito frágil nessa parte respiratória e apanha muitas infeções.” (E10)

Relativamente aos utentes que residem na instituição, muitos deles vivem lá toda a sua vida, alguns vindos já de outras instituições que não conseguiram ter respostas adequadas à sua condição. Grande parte deles não tem qualquer salvaguarda familiar. O Centro é a sua “família” e o seu “mundo”.

“Vêm retirados aos pais ou vêm de outras instituições que não têm capacidade de resposta (...) Muitas vezes o próprio Tribunal é que os envia para cá e decreta-se com sentença, (...) dos 192 serei tutor e acompanhante (...) de uns 130, perto. Quer isto dizer que não têm salvaguarda familiar.” (E1)

“Eles são todos aqueles que os outros não querem.” (E1)

Este facto atribui à instituição um carácter de fim de linha, reunindo numa só instituição múltiplas situações complexas e uma enorme responsabilidade, que excede claramente a dimensão educativa.

7.1. Os Direitos das Crianças

“Perceber que estamos a trabalhar com pessoas, com menores que precisam de todos nós e estão dependentes.” (E1)

A crescente preocupação com a proteção das crianças, o reconhecimento dos seus direitos e a tomada de decisões, acontece a vários níveis. O seu desenvolvimento e bem-estar são cada vez mais prioridades da sociedade e do Estado. Reconhecer os direitos de todas as crianças, sem exceção, independentemente da sua condição tem conduzido a políticas especiais de proteção e cuidado com as crianças mais vulneráveis, designadamente as crianças com deficiências.

Os dados recolhidos permitem concluir que na instituição há a preocupação e o cuidado pelo respeito pelos seus utentes e pelo seu bem-estar.

“Sendo diferentes, sendo um bocado marginais à sociedade, eles são seres humanos como todos nós; com os seus desejos, com os seus gostos, com coisas que gostam e que não gostam. Gostam da música, são capazes de até querer quase dançar e de se agitarem quando ouvem uma música de que gostam; de manifestarem satisfações.” (E1)

“Querem cuidados especiais (...) e assistência também especial, adequada à sua condição e à sua deficiência.” (E4)

Efetivamente, na instituição parece haver o cuidado para se fazerem respeitar os direitos dos utentes e o acesso a respostas inclusivas. É demonstrada, no plano discursivo pelo menos, uma preocupação com o cumprimento dos direitos, da proteção das crianças e da forma como a infância é vivida no Centro, tentando amenizar o facto de estas crianças estarem institucionalizadas. Tal facto é transversal às entrevistas realizadas:

“É feito um grande esforço para que, realmente, possam ter uma infância, mas acaba sempre por ser diferente (...) Tentamos que eles façam coisas que as outras crianças também fazem: ir ao cinema, ir à praia...só que não é de forma tão espontânea como, se calhar, as outras crianças em meio familiar também o fazem.” (E2)

“Há a liberdade de fazerem as suas próprias escolhas, aqueles que têm essa capacidade! (...) Trabalhamos também muito o direito à não discriminação, e isso está muito presente na educação. (...) O direito ao respeito pela diferença e a situação da pessoa com deficiência, como parte de uma diversidade humana e da humanidade. (...) O direito à igualdade de oportunidades que fazemos sempre valer, sempre que possível! (...) O direito à acessibilidade nem sempre é fácil. (...) O direito à proteção social: às prestações pecuniárias, aos benefícios sociais a que têm direito e às ajudas técnicas; é realmente também um trabalho que é feito e que nós articulamos com a Segurança Social. (...) Por exemplo, poderem frequentar centros de atividades ocupacionais, poderem usufruir de centros de férias e lazer (...), a intervenção precoce... portanto, todas essas respostas que são possíveis. (...) Ter direito a alguém que os represente porque, efetivamente, quando eles não têm essa capacidade deverão ter alguém de confiança. (...) Trabalhar estes direitos é, essencialmente, protegê-los!” (E2)

Parece existir uma preocupação para garantir que os direitos de todos os utentes sejam cumpridos, tendo em conta a condição especial de cada um deles e, dentro das possibilidades, proporcionar uma vida digna com o apoio de que necessitam.

7.2. O Direito à Educação das crianças institucionalizadas

“Os nossos meninos têm direitos (...) temos que adaptar o ensino, ou neste caso a educação, aos nossos meninos.” (E3)

As crianças com multideficiência apresentam dificuldades muito específicas resultantes da sua condição particular e do tipo de limitações associadas que apresentam. *“Essas limitações dificultam o acesso ao mundo, reduzindo significativamente a procura de informação e afetando as capacidades de aprendizagem e de solução de problemas” (Amaral & Nunes, 2008, p.5).* Muitas vezes, crianças com multideficiência são vistas como “não

educáveis”, estando em casa ou institucionalizadas sem verem respeitado o seu acesso ao direito à educação.

“Pensamos (...) que não têm qualquer capacidade de inteligência, mas têm! Mais limitada! E é preciso (...) retirar do pouco que eles tenham, alguma coisa de valorização.” (E1)

Há cerca de 25/30 anos, as crianças institucionalizadas no Centro não tinham qualquer resposta educativa e o seu acesso à educação não era cumprido.

“Havia [no Centro] cerca de 50 crianças e jovens em idade escolar que não beneficiavam de qualquer apoio educativo, fosse no regular, fosse no especial. Porque nós tínhamos aqueles meninos no regular (...). Mas as estruturas cá fora não tinham forma de receber as outras crianças, porque eram crianças que tinham problemas de saúde, essencialmente problemas respiratórios, (...) exigiam cuidados permanentes e altamente dependentes.” (E3)

A situação de saúde de algumas destas crianças aliada à deficiência, com as características e necessidades específicas que esta condição implica, e a falta de preparação da comunidade para responder a estas crianças, bem como a falta de implementação da legislação respeitante à educação de crianças com deficiência fez com que estas crianças ficassem na instituição sem qualquer apoio.

Desde meados da década de 1990, a instituição procurou encontrar soluções para a concretização e o acesso à educação das crianças, tentando responder a uma lacuna existente na legislação relativamente à educação de crianças com multideficiência. Desde a sensibilização e a formação das ajudantes de lar, para lidar com esta fase da infância, à concretização de atividades lúdico-pedagógicas para as crianças, até à realização de propostas para a integração de algumas delas, com maiores possibilidades de integração nas escolas e jardins-de-infância existentes na comunidade, foram algumas das medidas tomadas.

“Assim, começámos a fazer coisas... começámos a organizar formação para as ajudantes de lar, para elas lidarem com os jovens e com os meninos (...) e a propor meninos à escola do ensino regular. Foram experiências iniciais (...) investir neles em relação a esta área. Começamos também a fazer trabalho ali no Centro.” (E3)

“Houve, no início, uma relação estreita entre nós [técnicos do Centro] e Jardim de Infância e Escola do 1ºCiclo (...) onde começamos a ter as primeiras crianças. Foram experiências realmente muito enriquecedoras! Não havia legislação que obrigasse a esta integração (...) porque acreditávamos.” (E3)

Apesar da implementação destas medidas, algumas crianças devido às suas características, limitações e gravidade da sua condição de saúde continuavam sem acesso à educação nas estruturas de ensino, regular e especial, existentes na comunidade.

“As estruturas de ensino não ofereciam condições para receber (...) crianças e jovens, totalmente dependentes e deficientes, e foi assim que surgiu a ideia da Escola de Ensino Especial.” (E3)

Após alguns anos de tentativa de implementação do projeto, em 2000 foi criada uma resposta interna através da implementação da valência educativa da instituição.

7.2.1. Uma Escola de Educação Especial para Crianças MD

“Este tipo de escola responde a uma percentagem muito pequena de crianças com esta condição. São uma franja, uma população menor em Portugal, e nos outros países, mas não podem ser discriminados por isso.” (E3)

A EEE surgiu como forma de proporcionar o acesso ao direito à educação das crianças com multideficiência, excluídas de outras estruturas de ensino. O AE e o CRI não conseguem dar resposta a estas crianças. Tal facto deve-se a vários fatores como: o elevado número de crianças nestas condições numa área geográfica tão restrita, a gravidade da condição de saúde, o nível de dependência que apresentam e a carência de recursos humanos e materiais para lhes prestar o devido apoio.

“A questão da epilepsia e da saúde a nível da condição respiratória condicionam muito estes meninos; (...) meninos em domicílio que nem à escola podem ir e é a escola que vai até eles. Se não houver uma escola para este tipo de casos, estes não vão ter mais nada, porque esta escola é uma resposta de última linha.” (E3)

Esta escola define como sua missão a de proporcionar apoio socioeducativo a estas crianças, promovendo o seu desenvolvimento biopsicossocial e a melhoria da sua qualidade de vida.

“Eles terem aqui a possibilidade de aprender mais alguma coisa, de os preparar para a vida (...) mas principalmente por aceder a uma melhoria da qualidade de vida que eles tenham.” (E1)

A escola de educação especial é uma escola com características tão particulares quanto a especificidade da população a que responde.

Conforme verificamos através do estudo bibliográfico, as crianças com multideficiência apresentam necessidades específicas que são comprometedoras do seu desenvolvimento, das experiências que vivenciam e da forma como percecionam o mundo. Todavia, como todas as crianças, também estas com deficiência mental associada a deficiência(s) motora(s) e sensoriais, possuem competências inatas que devem de ser desenvolvidas (Vieira & Pereira, 2003). As crianças com multideficiência e/ou deficiência profunda necessitam de respostas ajustadas com base em atividades funcionais, através da

vivência de experiências em ambientes naturais e diversificados, que normalmente não cabem no currículo comum (Amaral & Nunes, 2008). Alguns testemunhos ilustram as características singulares que um espaço como este pode ter:

“A população da EEE, na sua totalidade, é portadora de multideficiência, enquanto as outras estruturas do ensino especial têm crianças e jovens com deficiências mais ligeiras, para além de meninos com multideficiência (...) o que permite um maior nível de autonomia, de participação e o desenvolvimento de atividades de outra natureza. (...) Não temos meninos em alfabetização e (...) são completamente dependentes do adulto para concretizar atividades que envolvem a motricidade fina e mesmo em termos de todas as áreas de autonomia. (...) Têm grande dependência, mesmo na questão da autoalimentação, há meninos que fazem treino de autoalimentação mas terão de ter sempre a supervisão permanente do adulto. (...) E depois também na área da socialização (...) que não é uma interação verbal, mas até nisso os nossos meninos estão limitados (...) e exigem a presença de um adulto.” (E3)

“[A EEE] permite-lhes ter acesso à educação de uma forma que eles nunca teriam numa escola regular, devido às limitações tão grandes que eles têm.” (E5)

A EEE rege-se pelas orientações legislativas e educativas do ME. O currículo e os apoios são adaptados a cada aluno, sendo um processo diferenciado e individualizado atendendo às necessidades que a sua condição implica, em que cada criança é vista como “um aprendiz único” conforme nos apresenta Henriques (2011) e os entrevistados corroboram:

“Os nossos alunos estão todos eles abrangidos Decreto-lei 54 de 6 de junho de 2018, possuem os mesmos documentos existentes no regular, como é o caso do relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual, avaliação mensal, semestral... relatório de avaliação do 1.º e 2.º período.” (E6)

“O currículo envolve áreas como: a estimulação sensorial, a motricidade orofacial, a motricidade global, a motricidade fina, a autonomia pessoal, a comunicação e socialização, os tempos livres (como complemento). E dentro destas direções curriculares, depois de acordo com cada menino (nem todos os meninos têm estas dimensões), portanto o tipo de programa é adaptado, é um programa para cada um.” (E3)

“Aqui [EEE] (...), cada aluno tem o seu próprio currículo elaborado de acordo com as suas capacidades, aptidões (...) prevalece a individualidade de cada um.” (E6)

Alunos com características e necessidades tão particulares necessitam, assim, de apoios específicos e exigem cuidados, espaços, equipamentos e apoios diferenciados baseados num currículo individualizado e adaptado às necessidades e ao desenvolvimento das potencialidades de cada um.

“Em termos da estrutura e funcionamento da escola (...). Cada turma tem 5 meninos e uma docente (...) afeta a cada sala está uma auxiliar pedagógica de ensino especial. (...) Temos ainda a terapeuta ocupacional e a psicóloga. (...) Para além das salas, temos o ginásio que tem equipamento adaptado (...), a sala de snoezelen, (...) um espaço designado por sala de apoio educativo. (...) Na sala de apoios educativos temos também um equipamento muito específico que é o MyTobii, que permite que a criança ou jovem responda através do olhar, permitindo trabalhar a comunicação expressiva. (...) Temos também brinquedos adaptados a switch bem como outros materiais específicos; (...) uma banheira de hidromassagem. (...) Temos também uma copa onde são confeccionados os lanches porque a maior parte dos nossos meninos tem dieta específica (...); temos um salão polivalente onde são realizadas a maior parte das atividades de grande grupo” (E3)

Nesta escola todo o trabalho é realizado em equipa multidisciplinar composta por docentes, técnicos e outros profissionais, envolvendo também as encarregadas de educação. É feito ainda um trabalho de articulação com os técnicos do Lar a fim de os alunos institucionalizados beneficiarem de apoios, como a fisioterapia p.e., e haver uma continuidade “em casa” durante os períodos não letivos de algumas atividades desenvolvidas na escola, bem como a realização de atividades na escola sob a orientação de técnicos especializados, como atestam os testemunhos de alguns entrevistados.

“O cuidado que temos nesta Casa (...) pelos técnicos com quem há complementaridade, pelos fisioterapeutas, pelos terapeutas ocupacionais, por todo um trabalho que aqui é feito.” (E1)

“O apoio que nós temos [EEE] até a nível de terapeutas, dos materiais, o tipo de abordagem que nós temos com eles não era possível haver numa escola regular.” (E5)

A este propósito, a mãe da aluna externa refere algumas limitações da escola relacionadas com os apoios de fisioterapia e do serviço de enfermagem, de que a sua filha não beneficia por serem realizados em articulação com o serviço do Lar, para usufruto dos alunos institucionalizados.

“Uma desvantagem muito grande é que eu gostava que ela tivesse fisioterapia, e não tem.” (E10)

“Deviam de ter uma enfermeira (...). Quando não estamos bem não queremos que nos chateiem, e nestas crianças também é isso.” (E10)

A mãe refere ainda a atitude da filha, que apresentou alguns problemas de adaptação e socialização nas escolas anteriores, todas elas do ensino regular, reação diferente quando chegou à EEE.

“Aqui [EEE] também teve uma adaptação muito boa, mesmo muito boa! Não ficou agitada (...). Por ver todos os equipamentos, ficou algo familiarizada (...) com o mundo dela.” (E10)

O facto de a criança reconhecer alguns equipamentos e contactar com outras crianças com multideficiência fizeram-na sentir-se familiarizada a um grupo de pertença.

7.2.1.1. A problemática da segregação na EEE

“Tínhamos explorado todas as possibilidades na comunidade e, digamos que, aquela escola era um mal menor para aqueles meninos. Ou seja, ou era aquela escola ou era nada!” (E3)

De acordo com Marchesi (2001) a exequibilidade das práticas inclusivas é condicionada pelo modo de funcionamento de cada escola, através da sua margem de atuação direcionada pelas orientações gerais da tutela.

A EEE dá resposta exclusiva a alunos com MD e deficiências profundas sendo a sua população restrita a crianças nestas condições, é pertinente tentarmos perceber esta situação específica relativamente à inclusão. A coordenadora pedagógica referiu a dificuldade de implementação deste projeto devido às políticas de integração que surgiam à época.

“Quando foi o processo de aprovação da EEE, em fase de projeto e de aprovação do projeto, dentro do ME havia discordâncias relativamente a uma escola desta natureza, exatamente por isso, porque a legislação europeia e do nosso país tinha (e tem) subjacente o paradigma da (na altura integração) agora inclusão. E o que se concluiu foi que, devido às características muito específicas destas crianças e jovens, o nível de dependência, o nível de deficiência, os problemas de saúde associados, este tipo de meninos ou tinha esta escola ou tinha nada.” (E3)

A necessidade dos serviços especializados e a não inclusão em turmas regulares de crianças com deficiência é referida por Lieberman (2010) porque, conforme o definido no seu PEI, estas crianças apresentam necessidades especiais tornando-se necessários os serviços da educação especial.

A coordenadora menciona as dificuldades da inclusão destes alunos em escolas regulares e outras instituições de apoio inseridas na comunidade, justificando a necessidade desta escola:

“É evidente que o ideal era estes meninos [EEE] poderem ser distribuídos por várias escolas (...) em termos de recursos de uma comunidade como X, e considerando mesmo Y e arredores. Mas as escolas não têm capacidade de adquirir uma totalidade de meninos. Porque em termos de recursos humanos, materiais eles exigem muito.” (E3)

“As escolas de ensino regular poderiam ter estes meninos nos centros de aprendizagem (...) mas se formos a ver os casos eles exigem equipamentos muito específicos e não é comportável, para já, andar a transportar equipamentos como aqueles que temos (plano inclinado, standing-frame, bola de bobath, cunhas ergonómicas, elevador de transferência,

etc.). (...) Não é comportável os técnicos, por exemplo, nos centros de recursos para a inclusão andarem a transportar este tipo de equipamentos, primeiro; segundo não é comportável financeiramente e nem os equipamentos são rentabilizados se os centros de recursos tiverem este tipo de equipamentos porque são equipamentos muito caros. (...) Devido aos problemas respiratórios que têm, temos meninos que nem sequer saem à rua no período das atividades de verão, (...) são meninos tão sensíveis a nível respiratório que têm que ser salvaguardados.” (E3)

Marchesi (2001, p.99) salienta a importância do reconhecimento das verdadeiras dificuldades para assim adaptar as respostas educativas mais adequadas, tendo em conta que estes alunos necessitam de “recursos e apoios essenciais para o seu ensino”.

Quando questionados acerca da questão da segregação destes alunos, pelo facto de estarem em instituição e não em “educação inclusiva” numa escola regular, à exceção da docente de educação especial que não conhece esta realidade específica, todos os entrevistados referiram que este tipo de alunos, com multidificiência e deficiência(s) profundas, dificilmente poderia beneficiar da inclusão na escola regular a tempo inteiro.

“As crianças que estão na EEE são crianças grandes dependentes, que (...) precisam do acompanhamento permanente. Eu não vejo como segregação, eu vejo a EEE como uma escola vocacionada e especializada para estas crianças, para grandes dependências, alguns com grandes limitações e com grandes dificuldades (...) A EEE foi criada exatamente por isso: na comunidade não havia resposta para eles.” (E2)

“Há meninos que exigem um trabalho, recursos específicos e condições especiais. (...) Há estímulos que podem desencadear convulsões ou ficam cansados porque o cérebro não consegue processar simultaneamente muitos estímulos, quer em frequência quer em intensidade. Portanto, as condições da educação têm que ser muito específicas e no ensino regular isto não é fácil de controlar porque há sempre muitos barulhos de fundo: campainhas, recreios, ...” (E3)

“Estas escolas ou instituições fazem o que as outras não conseguem fazer, (...) estão focadas única e exclusivamente na criança enquanto ser individual, não se trata de uma questão de segregação.” (E6)

Também Lieberman (2010, p.102) considera que crianças com deficiências e necessidades especiais precisam de apoios próprios e especializados, através da educação especial em articulação com “*todos os tipos de agências sociais e serviços de apoio, os quais se podem prolongar por toda a vida.*”

Em suma, na perspetiva destes entrevistados o processo de inclusão destes alunos com deficiência profunda e de características tão particulares, se seguido de forma acrítica, pode conduzir a novas formas de exclusão. Colocar todos os alunos sob as mesmas condições no processo de ensino-aprendizagem, esquecendo a adaptação às características

e necessidades de cada um, destruirá a equidade educativa e quando os alunos não têm acesso às respostas mais adequadas à sua condição, coloca-se em causa o cumprimento dos seus direitos. Teremos, pois, de refletir cada situação e averiguar as respostas mais apropriadas a cada situação de modo a assegurar a equidade e o cumprimento dos direitos de todas as crianças.

7.2.1.2. A vivência da inclusão na EEE

“Estarem com outras crianças é um trabalho sempre feito (...). A EEE convida outras escolas, vêm outras escolas, preconiza este convívio, preconiza esta socialização.” (E2)

Não estando estes alunos incluídos na escola regular como seria desejável, na medida das suas possibilidades a EEE procura dar visibilidade aos seus alunos e desenvolver atividades promotoras da socialização e que proporcionem a inclusão educativa e social.

São várias as formas de concretizar este objetivo: a escola participa em atividades dinamizadas e organizadas por instituições e pela comunidade; proporciona a realização de atividades com os alunos no meio local; colabora em atividades e visitas de outras escolas e instituições; e propõe a realização de intercâmbios com outras escolas através da concretização de projetos inclusivos.

“Na (...) promoção de contactos entre os nossos meninos e os nossos profissionais com outras estruturas educativas do ensino regular, (...) através de intercâmbios inseridos no nosso Projeto Educativo (...) também estamos sempre abertos a visitas de jovens, cujas visitas são promovidas por professores e integradas em projetos das escolas, principalmente também na área da cidadania (...) temos saídas de verão; as saídas ao exterior (...) inserirem-se em atividades que coincida com locais que qualquer criança ou qualquer outra pessoa possa ir. Portanto, é dar-lhes a oportunidade de usufruírem de espaços inseridos na comunidade próxima ou alargada.” (E3)

Estes intercâmbios permitem a vivência de experiências comuns e o contacto com outras crianças, através da concretização de atividades adaptadas em que alunos do ensino regular – do JI e do 1º ciclo – vão à escola e alguns dos alunos da EEE (aqueles que podem) vão visitar as escolas regulares, aprendendo em contextos inclusivos e adaptados.

Com efeito, são vários os entrevistados a referir esta atividade como sendo muito significativa:

“A nossa escola assenta muito em intercâmbios. Os meninos saem muitas vezes para atividades no exterior com outras escolas, com outros meninos e isso também lhes vai dando uma certa adaptação à chamada escola inclusiva.” (E4)

Na perspectiva dos entrevistados, estes intercâmbios não beneficiam apenas as crianças do Centro, pois permitem contribuir para a sensibilização e formação cidadã das crianças e jovens que com elas contactam. A construção de relações de amizade entre pares desmistifica a deficiência e promove a educação para a igualdade e o respeito pela diferença, refletindo a dimensão social da educação.

“Isto é extremamente enriquecedor porque nós estamos a contribuir para a formação de outras crianças e jovens sob o ponto de vista da cidadania e dos valores de solidariedade, e de perceberem que há outras crianças e jovens que não têm a possibilidade de usufruir de uma vida como eles têm, de uma família que eles têm, dos amigos e da forma de fazerem amizades.” (E3)

Adicionalmente, são referidas as atividades que proporcionam o contacto com o exterior e o ar livre, sempre sublinhando o contacto com outras crianças e as limitações que as saídas ao ar livre impõem a algumas das crianças.

A EEE fomenta a criação de relações mutuamente sustentáveis entre os seus alunos e os pares de outras comunidades, reconhecendo que a inclusão na educação é parte da inclusão na sociedade. Verifica-se a aplicação interdisciplinar da educação e o seu papel social (na bidimensionalidade da educação social).

“Eles não estão no dia-a-dia em contacto com outras crianças ditas normais (entre aspas), estão em contacto connosco todos os dias. (...) Por outro lado, também tentamos sempre que possível proporcionar atividades que lhes permitam o contacto com o exterior. (...) O nosso PE tem algumas atividades ao longo do ano programadas para lhes proporcionar as saídas ao exterior e o contacto com outras crianças.” (E5)

“Na (...) promoção de contactos entre os nossos meninos e os nossos profissionais com outras estruturas educativas do ensino regular, nomeadamente, jardins-de-infância e escolas do 1º ciclo (...) através de intercâmbios inseridos no nosso Projeto Educativo (...) também estamos sempre abertos a visitas de jovens, cujas visitas são promovidas por professores e integradas em projetos das escolas, principalmente também na área da cidadania (...) temos saídas de verão; as saídas ao exterior (...) inserem-se em atividades que coincida com locais que qualquer criança ou qualquer outra pessoa possa ir. Portanto, é dar-lhes a oportunidade de usufruírem de espaços inseridos na comunidade próxima ou alargada.” (E3)

Um dos entrevistados refere ainda a importância da frequência de alunos não institucionalizados nesta escola como uma mais-valia para ambas as partes:

“Gostaríamos de ter muitos mais meninos que viessem de fora porque isso dá uma dinâmica diferente (...) e enriquecedora.” (E3)

Os dados recolhidos permitem verificar que os entrevistados referem que a vivência da inclusão nesta escola é concretizada através da realização de atividades promotoras do contacto com o “mundo” exterior, concedendo a estas crianças experiências no meio e na comunidade sempre que possível.

Apesar do “isolamento” pelo não contacto diário com crianças sem deficiência, identifica-se a preocupação da escola em desenvolver e participar em atividades, como intercâmbios e atividades na comunidade local e alargada, em que as crianças com deficiência possam conviver com os seus pares.

7.3. Respostas educativas diferenciadas

“Todas as crianças em idade escolar estão integradas numa estrutura de ensino.” (E2)

Apesar da resposta interna criada através da valência educativa, o Centro promove a inclusão social e educativa dos seus utentes e a educação regular é sempre uma prioridade, na medida em que existe a preocupação de procurar sempre a melhor resposta para cada criança.

“É nossa preocupação (...) garantir as crianças em estruturas de ensino que sejam adequadas às suas especificidades. (E2)

“É sempre feita uma avaliação das crianças, para perceber se, efetivamente, têm condições e capacidades para ir para uma escola regular. (...) Quando vemos que realmente as dificuldades se começam a acentuar, ou que faz mais sentido ir para uma escola mais especializada e mais vocacionada às suas características, então vamos vendo e afunilando, de modo a encaminhar para o ensino especial. (...) Mas tentamos sempre um ensino regular.” (E2)

“Ou seja, o regular e a inclusão para aqueles para quem faz sentido, mas ainda precisamos muito e, faz muito sentido, as escolas de educação especial.” (E2)

Quando as crianças integram o sistema regular de ensino é feito um trabalho de articulação entre os técnicos do Centro e as escolas onde os alunos são inseridos, procurando responder às necessidades específicas de cada aluno.

“É todo o processo desde a organização do processo, à realização do processo de matrícula, de encaminhamento, todo esse trabalho (...) reunir com professores, com os técnicos (...) sensibilizar realmente para a necessidade de serem crianças com necessidades muito específicas.” (E2)

Conclui-se que no Centro existe a preocupação de proporcionar a melhor resposta para cada criança e garantir que o acesso ao direito à educação seja garantido e concretizado

de acordo com as características individuais de cada aluno, num processo colaborativo entre os vários intervenientes no processo educativo.

7.4. Inclusão e Equidade: as escolas do ensino regular

“Todos os que estão a frequentar as escolas regulares... de cada vez que há saídas e atividades, eles participam sempre. Ou seja, não é discriminatório o facto de eles serem portadores de deficiência.” (E2)

Kauffman (2010, p.190) refere a equidade como um princípio básico da justiça, questionando se esta consiste em abordar todas as pessoas da mesma forma. O autor acrescenta que há que estabelecer exceções razoáveis para que haja justiça na educação, sendo necessário respeitar as características individuais dos alunos e das situações.

A evolução das políticas educativas rumo à construção de uma educação inclusiva apresenta uma rutura com os valores da escola tradicional, através da promoção de uma educação para todos independentemente da cultura, das capacidades e da evolução dos seus alunos, da sua diversidade e heterogeneidade. As bases teóricas e metodológicas da educação inclusiva concentram-se numa conceção de educação de qualidade para todos e no respeito pela diversidade dos alunos.

Algumas das crianças com multideficiência institucionalizadas no Centro frequentam as escolas de ensino regular do AE, numa estreita relação pelo compromisso ao acesso equitativo e num esforço conjunto pelo sucesso educativo destas crianças.

As encarregadas de educação referem os esforços para que a condição de deficiência destas crianças não as condicione na participação de atividades na escola:

“Em todos os eventos nós participamos com eles! Fazemos questão de os acompanhar e de eles participarem em sociedade e comunidade escolar, e vamos com eles.” (E2)

“Temos que providenciar tudo para que eles possam frequentar: desde o transporte de ir para a escola; de ir levar e de ir buscar; cumprir os horários; os recursos humanos para fazer o acompanhamento deles, que são realmente com elevado grau de dependência e necessitam sempre de alguém. Os recursos materiais também! É necessário em termos de livros, material escolar, tudo e mais.” (E2)

A encarregada de educação da aluna não institucionalizada também dá o seu testemunho relativamente às experiências da sua educanda nas escolas regulares, dando conta de fases bem-sucedidas e fases menos bem-sucedidas. A mãe sublinha a importância dos momentos de socialização e de recreio para o sucesso da inclusão da criança no ensino regular:

“Ela foi para a escola com crianças normais. Na altura ela reagiu muito bem, gostava muito de estar com os meninos porque os meninos brincavam com ela e davam-lhe a atenção

que ela queria. (...) Adaptou-se muito bem e tinha um ensino especial com a professora Y e Z.” (E10)

Se a nível da interação e da relação entre pares a experiência inicial foi positiva, a falta de continuidade nas brincadeiras e de integração nas atividades de tempos livres com as outras crianças proporcionou a criação de um fosso nas relações sociais, o que também condicionou a sua participação e cooperação nas atividades a nível académico:

“Como ela percebe tudo o que se passa à sua volta, ela queria por ela própria fazer como os outros meninos e brincar. Depois chegou a um ponto em que ficou apática e não queria sair da sala: chorava porque queria ficar na sala, porque não queria estar ao pé dos outros meninos.” (E10)

Situações como esta levantam questões ao nível da educação para os valores, acentuando a necessidade de trabalhar a educação emocional e a formação cívica através do desenvolvimento de *“competências de vida (...), da socialização, da cooperação, da partilha, da competição e do bem-estar emocional”* (Lieberman, 2010, p. 99) necessárias a uma inclusão de sucesso para todas as crianças.

A frustração da criança com deficiência, notória em atividades lúdicas, também se refletiu nas atividades pedagógicas.

A mãe refere que a adaptação das atividades relativamente aos restantes colegas, bem como as dificuldades de comunicação foram obstáculos a uma inclusão de sucesso e fizeram-na sentir-se “desenquadrada” e incompreendida pela turma.

“No regular era mais difícil! Elas queriam trabalhar com ela e ela ficava mais tensa (...) de ver as outras crianças e ela querer fazer como elas e não conseguir.” (E10)

Esta questão remete-nos ao questionamento dos objetivos da inclusão educativa e sobre quais as prioridades a trabalhar nos currículos especial e regular. O que priorizar em momentos de inclusão: o currículo académico ou ir além desta componente e trabalhar competências de comunicação, de desenvolvimento emocional e da formação cívica? Para os alunos com deficiência é imprescindível a concretização de um currículo adaptado às suas necessidades e ao desenvolvimento de competências básicas significativas para a sua vida, sendo importante que sintam pertencimento ao grupo de pares. Neste sentido, talvez seja importante rever o conceito de educação e o enquadramento da educação especial e da forma de a aplicar na prática. De que servirá a uma criança aprender uma determinada matéria de uma disciplina se não a conseguir aplicar na prática ou, mais importante ainda, se não se souber expressar e comunicar com os seus pares. Talvez o desenvolvimento das competências básicas como a comunicação seja prioritária às aquisições académicas. Pois, *“se um aluno vai imergir em alguns conteúdos académicos, deve ser-lhe dada uma*

oportunidade decente de ter sucesso” (Lieberman, 2010, p.1010). Torna-se, assim, pertinente analisar o tipo de respostas proporcionadas na educação destas crianças.

7.4.1. As respostas do ensino regular

“Sabemos até onde é que eles conseguem (...), das suas capacidades e daquilo que eles sabem e são capazes de fazer num currículo adaptado. (...) Eles não precisam de saber o que é o pi, precisam de saber matemática funcional, para o dia-a-dia.” (E2)

De acordo com Correia (2010, p.15) a inclusão educativa, de crianças com deficiência e/ou necessidades educativas especiais, só será benéfica se os apoios e as atitudes dos profissionais de educação respeitarem as suas necessidades e potencialidades individuais. Ou então, e na opinião deste autor é o que se verifica atualmente, *“da inclusão passamos à exclusão funcional, em que os programas são inadequados ou indiferentes às necessidades destes alunos”*.

“Não interessa dizer que a escola é para todos e estão lá todos sentadinhos. Importa que eles lá estejam mas que haja momentos na sala e na turma, em que faça sentido eles lá estarem e em que se sintam úteis, e que sintam que conseguem participar de forma positiva.” (E7)

Os dados recolhidos revelam que o direito à educação das crianças institucionalizadas é concretizado através de um complexo processo realizado por vários elementos da equipa técnica da instituição e da escola que irá frequentar, respeitando e envolvendo o aluno.

Inicialmente é feita uma avaliação à criança para verificar qual a melhor resposta para o desenvolvimento das suas potencialidades e, numa fase posterior escolher as disciplinas e adaptar o currículo, selecionar os apoios e definir estratégias educativas.

“De início vão frequentar as aulas todas e entretanto depois define-se quais são as disciplinas. (...) É um trabalho que é feito entre o aluno e o docente, e o encarregado de educação (...) Em termos de conteúdos depois são os professores que definem, em conjunto, e de acordo com a disciplina (...) Fica tudo organizado, esquematizado (...) Isso é da concordância do encarregado de educação, temos sempre conhecimento.” (E2)

Nas escolas regulares todo o currículo é adaptado a estas crianças. Os alunos frequentam algumas disciplinas com a turma, em sala de aula, e beneficiam de apoios individualizados com docentes especializados e também têm momentos em CAA.

“Tinha materiais próprios, ela estava na salinha dela própria – de multideficiência. Depois, por vezes, (...) ia para a salinha das crianças ‘normais’.” (E10)

“Nos alunos que têm um currículo diferenciado, além do tempo em sala, da coadjuvação em sala, têm também momentos numa sala à parte, momentos na biblioteca, momentos de saída ao exterior, momentos de clubes, etc., e outro tipo de dinâmicas que permitam enriquecer o currículo deles, uma vez que, academicamente, eles não conseguem cumprir o currículo regular.” (E7)

No entanto, são referidos constrangimentos práticos e nem sempre se conseguem obter os resultados desejados e teoricamente definidos no currículo destas crianças.

7.4.2. Constrangimentos práticos

“Faltam materiais para trabalharem, faltam auxiliares para apoiarem os docentes, para poderem prestar esse trabalho. (...) Às vezes por medo, por as pessoas ainda se assustarem, por terem receios de ter uma criança diferente no meio da sala.” (E2)

Durante as entrevistas foram apontados alguns constrangimentos relativamente ao processo de inclusão nas escolas regulares. Docentes e encarregadas de educação referem que as escolas regulares não possuem as condições necessárias para receberem crianças com multideficiência e realizarem o acompanhamento de que necessitam:

“A comunidade não está a responder devidamente às nossas situações. Porque, é assim: a nossa comunidade escolar ainda não está preparada para grandes dependentes e a situações com grandes dificuldades cognitivas, como é o caso da grande maioria dos nossos alunos... o contexto deles não é estar numa sala normal, regular. São alunos com grandes dificuldades (...), precisam de um trabalho a nível de estimulação visual, auditiva, motora e isso não é conseguido no regular.” (E2)

Teoricamente o apoio a estas crianças está determinado pela legislação mas, na prática, são identificadas dificuldades que se relacionam com a falta de meios humanos e materiais para garantirem as respostas adequadas à condição destas crianças. A inexistência de materiais e de equipamentos adequados bem como a falta de recursos humanos especializados e de terapias condicionam o sucesso da inclusão educativa:

“No regular acho que falta muita coisa, muita coisa mesmo, para estas crianças. O Governo quer pôr estas crianças no regular mas para isso eles precisam de ter condições mínimas e não têm. Não têm condições mesmo nenhuma para elas: não têm equipamentos, não têm terapeutas; não têm materiais de apoio para eles trabalharem. (...) Acho que faltam muitos materiais na escola regular. Eles não têm condições mínimas para trabalharem com elas (crianças). Os materiais tinha que ser eu a pô-los, muitas vezes.” (E10)

“Em termos de terapias, que é uma parte fundamental para o acompanhamento desses alunos, não cabe ao agrupamento definir porque é uma parceria que é feita com base num

orçamento que vem do Estado e que, por si só, é muito limitado. (...) Como nos dão um horário muito reduzido, em termos desse tipo de acompanhamento especializado, que nas situações mais graves é fundamental, há uma limitação. (...) Depois, outra limitação tem a ver com a situação dos assistentes operacionais... em que a escola não tem forma de contratar mais pessoas e, às vezes, é um bocadinho mais difícil de gerir.” (E7)

“Não temos salas devidamente equipadas, falta material adaptado, quer em termos informáticos, quer em termos de material de estimulação (...), porque não há verbas.” (E2)

Esta situação poderá estar relacionada com a forma como estão feitos os currículos regulares, com os extensos programas e a excessiva preocupação com a dimensão académica aliados ao elevado número de alunos por turma/docente que dificultam tanto em termos de tempo como na disponibilidade e motivação para o desenvolvimento de atividades conjuntas.

Alunos com multideficiência necessitam de um maior acompanhamento e, muitas vezes, as escolas não dispõem de recursos humanos suficientes:

“Quando as turmas têm 25, 26, 28, 30 alunos essa tarefa é hercúlea e é quase impossível conseguir ter um bom desempenho com tantos alunos à frente.” (E7)

“Numa escola regular, em que há um único professor para 20 ou 24 crianças e em que, por exemplo, um seja diferente, ele nunca vai ter o tempo e a disponibilidade. Porque a escola, muitas vezes, não tem quer recursos físicos quer de pessoal (...) e não responde às necessidades daquela criança, que precisa de mais atenção e requer outro tipo de trabalho.” (E4)

Os entrevistados identificaram também fragilidades a nível do currículo, das práticas pedagógicas e da forma como é realizada a inclusão na prática, focando a inexistência de articulação entre educação regular e educação especial em projetos inclusivos comuns. Muitas vezes, os momentos de interação e de trabalho conjunto são esporádicos e pouco significativos:

“Já estive (...) numa sala de multideficiência em que praticamente os tempos de inclusão com a turma era a turma que ia à sala de multideficiência.” (E9)

Os docentes referem dificuldades práticas para lidar com alunos com multideficiência. Alguns constrangimentos a nível da sensibilização dos profissionais, a inexistência de preparação/formação e a capacitação na área da educação especial são ainda muito evidentes:

“A dificuldade é a diferença. Pelo facto de eles terem estas dificuldades nem sempre conseguimos inculcar neles o valor da pertença e explicar-lhes porque é que são diferentes,

porque é que não conseguem fazer as coisas como os outros. Tentar fazer com que eles aceitem também essa dificuldade que têm é, em si, uma dificuldade.” (E7)

“Senti na pele, muitas vezes, não conseguir dar resposta aos problemas que me aparecem na sala do regular para lidar com os alunos (e não é preciso ser com deficiência, mas basta ser só com problemas de aprendizagem).” (E4)

“Acho que as pessoas precisavam todas, mas todas...mães, pais, professores, educadores, profissionais (todas!) de terem uma formação em condições para saberem cuidar e lidar com estas crianças, porque elas são muito postas de parte.” (E10)

Em relação à preparação dos docentes e outros profissionais, vários testemunhos referem ainda a necessidade de experiências práticas, e a importância do apoio de uma equipa multidisciplinar que consiga responder de forma mais adequada a estas situações de alunos com multideficiência ou deficiências mais profundas:

“Era muito importante todos termos, como professores, uma experiência de trabalhar algum tempo ou de, pelo menos, visitar e conhecer este tipo de escolas. Porque são escolas muito organizadas, muito vocacionadas para as necessidades destas crianças que têm por si só umas características completamente diferentes das outras crianças.” (E5)

O reconhecimento deste tipo de realidades confere aos profissionais uma visão alargada sobre a deficiência e os meios e métodos de atuação nesta problemática, sendo de grande importância quer para a formação dos próprios docentes quer para a sensibilização para a educação para a igualdade e pelo respeito à diferença.

“Os professores na escola regular, depois no dia-a-dia, não têm o tempo nem a preparação pedagógica para apoiar, da forma que a lei até define como deveria ser. Acho que depois a prática é que está muito díspar da legislação.” (E5)

A respeito desta dificuldade sentida pelos docentes em saber lidar com situações de multideficiência e deficiência profunda, também a mãe e encarregada de educação da aluna externa a identificou como uma das causas para o insucesso da inclusão da sua educanda nas estruturas de ensino regular: Lieberman (2010) menciona justamente a importância do reajuste dos professores do ensino regular para melhor lidarem com crianças com deficiências e necessidades especiais inseridas na escola regular, algo que os dados recolhidos parecem corroborar.

“Notei muita diferença de uma escola para a outra no ensino regular. Enquanto nessa [escola] havia disciplina e ensinavam as crianças para interagir com estas crianças deficientes (...), na outra deixavam a L. lá num cantinho e, se as crianças iam ao pé dela iam e se não iam pronto, não ligavam muito. (...) Era a única deficiente e estava pra lá atirada num cantinho. Mesmo as educadoras e as auxiliares, quem acompanhava (...), era

como se ela não estivesse lá. E o meu pai chegou e viu, (...) ele sentiu-se muito mal de ver a L. num canto a chorar e ninguém para lhe dar atenção.” (E10)

Com efeito, a mãe refere várias vezes durante a entrevista que numa das escolas regulares que a filha frequentou não houve a preocupação de fazer-se uma verdadeira inclusão educativa e estabelecer relações significativas entre pares e até com os adultos. Esta encarregada de educação refere, por isso, que há muito trabalho a fazer relativamente a uma verdadeira educação inclusiva de sucesso que promova a inclusão social e o respeito pela diferença.

“Quando ela estava no regular, havia crianças que a olhavam como se ela fosse um ‘bicho de sete cabeças’ (...). Os adultos (falo em professores, educadores, auxiliares) também têm que ter uma formação para lidar com estas crianças.” (E10)

Não se podendo extrapolar para a população em geral, estes dados sugerem que efetivamente há um trabalho de sensibilização e informação da comunidade como um todo sobre a forma como se deve lidar e interagir com estas crianças. O papel da escola com o contributo da educação social têm um importante papel a desempenhar nesta área.

7.5. Benefícios da educação inclusiva

“Para a socialização e em termos humanos, a inclusão é das melhores coisas.” (E2)

Os benefícios da inclusão verificam-se não só para estes alunos com deficiência mas também para todos os outros. Os maiores benefícios apontados pelos entrevistados prendem-se com o processo de socialização e a interação entre pares numa vertente de educação para a cidadania.

“Benefícios para os alunos que estão integrados num espaço que é deles e dos pares, benefícios porque têm a possibilidade de interagir com pessoas que podem puxar por eles, que podem envolvê-los em dinâmicas da vida diária. Benefícios para os outros: o despertar para a sensibilidade de viver quotidianamente com pessoas diferentes.” (E7)

“[Na escola regular, os pares] já têm a preocupação de ajudar, de estarem disponíveis, de eles próprios os ajudarem a levar ao refeitório, para levar a cadeirinha, para ver se precisam de alguma coisa... Isso está ser inculcado, esse trabalho é feito.” (E2)

A felicidade das crianças com deficiência pelo facto de frequentarem a escola regular, se incluírem em atividades diárias, vivenciarem experiências no meio “real”, interagirem com os pares e construírem as suas relações de amizade, também são apontados pelos entrevistados como alguns dos grandes benefícios da inclusão:

“Eles todos estão sempre desejosos de ir para a escola, eles sentem-se bem, eles estão felizes na escola, porque (...) fazem tudo o que os seus pares ditos ‘normais’ fazem ao intervalo; fazem aqueles disparates todos quando são adolescentes!” (E2)

A opinião dos entrevistados relativamente à educação inclusiva é quase unânime. Quando questionados acerca da inclusão preconizada no atual contexto educativo através da desinstitucionalização dos alunos com deficiências, os entrevistados manifestaram-se quase todos a favor da educação inclusiva. Todavia, referiram que nem todos os alunos poderão beneficiar da inclusão na escola regular a tempo inteiro, como é o caso dos alunos com multideficiência, deficiência(s) profundas e com doenças associadas, como as que se encontram na instituição.

Também Kauffman (2010, pp.192-193) refere que a inclusão total tem efeitos negativos para alguns alunos que não podem ser bem ensinados e bem servidos numa turma regular, porque “simplesmente não conseguem ser bem-sucedidos sem receberem serviços educativos numa turma ou até numa escola especial”.

“Eu concordo com a inclusão mas não concordo, muitas vezes, da forma como é implementada nas escolas regulares.” (E4)

“O direito à educação não é o integrar todos os alunos numa sala.” (E5)

“Eu sou defensora da inclusão (...) na maior parte dos casos; em casos muito graves é que não. Meninos que precisam de respostas muito específicas, cuidados de saúde... aí, as escolas não conseguem. (...).” (E8)

“Inclusão não é colocarmos nos nossos meninos [EEE] num liceu ou numa escola com alunos ditos normais, porque isso seria excluir, era tirar todas as hipóteses que eles têm connosco, de desenvolverem, de trabalharem, de terem atividades durante o dia e que seria impossível de ter noutra escola.” (E5)

“Também já estive na EEE (...) é um bocadinho difícil eles estarem incluídos numa turma, porque as suas deficiências são muito graves.” (E9)

“Acho ótimo estas crianças entrarem nestas escolas, desde que seja só da parte da manhã, ou duas/ três horinhas, (...) para as crianças, desde pequenas, se darem conta de que elas não são ‘bichos de sete cabeças’ e são crianças iguais a elas.” (E10)

“Estas crianças precisam de ser protegidas e eu acho que nas instituições de ensino especial o rácio é menor, e as tarefas e tudo é direcionado em função deles e das suas características. É feita uma avaliação e é feita como deve ser. Desde a alimentação, desde de ir à casa de banho, conhecem tudo deles e isto não acontece no regular. (...) E todo o trabalho, mesmo em termos de currículo, é tido em consideração e é feito conforme as capacidades deles... mas está salvaguardado, sem dúvida, mais do que no ensino regular!” (E2)

Em suma, de um modo geral, é opinião dos entrevistados que cada criança deverá receber a educação mais apropriada e benéfica à sua condição e potencialidades num *continuum* de serviços de parceria entre a educação especial e a educação regular, o que vai ao encontro da posição de Lieberman (2010).

7.6. A legislação atual - DL nº54/2018

“Os pressupostos desta legislação também são muito interessantes, o desenho universal para a aprendizagem, o desenhar a planificação de uma aula tendo em consideração todas as características dos alunos, mas também os contextos que tem dentro e fora da escola. O facto de ser uma intervenção multinível, ou seja, vão sendo dadas respostas à medida que o aluno consegue ou não consegue acompanhar o currículo...Tudo isto são bons princípios! É preciso é depois, então, arranjar forma de a escola ter capacidade para dar estas respostas.” (E7)

Segundo a opinião da maioria dos entrevistados, a atual legislação em vigor tem na sua base pressupostos muito importantes e interessantes na defesa da educação para todas as crianças. Todavia, a maior dificuldade apontada prende-se com a realidade das escolas que dificulta a sua implementação prática. Os entrevistados referem toda a burocracia, a importância dada a papéis e documentos em prol de uma teoria que, na realidade não se consegue colocar em prática nas escolas regulares, acusando falhas no conhecimento prático do legislador:

“Do ponto de vista da legislação podemos dar-nos por satisfeitos porque em termos da defesa e de direitos (...) mais do que a legislação, é importante promovermos ações e sensibilizarmos a inclusão, desde as crianças e jovens (que é um trabalho que já fazemos na EEE) a qualquer tipo de faixa etária.” (E3)

“A legislação tem mudado imenso mas para crianças diferentes eu acho que continua a ficar aquém do esperado e do desejado. (...) E tem-se criado papéis e equipas mas, (...) as pessoas continuam a estar muito nos gabinetes (...) e os papéis não mostram a realidade.” (E4)

“Por isso, mais importante do que uma nova legislação é “vestir a camisola” e sentir que, realmente, faz sentido... que todos os alunos têm direito a frequentar a escola, mas frequentá-la de uma forma com qualidade, de uma forma justa e equitativa.” (E7)

Nas entrevistas é reforçada a ideia de que mais do que teorias, o importante são as ações e as mudanças que ainda são necessárias fazer na escola para uma verdadeira inclusão de todas as crianças no acesso aos seus direitos.

7.7. Multideficiência: afinal que respostas educativas?

Em suma, várias vezes durante as entrevistas são referidas as necessidades de adaptação e diferenciação curricular e de recursos humanos, físicos e materiais específicos que a inclusão educativa de crianças com multideficiência e deficiência profunda exigem. Apesar de reconhecerem a necessidade da educação inclusiva e a importância da inclusão nas escolas regulares, os entrevistados consideram que uma educação diferenciada e especializada continua a ser a resposta mais adaptada para estas crianças:

“É uma escola [EEE] que, para já, está muito mais bem apetrechada, quer de recursos físicos quer humanos. (...) Pode dar-se uma melhor resposta e diferenciada a cada aluno (que é o que eu sinto) (...). Já senti na pele, muitas vezes, querer responder com outro tipo de trabalho, com mais tempo e não conseguir. Numa escola regular o tempo passa rápido; nós não conseguimos todos os dias dar atenção a todos os alunos individualmente.” (E4)

“E eles precisam de estar aquele tempo nas máquinas que nós [EEE] temos, ter o apoio das terapias, ter até outro cuidado mais afetivo. Numa escola regular eles dificilmente o teriam e para eles isto é assegurar a educação da forma que eles precisam.” (E5)

Ao longo das entrevistas foram sendo sugeridas algumas formas de dar continuidade a uma educação inclusiva que não implique a total inclusão destes alunos na escola regular (que já é um trabalho realizado entre a EEE e as escolas do Agrupamento), sendo os projetos de intercâmbio referidos como potencializadores da educação inclusiva.

“Podemos fazer outro tipo de atividades entre escola regular e instituições de educação especial, tipo intercâmbios em que haja algumas atividades em comum e as crianças se encontrem e façam atividades em conjunto.” (E8)

Na opinião dos nossos entrevistados, devem realizar-se mais projetos comuns e de intercâmbio entre alunos da educação regular e da educação especial em que seja favorecida uma inclusão de sucesso para todas as crianças. Crianças com MD e deficiência(s) profundas não usufruem, muitas vezes, da frequência no ensino regular a tempo inteiro. A educação deve ter respostas adaptadas e dar a cada criança a educação de que necessita, seja na educação regular ou na educação especial.

8. Discussão dos resultados

Antes de passarmos à reflexão sobre as principais conclusões deste estudo, relembremos os três objetivos que orientaram a nossa pesquisa: (I) verificar as diferentes respostas para a concretização do acesso ao direito à educação das crianças com multideficiência; (II) identificar se a legislação atual, alicerçada nas bases conceituais da educação inclusiva, constitui uma resposta ajustada às crianças com multideficiência e (III) refletir sobre as escolas de educação especial no contexto da educação inclusiva.

A condição de multideficiência dificulta os processos de interação com o meio em que a criança se inclui, reduzindo conseqüentemente, as possibilidades de aquisição dos estímulos, afetando todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento através de uma interação com a realidade, quer física, quer social.

“A desvantagem sofrida por cada indivíduo é pessoal e particular, por isso, a sua educação não pode ser feita sem um ensino individualizado, centrado nas necessidades de cada um” (Pereira & Vieira, 1996 cit. por Henriques, 2011, p.33). As crianças com deficiência, tal como as outras crianças, apresentam necessidades, potencialidades e motivações particulares que devem ser respeitados. Estas crianças têm direito a uma educação adequada às suas capacidades e necessidades.

Pelos dados recolhidos, podemos constatar que o Centro, lar residencial, estudado promove o acesso aos direitos dos seus utentes, incluindo o direito à educação das suas crianças. Todas as crianças em idade escolar – dos 6 aos 18 anos - que vivem na instituição estão inseridas em estruturas de ensino. As crianças mais pequenas beneficiam de apoio educativo em regime de intervenção precoce.

As crianças frequentam diferentes escolas e jardins- de-infância do agrupamento, nos vários níveis de ensino. Há ainda crianças a frequentar apoio especial num Centro de Reabilitação Infantil, resposta da comunidade próxima, e para as crianças que devido à sua condição mais delicada não foram possíveis de inserir nestas estruturas de ensino, foi criada uma resposta interna através de uma valência educativa – escola de educação especial com acordo de cooperação com o ME. Quando chegam à instituição, as crianças são avaliadas por uma equipa técnica multidisciplinar de modo a compreender qual a melhor resposta para cada criança, a fim de se dar seguimento ao processo educativo.

“É sempre feita uma avaliação das crianças, para perceber se, efetivamente, têm condições e capacidades para ir para uma escola regular. (...) Quando vemos que realmente as dificuldades se começam a acentuar, ou que faz mais sentido ir para uma escola mais especializada e mais vocacionada às suas características, então vamos vendo e afunilando, de modo a encaminhar para o ensino especial.” (E2)

As crianças são incluídas nas estruturas de ensino – regular ou especial – conforme se mostrem mais adaptadas à sua condição, necessidades e potencialidades. Os dados

revelam que a instituição (que neste caso assume o papel de família/ encarregado de educação) procura ter uma estreita relação com as estruturas de ensino como meio potencializador para o acesso e o sucesso da inclusão educativa e social. Os currículos são adaptados para cada aluno e os apoios também são diferenciados, dentro das possibilidades e da oferta de cada estrutura de ensino.

O Centro apresenta preocupação para fazer cumprir os direitos dos seus utentes através de uma educação inclusiva das suas crianças sempre que possível. Esta perspetiva inclusiva na educação é decorrente de críticas relativas à exclusão de uma parte de crianças com necessidades educativas especiais pelas estruturas regulares de ensino (Madureira & Leite, 2003).

Referindo-nos ao segundo objetivo de reflexão, através da informação recolhida podemos observar que os entrevistados se manifestam a favor da inclusão. Todavia, levantam ainda alguns entraves à sua concretização para crianças com multideficiência e problemáticas mais profundas, propondo atividades de cooperação entre ensino regular e ensino especial como forma de promover a socialização e inclusão educativa.

“Eu sou defensora da inclusão (...) na maior parte dos casos; em casos muito graves é que não. Meninos que precisam de respostas muito específicas, cuidados de saúde... aí, as escolas não conseguem. (...) Podemos fazer outro tipo de atividades entre escola regular e instituições de educação especial, tipo intercâmbios em que haja algumas atividades em comum e as crianças se encontrem e façam atividades em conjunto.” (E8)

A perspetiva de educação inclusiva total passa ainda por algumas resistências e dificuldades práticas, pela forma como está a ser concretizado o acesso ao direito à educação das crianças com multideficiência nas escolas regulares, sendo necessário colocar em perspetiva determinados discursos normativos acerca da inclusão educativa. Não esquecendo da especificidade da condição destas crianças, da heterogeneidade das limitações que apresentam para diligenciar o acesso de forma equitativa que promova a igualdade de acesso a uma educação de sucesso, ao bem-estar e à felicidade de todos os alunos na escola. São ainda referidas muitas adaptações a realizar na escola e na comunidade, de modo a que essa inclusão não se traduza em novas formas de exclusão e de falta de acesso a uma resposta educativa de qualidade. Será também importante averiguar o papel e o contributo da educação social na concretização de uma inclusão significativa.

Citando Armstrong & Rodrigues (2014, p.13) existe *“um afastamento potencialmente profundo em relação às políticas e práticas baseadas em seleções de acordo com perceções de capacidade, que tradicionalmente sancionaram muitos alunos com a exclusão da educação tradicional.”* A base da educação inclusiva pressupõe que, como membros de uma determinada comunidade, todas as crianças têm o direito ao acesso e à participação na educação. Todavia, o conceito de educação inclusiva é muito abstrato na medida em que é

alvo de variadas interpretações “dependendo de quem utiliza o termo, em que contexto e com que finalidade”.

Com efeito, também os entrevistados referiram a inadequação legislativa aos reais contextos da educação de crianças com multideficiência e as dificuldades que a educação inclusiva enfrenta, tornando-se urgente um investimento nesta área de modo a colmatar as dificuldades sentidas. Reconhecendo valor e concordância com os princípios, não deixam de manifestar uma perspectiva crítica quanto às possibilidades efetivas da sua concretização.

“Os pressupostos desta legislação também são muito interessantes, o desenho universal para a aprendizagem, o desenhar a planificação de uma aula tendo em consideração todas as características dos alunos, mas também os contextos que tem dentro e fora da escola. O facto de ser uma intervenção multinível, ou seja, vão sendo dadas respostas à medida que o aluno consegue ou não consegue acompanhar o currículo. Tudo isto são bons princípios! É preciso é depois, então, arranjar forma de a escola ter capacidade para dar estas respostas, o que depois parte também pelas nossas direções.” (E7)

Assim, a inexistência e inadaptação de recursos materiais, a falta de preparação dos docentes pouco familiarizados com a problemática da deficiência e outras dificuldades de aprendizagem, e a diversidade de currículos adaptados para os poucos recursos humanos existentes, entre outros, são dificuldades práticas que a inclusão destas crianças na escola regular enfrenta. É urgente ultrapassar estes obstáculos para proporcionar uma verdadeira educação inclusiva e fiel aos seus princípios. Estas limitações e dificuldades foram referidas pela totalidade dos entrevistados.

“Não vejo nenhuma mais-valia de um aluno destes (com MD) estar numa escola regular. Segregação seria estar lá só porque tem que estar e não ter qualquer apoio para isso.” (E5)

Também Lieberman (2010, p.103) defende que *“enquanto existirem indivíduos com discapacidades, haverá uma necessidade de serviços especiais que está para além do que quer que seja que um professor do ensino regular possa correntemente proporcionar”*.

De acordo com Amaral & Nunes (2008), devido às características próprias que as crianças com multideficiência apresentam, nem sempre o ensino regular está preparado para responder às suas necessidades educativas e/ou nem os professores possuem a formação adequada para lidar com esta problemática, mostrando dificuldades na adequação dos processos educativos destas crianças.

Lieberman (2010, p.102) menciona que, algumas destas crianças precisam do auxílio de um grupo de referência com o qual se identifiquem, *“um grupo de semelhantes que se aproxime mais das suas características, em vez de serem atiradas para o meio dos outros alunos e deixadas a defender-se por si próprias”*.

Não poderá a educação social ser um importante aliado na educação destas crianças, possibilitando a sua integração nos diversos ambientes e “construindo pontes” entre educação regular - educação especial – comunidade?

A mãe da aluna externa também refere a importância desta “ligação” da filha a “um grupo de semelhantes”:

“Ela chegou a um ponto em que não aceitava ir para uma escola regular. Ela ficou mesmo, mesmo, mesmo contrariada de ver os outros fazer as coisas e ela não conseguir fazer.”
(E10)

“Quando veio para aqui [EEE] fiquei superadmiradíssima porque ela nem um gesto de rejeição fez (...). Quis logo interagir com as outras crianças deficientes como ela.” (E10)

O facto das crianças se sentirem acolhidas e compreendidas, fazendo parte de um grupo com o qual se identifiquem através de um sentido de pertencimento, concede à criança uma maior motivação e sensação de bem-estar, facilitando o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Como resposta ao terceiro objetivo, os entrevistados referiram que não veem as escolas de educação especial como formas de segregação.

“É inevitável que tenha que haver uma escola assim [EEE]. (...) Eu não vejo como segregação. (...) São realmente crianças que são dependentes para tudo, com grandes dificuldades, com grandes limitações cognitivas (...). Ou seja, o regular e a inclusão para aqueles para quem faz sentido, mas ainda precisamos muito e, faz muito sentido, as escolas de educação especial.” (E2)

Estas escolas são vistas como serviços especializados para atender a situações de multideficiência e deficiência, da forma adaptada às necessidades daquelas crianças a que a escola não consegue responder, pelas suas fragilidades já referidas. Como nos apresenta Lieberman (1996, p.100),

“se não forem os programas especiais, quem é que ensinará os indivíduos com deficiências mentais a organizar as suas vidas, a comer, a cozinhar, a socializar-se, a tratar com dinheiro, a aceder a informações, a ser um consumidor, a passar o seu tempo livre, a procurar a felicidade? Tudo se resume a uma questão de prioridades.”

Ainda a respeito da problemática da vivência da segregação/ inclusão na escola de educação especial foi referida a importância das atividades desenvolvidas por esta instituição para o processo de formação e educação para a diferença numa perspetiva social e comunitária:

“É extremamente importante o papel que temos, enquanto comunidade escolar e comunidade educativa, em contribuir para a formação de outras crianças enquanto

cidadãos responsáveis, solidários, cooperantes, valores extremamente importantes para a vida deles enquanto adultos. (...) Eles vão ser um veículo de transmissão destes valores e eles próprios (...), junto de outras crianças e dos próprios adultos da própria família.” (E3)

Também Armstrong e Rodrigues (2014) referem que para que a educação inclusiva tenha um impacto verdadeiramente positivo a escola, além de valorizar todos os alunos da mesma maneira fomentando a sua real participação e sucesso no processo educativo tanto a nível académico como no desenvolvimento de valores, deva proporcionar a criação de relações “saudáveis” entre a escola e as comunidades. É de extrema importância a sensibilização para a diferença e o reconhecimento de que a inclusão na educação representa um aspeto da inclusão na sociedade.

O desenvolvimento de atividades de cooperação e articulação entre escolas regulares e escolas de ensino especial são sugeridas como forma de promover a educação inclusiva que não imponha a uma inclusão total, existindo assim a possibilidade de dar respostas adequadas a todas as crianças ao mesmo tempo que se possibilitam situações de socialização e inclusão.

Marchesi (2001, p.103) refere que “*as pessoas constroem melhor os seus conhecimentos e a sua identidade em contacto com outros grupos que têm conceções e valores diferentes*”. Nestas atividades de intercâmbio, “*a diversidade dos alunos é uma fonte de enriquecimento mútuo*” onde a troca de experiências potencia o conhecimento de outras realidades e promove o desenvolvimento de valores e atitudes de respeito e tolerância pelo outro.

No entanto, esta não é a definição de educação inclusiva preconizada no atual enquadramento legislativo que refere que todos os alunos, incluindo os em condição de deficiência, estejam incluídos no ensino regular beneficiando das mesmas oportunidades que os seus pares. Mas podemos questionar-nos se esta igualdade de oportunidades poderá (ou não!) ser encarada como a equidade de que estes alunos necessitam dada a especificidade das suas características, as suas condições de saúde e o seu bem-estar.

Do nosso ponto de vista, no compromisso de uma concretização prática dos princípios da educação inclusiva é exigida à escola e aos seus profissionais o investimento, o conhecimento e o desenvolvimento de competências necessárias que promovam um ensino de qualidade. É necessário proceder-se a reestruturações internas, adaptação no sistema de avaliação, flexibilidade curricular e individualização do ensino, utilização de tecnologias de apoio, desenvolvimento de métodos de ensino e práticas capazes de responder a uma heterogeneidade curricular.

Num sistema de ensino que caminha para a concretização de uma escola inclusiva, os docentes referem a exigência do processo, a falta de formação e capacitação para gerir

turmas grandes em número de alunos e em desafios propostos. Num contexto em que se proclama a concretização do Desenho Universal para a Aprendizagem em cada aluno, as dificuldades sentidas pelos professores agravam-se quando estão perante um aluno com deficiência ou multideficiência, sendo crucial reequacionar em que moldes é realizada a formação dos profissionais para responderem à escolarização de crianças com multideficiência e à heterogeneidade que a atual conceção educativa preconiza.

Há necessidade de investimento na formação de todos os professores e de profissionais especializados para que seja possível concretizar uma inclusão de sucesso, baseada num currículo adaptado suportado por uma equipa de apoio multidisciplinar, proporcionando a todos os alunos a concretização dos seus direitos e o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, em equidade com respostas apropriadas à sua condição.

Para que a escola possa cumprir a importante missão da educação inclusiva, em primeira instância é preciso colocar as crianças no centro do processo de ensino-aprendizagem, à luz das suas especificidades, limitações e potencialidades, procurando responder de forma individualizada e adaptada a cada uma destas crianças (com e sem deficiência) no compromisso do respeito pelos direitos de todas as crianças. A escola deve procurar respostas adaptadas, articulando e cooperando com estruturas de ensino especial quando tal situação se mostrar a mais adequada para dar cumprimento à concretização do direito à educação de uma criança.

Permanece então o grande desafio de reconhecer a todas as crianças os seus direitos, vendo a sua identidade preservada com as suas especificidades, à luz de potencialidades e dificuldades, e analisar a melhor resposta educativa para todas e cada uma. Que os direitos de todas sejam cumpridos, respeitando cada criança a nível biopsicossocial, alicerçado na construção de contextos de equidade educativa que promovam o desenvolvimento e o sucesso, a qualidade de vida e a felicidade, tendo em conta os melhores interesses da(s) criança(s).

9. Temas e propostas para investigação futura

Durante a análise das entrevistas surgiram temas que, apesar de não estarem a ser objeto de estudo, constituem uma oportunidade de reflexão e levantam questões que podem vir a ter resposta em estudos futuros. Face ao exposto, apresentam-se algumas propostas de reflexão (PR).

Durante as entrevistas, várias vezes a condição multideficiência é referida como um entrave ao desenvolvimento destas crianças a vários níveis e como condicionante no acesso ao cumprimento dos seus direitos, nomeadamente ao nível educativo.

Retórica e prática são muito díspares. Teoricamente os direitos existem. No entanto, a nível prático são referidos vários constrangimentos nas respostas da comunidade a crianças com deficiência, principalmente multideficiência e deficiências mais profundas. Destacamos:

“Quem vem para aqui, ou vêm retirados aos pais ou vêm de outras instituições que não têm capacidade de resposta (...) é uma casa (Centro) que tem demonstrado muito valor pelo trabalho que faz. Os próprios magistrados, muitas vezes o próprio Tribunal é que os envia para cá e decreta-se com sentença (e para ter uma ideia, eu dos 192 serei tutor e acompanhante, agora um termo jurídico novo, de uns 130, perto) quer isto dizer que não têm salvaguarda familiar.” (E1)

“A comunidade não está a responder devidamente às nossas situações; porque é assim: a nossa comunidade escolar ainda não está preparada para grandes dependentes e a situações com grandes dificuldades cognitivas, como é o caso da grande maioria dos nossos alunos... o contexto deles não é estar numa sala normal, regular. São alunos com grandes dificuldades (...), precisam de um trabalho a nível de estimulação visual, auditiva, motora e isso não é conseguido no regular.” (E2)

“Quando nos chegam estas crianças (...) muitos já vêm encaminhados de outros sítios.” (E2)

PR1: Ao abrigo do Decreto-lei nº 54, todas as crianças devem estar incluídas nas escolas regulares. Assim, como pode ser salvaguardado o acesso ao direito à educação para crianças com MD e deficiência(s) profunda(s), casos considerados “fim de linha”, em que alguns casos não têm condições de saúde para frequentar um CAA? Que recursos, terapias e apoios pode a escola disponibilizar? Que respostas? Pode realmente fazer-se uma inclusão total e deixar de parte escolas de educação especial e CRI? Existe capacidade de investimento em cada escola para responder a estas crianças adequadamente?

Além da falta de respostas práticas, relacionadas com meios e equipamentos, os entrevistados referem a falta de sensibilização para a condição destes alunos e a forma como são vistos na sociedade e na escola. São mencionadas dificuldades e falhas na preparação e capacitação dos profissionais que lidam com crianças com multideficiência, aludindo mudanças de paradigma urgentes nesta área. Vejamos:

“Nesta escola [EEE] acho que se dá atenção ao problema e se vai ao encontro do que é preciso; há uma resposta ao problema! (...) o maior preparo e capacitação também dos professores. (...) Senti na pele, muitas vezes, não conseguir dar resposta aos problemas que me aparecem na sala do regular para lidar com os alunos (e não é preciso ser com deficiência, mas basta ser só com problemas de aprendizagem). (No regular) nós não conseguimos dar resposta, nós estamos muito mais focados nos outros alunos, num outro tipo de ensino.” (E4)

“Os professores (escola regular), depois no dia-a-dia, não têm o tempo nem a preparação pedagógica para apoiar, da forma que a lei até define como deveria ser. Acho que depois a prática é que está muito díspar da legislação.” (E5)

“A dificuldade é a diferença. Pelo facto de eles terem estas dificuldades nem sempre conseguimos inculcar neles o valor da pertença e explicar-lhes porque é que são diferentes, porque é que não conseguem fazer as coisas como os outros. Tentar fazer com que eles aceitem também essa dificuldade que têm é, em si, uma dificuldade.” (E7)

PR2: Vários entrevistados referem a falta de preparação dos docentes para acolher e trabalhar com crianças com MD, ou mesmo com deficiência. Deve investir-se mais na formação inicial dos docentes e na preparação de outros profissionais para melhorar respostas na implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva? A implementação da legislação pressupõe a capacitação de todos os intervenientes no processo educativo. Os entrevistados referem as EEE e instituições de apoio à deficiência como respostas mais eficazes para crianças com MD. É possível encarar estas instituições como parceiros na formação especializada dos profissionais? Existem oportunidades de melhoria a implementar nas escolas regulares como resultado destas experiências? De que forma, durante a sua formação, os docentes poderiam ter experiências vivenciais e desenvolver competências em contextos de deficiência e MD? Sugere-se, pois, a reflexão sobre a utilidade de um reforço curricular na prática pedagógica em Escolas de Educação Especial, bem como o desenvolvimento de parcerias com estas instituições enquanto meio para a sensibilização e a formação nesta área.

As dificuldades de respostas educativas e sociais para crianças com MD e deficiência(s) profunda(s) na educação regular e na comunidade e a importância das instituições de apoio à deficiência são referidas em várias entrevistas. Todavia, desde a Declaração de Salamanca que se defende o princípio de “uma escola para todos” e a progressiva desinstitucionalização de crianças com MD e deficiência(s).

“Quando nos chegam estas crianças (...) muitos já vêm encaminhados de outros sítios.” (E2)

PR3: As estruturas de educação especial foram referidas pelos entrevistados como melhores respostas a crianças com MD e deficiência(s) profunda(s), consideradas em “fim de linha”. Também a atual legislação (DL nº54) prevê a articulação da escola regular com os

recursos específicos existentes na comunidade, como são os CRI e os estabelecimentos de educação especial com acordo e cooperação com o ME.

Como estão a ser realizadas estas parcerias? Não poderá a educação inclusiva de crianças em condição de multideficiência passar, principalmente pelo desenvolvimento pessoal e da sua autonomia através do desenvolvimento de atividades a um nível social de educação? Poderá a educação social contribuir para a educação inclusiva de uma forma mais ativa, com a colocação nas escolas de educadores sociais, técnicos especializados nesta área? A educação social poderá intervir no processo socioeducativo para a cidadania, para os valores através do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. As crianças com MD poderão realizar importantes processos de socialização e de inclusão na escola regular, através do desenvolvimento das suas competências do dia-a-dia, atividades mais significativas e prioritárias para o bem-estar e qualidade de vida destas crianças. A educação inclusiva implementada com o contributo da educação social, assente nas relações pessoais, no pensamento crítico e criativo, na educação para os valores e para a cidadania promovem o desenvolvimento pessoal e da autonomia, bem como o bem-estar socioemocional dos protagonistas. Pode a criação de projetos comuns de educação para os valores e desenvolvimento cívico, envolvendo todas as crianças numa perspetiva de serem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo competências cognitivas, pessoais e culturais ser uma forma de educação inclusiva, podendo esta ser protagonizada por profissionais como os Educadores Sociais?

Conclusão

Neste trabalho propôs-se refletir acerca de como é concretizado o acesso aos direitos das crianças com multideficiência, com especial enfoque no direito à educação. Neste sentido, delineou-se uma investigação qualitativa, com base num estudo de caso, em que se analisou de que forma uma instituição residencial de apoio à deficiência dá resposta às suas crianças na concretização dos seus direitos, em especial no acesso à educação. Procedeu-se à recolha de dados através da análise documental, da realização de entrevistas a pessoas significativas que pudessem “dar voz” a estas crianças e da análise ao conteúdo recolhido.

As políticas educativas caminham em direção a uma escola inclusiva, onde todas as crianças, independentemente da sua situação pessoal e social, aprendem juntas, encontrando na escola as respostas de que precisam para o sucesso da sua educação e inclusão social. A concretização do direito à educação de todas as crianças, sem exceção, através de uma escola pública que se quer democrática, igualitária e inclusiva assenta em pedagogias inclusivas e num projeto educativo comum e plural que procura responder às necessidades de cada aluno e ao desenvolvimento das suas potencialidades. Nesta sequência, e pelo menos teoricamente, podemos constatar que todas as crianças, incluindo as crianças com multideficiência, têm o seu direito à educação assegurado.

Então, partindo deste pressuposto, e baseados no nosso estudo de caso, propusemo-nos refletir acerca de três questões: (I) que respostas existem e como estão a ser implementadas para a concretização do direito à educação das crianças com multideficiência; (II) se a educação inclusiva, princípio basilar da atual legislação em vigor, se constitui uma resposta adaptada para exercer o direito à educação das crianças com multideficiência e (III) se as respostas educativas de escolas de educação especial, e outras instituições de apoio à deficiência, podem ser encaradas como formas de segregação.

Através da análise das entrevistas podemos verificar que, no caso particular estudado, o acesso e a concretização do direito à educação das crianças com multideficiência estão assegurados através de respostas na comunidade – escolas de ensino regular e CRI – e através da escola de educação especial, valência educativa da instituição, criada para dar resposta a crianças multideficientes de grau mais severo, impossibilitadas de integrar as outras estruturas de ensino.

A proteção dos direitos das crianças com deficiência é referida na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CNUDPD) através da “garantia de plena inclusão das crianças e jovens com deficiência na sociedade, e sobre a desinstitucionalização e vida em comunidade das crianças com deficiência (Conselho da Europa, 2016, p.11).

Relativamente à institucionalização, Diaz (2006, p.102) refere que, “a educação social pretende corrigir a conceção clássica”, considerando que o indivíduo está presente nos

diversos contextos, sendo por isso possível atuar em todos os espaços durante a vida da pessoa.

Os entrevistados manifestam-se a favor da inclusão referindo os seus benefícios. Todavia, a inclusão total não é vista como a melhor resposta para a implementação de uma política educativa equitativa e justa potencializadora do direito à educação de todas as crianças, nomeadamente as com MD e deficiência(s) profunda(s). Neste sentido, as escolas de educação especial são vistas como respostas especializadas e adaptadas a crianças com multideficiência que manifestam dificuldades específicas. São escolas capazes de dar resposta a um currículo individualizado e adaptado cujos apoios, recursos, materiais e equipamentos não são passíveis de concretizar pela escola regular devido às fragilidades que ainda apresenta.

Também Kauffman (2010) é de opinião que o abandono das turmas e escolas especiais a favor da educação inclusiva tem efeitos nefastos para alguns alunos, nomeadamente crianças com deficiências e/ou necessidades especiais.

Esta pesquisa qualitativa apresenta algumas limitações que se prendem com o facto de se basear num estudo de caso, bem como de a recolha de dados através das entrevistas ter sido realizada em número reduzido, não sendo possível a sua generalização a outros contextos. Além disso, estas crianças estão institucionalizadas e veem o acesso aos seus direitos, nomeadamente o direito à educação respeitados. Todavia, não exploramos quantas crianças com multideficiência estarão, em Portugal, em apoio doméstico ou institucional sem ver cumpridos os seus direitos, da forma que são merecedoras.

Em suma, os resultados alcançados permitem observar que a inclusão educativa tem vantagens ao nível da socialização das crianças e da construção de relações entre pares mostrando-se benéfica para todas as crianças. Esta inclusão gera bem-estar socioemocional e felicidade, ao mesmo tempo que promove a educação para cidadania através do respeito pela diferença, da solidariedade e da cooperação social. No entanto, as escolas regulares ainda não dispõem de todos os recursos humanos e materiais que possibilitem uma inclusão total que garanta o sucesso educativo e o desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos. Parece-nos importante destacar a importância de um maior investimento em termos de acessibilidades, aquisição de equipamentos e recursos (humanos e materiais), na formação dos docentes e profissionais especializados, nomeadamente através da intervenção da educação social. É crucial a existência de uma cuidada adaptação curricular e mudanças de práticas e mentalidades, a começar por todos os envolvidos no processo de ensino de crianças com multideficiência, para que o longo caminho a percorrer em termos de adaptação da escola regular a esta realidade específica se vá encurtando a cada dia.

Citando Tomás (2012, p.127):

“A ambiguidade que trespassa o discurso sobre os direitos das crianças e a dificuldade no acesso por parte daquelas que tanto deles precisam não são uma

fatalidade, são um desafio para todos aqueles que se interessam pelas crianças e pelos seus direitos”.

Esperamos que este estudo seja um contributo para a reflexão e o debate sobre a equidade, a educação inclusiva e como é concretizada no atual sistema de ensino. Que seja um convite aos profissionais de educação e à sociedade para o despertar para as problemáticas que envolvem a condição de multideficiência. As crianças com MD fazem parte de uma população muitas vezes esquecida e ignorada. Manifestam todos os desejos e necessidades de serem crianças, pessoas de direitos que precisam de acompanhamento especial e adaptado à sua real condição. Que esta inclusão há tanto proclamada seja efetivamente inclusão no seu verdadeiro sentido, assente numa equidade promotora do acesso das crianças com multideficiência à educação e do acesso a possíveis respostas educativas. Que seja cumprido o seu direito, valorizando antes de mais a criança e as suas potencialidades e procurando responder às suas reais necessidades e não só a uma política de incluir por incluir para manter o mote de uma educação para todos. Que seja (re)pensado o papel da educação na vida destas crianças e o contributo da educação social na sua inclusão escolar e comunitária.

Apropriando-nos das palavras de Diaz (2006, p. 99), a educação social “promove e dinamiza uma sociedade que educa e uma educação que socializa, integra e ajuda a evitar, equilibrar e reparar o risco, a dificuldade ou o conflito social”. Na esperança de que o valor bidimensional da educação social seja cada vez mais reconhecido. Que a educação social seja complementar à educação escolar, podendo ser aplicada através do seu contributo para a melhoria do bem-estar e qualidade de vida, desenvolvendo aptidões e ultrapassando as dificuldades destas crianças promovendo a sua inclusão escolar e social e na promoção de valores para uma educação para a cidadania. Que todos nós (sociedade) possamos refletir sobre o lugar das crianças com multideficiência entre nós – comunidade - e lhes possamos “dar voz” contribuindo para o acesso a todos os seus direitos de forma equitativa e justa privilegiando as suas potencialidades. Que saibamos manter o equilíbrio entre a criança e a educação, respeitando direitos e valorizando a pessoa.

Para terminar, o convite à reflexão através das sábias palavras de António Nóvoa (2005, p.11):

“Em educação, a história não tem `lições` para dar. Mas tem, certamente, matéria suficiente para nos dar que pensar.”

Em 1943, Antoine de Saint-Exupéry escreveu *O Pequeno Príncipe*, uma fábula infantil para adultos, rica em simbolismo, na qual de alguma forma revemos a essência de ser... de ser humano, de ser pessoa (sem condição), de ser diferente. Que o papel de cada um de nós seja recordado a cada dia na construção de uma sociedade mais sã, justa e equitativa ao encontro da nossa missão social. Para terminar, o convite à reflexão através da partilha de um pequeno trecho desta grande obra (2010, p.50):

“Depois voltou para o pé da raposa e despediu-se:

- Adeus...

- Adeus – despediu-se a raposa. – Agora vou-te contar o tal segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos...

- O essencial é essencial é invisível aos olhos – repetiu o príncipezinho, para nunca mais se esquecer.

- Foi o tempo que tu perdeste com a tua rosa que tornou a tua rosa tão importante.

- Foi o tempo que eu perdi com a minha rosa... - repetiu o príncipezinho, para nunca mais se esquecer.

- Os homens já não se lembram desta verdade – disse a raposa. – Mas tu não te deves esquecer dela. Ficas responsável para todo o sempre por aquilo que cativaste. Tu és responsável pela tua rosa...

- Eu sou responsável pela minha rosa... - repetiu o príncipezinho, para nunca mais se esquecer.”

Que cada um de nós assuma a sua responsabilidade na concretização desta missão social que é a educação, nas suas múltiplas dimensões e espaços!

Referências bibliográficas

Amaral, I. & Nunes, C. (2008). Multideficiência e Inclusão. Diversidades [Multideficiência - Desafios], abril-junho (20). Retirado de http://www02.madeiraedu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/dwn_pdf_Multideficiencia_Multidesafios_20.pdf

Amaral, I.; Saramago, A. R.; Gonçalves, A.; Nunes, C. & Duarte, F.(2004). Avaliação e Intervenção em Multideficiência. Lisboa: Centro de Recursos para a Multideficiência. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar – A Inclusão Exclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

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

Bell, J. (1993). Como realizar um projecto de Investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da educação. Lisboa: Gradiva Publicações.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.

Cardoso, J.R. (2013). O professor do futuro. Lisboa: Guerra e Paz editores.

Carmo, H., & Ferreira. M. M. (2008). Metodologia da Investigação - Guia para Autoaprendizagem. 2.^a edição. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, M.J. (2010). Direitos da Criança. Rio de Mouro: Everest editora.

Carvalho, M.J. (2016). O bem-estar e desenvolvimento pelos (outros) mundos sociais da infância: o olhar das crianças. In: BASTOS, A. & VEIGA, F. (Org.). A análise do bem-estar das crianças e jovens e os Direitos da Criança. V.N.Famalicão: Edições Húmus.

Chaleta, E., Grácio, L., Cortes, M. J., Espírito Santo, M. J., & Coincas, J. (2009). *Construindo práticas educativas inclusivas – A participação dos alunos nos planos educativos individuais*. In A. A. Candeias (Ed.), *Educação Inclusiva: Concepção e Práticas* (pp. 84-88). Évora: CIEP.

César, M. (2003). A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In Perspetivas sobre a Inclusão – da Educação à Sociedade. In RODRIGUES, D. (Org.). Porto: Porto Editora.

Contreras, M. & Valência, R. (1997). A Criança com Deficiências Associadas. Capítulo XVI in: Necessidades Educativas Especiais. Coordenação de Bautista, R. Dinalivro. 1.^a Edição. Lisboa. Tradução e adaptação da 2.^a edição atualizada: Ana Escoval.

Convenção sobre os Direitos da Criança. (1989). Acedido em <http://www.ministeriopublico.pt/instrumento/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca-1>

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). <http://www.ministeriopublico.pt/instrumento/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>

Correia, L. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In Rodrigues, D. (2001). (org.). Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2005). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2010). O Sistema Educativo Português e as Necessidades educativas Especiais ou quando Inclusão quer dizer Exclusão. In CORREIA, L. (Org.). Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora.

Conselho da Europa (2016). *Estratégia do Conselho da Europa sobre os Direitos da Criança (2016-2021). Direitos humanos da criança. Construir uma Europa para e com as crianças.* Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

DGIDC (2008). Educação Especial - Manual de Apoio à Prática. Ministério da Educação.

Diaz, A. (2006). Uma aproximação à Pedagogia – Educação Social. Revista Lusófona de Educação, nº7, pp. 91 -104.

“Direitos das pessoas com deficiência em Portugal” ONU. acedido a 16/01/2020, 22.:50 em <https://news.un.org/pt/story/2019/06/1675911>

Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Classes: Uma estratégia de formação de professores - 4ª edição. Porto: Porto Editora.

Ferreira, M. S. (2007). Educação Regular, Educação Especial – Uma história de separação. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, M. (2013). A ética da investigação em ciências sociais. *The ethics of research in social sciences*. Revista Brasileira de Ciência Política, no11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 169-191.

Formigo, I. (2012). Interação Criança-Criança: A Inclusão de Crianças com Multideficiência. Dissertação de Mestrado em Educação Especial apresentada ao Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação de Beja. Consultado em <https://core.ac.uk/download/pdf/62689659.pdf>

Freire, P. (1982). Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. (Org.). O Educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal. Retirado de <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1460>

Godoy, A. (1995). Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, p.20-29, Mai/jun 1995. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38200/36944>

Gonçalves, J.L. (2018). Breve história do Direito das Crianças e dos Jovens. Lisboa: Edições Vieira da Silva.

Gomes-Pedro, J. (2004). O que é ser criança? Da genética ao comportamento. In Análise Psicológica, 1 (XXII), p.33-42. Retirado de https://eraizes.ipsantarem.pt/moodle/pluginfile.php/41706/mod_resource/content/1/Ser%20crianca%20Gomes-Pedro.pdf

Guerra, I. (2006). Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso. Parede: Editora Principia.

Guia Prático: Os Direitos das Pessoas com Deficiência em Portugal. Acedido em <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/documento?i=guia-pratico-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-em-portugal>

Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In Rodrigues, D. (2001). (org.). Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora.

Henriques, C. (2011). Competências Sociais na Multideficiência – contributo dos pares. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Escola Superior de Educação de Coimbra. Acedido em <http://docplayer.com.br/55299539-Departamento-de-educacao-competencias-sociais-na-multideficiencia-contributo-dos-pares-carla-maria-paula-magalhaes-henriques.html>

Iturra, R. (2001). O adulto e a criança crescem juntos. In Rodrigues, D. (2001). (org.). Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora.

Kronberg, R. (s/d). A inclusão em escolas e classes regulares. A educação especial nos Estados Unidos: passado e presente. In Correia, L. (2010) (org.). Educação especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora.

Ladeira, F., & Amaral, I. (1999). A Educação de Alunos com Multideficiência. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Lieberman, L. (1996). Preservar a Educação Especial...para aqueles que dela necessitam. In Correia, L. (2010) (org.). Educação especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora.

Lopes, M. (2012). Qualidade dos contextos educativos: multideficiência e inclusão. Dissertação de Mestrado em Educação Especial apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Retirado de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2388/1/Qualidade%20dos%20contextos%20educativos.pdf>

Madureira, I., & Leite, T. (2003). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Universidade Aberta.

Magalhães, T. (2002). Maus tratos em crianças e jovens – Guia prático para profissionais. Coimbra: Editora Quarteto.

Manjón, D.; Gil, J. e Garrido, A. (1997). Adaptações curriculares. In Bautista (coord.). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.

Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In Rodrigues, D. (2001). (org.). Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora.

Moreira, P^e J. (2016). Cuidar das crianças: uma necessidade no presente e um investimento no futuro. In: BASTOS, A. & VEIGA, F. (Org.). A análise do bem-estar das crianças e jovens e os Direitos da Criança. V. N. Famalicão: Edições Húmus.

Morgado, J. (2010). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In CORREIA, L. (Org.). Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora.

Muñoz, J., Blasco, G. e Suárez, M. (1997). Deficientes motores II: Paralisia cerebral. In Bautista (coord.). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.

Nóvoa, A. (2005). EVIDENTEMENTE – Histórias de Educação. Lisboa: Asa Editores.

Nunes, C. (2001). Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – Um guia para educadores. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Retirado de <http://www.deficienciavisual.pt/x-txt-aba-AprendizagemActivaNaCriancaComMultideficiencia-ME.pdf>

Nunes, C. (2002). Crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira - Contributos para o sistema educativo. Lisboa: Ministério da Educação Departamento de Educação Básica. Retirado de http://appdae.net/documentos/manuais/criancas_e_jovens_m_def.pdf

Nunes, C. (2008). Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita. Organização da resposta educativa. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular. Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio – Educativo.

Oliveira, D. (2012). Conceções dos professores do ensino regular e dos professores de educação especial face à inclusão de alunos com multideficiência. Dissertação de Mestrado em Educação Especial apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Retirado de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2297/1/Conce%c3%a7%c3%b5es%20dos%20Professores%20do%20Ensino%20Regular%20e%20dos%20Professores%20de%20Educa%c>

[3%a7%c3%a3o%20Especial%20Face%20%c3%a0%20Inclus%c3%a3o%20de%20Alunos%20com%20Multideficiencia.pdf](#)

ONU. “Direitos das pessoas com deficiência em Portugal.” acessado a 16/01/2020, 22.:50 em <https://news.un.org/pt/story/2019/06/1675911>

Pereira, F. (coord.) e outros (2018). Para uma educação inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE).

Pinto, P. & Pinto, T. (2019). Pessoas com Deficiência em Portugal: Indicadores de direitos humanos em 2019. Relatório ODDH 2019. Lisboa: Instituto Superior de Ciências sociais e Políticas (ISCSP). Retirado de <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). Manual de investigação em Ciências Sociais. 4ªed. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In RODRIGUES, D. (Org.). Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva – As boas notícias e as más notícias. In: RODRIGUES, D. (Org.). Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2003). Diferenciação curricular e Inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

RP (2004). Constituição da República Portuguesa - Anotada para não juristas por Carvalho, L.N.. Lisboa: Hugin Editores.

Saint-Exupéry, A. (2010). *O Príncipezinho - O grande livro pop-up. Texto integral*. Lisboa: Editorial Presença.

Sarmiento, M. & Pinto, M. (1997). *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In Pinto, M.; Sarmiento, M.J. (coords.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997. Retirado de: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmiento-manuel-10.pdf>

Silva, A. e outros (2010). *Novos atores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos*. In Revista Portuguesa de Educação, 23, pp.119-151. Universidade do Minho.

Silveira, M. & Almeida, R. (2005). *Caminhos para a Inclusão Humana: Valorizar a pessoa, construir o sucesso educativo* (1ªed.). Porto: ASA.

Silveira, F. & Neves, M. (2006). *Inclusão escolar de Crianças com deficiência Múltipla: concepções de pais e professores*. Psicologia: Teoria e Pesquisa: Universidade de Brasília.

Simplex+ (2019). Guia prático Os direitos das Pessoas com Deficiência em Portugal. Retirado de <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/documento?i=guia-pratico-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-em-portugal>

Sottomayor, C. (2014). *Temas de Direito das Crianças*. Lisboa: Edições Almedina.

Tomás, C. (2012). *Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança? - Da investigação às práticas*, II (I). Lisboa: escola Superior de educação do instituto Politécnico de Lisboa. Retirado de <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/45>

Tuckman, B. W. (2005). *Manual da Investigação em Educação*. 3º edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNICEF (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Acedido em <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Veiga, F. & Araújo, S. (2016). *A promoção do bem-estar infantil: O desafio, uma prioridade!* In: BASTOS, A. & VEIGA, F. (Org.). *A análise do bem-estar das crianças e jovens e os Direitos da Criança*. V.N.Famalicão: Edições Húmus.

Vieira, F. & Pereira, M. (coords.) (2003). *“Se houvera quem me ensinara...” A Educação de Pessoas com Deficiência Mental – 2ªedição*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação

Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de outubro. Diário da República, N.º 237/86, Série I. Assembleia da República.

Decreto – Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro. Diário da República, N.º 22, I Série A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro de 2008. Diário da República, Série I - N.º 4. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República. Série I, N.º129. Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. Diário da República. N.º 149. Série II. Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 750/98, de 23 de outubro. Diário da República. Série II, n.º245. Ministério da Saúde.

Despacho conjunto n.º 891/99, de 19 de outubro. Diário da República, 2.ª Série, n.º 244. Ministério de Educação.

Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro. Diário da República, N.º254, I Série B. Ministério da Educação.

Anexos

Anexo 1 – Termo de Consentimento

Consentimento informado, esclarecido e livre para participação em estudo de investigação.

Eu, _____, declaro que permito a gravação áudio da entrevista no âmbito da dissertação de mestrado sobre “Os Direitos das Crianças: a concretização do Direito à Educação das crianças com Multideficiência”.

A entrevista será conduzida pela própria investigadora Tânia Sofia Vicente, Mestranda do 2º ano do curso de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, tendo como orientadora a Professora Doutora Lia Pappámikail, da Escola Superior de Educação de Santarém, Instituto Politécnico de Santarém.

O objetivo principal desta entrevista consiste em recolher informações que possibilitem compreender se o acesso aos direitos das crianças com multideficiência está a ser cumprido, com especial destaque ao direito à educação e a forma da sua concretização.

A entrevista terá uma duração estimada de entre 60 a 90 minutos. A gravação da entrevista destina-se à transcrição escrita da mesma para posterior recolha de informação.

O entrevistado tem a liberdade de recusar responder a qualquer questão ou desistir da entrevista em qualquer momento

É garantida a inteira confidencialidade das respostas nunca sendo identificado o entrevistado.

Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente para a presente investigação.

Aceito participar voluntariamente neste estudo, de acordo com as condições acima referidas,

(assinatura)

_____, ____/____/_____
(data)

Anexo 2 - Guião das entrevistas: Procedimentos

Objetivo Geral

1 – Identificar as condições de acesso à educação das crianças portadoras de deficiência profunda, institucionalizadas numa IPSS

Objetivos Específicos

1.1 – Analisar se são garantidos os direitos destas crianças, nomeadamente a nível do acesso à educação.

1.2 – Verificar as diferentes respostas educativas e como é operacionalizado o acesso ao direito à educação de cada criança.

1.3 – Explorar se a legislação protege estas crianças e dá resposta às suas reais necessidades.

1.4 – Conhecer o nível de inclusão das várias respostas educativas.

Orientações Gerais

1. Contactar com a Instituição onde as crianças estão institucionalizadas e com a EEE, valência desta instituição que algumas destas crianças frequentam. Contactar com docentes de educação especial do agrupamento de Escolas de Ourém que prestam apoio a algumas das crianças institucionalizadas e com as encarregadas de educação, de crianças institucionalizadas e da criança não institucionalizada, a frequentar a Escola de Educação Especial.

2. Realizar a apresentação e prestar as informações sobre os objetivos da entrevista, sobre o estudo e a instituição a que se vincula: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (IPS).

3. Agradecer ao entrevistado a sua predisposição em colaborar com esta pesquisa.

4. Comprometer-se a preservar o anonimato dos entrevistados e garantir a confidencialidade das informações.

5. Solicitar autorização prévia ao entrevistado para que a entrevista seja gravada.

6. Informar que, em caso da não autorização de gravação, os dados da entrevista serão anotados.

7. Disponibilizar-se para clarificar qualquer dúvida sobre os esclarecimentos mencionados acima.

8. Esclarecer que, a qualquer momento, o entrevistado terá toda liberdade para desistir ou interromper a entrevista e/ou acrescentar informações que não estejam previstas.

Anexo 3 - Guião da Entrevista E1

TABELA 1- Entrevista ao Administrador Delegado do Centro

Tema	Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões
Caraterização do entrevistado	Caraterizar o entrevistado	-Conhecer o percurso e a experiência do entrevistado	Fale-nos um pouco acerca de si, do seu percurso e da sua experiência profissional (Percurso, formação, percurso na instituição e noutras similares...)
População institucionalizada no Centro	Caraterizar a população residente no Centro	-Conhecer a população institucionalizada pela voz do seu representante	1.Fale-nos um pouco acerca da população residente no Centro... 2. Tem havido variação ao longo do tempo no perfil das crianças? E das famílias? Se sim, porquê? (Nº utentes, idades, condições de acesso, grau de dependência, contactos com familiares...)
Direitos das Crianças institucionalizadas	Caraterizar a população em idade escolar do Centro	-Conhecer a vida das crianças institucionalizadas pela voz do seu representante -Conhecer como são vividos os direitos das crianças	3. O Centro tem muitas crianças institucionalizadas. Como é, na sua perspetiva, vivida a infância destas crianças? (atividades desenvolvidas, apoios prestados, direitos e deveres, tutoria...)
Direito à educação	Conhecer de que forma são reconhecidos os direitos das crianças, nomeadamente no acesso ao direito à educação	-Verificar se as crianças institucionalizadas no Centro têm acesso à educação e de que forma é garantido -Identificar as diferentes respostas educativas	4.De que maneira o direito à educação é ou não uma prioridade numa resposta desta natureza? Daquilo que é o seu conhecimento, que diferenças (se é que as há) existem entre este e outras instituições do mesmo género? 5.Relativamente às crianças em idade escolar, de que forma é que, na sua perspetiva e da sua experiência, o Centro garante ou não o seu direito à educação? Porquê? Que oportunidades? Que Dificuldades?

			(Diferentes respostas educativas, acesso a estas respostas,...)
Valência educativa do Centro – Escola de Educação Especial (EEE)	Conhecer a resposta educativa do Centro	<p>-Verificar em que circunstâncias é realizado o apoio desta resposta educativa às crianças institucionalizadas</p> <p>-Conhecer a perspectiva do Administrador relativamente ao acesso ao direito à educação das crianças</p>	<p>6. O Centro possui uma valência educativa - a Escola de Educação Especial. Como é que perspectiva a questão das escolas de educação especial à face do debate acerca da inclusão/segregação das crianças com deficiência?</p> <p>7. Há quem defenda que estas instituições podem ser uma forma de segregação das crianças com deficiência, uma vez que é uma resposta educativa exclusiva a crianças com deficiência...</p> <p>7.1. Qual é a sua perspectiva a este respeito?</p> <p>7.2. Quais são as grandes vantagens e desvantagens da manutenção desta resposta educativa?</p> <p>7.3. Qual a sua opinião em relação a este projeto educativo?</p> <p>8. Tem havido um grande dinamismo no domínio legislativo acerca da inclusão ultimamente.</p> <p>8.1. Qual é a sua opinião acerca da mais recente legislação sobre inclusão em turmas regulares?</p> <p>8.2. Na sua opinião, esta solução protege estas crianças e responde às suas reais necessidades? Porquê?</p>

Anexo 4 - Guião da entrevista E2

TABELA 2- Entrevista à encarregada de educação das crianças institucionalizadas, técnica de Serviço Social do Centro

Tema	Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões
Caraterização do entrevistado	Caraterizar o entrevistado	-Conhecer o percurso e a experiência do entrevistado	Fale-nos um pouco acerca de si, do seu percurso e da sua experiência profissional (Percurso, formação, percurso na instituição e noutras similares...)
Crianças institucionalizadas	Caraterizar a população em idade escolar institucionalizada no Centro	-Conhecer as crianças institucionalizadas pela voz da encarregada de educação	1. Pode descrever-nos a população em idade escolar, institucionalizada no Centro? (Nº crianças em idade escolar - até aos 18 anos, idade da criança mais nova, tipo e grau de deficiência(s) que apresentam, direitos e deveres...) 2. Como é, na sua perspetiva, vivida a infância destas crianças? (atividades desenvolvidas, apoios prestados, direitos e deveres, tutoria...) 3. Enquanto encarregada de Educação, quantas crianças tem à sua responsabilidade? 3.1. Considera ser um número razoável ou excessivo? 3.2. Que tipo de tarefas implica esta responsabilidade?
Direito à educação	Identificar de que forma são reconhecidos os direitos das crianças, nomeadamente no acesso ao direito à educação	-Verificar se as crianças institucionalizadas no Centro têm acesso à educação e de que forma é garantido -Identificar as diferentes respostas educativas	4. Gostava que me falasse um pouco sobre os direitos destas crianças. 4.1. Na sua perspetiva eles estão salvaguardados? Porquê? 4.2. E o direito à educação, de que forma é ou não garantido o direito à educação a estas crianças? (Diferentes respostas educativas, acesso a estas respostas, como se processa em termos legais e práticos,...)

			<p>5. Como é avaliado o tipo de resposta educativa a dar a cada criança?</p> <p>(critérios utilizados para o encaminhamento às diferentes respostas educativas, procedimentos,...)</p> <p>6. O que poderia/deveria ser feito diferente, na sua perspetiva? Que oportunidades? Que dificuldades?</p> <p>7. Pode dar exemplos de alguns casos ou situações que a tenham marcado pela positiva ou pela negativa, no que diz respeito à concretização do direito à educação?</p>
Diferentes respostas educativas	Conhecer a perspetiva da encarregada de educação relativamente ao acesso ao direito à educação das crianças	- Verificar como se processa o acesso às diferentes respostas educativas	<p>8. Como é a adaptação destas crianças que frequentam as escolas do agrupamento e outras instituições externas ao Centro?</p> <p>8.1. Qual o feedback que tem acerca do nível de aceitação das crianças sem deficiência?</p> <p>8.2. Como é operacionalizado o currículo e como se concretizam as aprendizagens?</p> <p>8.3. Quais os principais benefícios e quais as dificuldades destes tipos de resposta educativa?</p> <p>8.4. E a nível interno, quais as dificuldades e quais os benefícios deste tipo de resposta?</p> <p>(adaptação destas crianças nas diferentes respostas e nível de aceitação pelas crianças sem deficiência, soluções das respostas educativas às necessidades das crianças, aprendizagens,...)</p>
Valência educativa do Centro <i>versus</i> Inclusão nas classes regulares	Verificar as diferentes respostas educativas	Conhecer a perspetiva da encarregada de educação relativamente às diferentes respostas	9. Relativamente à resposta educativa do Centro, como perspetiva a questão da segregação ou não das crianças com deficiência, uma vez que é uma resposta educativa exclusiva a crianças portadoras de deficiência?

			<p>9.1. Qual a sua opinião em relação a este projeto educativo?</p> <p>10. Tem havido um grande dinamismo no domínio legislativo acerca da inclusão ultimamente.</p> <p>10.1. Qual é a sua opinião acerca da mais recente legislação sobre inclusão em turmas regulares?</p> <p>10.2. Na sua opinião, esta solução protege estas crianças e responde às suas reais necessidades? Porquê?</p> <p>11. Considera que poderia ser feito algo diferente para garantir o direito à educação destas crianças?</p>
Considerações finais	Identificar questões por responder sobre o tema	Dar espaço para o entrevistado acrescentar algo	12. Há alguma questão relevante que não tenha sido colocada sobre este assunto? Tem mais alguma ideia a acrescentar?

Anexo 5 - Guião da entrevista E3

TABELA 4 – Guião de entrevista à coordenadora da EEE

Tema	Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões
Caraterização do entrevistado	Caraterizar o entrevistado	-Conhecer o percurso e a experiência do entrevistado	Fale-nos um pouco acerca de si, do seu percurso e da sua experiência profissional
O projeto da EEE	Compreender como surgiu o projeto da escola de ensino especial	Caraterizar o projeto	1.Pode falar-nos um pouco acerca do surgimento deste projeto educativo? (necessidade de criar esta resposta educativa, bases e apoios para a sua implementação, possíveis dificuldades, outros projetos idênticos,...)
Caraterização da EEE	Caraterizar a Escola de Educação Especial	-Conhecer de que forma são reconhecidos os direitos das crianças, nomeadamente no acesso ao direito à educação	2.Como é realizada a sua implementação e de que forma garante o acesso à educação das crianças com deficiência? (tipos de respostas é que a escola possui, número de alunos, currículo, adaptação curricular, áreas de intervenção...) 3. De onde provêm os pedidos de matrícula? (recebe e faz encaminhamento de alunos de e para outras instituições, impedimentos nos pedidos de encaminhamento,...) 4.Daquilo que é o seu conhecimento, que diferenças (se é que as há) existem entre esta escola e outras instituições de apoio a crianças com deficiência?
Educação inclusiva	Conhecer de que forma é garantido o direito à educação e se há inclusão	-Verificar de que forma é implementada a inclusão	5. Como é que perspetiva a questão das escolas de educação especial à face do debate acerca da inclusão/segregação das crianças com

			<p>deficiência? (Há quem defenda que estas instituições podem ser uma forma de segregação das crianças com deficiência, uma vez que é uma resposta educativa exclusiva a crianças com deficiência...)</p> <p>5.1. Qual é a sua perspectiva a este respeito?</p> <p>5.2. Quais são as grandes vantagens e desvantagens da manutenção desta resposta educativa?</p> <p>6. Sendo esta escola especial, onde os alunos não estão diariamente em contacto direto com crianças sem deficiência, como é que a escola garante a prática de uma educação inclusiva?</p> <p>7. Na sua opinião, considera que poderiam ser tomadas mais medidas de forma a melhorar o direito à educação destas crianças?</p> <p>8. Considera que a atual lei possibilita uma real resposta inclusiva no acesso à educação?</p>
Considerações finais	Identificar questões por responder sobre o tema	Dar espaço para o entrevistado acrescentar a sua opinião	9. Há alguma questão relevante que não tenha sido colocada sobre este assunto? Tem mais alguma ideia a acrescentar?

Anexo 6 - Guião das entrevistas E4, E5 e E6

TABELA 5 – Guião de entrevista a docentes da EEE

Tema	Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões
Caraterização das docentes	Realizar uma breve caraterização das docentes	Conhecer a experiência profissional das docentes com alunos com multideficiência	<p>1. Conte-nos um pouco acerca da sua experiência profissional, nomeadamente com alunos portadores de deficiência.</p> <p>(anos de experiência, formação, tipo de experiências,...)</p> <p>2. Em que difere o trabalho realizado nesta escola de outras em que tenha trabalhado?</p>
Direitos das crianças	Identificar de que forma são assegurados os direitos destas crianças	Conhecer de que forma são reconhecidos os direitos das crianças, nomeadamente no acesso ao direito à educação	<p>3. De que forma considera que esta escola respeita ou não os direitos das crianças e garante o direito à educação?</p> <p>4. De acordo com a sua experiência, qual pensa ser a melhor forma de promover o direito de todas as crianças (com e sem deficiência) à educação, sendo os direitos de todas e cada uma delas respeitados?</p>
Inclusão/ segregação	Conhecer de que forma é garantido o direito à educação e se há inclusão	- Conhecer a perspectiva das docentes relativamente ao acesso ao direito à educação e à inclusão das crianças	<p>5. Como é que perspectiva a questão das escolas de educação especial à face do debate acerca da inclusão/segregação das crianças com deficiência?</p> <p>Há quem defenda que estas instituições podem ser uma forma de segregação das crianças com deficiência, uma vez que é uma resposta educativa exclusiva a crianças com deficiência...</p> <p>5.1. Qual é a sua perspectiva a este respeito?</p> <p>5.2. Quais são as grandes vantagens e desvantagens da manutenção desta resposta educativa?</p> <p>5.3. Qual a sua opinião em relação a este projeto educativo?</p> <p>6. Sendo esta escola especial, onde os alunos não estão diariamente em contacto direto com crianças sem deficiência, como é que a escola</p>

			<p>garante a prática de uma educação inclusiva?</p> <p>7. Considera que a atual legislação e a inclusão nas classes regulares protege estas crianças e responde às suas reais necessidades?</p> <p>8. Considera que poderia ser feito algo diferente para garantir o direito à educação destas crianças?</p>
Considerações finais	Identificar questões por responder sobre o tema	Dar espaço para o entrevistado acrescentar alguma ideia	9. Há alguma questão relevante que não tenha sido colocada sobre este assunto? Tem mais alguma ideia a acrescentar?

Anexo 7 - Guião das entrevistas E7, E8 e E9

TABELA 6 – Guião de entrevista a docentes de Educação Especial do Agrupamento de Escolas

Tema	Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões
Caraterização das docentes	Realizar uma breve caraterização do trabalho das docentes na educação especial	Conhecer a experiência profissional das docentes com alunos com multideficiência	<p>1. Conte-nos um pouco acerca da sua experiência profissional e com alunos portadores de (multi)deficiência. (anos de experiência, formação, tipo de experiências, nº de crianças com deficiência que apoia, características das crianças com deficiência incluídas na turma, nível de autonomia,...)</p> <p>2. De que forma são realizados os apoios a estas crianças e a inclusão no grupo/turma? (Como se processa, tipo de respostas existentes, carga horária semanal do apoio a cada criança, nível de inclusão, currículo, aprendizagens,...)</p>
Direitos das crianças	Identificar de que forma são reconhecidos os direitos das crianças, nomeadamente no acesso ao direito à educação	Conhecer de que forma são reconhecidos os direitos das crianças, nomeadamente no acesso ao direito à educação	<p>3. De acordo com a sua experiência, qual pensa ser a melhor forma de promover o direito de todas as crianças (com e sem deficiência) à educação, sendo os direitos de todas, e de cada uma delas, respeitados?</p>
Inclusão	Conhecer de que forma é garantido o direito à educação e se há inclusão	Conhecer a perspetiva das docentes relativamente ao acesso ao direito à educação e à inclusão das crianças	<p>4. Considera que a atual legislação e a inclusão nas turmas regulares protege as crianças com deficiência e responde às suas reais necessidades? Porquê? (Benefícios e as dificuldades da inclusão)</p> <p>5. Considera que poderia ser feito algo de diferente para garantir o direito à educação de todas as crianças?</p>

Considerações finais	Identificar questões por responder sobre o tema	Dar espaço para o entrevistado acrescentar sua opinião pessoal	6. Há alguma questão relevante que não tenha sido colocada sobre este assunto? Tem mais alguma ideia a acrescentar?
----------------------	---	--	--

Anexo 8 - Guião da entrevista E10

TABELA 3 – Guião de entrevista a Encarregada de Educação da criança não institucionalizada a frequentar a Escola de Educação Especial, valência da instituição

Tema	Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões
Criança não institucionalizada	Realizar uma breve caracterização do percurso escolar da criança	-Conhecer a criança não institucionalizada pela voz da mãe e encarregada de educação -Conhecer o percurso escolar da criança -Identificar as diferentes respostas educativas	1. Pode falar-nos um pouco acerca da L. e de como tem sido o seu percurso escolar? (-Por que razão a sua educanda não está integrada numa escola do ensino regular? Antes de estar nesta escola como era assegurado o direito à educação da sua filha? Como foi a adaptação à nova escola? Sente-se envolvida na vida escolar da sua filha?)
Direito à educação	Identificar de que forma é garantido o direito à educação	-Verificar de que forma é garantido o direito à educação	2. Como teve conhecimento da escola de educação especial e qual o motivo que a levou a escolher esta escola? (Quais os facilitadores e as dificuldades que encontrou para efetivar a matrícula? 3. Considera que esta escola vai de encontro às necessidades e ao desenvolvimento das competências da sua filha? Está satisfeita com esta resposta educativa?) 4. Se não estivesse nesta escola, que resposta educativa teria?
Diferentes respostas educativas Direitos das crianças	-Conhecer a perspetiva da encarregada de educação relativamente ao acesso ao direito à educação das crianças	- Verificar como se processa o acesso às diferentes respostas educativas -Conhecer de que forma são reconhecidos os	5. Como foi a adaptação da L. na turma regular do agrupamento? 5.1. Como era a relação da L. com as outras crianças, sem deficiência?

	<p>Conhecer de que forma são reconhecidos os direitos das crianças, nomeadamente no acesso ao direito à educação Identificar de que forma são assegurados os direitos destas crianças</p>	<p>direitos das crianças, nomeadamente no acesso ao direito à educação</p>	<p>5.2. Como era operacionalizado o currículo e como se concretizam as aprendizagens na turma do regular?</p> <p>5.3. Quais considera serem os principais benefícios e quais as dificuldades deste tipo de resposta educativa?</p> <p>5.4. E na EEE, quais as dificuldades e quais os benefícios deste tipo de resposta no percurso da L.? (adaptação destas crianças nas diferentes respostas e nível de aceitação pelas crianças sem deficiência, soluções das respostas educativas às necessidades das crianças, aprendizagens,...)</p>
<p>Valência educativa do Centro versus Inclusão nas classes regulares</p>	<p>Verificar as diferentes respostas educativas</p>	<p>Conhecer a perspetiva da encarregada de educação relativamente às diferentes respostas</p>	<p>6. Relativamente à resposta educativa do Centro, como perspetiva a questão da segregação das crianças com deficiência, uma vez que é uma resposta educativa exclusiva a crianças portadoras de deficiência?</p> <p>6.1. Qual a sua opinião em relação a este projeto educativo?</p> <p>6.2. De entre estas duas respostas educativas que a L. frequentou - o ensino regular e a EEE, de um modo geral, quais os benefícios e quais as desvantagens?</p> <p>5. Tem havido um grande dinamismo no domínio legislativo acerca da inclusão ultimamente. Qual é a sua opinião acerca da mais recente legislação sobre inclusão em turmas regulares?</p>

			<p>5.1. Na sua opinião, esta solução protege estas crianças e responde às suas reais necessidades? Porquê?</p> <p>6. Considera que poderia ser feito algo de diferente para garantir o direito à educação da sua educanda?</p>
Considerações finais	Identificar questões por responder sobre o tema	Dar espaço para o entrevistado acrescentar a sua opinião	<p>7. Há alguma questão relevante que não tenha sido colocada sobre este assunto? Tem mais alguma ideia a acrescentar?</p>

Anexo 9 – Sinopse temática: As crianças com MD

		<i>As crianças com multideficiência institucionalizadas no Centro</i>	Palavras-Chave
Entrevistados	E1	<p><i>“A primeira vez que entrei no Centro levei aqui uns “murros no estômago” (...) vi gente que nunca imaginava (...) com as suas deformidades físicas, com as suas limitações cognitivas!”</i></p> <p><i>“Eles não têm capacidade de poderem incluir-se na sociedade, eles são os “fim de linha. Eles são todos aqueles que os outros não querem.”</i></p> <p><i>“Estão todos em cadeiras-de-rodas, estão em macas ou então na cama.”</i></p> <p><i>“Nós não temos o utente clássico que conhecemos da deficiência (...) temos aqui o fim de linha, aqui vêm os casos mais difíceis e para a qual as pessoas e a sociedade portuguesa não conhece.”</i></p> <p><i>“Vêm retirados aos pais ou vêm de outras instituições que não têm capacidade de resposta (...) Muitas vezes o próprio Tribunal é que os envia para cá e decreta-se com sentença, (...) dos 192 serei tutor e acompanhante (...) de uns 130, perto. Quer isto dizer que não têm salvaguarda familiar.”</i></p>	<p>Deficiência Profunda</p> <p>“Fim de linha”</p> <p>Proveniência</p>
	E2	<p><i>“Não têm só uma deficiência mas têm várias associadas.”</i></p> <p><i>“Caraterizá-los em termos de deficiência é um bocadinho mais complicado.”</i></p> <p><i>“É muito difícil (...) estarmos a fazer um padrão, porque efetivamente cruzam-se (...). Só caso a caso, porque efetivamente eles são tão específicos que até nisso se distinguem.”</i></p>	<p>Várias deficiências associadas</p> <p>Caso a caso</p> <p>Heterogeneidade</p>
	E3	<p><i>“São meninos com deficiência mental associada a deficiência motora e/ou deficiência sensorial, com cuidados específicos e total dependentes.”</i></p>	Total dependentes
	E5	<p><i>“Estes são alunos com multideficiência profunda.”</i></p>	Deficiência profunda
	E6	<p><i>“São crianças gravemente afetadas (...) sendo dependentes a 100% nas atividades da vida diária.”</i></p>	Dependentes a 100%
	E10	<p><i>“Ela tem 95% de deficiência. Ainda usa fralda, não faz nada por ela a não ser que a ajudemos. Ela tenta ir com as mãos e comunica com a visão, com os olhos. (...) A dificuldade dela é a parte motora. É uma criança normal em que o corpo não corresponde àquilo que ela quer.”</i></p> <p><i>“Ela passava muito mais tempo no hospital ou em casa doente do que na própria escola (...) Ela é muito frágil nessa parte respiratória e apanha muitas infeções.”</i></p>	<p>Caraterização L.</p> <p>Condição de saúde</p>

Anexo 10 – Sinopse temática: Direitos das crianças com MD

		Direitos das crianças	Palavras-Chave
Entrevistado	E1	<p><i>“Aqui se faz um trabalho técnico e, principalmente, de algum amor e de paixão (...) há uma componente que é a paixão, o amor... e perceber que estamos a trabalhar com pessoas, com menores (...) que precisam de todos nós e estão dependentes.”</i></p> <p><i>“São casos dramáticos (...) e são cidadãos como todos os outros.”</i></p> <p><i>“Sendo diferentes, sendo um bocado marginais à sociedade, eles são seres humanos como todos nós; com os seus desejos, com os seus gostos, com coisas que gostam e do que não gostam. Gostam da música, são capazes de até querer quase dançar e de se agitarem quando ouvem uma música de que gostam; de manifestarem satisfações.”</i></p>	<p>Trabalho técnico e de afetos</p> <p>Cidadãos de direitos</p> <p>Marginais à sociedade</p>
	E2	<p><i>“É feito um grande esforço para que, realmente, possam ter uma infância, mas acaba sempre por ser diferente.”</i></p> <p><i>“Tentamos que eles façam coisas que as outras crianças também fazem: ir ao cinema, ir à praia... só que não é de forma tão espontânea como, se calhar, as outras crianças em meio familiar também o fazem.”</i></p> <p><i>“Há a liberdade de fazerem as suas próprias escolhas, aqueles que têm essa capacidade!”</i></p> <p><i>“Trabalhamos também muito o direito à não discriminação, e isso está muito presente na educação.”</i></p> <p><i>“Participação é a inclusão na sociedade, queremos que eles estejam realmente dentro da sociedade, tenham acesso.”</i></p> <p><i>“O direito ao respeito pela diferença e a situação da pessoa com deficiência, como parte de uma diversidade humana e da humanidade, portanto, todos nós temos e podemos contribuir.”</i></p> <p><i>“O direito à igualdade de oportunidades que fazemos sempre valer, sempre que possível!”</i></p> <p><i>“O direito à acessibilidade nem sempre é fácil. O direito à proteção social: às prestações pecuniárias, aos benefícios sociais a que têm direito e às ajudas técnicas; é realmente também um trabalho que é feito e que nós articulamos com a Segurança Social.”</i></p> <p><i>“Por exemplo, poderem frequentar centros de atividades ocupacionais, de poderem usufruir de centros de férias e lazer (...), a intervenção precoce... portanto, todas essas respostas que são possíveis.”</i></p>	<p>Infância diferente</p> <p>Oportunidade de ser criança</p> <p>Acesso a direitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - escolha; - não discriminação; - participação e inclusão social; - respeito pela diferença; - igualdade de oportunidades; - acessibilidade; - proteção social (incluindo ajudas técnicas); - educação, cultura e lazer;

	<p><i>“Ter direito a alguém que os represente porque, efetivamente, quando eles não têm essa capacidade deverão ter alguém de confiança.”</i></p> <p><i>“Realmente trabalhar estes direitos é, essencialmente, protegê-los.”</i></p>	- representação.
E3	<p><i>“Havia crianças e jovens que não tinham acesso a ela [Educação].”</i></p> <p><i>“Os nossos meninos têm direitos (...) temos que adaptar o ensino, ou neste caso a educação, aos nossos meninos.”</i></p>	Direito a educação
E4	<p><i>“Querem cuidados especiais (...) e assistência também especial, adequada à sua condição e à sua deficiência.”</i></p> <p><i>“Todas as crianças têm direitos fundamentais (...). Uma criança com incapacidade física ou mental deve (...) tal e qual como as outras crianças, de uma vida decente e plena, com condições que levem ao direito à dignidade, que vão promover também a autoconfiança e facilitem uma participação ativa (...) à sua maneira - na comunidade.”</i></p>	<p>Cuidados adequados</p> <p>Direitos fundamentais</p>
E6	<p><i>“A diferença é um valor, temos que ser capazes de cooperação e ser diversificados nas nossas práticas.”</i></p>	Respeito pela diferença

Anexo 11 – Sinopse temática: Direito à educação das crianças com MD

	Direito à Educação	Palavras-Chave
Entrevistado	E1 <p><i>“Pensamos (...) que não têm qualquer capacidade de inteligência, mas têm! Mais limitada! E é preciso (...) retirar do pouco que eles tenham, alguma coisa de valorização.”</i></p>	Valorizar a diferença Reconhecer potencialidades
	E2 <p><i>“É nossa preocupação [Enquanto Encarregada de Educação] (...) garantir as crianças em estruturas de ensino que sejam adequadas às suas especificidades e, nesse aspeto, é todo o processo desde a organização do processo, à realização do processo de matrícula, de encaminhamento, todo esse trabalho (...) reunir com professores, com os técnicos (...) sensibilizar realmente para a necessidade de serem crianças com necessidades muito específicas.”</i></p> <p><i>“Eu acho que no Centro este direito está garantido, uma vez que todas as crianças em idade escolar estão integradas numa estrutura de ensino.”</i></p> <p><i>“Nós temos crianças integradas nas estruturas de ensino regular: temos no Centro Escolar, temos crianças em Jardim de Infância, temos também crianças que estão na Escola Secundária (que, efetivamente, já estão no 8ºano, 9º e 11º via profissional); (...) Depois também temos crianças em estruturas de ensino especial que estão integradas no CRI e na EEE. “</i></p> <p><i>“É sempre feita uma avaliação das crianças, para perceber se, efetivamente, têm condições e capacidades para ir para uma escola regular. (...) Quando vemos que realmente as dificuldades se começam a acentuar, ou que faz mais sentido ir para uma escola mais especializada e mais vocacionada às suas características, então vamos vendo e afunilando, de modo a encaminhar para o ensino especial.”</i></p> <p><i>“Tentamos sempre um ensino regular.”</i></p> <p><i>“Os nossos alunos agora estão em casa e também estão a ter aulas por videoconferência.”</i></p>	Papel do EE Encaminhamento para estruturas de ensino adequadas Td crianças incluídas ensino Respostas educativas: - ensino regular; - Ed. Especial. Processo de encaminhamento educacional Priorização do ensino regular Equidade
	E3 <p><i>“Os nossos meninos têm direitos (...) temos que adaptar o ensino, ou neste caso a educação, aos nossos meninos.”</i></p> <p><i>“Havia crianças e jovens que não tinham acesso a ela [Educação]”.</i></p> <p><i>“Houve, no início, uma relação estreita entre nós [técnicos do Centro] e Jardim de Infância e Escola do 1ºCiclo (...) onde começamos a ter as primeiras crianças. Foram experiências realmente muito enriquecedoras! Não havia legislação que obrigasse a esta integração (...) porque acreditávamos.”</i></p> <p><i>“Havia cerca de 50 crianças e jovens em idade escolar que não beneficiavam de qualquer apoio educativo,</i></p>	Educação Educação como resposta à diferença Falha na legislação para responder a população com MD

	<p><i>fosse no regular, fosse no especial. Porque nós temos aqueles meninos no regular (...). Mas as estruturas cá fora não tinham forma de receber as outras crianças, porque eram crianças que tinham problemas de saúde, essencialmente problemas respiratórios, (...) exigiam cuidados permanentes e altamente dependentes.”</i></p> <p><i>“Assim, começamos a fazer coisas... começamos a organizar formação para as ajudantes de lar, para elas lidarem com os jovens e com os meninos (...) e a propor meninos à escola do ensino regular. Foram experiências iniciais (...) investir neles em relação a esta área e começamos também a fazer trabalho ali no Centro.”</i></p> <p><i>“De acordo com as características dos meninos, assim as dimensões curriculares que vamos trabalhar, depois em cada dimensão (...) os objetivos e as estratégias serão diferentes de acordo com cada aluno.”</i></p> <p><i>“Uma das coisas iniciais que fizemos foi integrar algumas crianças no ensino regular, (...) Depois entrou uma TO e foi ótimo (...) porque podíamos complementar-nos uma à outra em termos de intervenção e assim começamos a fazer coisas: começamos a organizar formação para as ajudantes de lar, para elas lidarem com os jovens e com os meninos. Foram experiências iniciais... a investir neles em relação a esta área.”</i></p>	<p>Falta de respostas educativas</p> <p>Falta de respostas</p> <p>Individualização do currículo</p> <p>Diferenciação de métodos e estratégias</p> <p>Atividades complementares</p>
E4	<p><i>“A educação deve assentar numa formação completa do indivíduo.”</i></p>	<p>Formação integral</p>
E5	<p><i>“O direito à educação não é o integrar todos os alunos numa sala.”</i></p> <p><i>“ [Os Moinhos] permite-lhes ter acesso à educação de uma forma que eles nunca teriam numa escola regular, devido às limitações tão grandes que eles têm.”</i></p> <p><i>“O currículo que nós [Os Moinhos] fazemos é direcionado para cada aluno especificamente e às necessidades e interesses. (...) No nosso currículo, é fundamental também referir que, há uma importância muito grande dada à parte afetiva.”</i></p>	<p>Diferenciação</p> <p>Acesso a educação de crianças com MD</p> <p>Currículo diferenciado e visão holística</p>
E6	<p><i>“A condição (multideficiência) é para toda a vida (...) acredito que possam existir melhorias, graças a um trabalho persistente e constante de uma equipa técnica pedagógica, que não desiste deles, porque acredita no seu trabalho e todos os dias dá o seu melhor... sempre focada no objetivo de tornar estas crianças o mais independentes possível, dentro das suas limitações.”</i></p> <p><i>“Aqui [Os Moinhos] respeita-se (...) os direitos da criança, aqui a educação especial segue à risca os princípios da justiça e da solidariedade social, não há discriminação. Pretendemos, dentro das nossas possibilidades e das potencialidades dos nossos meninos, dar igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo.”</i></p>	<p>Acesso ao direito à educação</p> <p>Criação de oportunidades de acesso e sucesso educativo</p>

<p>E7</p>	<p><i>“Há outras aulas onde se fazem aprendizagens substitutivas, que têm um programa educativo individual, ou seja, um currículo diferente do da turma.”</i></p> <p><i>“O tipo de características que cada aluno tem varia de ano para ano. Podem ter incapacidades ou (...) dificuldades de aprendizagem e que necessitam apenas de intervenção para o reforço das aprendizagens, para o acompanhamento na realização dos trabalhos, para a reeducação da escrita (...), ou outro tipo de intervenção que não necessita de frequência e intensidade tão grande.”</i></p> <p><i>“Nos alunos que têm um currículo diferenciado, além do tempo em sala, da coadjuvação em sala, têm também momentos numa sala à parte, momentos na biblioteca, momentos de saída ao exterior, momentos de clubes, etc., e outro tipo de dinâmicas que permitam enriquecer o currículo deles, uma vez que, academicamente, eles não conseguem cumprir o currículo regular.”</i></p> <p><i>“A melhor forma é o trabalho em equipa, (...) todos têm direito, não só a aceder ao currículo mas também a participar de uma forma positiva.”</i></p> <p><i>“Não interessa dizer que a escola é para todos e estão lá todos sentadinhos. Importa que eles lá estejam mas que haja momentos na sala e na turma, em que faça sentido eles lá estarem e em que se sintam úteis, e que sintam que conseguem participar de forma positiva.”</i></p>	<p>PEI</p> <p>Intervenção Diferenciada</p> <p>Adaptação de métodos e estratégias</p> <p>Trabalho em equipa</p> <p>Aprendizagens significativas</p> <p>Incluir com sucesso</p>
<p>E8</p>	<p><i>“Na escola x estão na turma e fazem o mesmo (...). Eu estou com a professora apoiar (...), precisam de mais tempo, de uma ajudazinha e, às vezes, de uma adaptação nas fichas e no trabalho (...) mas conseguem, mais ou menos, cumprir o currículo; têm medidas adicionais. No centro escolar z (...) há uma sala que se chama CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem) e que está equipada com coisa diferentes. Temos um computador, temos estimulação sensorial, temos variadas coisas... Existem quatro CAA no Agrupamento.”</i></p> <p><i>“Um menino multideficiente que está no JI (...) passa os dias com a turma. A professora, a educadora trabalha com ele de forma diferenciada. (...) Ele tem de fazer coisas mais específicas. (...) Tem terapia da fala pela IP que vai lá à escola 1h por semana. A fisioterapeuta da IP também vai lá. Tem uma terapeuta ocupacional (TO) da Alcance que vai a casa, a nível privado. Tem professora de educação especial também algum tempo. Quase sempre, trabalho no CAA com ele (...), eu e uma auxiliar também; às vezes estamos as duas, outras vezes está só uma ou outra. Ele tem períodos em que é retirado da sala de aula e faz mudança de cadeira e estimulação sensorial.”</i></p>	<p>Diferenciação</p> <p>CAA</p>
<p>E9</p>	<p><i>“Os nossos alunos de medidas seletivas são alunos em que eu vou à sala de aula dar apoio; coadjuvação em sala de aula com a mesma temática.”</i></p>	<p>Medidas seletivas</p>

	<p>E10</p> <p><i>“Ela começou a ter o percurso escolar (...) dos 4 aos 5 anos. Ela foi para a escola com crianças normais. Na altura ela reagiu muito bem, gostava muito de estar com os meninos porque os meninos brincavam com ela e davam-lhe a atenção que ela queria. (...) Adaptou-se muito bem e tinha um ensino especial com a professora Y e Z.”</i></p> <p><i>“Como ela percebe tudo o que se passa à sua volta, ela queria por ela própria fazer como os outros meninos e brincar. Depois chegou a um ponto em que ficou apática e não queria sair da sala: chorava porque queria ficar na sala, porque não queria estar ao pé dos outros meninos.”</i></p> <p><i>“Acho ótimo estas crianças entrarem nestas escolas desde que seja só da parte da manhã, ou duas/ três horinhas, (...) para as crianças, desde pequenas, se darem conta de que elas não são ‘bichos de sete cabeças` e são crianças iguais a elas.”</i></p> <p><i>“Os adultos (falo em professores, educadores, auxiliares) também têm que ter uma formação para lidar com estas crianças.”</i></p> <p><i>“Acho que as pessoas precisavam todas, mas todas...mães, pais, professores, educadores, profissionais (todas!) de terem uma formação em condições para saberem cuidar e lidar com estas crianças, porque elas são muito postas de parte.”</i></p>	<p>Processo de socialização</p> <p>Rejeição à escola</p> <p>Inclusão por períodos de tempo</p> <p>Formação para todos</p>
--	--	--

Anexo 12 – Sinopse temática: A Escola de Educação Especial

		A Escola de Educação Especial	Palavras- Chave
Entrevistado	E1	<p><i>“O cuidado que temos nesta Casa (...) pelos técnicos com quem há complementaridade, pelos terapeutas ocupacionais, pelos fisioterapeutas, por todo um trabalho que aqui é feito.”</i></p> <p><i>“Pensamos (...) que não têm qualquer capacidade de inteligência, mas têm! Mais limitada! E é preciso (...) retirar do pouco que eles tenham, alguma coisa de valorização.”</i></p> <p><i>“Pelo menos dos 6 aos 18 anos, eles terem aqui a possibilidade de aprender mais alguma coisa, de os preparar para a vida (...) mas principalmente por aceder a uma melhoria da qualidade de vida que eles tenham.”</i></p> <p><i>“E que escola é essa?!? Tem ginástica, tem inglês, tem português?? Não! Às vezes, até é ensinar a posicioná-los, ensiná-los a deglutir, ensiná-los a fazer coisas que são básicas para todos nós.”</i></p>	<p>Trabalho multidisciplinar e cuidado pelos utentes</p> <p>Valorização das potencialidades</p> <p>Resposta da EEE</p> <p>Currículo da EEE</p>
	E2	<p><i>“Esta escola é pequenina, tem uma professora, tem uma auxiliar. Mesmo em termos de salas, (...) são adaptadas.”</i></p> <p><i>“É inevitável que tenha que haver uma escola assim [EEE]. (...) Eu não vejo como segregação. (...) São realmente crianças que são dependentes para tudo, com grandes dificuldades, com grandes limitações cognitivas (...). Ou seja, o regular e a inclusão para aqueles para quem faz sentido, mas ainda precisamos muito e, faz muito sentido, as escolas de educação especial.”</i></p>	<p>Salas adaptadas</p> <p>Indispensável EEE</p>
	E3	<p><i>“Este tipo de escola responde a uma percentagem muito pequena de crianças com esta condição. São uma franja, uma população menor em Portugal e nos outros países mas não podem ser discriminados por isso.”</i></p> <p><i>“As estruturas de ensino não ofereciam condições para receber cerca de 50 crianças e jovens, totalmente dependentes e deficientes, e foi assim que surgiu a ideia da Escola de Ensino Especial.”</i></p> <p><i>“Eu costumo dizer que a EEE é o fim da linha, quando nenhuma estrutura consegue dar resposta.”</i></p> <p><i>“A população da EEE, na sua totalidade, é portadora de multideficiência, enquanto as outras estruturas do ensino especial têm crianças e jovens com deficiências mais ligeiras, para além de meninos com multideficiência (...) o que permite um maior nível de autonomia, de participação e o desenvolvimento de atividades de outra natureza. (...) Não temos meninos em alfabetização e (...) são completamente dependentes do adulto para concretizar atividades que envolvem a motricidade fina e mesmo em termos de todas as áreas de autonomia. (...) Têm grande dependência, mesmo na questão da autoalimentação,</i></p>	<p>Resposta a uma minoria</p> <p>“fim de linha”</p> <p>Caraterização alunos</p>

	<p><i>há meninos que fazem treino de autoalimentação mas terão de ter sempre a supervisão permanente do adulto. (...) E depois também na área da socialização (...) que não é uma interação verbal, mas até nisso os nossos meninos estão limitados (...) e exigem a presença de um adulto.”</i></p> <p><i>“A questão da epilepsia e da saúde a nível da condição respiratória condicionam muito estes meninos. (...) Temos ainda 5 alunos meninos em domicílio que nem à escola podem ir e é a escola que vai até eles. Se não houver uma escola para este tipo de casos, estes não vão ter mais nada, porque esta escola é uma resposta de última linha.”</i></p> <p><i>“Atrás de cada menino com deficiência há uma criança, há um jovem com particularidades também inerentes à infância e à juventude e é isso que nos enriquece e nos complementa. E nós percebemos que trabalho é que aqueles meninos precisam e tentamos ser rigorosos.”</i></p> <p><i>“O currículo envolve áreas como: a estimulação sensorial, a motricidade orofacial, a motricidade global, a motricidade fina, a autonomia pessoal, a comunicação e socialização, os tempos livres (como complemento). E dentro destas direções curriculares, depois de acordo com cada menino (nem todos os meninos têm estas dimensões), portanto o tipo de programa é adaptado, é um programa para cada um.”</i></p> <p><i>“Em termos da estrutura e funcionamento da escola (...). Cada turma tem 5 meninos e uma docente (...) afeta a cada sala está uma auxiliar pedagógica de ensino especial. (...) Temos ainda a terapeuta ocupacional e a psicóloga. (...) Para além das salas, temos o ginásio que tem equipamento adaptado (...), a sala de snoezelen, (...) um espaço designado por sala de apoio educativo. (...) Na sala de apoios educativos temos também um equipamento muito específico que é o MyTobii, que permite que a criança ou jovem responda através do olhar, permitindo trabalhar a comunicação expressiva. (...) Temos também brinquedos adaptados a switch bem como outros materiais específicos; (...) uma banheira de hidromassagem. (...) Temos também uma copa onde são confeccionados os lanches porque a maior parte dos nossos meninos tem dieta específica (...); temos um salão polivalente onde são realizadas a maior parte das atividades de grande grupo; uma sala de professores ou reuniões e uma sala, que nós designamos por sala de pessoal.”</i></p> <p><i>“Não temos um currículo de “chapa” que se aplica a todos os meninos. É feito com base num desenho curricular, é feito um currículo específico para cada um dos nossos meninos.”</i></p> <p><i>“Temos atividades de complemento do currículo, neste momento, as atividades com a terapeuta ocupacional em conjunto com as docentes.”</i></p>	<p>Saúde</p> <p>Curriculo</p>
--	---	-------------------------------

E4	<i>“Aqui eu acho que nós conseguimos dar um apoio diferenciado, muito diferenciado!”</i>	Currículo e apoios diferenciados
E5	<p><i>“Os alunos que nós temos [EEE] (...), não lucrariam em estar noutra tipo de escola, numa escola regular. Porque as limitações que eles têm são tão grandes e as necessidades são tão profundas que (...) provavelmente é a única forma deles terem algum apoio que nunca teriam noutra escola.”</i></p> <p><i>“O apoio que nós temos [EEE] até a nível de terapeutas, dos materiais, o tipo de abordagem que nós temos com eles não era possível haver numa escola regular.”</i></p> <p><i>“[A EEE] permite-lhes ter acesso à educação de uma forma que eles nunca teriam numa escola regular, devido às limitações tão grandes que eles têm.”</i></p>	<p>Benefício EEE para esta população específica</p> <p>Recursos Terapias</p> <p>Acesso a educação adequada</p>
E6	<p><i>“Esta escola [EEE] e estes meninos são uma lição de vida, em que todas as pessoas deviam passar por lá um dia.”</i></p> <p><i>“Os nossos alunos estão todos eles abrangidos Decreto-lei 54 de 6 de junho de 2018, possuem os mesmos documentos existentes no regular, como é o caso do relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual, avaliação mensal, semestral... relatório de avaliação do 1.º e 2.º período.”</i></p> <p><i>“Aqui [EEE] (...), cada aluno tem o seu próprio currículo elaborado de acordo com as suas capacidades, aptidões (...) prevalece a individualidade de cada um.”</i></p> <p><i>“Acredito que possam existir melhorias, graças a um trabalho persistente e constante de uma equipa técnica pedagógica, que não desiste deles, porque acredita no seu trabalho e todos os dias dá o seu melhor, focando o objetivo de tornar estas crianças o mais independentes possível, dentro das suas limitações.”</i></p>	<p>Lição de vida</p> <p>DL nº54</p> <p>Currículo próprio</p> <p>Equipa técnico-pedagógica</p>
E10	<p><i>“Aqui [EEE] também teve uma adaptação muito boa, mesmo muito boa! Não ficou agitada (...). Por ver todos os equipamentos, ficou algo familiarizada (...) com o mundo dela.”</i></p> <p><i>“Quando veio para aqui fiquei superadmiradíssima porque ela nem um gesto de rejeição fez (...). Viu os equipamentos todos no corredor e olhava para mim (...). Deu-me a entender que ela estava a dizer “Há qualquer coisa que me é familiar”. (...) Quis logo interagir com as outras crianças mesmo deficientes como ela.”</i></p> <p><i>“É ótimo (...) Os trabalhos que estão a fazer com ela. E eu noto que nos dias em que ela vem fica mais alegre, mesmo em casa: fica com uma cara mais alegre, com um sorriso! Mesmo quando vai cansada fica com outro ânimo e alegria.”</i></p>	<p>Boa adaptação L.</p> <p>Interação com pares com deficiência;</p> <p>Identificação</p>

	<p><i>“Está a ser treinada, aqui [EEE], para trabalhar com o computador ótico. A dificuldade dela é a parte motora.”</i></p> <p><i>“Uma desvantagem muito grande: é que eu gostava que ela tivesse fisioterapia, e não tem.”</i></p> <p><i>“Deviam de ter uma enfermeira (...). Quando não estamos bem não queremos que nos chateiem, e nestas crianças também é isso.”</i></p>	
--	---	--

Anexo 13 – Sinopse temática: EEE - a problemática da segregação

	EEE – inclusão x segregação	Palavras- Chave
E2	<p><i>“As crianças que estão na EEE são crianças grandes dependentes, que (...) precisam do acompanhamento permanente. Eu não vejo como segregação, eu vejo a EEE como uma escola vocacionada e especializada para estas crianças, para grandes dependências, alguns com grandes limitações e com grandes dificuldades (...) A EEE foi criada exatamente por isso: na comunidade não havia resposta para eles.”</i></p> <p><i>“Estarem com outras crianças é um trabalho sempre feito (...). A EEE convida outras escolas (vêm outras escolas), preconiza este convívio, preconiza esta socialização.”</i></p>	<p>Não é segregação</p> <p>Convívio com outras crianças</p>
E3	<p><i>“Quando foi o processo de aprovação da EEE, em fase de projeto e de aprovação do projeto, dentro do ME havia discordâncias relativamente a uma escola desta natureza, exatamente por isso, porque a legislação europeia e do nosso país tinha (e tem) subjacente o paradigma da (na altura integração) agora inclusão. E o que se concluiu foi que, devido às características muito específicas destas crianças e jovens, o nível de dependência, o nível de deficiência, os problemas de saúde associados, este tipo de meninos ou tinha esta escola ou tinha nada.”</i></p> <p><i>“Então (...), de certa forma, o projeto parecia ir contracorrente à integração. Mas então, estes meninos ficam ali segregados?!”</i></p> <p><i>“Uma das coisas iniciais que fizemos foi integrar algumas crianças no ensino regular, (...) Depois entrou uma TO e foi ótimo (...) porque podíamos complementar-nos uma à outra em termos de intervenção e assim começamos a fazer coisas: começamos a organizar formação para as ajudantes de lar, para elas lidarem com os jovens e com os meninos. Foram experiências iniciais... a investir neles em relação a esta área.”</i></p> <p><i>“Com estes meninos como é que nós podemos falar de inclusão?!? Através da realização de intercâmbios com outras escolas. (...) Fazemos projetos em que trazemos meninos do ensino regular à escola – do JI e do 1º ciclo – enquanto, que alguns dos nossos meninos (aqueles que podem) vão visitar essas escolas.”</i></p> <p><i>“Isto é extremamente enriquecedor porque nós estamos a contribuir para a formação de outras crianças e jovens sob o ponto de vista da cidadania e dos valores de solidariedade, e de perceberem que há outras crianças e jovens que não têm a possibilidade de usufruir de uma vida como eles têm, de uma família que eles têm, dos amigos e da forma de fazerem amizades.”</i></p> <p><i>“ É extremamente importante o papel que temos, enquanto comunidade escolar e comunidade educativa, em contribuir para a formação de outras crianças</i></p>	<p>Discordâncias do ME</p> <p>Convulsões; cuidados específicos</p> <p>Ideal era distribuição pelo regular</p> <p>Dificuldd recursos no regular</p>

	<p><i>enquanto cidadãos responsáveis, solidários, cooperantes, e são valores extremamente importantes para a vida deles depois, enquanto adultos.”</i></p> <p><i>“Há meninos que exigem um trabalho, recursos específicos e condições especiais. (...) Há estímulos que podem desencadear convulsões ou ficam cansados porque o cérebro não consegue processar simultaneamente muitos estímulos, quer em frequência quer em intensidade. Portanto, as condições da educação têm que ser muito específicas e no ensino regular isto não é fácil de controlar porque há sempre muitos barulhos de fundo: campainhas, recreios, ...”</i></p> <p><i>“É evidente que o ideal era estes meninos [EEE] poderem ser distribuídos por várias escolas (...) em termos de recursos de uma comunidade como Fátima, e considerando mesmo Ourém e arredores. Mas as escolas não têm capacidade de adquirir uma totalidade de meninos. Porque em termos de recursos humanos, materiais eles exigem materiais muito específicos, apoios muito específicos.”</i></p> <p><i>“As escolas de ensino regular poderiam ter estes meninos nos centros de aprendizagem (...) mas se formos a ver os casos eles exigem equipamentos muito específicos e não é comportável, para já, andar a transportar equipamentos como aqueles que temos (plano inclinado, standing-frame, bola de bobath, cunhas ergonómicas, elevador de transferência, etc.). (...) Não é comportável os técnicos, por exemplo, nos centros de recursos para a inclusão andarem a transportar este tipo de equipamentos, primeiro; segundo não é comportável financeiramente nem os equipamentos são rentabilizados se os centros de recursos tiverem este tipo de equipamentos porque são equipamentos muito caros. (...) Devido aos problemas respiratórios que têm, temos meninos que nem sequer saem à rua no período das atividades de verão, (...) são meninos tão sensíveis a nível respiratório que têm que ser salvaguardados.”</i></p> <p><i>“Na altura ainda não se falava em inclusão; o termo aceite era integração. (...) Este projeto era um projeto de uma escola muito específica para aqueles meninos, meninos específicos que não conseguiam ser inseridos em estruturas regulares, na comunidade... mesmo para o CRI! Eles eram tantos que não havia capacidade, mesmo em termos de transporte e era complicado em termos de saúde. Havia ali muita logística: era medicação, era a total dependência, necessitarem de apoio permanente, necessitarem de apoios de saúde... era muita coisa!”</i></p> <p><i>“Não eramos nós o entrave; queríamos provar que já tínhamos recorrido; tínhamos explorado todas as possibilidades na comunidade e, digamos que, aquela escola era um mal menor para aqueles meninos. Ou seja, ou era aquela escola ou era nada!”</i></p> <p><i>“Com estes meninos como é que nós podemos falar de inclusão?!? Através da realização de intercâmbios com outras escolas. (...) Fazemos projetos em que trazemos meninos do ensino regular à escola – do JI e do 1ºciclo –</i></p>	<p>Não se falava em inclusão Sonho da equipa do CENTRO</p> <p>Exploração de td possibilidd de inclusão</p> <p>Como é feita inclusão EEE</p> <p>Gosto por ter alunos externos; novas dinâmicas</p>
--	---	---

	<p><i>enquanto, que alguns dos nossos meninos (aqueles que podem) vão visitar essas escolas.”</i></p> <p><i>“Na (...) promoção de contactos entre os nossos meninos e os nossos profissionais com outras estruturas educativas do ensino regular, nomeadamente, jardins-de-infância e escolas do 1ºciclo (...) através de intercâmbios inseridos no nosso Projeto Educativo (...) também estamos sempre abertos a visitas de jovens, cujas visitas são promovidas por professores e integradas em projetos das escolas, principalmente também na área da cidadania (...) temos saídas de verão; as saídas ao exterior (...) inserirem-se em atividades que coincida com locais que qualquer criança ou qualquer outra pessoa possa ir. Portanto, é dar-lhes a oportunidade de usufruírem de espaços inseridos na comunidade próxima ou alargada.”</i></p> <p><i>“Gostaríamos de ter muitos mais meninos que viessem de fora porque isso dá uma dinâmica diferente (...) e enriquecedora.”</i></p> <p><i>“Isto é extremamente enriquecedor porque nós estamos a contribuir para a formação de outras crianças e jovens sob o ponto de vista da cidadania e dos valores de solidariedade, e de perceberem que há outras crianças e jovens que não têm a possibilidade de usufruir de uma vida como eles têm, de uma família que eles têm, dos amigos e da forma de fazerem amizades.”</i></p> <p><i>“É extremamente importante o papel que temos, enquanto comunidade escolar e comunidade educativa, em contribuir para a formação de outras crianças enquanto cidadãos responsáveis, solidários, cooperantes, valores extremamente importantes para a vida deles enquanto adultos. (...) eles vão ser um veículo de transmissão destes valores e eles próprios (...), junto de outras crianças e dos próprios adultos da própria família.”</i></p> <p><i>“ (...) Promoção de contactos entre os nossos meninos e os nossos profissionais com outras estruturas educativas do ensino regular, nomeadamente, jardins-de-infância e escolas do 1ºciclo (...) através de intercâmbios inseridos no nosso Projeto Educativo (...). Também estamos sempre abertos a visitas de jovens, cujas visitas são promovidas por professores e integradas em projetos das escolas, principalmente também na área da cidadania (...) temos saídas de verão; as saídas ao exterior (...) inserirem-se em atividades que coincida com locais que qualquer criança ou qualquer outra pessoa possa ir. Portanto, é dar-lhes a oportunidade de usufruírem de espaços inseridos na comunidade próxima ou alargada.”</i></p>	<p>O papel da EEE na inclusão</p>
<p>E4</p>	<p><i>“A nossa escola dos M. assenta muito em intercâmbios. Os meninos saem muitas vezes para atividades no exterior com outras escolas, com outros meninos e isso também lhes vai dando uma certa adaptação à chamada escola inclusiva.”</i></p>	<p>intercâmbios</p>
<p>E5</p>	<p><i>“Não vejo nenhuma mais-valia de um aluno destes (com MD) estar numa escola regular. Segregação seria estar</i></p>	<p>Regular ã é resposta a estes meninos</p>

	<p><i>lá só porque tem que estar e não ter qualquer apoio para isso.”</i></p> <p><i>“Eles não estão no dia-a-dia em contacto com outras crianças ditas normais (entre aspas), estão em contacto connosco todos os dias. (...) Por outro lado, também tentamos sempre que possível proporcionar atividades que lhes permitam o contacto com o exterior.”</i></p>	Atividd de socialização e inclusão
E6	<p><i>“Esta escola [EEE] e estes meninos são uma lição de vida, em que todas as pessoas deviam passar por lá um dia.”</i></p> <p><i>“Estas escolas ou instituições fazem o que as outras não conseguem fazer, (...) estão focadas única e exclusivamente na criança enquanto ser individual, não se trata de uma questão de segregação.”</i></p>	<p>Lição de vida</p> <p>Papel escolas ed.especial</p>
E9	<p><i>“Também já estive na EEE (...) é um bocadinho difícil eles estarem incluídos numa turma, porque as suas deficiências são muito graves.”</i></p>	Deficiências mt graves, ã regular
E10	<p><i>“Quando veio para aqui fiquei superadmiradíssima porque ela nem um gesto de rejeição fez (...). Viu os equipamentos todos no corredor e olhava para mim (...). Deu-me a entender que ela estava a dizer “Há qualquer coisa que me é familiar”. (...) Quis logo interagir com as outras crianças mesmo deficientes como ela.”</i></p> <p><i>“ [N’EEE] por vezes vêm outras crianças de outras escolas. É ótimo!”</i></p> <p><i>“Aqui [EEE] também teve uma adaptação muito boa, mesmo muito boa! Não ficou agitada (...). Por ver todos os equipamentos, ficou algo familiarizada (...) com o mundo dela.”</i></p>	<p>Adaptação L.</p> <p>Atividds com alunos externos</p>

Anexo 14 – Sinopse temática: Respostas educativas diferenciadas

		Tema	Palavras-Chave
		O Processo de inclusão	
Entrevistado	E1	<i>“Há utentes nossos que vão à escola e ao CRI, que estão noutra processo mais evolutivo e que podem ter esse trabalho.”</i>	Diferentes respostas educativas
	E2	<p><i>“É nossa preocupação [Enquanto Encarregada de Educação] (...) garantir as crianças em estruturas de ensino que sejam adequadas às suas especificidades e, nesse aspeto, é todo o processo desde a organização do processo, à realização do processo de matrícula, de encaminhamento, todo esse trabalho (...) reunir com professores, com os técnicos (...) sensibilizar realmente para a necessidade de serem crianças com necessidades muito específicas.”</i></p> <p><i>“Nós temos crianças integradas nas estruturas de ensino regular: temos no Centro Escolar, temos crianças em Jardim de Infância, temos também crianças que estão na Escola Secundária (que, efetivamente, já estão no 8ºano, 9º e 11º via profissional); (...) Depois também temos crianças em estruturas de ensino especial que estão integradas no CRI e na EEE.”</i></p> <p><i>“Eu acho que no Centro este direito está garantido, uma vez que todas as crianças em idade escolar estão integradas numa estrutura de ensino.”</i></p> <p><i>“É sempre feita uma avaliação das crianças, para perceber se, efetivamente, têm condições e capacidades para ir para uma escola regular. (...) Quando vemos que realmente as dificuldades se começam a acentuar, ou que faz mais sentido ir para uma escola mais especializada e mais vocacionada às suas características, então vamos vendo e afunilando, de modo a encaminhar para o ensino especial.”</i></p> <p><i>“Ou seja, o regular e a inclusão para aqueles para quem faz sentido, mas ainda precisamos muito e, faz muito sentido, as escolas de educação especial.”</i></p> <p><i>“Tentamos sempre um ensino regular.”</i></p> <p><i>“Os nossos alunos agora estão em casa e também estão a ter aulas por videoconferência.”</i></p> <p><i>“Temos que providenciar tudo para que eles possam frequentar: desde o transporte de ir para a escola; de ir levar e de ir buscar; cumprir os horários; os recursos humanos para fazer o acompanhamento deles, que são realmente com elevado grau de dependência e necessitam sempre de alguém. Os recursos materiais também! É necessário em termos de livros, material escolar, tudo e mais.”</i></p> <p><i>“Em todos os eventos nós participamos com eles! Fazemos questão de os acompanhar e de eles participarem em sociedade e comunidade escolar, e vamos com eles.”</i></p>	<p>Papel do EE</p> <p>Encaminhamento para estruturas de ensino adequadas</p> <p>Integração escolar</p> <p>Respostas educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ensino regular; - Ed. Especial. <p>Processo de encaminhamento educacional</p> <p>Priorização do ensino regular</p> <p>Equidade</p> <p>Recursos</p> <p>Escola-família</p>

	<p><i>“Todos os que estão a frequentar as escolas regulares, de cada vez que há saídas e atividades, eles participam sempre, ou seja, não é discriminatório o facto de eles serem portadores de deficiência.”</i></p> <p><i>“Sabemos até onde é que eles conseguem (...), das suas capacidades e daquilo que eles sabem e são capazes de fazer num currículo adaptado. (...) Eles não precisam de saber o que é o pi, precisam de saber matemática funcional, para o dia-a-dia.”</i></p> <p><i>“De início vão frequentar as aulas todas e entretanto depois define-se quais são as disciplinas. (...) É um trabalho que é feito entre o aluno e o docente, e o encarregado de educação (...) Em termos de conteúdos... depois são os professores que definem, em conjunto, e de acordo com a disciplina (...) Fica tudo organizado, esquematizado (...) Isso é da concordância do encarregado de educação, temos sempre conhecimento.”</i></p> <p><i>“Por exemplo, não vai estar em Físico-Química porque, se calhar, não vai ter vantagens para ele quando tem de depender de mais tempo para outras disciplinas... isto é só um exemplo.”</i></p> <p><i>“Eles nunca frequentam as disciplinas todas! Isso é feito caso a caso, consoante as capacidades deles, as preferências e os gostos dos utentes/dos alunos, porque se eles não estão motivados é difícil.”</i></p>	<p>Deficiência não é segregação</p> <p>Currículo</p> <p>Processo de inclusão</p> <p>Currículo funcional</p> <p>Adaptação curricular</p>
E4	<i>“A educação deve assentar numa formação completa do indivíduo.”</i>	Formação integral
E5	<i>“O direito à educação não é o integrar todos os alunos numa sala.”</i>	Diferenciação
E7	<p><i>“Há outras aulas onde se fazem aprendizagens substitutivas, que têm um programa educativo individual, ou seja, um currículo diferente do da turma.”</i></p> <p><i>“O tipo de características que cada aluno tem varia de ano para ano. Podem ter incapacidades ou (...) dificuldades de aprendizagem e que necessitam apenas de intervenção para o reforço das aprendizagens, para o acompanhamento na realização dos trabalhos, para a reeducação da escrita (...), ou outro tipo de intervenção que não necessita de frequência e intensidade tão grande.”</i></p> <p><i>“Nos alunos que têm um currículo diferenciado, além do tempo em sala, da coadjuvação em sala, têm também momentos numa sala à parte, momentos na biblioteca, momentos de saída ao exterior, momentos de clubes, etc., e outro tipo de dinâmicas que permitam enriquecer o currículo deles, uma vez que, academicamente, eles não conseguem cumprir o currículo regular.”</i></p>	<p>PEI</p> <p>Intervenção Diferenciada</p> <p>Adaptação de métodos e estratégias</p>

	<p><i>“A melhor forma é o trabalho em equipa, (...) todos têm direito, não só a aceder ao currículo mas também a participar de uma forma positiva.”</i></p> <p><i>“Não interessa dizer que a escola é para todos e estão lá todos sentadinhos. Importa que eles lá estejam mas que haja momentos na sala e na turma, em que faça sentido eles lá estarem e em que se sintam úteis, e que sintam que conseguem participar de forma positiva.”</i></p>	<p>Trabalho em equipa</p> <p>Aprendizagens significativas</p> <p>Incluir com sucesso</p>
E8	<p><i>“Na escola x estão na turma e fazem o mesmo (...). Eu estou com a professora apoiar (...), precisam de mais tempo, de uma ajudazinha e, às vezes, de uma adaptação nas fichas e no trabalho (...) mas conseguem, mais ou menos, cumprir o currículo; têm medidas adicionais. No centro escolar z (...) há uma sala que se chama CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem) e que está equipada com coisa diferentes. Temos um computador, temos estimulação sensorial, temos variadas coisas... Existem quatro CAA no Agrupamento.”</i></p> <p><i>“Um menino multideficiente que está no JI (...) passa os dias com a turma. A professora, a educadora trabalha com ele de forma diferenciada. (...) Ele tem de fazer coisas mais específicas. (...) Tem terapia da fala pela IP que vai lá à escola 1h por semana. A fisioterapeuta da IP também vai lá. Tem uma terapeuta ocupacional (TO) da Alcance que vai a casa, a nível privado. Tem professora de educação especial também algum tempo. Quase sempre, trabalho no CAA com ele (...), eu e uma auxiliar também; às vezes estamos as duas, outras vezes está só uma ou outra. Ele tem períodos em que é retirado da sala de aula e faz mudança de cadeira e estimulação sensorial.”</i></p>	<p>Diferenciação</p> <p>CAA</p> <p>Diferenciação</p>
E9	<p><i>“Os nossos alunos de medidas seletivas são alunos em que eu vou à sala de aula dar apoio; coadjuvação em sala de aula com a mesma temática.”</i></p>	<p>Medidas seletivas</p>
E10	<p><i>“Tinha materiais próprios, ela estava na salinha dela própria – de multideficiência. Depois, por vezes, (...) ia para a salinha das crianças ‘normais’.”</i></p> <p><i>Ela começou a ter o percurso escolar (...) dos 4 aos 5 anos. Ela foi para a escola com crianças normais. Na altura ela reagiu muito bem, gostava muito de estar com os meninos porque os meninos brincavam com ela e davam-lhe a atenção que ela queria. (...) Adaptou-se muito bem e tinha um ensino especial com a professora Y e Z.”</i></p> <p><i>“Como ela percebe tudo o que se passa à sua volta, ela queria por ela própria fazer como os outros meninos e brincar. Depois chegou a um ponto em que ficou apática e não queria sair da sala: chorava porque queria ficar na sala, porque não queria estar ao pé dos outros meninos.”</i></p> <p><i>“Acho ótimo estas crianças entrarem nestas escolas desde que seja só da parte da manhã, ou duas/ três horinhas, (...) para as crianças, desde pequenas, se</i></p>	<p>Processo de socialização</p> <p>Rejeição à escola</p> <p>Inclusão parcial</p>

	<p><i>darem conta de que elas não são 'bichos de sete cabeças' e são crianças iguais a elas."</i></p> <p><i>"Os adultos (falo em professores, educadores, auxiliares) também têm que ter uma formação para lidar com estas crianças."</i></p> <p><i>"Acho que as pessoas precisavam todas, mas todas...mães, pais, professores, educadores, profissionais (todas!) de terem uma formação em condições para saberem cuidar e lidar com estas crianças, porque elas são muito postas de parte."</i></p>	<p>Formação e educação</p>
--	---	----------------------------

Anexo 15 – Sinopse temática: Inclusão e equidade

		<i>Inclusão e Equidade – respostas do ensino regular</i>	Palavras-Chave
Entrevistado	E2	<i>“De início vão frequentar as aulas todas e entretanto depois define-se quais são as disciplinas. (...) É um trabalho que é feito entre o aluno e o docente, e o encarregado de educação (...) Em termos de conteúdos depois são os professores que definem, em conjunto, e de acordo com a disciplina (...) Fica tudo organizado, esquematizado (...) Isso é da concordância do encarregado de educação, temos sempre conhecimento.”</i>	Ensino regular
		<i>“Eles nunca frequentam as disciplinas todas! Isso é feito caso a caso, consoante as capacidades deles, as preferências e os gostos dos utentes/dos alunos, porque se eles não estão motivados é difícil.”</i>	Participação em sociedade e comunidade escolar
		<i>“Os nossos alunos agora estão em casa e também estão a ter aulas por videoconferência.”</i>	Lacunas do ensino regular
		<i>“Faltam materiais para trabalharem, faltam auxiliares para apoiarem os docentes, para poderem prestar esse trabalho. (...) Às vezes por medo, por as pessoas ainda se assustarem, por terem receios de ter uma criança diferente no meio da sala.”</i>	Falta de materiais
		<i>“Também continuamos a verificar a resistência de alguns professores, em contexto de sala do regular (...) eles exigem mais, porque fazem mais barulho, porque se distraem mais... Portanto, não tendo lá alguém do ensino especial ou alguém que acompanhe, (...) não conseguem gerir a turma toda. (...) São turmas muito grandes.”</i>	Resistências dos professores
		<i>“Sabemos até onde é que eles conseguem (...), das suas capacidades e daquilo que eles sabem e são capazes de fazer num currículo adaptado. (...) Eles não precisam de saber o que é o pi, precisam de saber matemática funcional, para o dia-a-dia.”</i>	Desadequação do currículo e das práticas
		<i>“A comunidade não está a responder devidamente às nossas situações. Porque, é assim: a nossa comunidade escolar ainda não está preparada para grandes dependentes e a situações com grandes dificuldades cognitivas, como é o caso da grande maioria dos nossos alunos... o contexto deles não é estar numa sala normal, regular. São alunos com grandes dificuldades (...), precisam de um trabalho a nível de estimulação visual, auditiva, motora e isso não é conseguido no regular.”</i>	Recursos inadequados
		<i>“Não têm tempo para fazer uma adequação dos testes, não têm tempo para fazer uma adequação dos trabalhos que estes alunos exigem.”</i>	
		<i>“Não temos salas devidamente equipadas, falta material adaptado, quer em termos informáticos, quer em termos de material de estimulação (...), porque não há verbas.”</i>	
		<i>“Em todos os eventos nós participamos com eles! Fazemos questão de os acompanhar e de eles participarem em sociedade e comunidade escolar, e vamos com eles.”</i>	Educação regular e parceria com EE

	<p><i>“Temos que providenciar tudo para que eles possam frequentar: desde o transporte de ir para a escola; de ir levar e de ir buscar; cumprir os horários; os recursos humanos para fazer o acompanhamento deles, que são realmente com elevado grau de dependência e necessitam sempre de alguém. Os recursos materiais também! É necessário em termos de livros, material escolar, tudo e mais.”</i></p> <p><i>Todos os que estão a frequentar as escolas regulares... de cada vez que há saídas e atividades, eles participam sempre. Ou seja, não é discriminatório o facto de eles serem portadores de deficiência.”</i></p>	
<p>E3</p>	<p><i>“É evidente que o ideal era estes meninos poderem ser distribuídos por várias escolas (...) em termos de recursos de uma comunidade como Fátima e considerando mesmo Ourém e arredores, as escolas não têm capacidade de adquirir uma totalidade de meninos porque em termos de recursos humanos, materiais eles exigem materiais muito específicos, apoios muito específicos.”</i></p> <p><i>“As escolas de ensino regular poderiam ter estes meninos nos centros de aprendizagem (...) mas se formos a ver os casos eles exigem equipamentos muito específicos e não é comportável, para já, andar a transportar equipamentos como aqueles que temos (plano inclinado, standing-frame, bola de bobath, cunhas ergonómicas, elevador de transferência, etc.). (...) Não é comportável os técnicos, por exemplo, nos centros de recursos para a inclusão andarem a transportar este tipo de equipamentos, primeiro; segundo não é comportável financeiramente nem os equipamentos são rentabilizados se os centros de recursos tiverem este tipo de equipamentos porque são equipamentos muito caros. (...) Devido aos problemas respiratórios que têm, temos meninos que nem sequer saem à rua no período das atividades de verão, (...) são meninos tão sensíveis a nível respiratório que têm que ser salvaguardados.”</i></p> <p><i>“Há meninos que exigem um trabalho, recursos específicos e condições especiais. (...) Há estímulos que podem desencadear convulsões ou ficam cansados porque o cérebro não consegue processar simultaneamente muitos estímulos, quer em frequência quer em intensidade. Portanto, as condições da educação têm que ser muito específicas e no ensino regular isto não é fácil de controlar porque há sempre muitos barulhos de fundo: campainhas, recreios, ...”</i></p> <p><i>“A falta de recursos humanos nas estruturas de ensino regular (...) são poucas horas destinadas aos professores que estão afetos às crianças com necessidades educativas especiais.”</i></p> <p><i>“Ninguém está preparado para trabalhar com este tipo de meninos por mais formações e especializações que se tenha, seja docente, fisioterapeuta ou terapeuta ocupacional.”</i></p>	
<p>E4</p>	<p><i>“Eu concordo com a inclusão mas não concordo, muitas vezes, da forma como é implementada nas escolas regulares.”</i></p>	

	<p><i>“Numa escola regular, em que há um único professor para 20 ou 24 crianças e em que, por exemplo, um seja diferente, ele nunca vai ter o tempo e a disponibilidade. Porque a escola, muitas vezes, não tem quer recursos físicos quer de pessoal (...) e não responde às necessidades daquela criança, que precisa de mais atenção e requer outro tipo de trabalho.”</i></p> <p><i>“A legislação tem mudado imenso mas para crianças diferentes eu acho que continua a ficar aquém do esperado e do desejado. (...) E tem-se criado papéis e equipas mas, (...) as pessoas continuam a estar muito nos gabinetes (...) e os papéis não mostram a realidade.”</i></p> <p><i>“Senti na pele, muitas vezes, não conseguir dar resposta aos problemas que me aparecem na sala do regular para lidar com os alunos (e não é preciso ser com deficiência, mas basta ser só com problemas de aprendizagem).”</i></p> <p><i>“Os alunos precisam de recursos físicos, humanos para continuarem o seu trabalho, que por si também já é diferente, sendo eles também crianças diferentes.”</i></p>	
E5	<p><i>“Não vejo nenhuma mais-valia de um aluno destes (com MD) estar numa escola regular. Segregação seria estar lá só porque tem que estar e não ter qualquer apoio para isso.”</i></p> <p><i>“O nosso PE tem algumas atividades ao longo do ano programadas para lhes proporcionar as saídas ao exterior e o contacto com outras crianças.”</i></p> <p><i>“Inclusão não é colocarmos nos nossos meninos (MD) num liceu ou numa escola com alunos ditos normais, porque isso seria excluir, era tirar todas as hipóteses que eles têm connosco, de desenvolverem, de trabalharem, de terem atividades durante o dia e que seria impossível de ter noutra escola.”</i></p> <p><i>“Era muito importante todos termos, como professores, uma experiência de trabalhar algum tempo ou de, pelo menos, visitar e conhecer este tipo de escolas. Porque são escolas muito organizadas, muito vocacionadas para as necessidades destas crianças que têm por si só umas características completamente diferentes das outras crianças.”</i></p>	
E6	<p><i>“Esta escola [EEE] e estes meninos são uma lição de vida, todas as pessoas deviam passar por lá um dia.”</i></p>	
E7	<p><i>“Estes alunos (...) estão incluídos nas turmas e frequentam algumas disciplinas nas quais demonstram mais aptidão ou nas quais têm melhor ou maior empatia com os professores, e frequentam essas aulas com a turma.”</i></p> <p><i>“Por isso, mais importante do que uma nova legislação é “vestir a camisola” e sentir que, realmente, faz sentido... que todos os alunos têm direito a frequentar a escola, mas frequentá-la de uma forma com qualidade, de uma forma justa e equitativa.”</i></p>	

	<p><i>“Não interessa dizer que a escola é para todos e estão lá todos sentadinhos. Importa que eles lá estejam mas que haja momentos na sala e na turma, em que faça sentido eles lá estarem e em que se sintam úteis, e que sintam que conseguem participar de forma positiva.”</i></p> <p><i>“Há outras aulas onde se fazem aprendizagens substitutivas, que têm um programa educativo individual, ou seja, um currículo diferente do da turma.”</i></p> <p><i>“Não conseguimos acompanhar os alunos, pelo menos os com maior dificuldade, em todas as aulas. Por isso, no início do ano é decidido em que aulas é que é possível fazer a coadjuvação do professor de educação especial na aula e, depois há outras aulas em que os alunos estão sozinhos apenas com o professor titular, ou outros apoios que a escola faculte.”</i></p> <p><i>“Nos alunos que têm um currículo diferenciado, além do tempo em sala, da coadjuvação em sala, têm também momentos numa sala à parte, momentos na biblioteca, momentos de saída ao exterior, momentos de clubes, etc., e outro tipo de dinâmicas que permitam enriquecer o currículo deles, uma vez que, academicamente, eles não conseguem cumprir o currículo regular.”</i></p> <p><i>“Para crianças com multideficiência, em termos de escola, de espaço e de organização essa resposta existe.</i></p> <p><i>Em termos de terapias, que é uma parte fundamental para o acompanhamento desses alunos, não cabe ao agrupamento definir porque é uma parceria que é feita com base num orçamento que vem do Estado e que, por si só, é muito limitado. (...) Como nos dão um horário muito reduzido, em termos desse tipo de acompanhamento especializado, que nas situações mais graves é fundamental, há uma limitação. Embora, os casos mais complicados sejam sempre prioritários e, por isso, acabam por ter sempre lugar nas poucas vagas que existem. Depois, outra limitação tem a ver com a situação dos assistentes operacionais... em que a escola não tem forma de contratar mais pessoas e, às vezes, é um bocadinho mais difícil de gerir.”</i></p> <p><i>“O horário do docente de educação especial (...) não é inesgotável.”</i></p> <p><i>Quando as turmas têm 25, 26, 28, 30 alunos essa tarefa é hercúlea e é quase impossível conseguir ter um bom desempenho com tantos alunos à frente.”</i></p> <p><i>“A dificuldade é a diferença. Pelo facto de eles terem estas dificuldades nem sempre conseguimos incutir neles o valor da pertença e explicar-lhes porque é que são diferentes, porque é que não conseguem fazer as coisas como os outros. Tentar fazer com que eles aceitem também essa dificuldade que têm é, em si, uma dificuldade.”</i></p>	
E8	<p><i>“Eu sou defensora da inclusão (...) na maior parte dos casos; em casos muito graves é que não. Meninos que</i></p>	

	<p><i>precisam de respostas muito específicas, cuidados de saúde... aí, as escolas não conseguem. (...) Podemos fazer outro tipo de atividades entre escola regular e instituições de educação especial, tipo intercâmbios em que haja algumas atividades em comum e as crianças se encontrem e façam atividades em conjunto.”</i></p> <p><i>Na escola x estão na turma e fazem o mesmo (...). Eu estou com a professora apoiar (...), precisam de mais tempo, de uma ajudazinha e, às vezes, de uma adaptação nas fichas e no trabalho (...) mas conseguem, mais ou menos, cumprir o currículo; têm medidas adicionais. No centro escolar z (...) há uma sala que se chama CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem) e que está equipada com coisa diferentes. Temos um computador, temos estimulação sensorial, temos variadas coisas... Existem quatro CAA no Agrupamento.”</i></p> <p><i>“Um menino multideficiente que está no JI (...) passa os dias com a turma. A professora, a educadora trabalha com ele de forma diferenciada. (...) Ele tem de fazer coisas mais específicas. (...) Tem terapia da fala pela I.P. que vai lá à escola 1h por semana, a fisioterapeuta da I.P. também vai lá. Tem uma terapeuta ocupacional da Alcance que vai a casa, a nível privado. Tem professora de educação especial também algum tempo. Quase sempre, trabalho no CAA com ele (...), eu e uma auxiliar também; às vezes estamos as duas, outras vezes está só uma ou outra. Ele tem períodos em que é retirado da sala de aula e faz mudança de cadeira e estimulação sensorial.”</i></p> <p><i>“A nível de recursos humanos é que precisávamos de mais. (...) e era importante mais tempo.”</i></p>	
<p>E9</p>	<p><i>“Eu acho que, cada vez mais faz sentido os meninos estarem no ensino regular, porque acho que, quanto mais não seja, aprendem a dizer obrigado; a conviverem; e os comportamentos ditos “normais” também os vão aprendendo.”</i></p> <p><i>“Já estive (...) numa sala de multideficiência em que praticamente os tempos de inclusão com a turma era a turma que ia à sala de multideficiência.”</i></p> <p><i>“Os nossos alunos de medidas seletivas são alunos em que eu vou à sala de aula dar apoio; coadjuvação em sala de aula com a mesma temática.”</i></p>	
<p>E10</p>	<p><i>“Como ela percebe tudo o que se passa à sua volta, ela queria por ela própria fazer como os outros meninos e brincar. Depois chegou a um ponto em que ficou apática e não queria sair da sala: chorava porque queria ficar na sala, porque não queria estar ao pé dos outros meninos.”</i></p> <p><i>“Ela chegou a um ponto em que não aceitava ir para uma escola regular. Ela ficou mesmo, mesmo, mesmo contrariada de ver os outros fazer as coisas e ela não conseguir fazer.”</i></p> <p><i>“Ela foi para a escola com crianças normais. Na altura ela reagiu muito bem, gostava muito de estar com os meninos porque os meninos brincavam com ela e davam-lhe a</i></p>	

	<p><i>atenção que ela queria. (...) Adaptou-se muito bem e tinha um ensino especial com a professora Y e Z.”</i></p> <p><i>“No regular era mais difícil! Elas queriam trabalhar com ela e ela ficava mais tensa (...) de ver as outras crianças e ela querer fazer como elas e não conseguir.”</i></p> <p><i>“Tinha materiais próprios, ela estava na salinha dela própria – de multideficiência. Depois, por vezes, (...) ia para a salinha das crianças ‘normais’.”</i></p> <p><i>“Quando ela estava no regular, havia crianças que a olhavam como se ela fosse um ‘bicho de sete cabeças’.”</i></p> <p><i>“Notei muita diferença de uma escola para a outra no ensino regular. Enquanto nessa [escola] havia disciplina e ensinavam as crianças para interagir com estas crianças deficientes (...), na outra deixavam a L. lá num cantinho e, se as crianças iam ao pé dela iam e se não iam pronto, não ligavam muito. (...) Era a única deficiente e estava pra lá atirada num cantinho. Mesmo as educadoras e as auxiliares, quem acompanhava (...), era como se ela não estivesse lá. E o meu pai chegou e viu, (...) ele sentiu-se muito mal de ver a L. num canto a chorar e ninguém para lhe dar atenção.”</i></p> <p><i>“Os adultos (falo em professores, educadores, auxiliares) também têm que ter uma formação para lidar com estas crianças.”</i></p> <p><i>“Tenho medo que aconteça o que já aconteceu no ensino regular e que a ponham de parte, deixaram-na no cantinho e deixavam-na ficar ali e pronto. Mas tenho medo!”</i></p> <p><i>“No regular acho que falta muita coisa, muita coisa mesmo, para estas crianças. O Governo querem pôr estas crianças no regular mas para isso eles precisam de ter condições mínimas e não têm. Não têm condições mesmo nenhuma para elas: não têm equipamentos, não têm terapeutas; não têm materiais de apoio para eles trabalharem. (...) Acho que faltam muitos materiais na escola regular. Eles não têm condições mínimas para trabalharem com elas (crianças). Os materiais tinha que ser eu a pô-los, muitas vezes.”</i></p> <p><i>“Acho que as pessoas precisavam todas, mas todas...mães, pais, professores, educadores, profissionais (todas!) de terem uma formação em condições para saberem cuidar e lidar com estas crianças, porque elas são muito postas de parte.”</i></p>	
--	---	--

Anexo 16 – Sinopse temática: Benefícios da Inclusão

		Benefícios da Inclusão	Palavras-Chave
Entrevistado	E2	<p><i>“Para a socialização e em termos humanos, a inclusão é das melhores coisas.”</i></p> <p><i>“A inclusão é benéfica para todos os intervenientes e, (...) todas as nossas crianças foram bem acolhidas, quer pelos seus pares, quer pelos adultos.”</i></p> <p><i>“Estar em sociedade e estar com alguém que não tem problemas é muito positivo e é uma mais-valia.”</i></p> <p><i>“ [Na escola regular, os pares] já têm a preocupação de ajudar, de estarem disponíveis, de eles próprios os ajudarem a levar ao refeitório, para levar a cadeirinha, para ver se precisam de alguma coisa... Isso está ser incutido, esse trabalho é feito.”</i></p> <p><i>“São crianças felizes na escola [regular]. E nunca tivemos uma situação de bullying com as nossas crianças, por serem diferentes.”</i></p> <p><i>“Eles todos estão sempre desejosos de ir para a escola, eles sentem-se bem, eles estão felizes na escola, porque (...) fazem tudo o que os seus pares ditos ‘normais’ fazem ao intervalo; fazem aqueles disparates todos quando são adolescentes!”</i></p>	<p>Mto benéfica</p> <p>Participação em sociedade e comunidade escolar</p> <p>EEE como resposta à MD</p>
	E3	<p><i>“Isto é extremamente enriquecedor porque nós estamos a contribuir para a formação de outras crianças e jovens sob o ponto de vista da cidadania e dos valores de solidariedade, e de perceberem que há outras crianças e jovens que não têm a possibilidade de usufruir de uma vida como eles têm, de uma família que eles têm, dos amigos e da forma de fazerem amizades.”</i></p> <p><i>“É extremamente importante o papel que temos, enquanto comunidade escolar e comunidade educativa, em contribuir para a formação de outras crianças enquanto cidadãos responsáveis, solidários, cooperantes, e são valores extremamente importantes para a vida deles depois, enquanto adultos.”</i></p>	Formação de crianças do regular
	E5	<i>“O nosso PE tem algumas atividades ao longo do ano programadas para lhes proporcionar as saídas ao exterior e o contacto com outras crianças.”</i>	Contacto com outras crianças
	E7	<p><i>“Benefícios para os alunos que estão integrados num espaço que é deles e dos pares, benefícios porque têm a possibilidade de interagir com pessoas que podem puxar por eles, que podem envolvê-los em dinâmicas da vida diária. Benefícios para os outros: o despertar para a sensibilidade de viver quotidianamente com pessoas diferentes.”</i></p> <p><i>“Eles estão bem e felizes quando estão na escola.” (E7)</i></p>	<p>Interação entre diferentes “mundos”</p> <p>Felicidade na escola</p>

E8	<i>“Eu sou defensora da inclusão (...) na maior parte dos casos; em casos muito graves é que não. Meninos que precisam de respostas muito específicas, cuidados de saúde... aí, as escolas não conseguem. (...) Podemos fazer outro tipo de atividades entre escola regular e instituições de educação especial, tipo intercâmbios em que haja algumas atividades em comum e as crianças se encontrem e façam atividades em conjunto.”</i>	
E9	<i>“Eu acho que, cada vez mais faz sentido os meninos estarem no ensino regular, porque acho que, quanto mais não seja, aprendem a dizer obrigado; a conviverem; e os comportamentos ditos “normais” também os vão aprendendo.”</i>	Regras sociais Modelagem
E10	<p><i>“Estar com outras crianças ajudou muito mas depois, como ela queria fazer as coisas e não conseguia, ficou apática.”</i></p> <p><i>“As crianças chegavam ao pé dela e ficava num respirar de agitação; ficava a ‘guinchar’ e ficava um bocadinho tensa. Quando chegava a sala e via que realmente estavam as pessoas que eu tinha nomeado que ela ficava, mesmo sendo crianças com problemas como ela, relaxava (...). Mas, no início a adaptação foi complicada.”</i></p> <p><i>“Havia três meninas que brincavam muito com ela e ela gostava, (...) afastavam-se e iam brincar elas, e ela ficava triste. Acho que ela se sentia abandonada e acho que isso também ajudou para que ela ficasse apática.”</i></p> <p><i>“Ter interagido com crianças porque ela adora! (...) Vantagens de que conseguiu aprender as cores, os números (...) lá na escola com a ajuda das outras crianças.”</i> (E10)</p>	<p>Frustração</p> <p>Experiência da L.</p> <p>Aprendizagem</p>

Anexo 17 – Sinopse temática: Inclusão...sim ou não?!

		<i>Inclusão...sim ou não?!</i>	Palavras-Chave
Entrevistado	E2	<p><i>“Estas crianças precisam de ser protegidas e eu acho que nas instituições de ensino especial o rácio é menor, e as tarefas e tudo é direcionado em função deles e das suas características. É feita uma avaliação e é feita como deve ser. Desde a alimentação, desde de ir à casa de banho, conhecem tudo deles e isto não acontece no regular. (...) E todo o trabalho, mesmo em termos de currículo, é tido em consideração e é feito conforme as capacidades deles... mas está salvaguardado, sem dúvida, mais do que no ensino regular!”</i></p> <p><i>“O regular e a inclusão para aqueles para quem faz sentido, mas ainda precisamos muito e, faz muito sentido, as escolas de educação especial.”</i></p>	<p>Educação especial e educação regular</p> <p>Melhor interesse da criança</p>
	E3	<p><i>“É evidente que o ideal era estes meninos poderem ser distribuídos por várias escolas (...) em termos de recursos de uma comunidade como F. e considerando mesmo O. e arredores, as escolas não têm capacidade de adquirir uma totalidade de meninos porque em termos de recursos humanos, materiais eles exigem materiais muito específicos, apoios muito específicos.”</i></p> <p><i>“As escolas de ensino regular poderiam ter estes meninos nos centros de aprendizagem (...) mas se formos a ver os casos eles exigem equipamentos muito específicos e não é comportável, para já, andar a transportar equipamentos como aqueles que temos (plano inclinado, standing-frame, bola de bobath, cunhas ergonómicas, elevador de transferência, etc.). (...) Não é comportável os técnicos, por exemplo, nos centros de recursos para a inclusão andarem a transportar este tipo de equipamentos, primeiro; segundo não é comportável financeiramente nem os equipamentos são rentabilizados se os centros de recursos tiverem este tipo de equipamentos porque são equipamentos muito caros. (...) Devido aos problemas respiratórios que têm, temos meninos que nem sequer saem à rua no período das atividades de verão, (...) são meninos tão sensíveis a nível respiratório que têm que ser salvaguardados.”</i></p>	<p>Ideal seria a escola regular poder dar resposta</p> <p>Recursos especiais</p>
	E4	<p><i>“Eu concordo com a inclusão mas não concordo, muitas vezes, da forma como é implementada nas escolas regulares.”</i></p>	Inclusão total não
	E5	<p><i>“O direito à educação não é o integrar todos os alunos numa sala.”</i></p> <p><i>“Inclusão não é colocarmos nos nossos meninos (MD) num liceu ou numa escola com alunos ditos normais, porque isso seria excluir, era tirar todas as hipóteses que eles têm connosco, de desenvolverem, de trabalharem, de terem atividades durante o dia e que seria impossível de ter noutra escola.”</i></p>	Adequação da educação às necessidades dos alunos
	E6	<p><i>“A atual legislação e a inclusão nas classes regulares não protege estas crianças, nem tão pouco responde às suas necessidades.”</i></p>	Não

<p>E7</p>	<p><i>“Estes alunos (...) estão incluídos nas turmas e frequentam algumas disciplinas nas quais demonstram mais aptidão ou nas quais têm melhor ou maior empatia com os professores, e frequentam essas aulas com a turma.”</i></p> <p><i>“Todos os alunos têm direito a frequentar a escola [regular], mas frequentá-la de uma forma com qualidade, de uma forma justa e equitativa.”</i></p> <p><i>“Não interessa dizer que a escola é para todos e estão lá todos sentadinhos. Importa que eles lá estejam mas que haja momentos na sala e na turma, em que faça sentido eles lá estarem e em que se sintam úteis, e que sintam que conseguem participar de forma positiva.”</i></p> <p><i>“Nos alunos que têm um currículo diferenciado, além do tempo em sala, da coadjuvação em sala, têm também momentos numa sala à parte, momentos na biblioteca, momentos de saída ao exterior, momentos de clubes, etc., e outro tipo de dinâmicas que permitam enriquecer o currículo deles, uma vez que, academicamente, eles não conseguem cumprir o currículo regular.”</i></p> <p><i>“Em termos de terapias, que é uma parte fundamental para o acompanhamento desses alunos, não cabe ao agrupamento definir porque é uma parceria que é feita com base num orçamento que vem do Estado e que, por si só, é muito limitado. (...) Como nos dão um horário muito reduzido, em termos desse tipo de acompanhamento especializado, que nas situações mais graves é fundamental, há uma limitação.”</i></p>	<p>Regular com adaptações</p> <p>Inclusão total com justiça e equidade</p> <p>Criação de condições na escola</p> <p>Limitação de terapias na escola</p>
<p>E8</p>	<p><i>“Eu sou defensora da inclusão (...) na maior parte dos casos; em casos muito graves é que não. Meninos que precisam de respostas muito específicas, cuidados de saúde... aí, as escolas não conseguem. (...) Podemos fazer outro tipo de atividades entre escola regular e instituições de educação especial, tipo intercâmbios em que haja algumas atividades em comum e as crianças se encontrem e façam atividades em conjunto.”</i></p>	<p>Inclusão total não</p> <p>Atividades de cooperação</p>
<p>E9</p>	<p><i>“Eu acho que, cada vez mais faz sentido os meninos estarem no ensino regular, porque acho que, quanto mais não seja, aprendem a dizer obrigado; a conviverem; e os comportamentos ditos “normais” também os vão aprendendo.”</i></p> <p><i>“Já estive (...) numa sala de multideficiência em que praticamente os tempos de inclusão com a turma era a turma que ia à sala de multideficiência.”</i></p> <p><i>“Também já estive na EEE (...) é um bocadinho difícil eles estarem incluídos numa turma, porque as suas deficiências são muito graves.”</i></p>	
<p>E10</p>	<p><i>“Como ela percebe tudo o que se passa à sua volta, ela queria por ela própria fazer como os outros meninos e brincar. Depois chegou a um ponto em que ficou apática e</i></p>	<p>Experiência da L. no ensino regular</p>

	<p><i>não queria sair da sala: chorava porque queria ficar na sala, porque não queria estar ao pé dos outros meninos.”</i></p> <p><i>“Ela chegou a um ponto em que não aceitava ir para uma escola regular. Ela ficou mesmo, mesmo, mesmo contrariada de ver os outros fazer as coisas e ela não conseguir fazer.”</i></p> <p><i>“Estar com outras crianças ajudou muito mas depois, como ela queria fazer as coisas e não conseguia, ficou apática.”</i></p> <p><i>“As crianças chegavam ao pé dela e ficava num respirar de agitação; ficava a ‘guinchar’ e ficava um bocadinho tensa. Quando chegava a sala e via que realmente estavam as pessoas que eu tinha nomeado que ela ficava, mesmo sendo crianças com problemas como ela, relaxava (...). Mas, no início a adaptação foi complicada.”</i></p> <p><i>“Havia três meninas que brincavam muito com ela e ela gostava, (...) afastavam-se e iam brincar elas, e ela ficava triste. Acho que ela se sentia abandonada e acho que isso também ajudou para que ela ficasse apática.”</i></p> <p><i>“Ela foi para a escola com crianças normais. Na altura ela reagiu muito bem, gostava muito de estar com os meninos porque os meninos brincavam com ela e davam-lhe a atenção que ela queria. (...) Adaptou-se muito bem e tinha um ensino especial com a professora Y e Z.”</i></p> <p><i>“No regular era mais difícil! Elas queriam trabalhar com ela e ela ficava mais tensa (...) de ver as outras crianças e ela querer fazer como elas e não conseguir.”</i></p> <p><i>“Tenho medo que aconteça o que já aconteceu no ensino regular e que a ponham de parte, deixaram-na no cantinho e deixavam-na ficar ali e pronto. Mas tenho medo!”</i></p> <p><i>“No regular acho que falta muita coisa, muita coisa mesmo, para estas crianças. O Governo querem pôr estas crianças no regular mas para isso eles precisam de ter condições mínimas e não têm. Não têm condições mesmo nenhuma para elas: não têm equipamentos, não têm terapeutas; não têm materiais de apoio para eles trabalharem. (...) Acho que faltam muitos materiais na escola regular. Eles não têm condições mínimas para trabalharem com elas (crianças). Os materiais tinha que ser eu a pô-los, muitas vezes.”</i></p> <p><i>“Ter interagido com crianças porque ela adora! (...) Vantagens de que conseguiu aprender as cores, os números (...) lá na escola com a ajuda das outras crianças.”</i></p> <p><i>“Acho ótimo estas crianças entrarem nestas escolas, desde que seja só da parte da manhã, ou duas/ três horinhas, (...) para as crianças, desde pequenas, se darem conta de que elas não são ‘bichos de sete cabeças’ e são crianças iguais a elas.”</i></p>	
--	--	--

Anexo 18: A atual legislação – DL nº54/2018

	Direito à Educação – DL nº54/2008	Palavras-Chave
E3	<p><i>“A nova legislação, o Decreto-Lei nº54 de 2018 (...) fiquei muito contente. (...) Dá uma perspetiva diferente das crianças com problemas (...) no ensino regular há muitas crianças com dificuldades que precisam de apoios temporários, localizados no tempo; precisam às vezes de um “empurrãozinho” ou às vezes tem que se esperar ou utilizar estratégias e dar tempo para que o desenvolvimento seja alcançado, porque os ritmos são diferentes. (...) Dá essa perspetiva de que não são só crianças com deficiência que precisam de apoios:”</i></p> <p><i>“As equipas de apoio à educação inclusiva – EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva), também é um recurso no regular. Porque nós já trabalhamos nesse formato, já trabalhamos em equipa: a terapeuta ocupacional, a docente, a psicóloga.”</i></p> <p><i>“Todos são responsáveis pela implementação das medidas, quer seja ou não o professor de educação especial; todos são chamados a intervir de acordo com as suas áreas de competências e com o que é definido no PEI do aluno.”</i></p> <p><i>“Do ponto de vista da legislação podemos dar-nos por satisfeitos em termos da defesa e de direitos (...) mais do que a legislação, é importante promovermos ações e sensibilizarmos a inclusão, desde as crianças e jovens (que é um trabalho que já fazemos) a qualquer tipo de faixa etária.”</i></p>	<p>Nova perspetiva das crianças</p> <p>Boa base legislativa</p> <p>EMAEI</p> <p>Responsabilização de todos os intervenientes</p> <p>Mais do que legislação, ação</p>
E4	<p><i>“A legislação tem mudado imenso mas para crianças diferentes eu acho que continua a ficar aquém do esperado e do desejado. (...) E tem-se criado papéis e equipas mas, (...) as pessoas continuam a estar muito nos gabinetes (...) e os papéis não mostram a realidade.”</i></p>	<p>Discrepância com a realidade</p>
E5	<p><i>“É muito difícil depois as escolas terem condições para porem em prática o que idealmente é definido na legislação.”</i></p> <p><i>“Os professores na escola regular, depois no dia-a-dia, não têm o tempo nem a preparação pedagógica para apoiar, da forma que a lei até define como deveria ser. Acho que depois a prática é que está muito díspar da legislação.”</i></p>	<p>Dificuldades práticas da legislação</p>
E6	<p><i>“Os nossos alunos estão todos eles abrangidos Decreto-lei 54 de 6 de junho de 2018, possuem os mesmos documentos existentes no regular, como é o caso do relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual, avaliação mensal, semestral... relatório de avaliação do 1.º e 2.º período.”</i></p> <p><i>“Quem faz a legislação raramente vai ao terreno, está fechado num gabinete (...) muitas vezes desconhece a realidade. (...) A atual legislação e a inclusão nas classes</i></p>	<p>Legislação que rege EEE e ensino regular é a mesma</p>

	<i>regulares não protege estas crianças, nem tão pouco responde às suas necessidades.”</i>	
E7	<p><i>“Os pressupostos desta legislação também são muito interessantes, o desenho universal para a aprendizagem, o desenhar a planificação de uma aula tendo em consideração todas as características dos alunos, mas também os contextos que tem dentro e fora da escola. O facto de ser uma intervenção multinível, ou seja, vão sendo dadas respostas à medida que o aluno consegue ou não consegue acompanhar o currículo...Tudo isto são bons princípios! É preciso é depois, então, arranjar forma de a escola ter capacidade para dar estas respostas, o que depois parte também pelas nossas direções.”</i></p> <p><i>“Por isso, mais importante do que uma nova legislação é “vestir a camisola” e sentir que, realmente, faz sentido... que todos os alunos têm direito a frequentar a escola, mas frequentá-la de uma forma com qualidade, de uma forma justa e equitativa.”</i></p>	<p>Teoria é boa</p> <p>Dificuldades práticas</p>
E8	<i>“A legislação sim, só que o problema é mesmo a falta de recursos.”</i>	<p>Princípios legislativos bons mas faltam os recursos para a prática</p>

Anexo 19 – Transcrição da entrevista E1

Entrevista ao Administrador Delegado do Centro

Ora bem, então vamos começar pela minha experiência e o meu percurso. Eu sou Provedor da Santa Casa da Misericórdia de P. e, por inerência, de um cargo que tenho, sou Presidente do Conselho Regional de L. da União das Misericórdias. Desde há muitos anos, desde que sou Provedor, há 14...

Entretanto, nós vínhamos aqui a reuniões do Conselho Nacional, onde estão representados todos os presidentes dos 18 distritos do país, mais Madeira e Açores e, na altura o Presidente do Conselho Regional era o Dr. M. que era, também aqui, na altura chamado Presidente do Conselho de Administração do Centro.

Talvez por duas razões: por todas as minhas intervenções a nível das reuniões e, tinha também, o facto de estar aqui relativamente perto de F., na altura, propôs-me que fizesse parte do Conselho de Administração (...) e mantive-me durante alguns anos. Entretanto, o Sr. C. saiu e propuseram-me ficar neste lugar... que é um lugar para mim fascinante!

Eu sou advogado de profissão, não tenho filhos e nunca pensei vir a trabalhar com deficientes, nunca pensei vir a trabalhar com idosos. Na história da minha família eu não tinha muito relacionamento com os idosos, por exemplo. Porque do lado da minha mãe os meus avós só estavam normalmente uma vez por ano quando iam passar férias (...) e quando estiveram doentes nem soubemos sequer o que era tratar de idosos. No caso do lado do meu pai, a minha avó morre também muito cedo e o meu avô já tinha falecido muito novo. Portanto, não havia na minha tradição familiar todo esse contacto com idosos e muito menos com deficientes. E foi um marco também, uma experiência que não tinha tido... Comecei por ser Provedor de idosos e crianças e, na altura, o fascínio foram as crianças, particularmente o infantário e depois consegui meter uma creche. Ainda hoje eu passei lá e os meus amigos de 2 anos, os atores muito ensinados... deu-me um certo gozo porque não vieram pedir colo como é normal mas rodearam-me como se eu fosse a galinha e eles os pintos, tudo ali à volta (...). O outro fascínio é realmente, hoje, o Centro. Se quer que lhe diga são talvez as coisas que mais mexem comigo.

A primeira vez que entrei no Centro levei aqui uns “murros no estômago” que me custaram imenso porque vi gente que nunca imaginava... não imaginava que existisse essas pessoas, com as suas deformidades físicas, com as suas limitações cognitivas! Mas é um sinal de vida para eles e que nos ensinam muito. Porque eles são felizes e transmitem felicidade, transmitem-nos alegria e, perante as contrariedades que têm, ensinam que o mundo é bem melhor do que nós podemos pensar. Como eu costumo dizer, nós quando saímos daqui, quando saímos ali a porta, vamos sempre diferentes de como quando entramos. Porque como eu costumo dizer: “esta é uma Casa mágica”. É uma Casa que tem essa magia que eles nos transmitem e depois temos os amigos que têm essa.... Ainda há bocado o meu amigo P., com quem brinquei (não falamos de futebol porque ambos somos do Benfica e, portanto, está a correr mal), veio agradecer o facto de ter ido lá fora, de ter fumado um cigarrito e veio dizer que durante 10 minutos não trabalhou, e brincou com isso! E esse é o fascínio: do sorriso e da alegria com que ele me falou... e há coisas que não se pagam! Posso dizer que tenho tido essa sorte, de os meus superiores aceitarem com que eu continue aqui, e é digamos o meu fascínio por esta Casa. Há pessoas que podem achar que isso não é importante, para mim é dos maiores desígnios da minha vida trabalhar nesta casa!

No caso da sua área específica, que é o trabalho com os miúdos dos 6 aos 18 na EEE... é também encontrar em tudo aquilo um trabalho magnífico que fazem. E que escola é essa?!? Tem ginástica, tem inglês, tem português??... Não! Às vezes, até é ensinar a posicioná-los, ensiná-los a deglutir, ensiná-los a fazer coisas que são básicas para todos nós. E, eles têm sempre a forma simpática de mostrar de

quem gostam... das maneiras mais diferentes que podem acontecer. Nós às vezes pensamos que eles não têm qualquer Q.I., que não têm qualquer capacidade de inteligência, mas têm! Mais limitada! E é preciso, e esse é o grande trabalho das técnicas e de todos os profissionais, retirar do pouco que eles tenham, alguma coisa de valorização. Se me perguntarem (eu não queria personalizar porque eles são todos importantes para mim, mas não vou dizer que não tenho alguns de quem me sensibiliza, para perceber qual é o mundo deles. Permita-me citar o F., toda a gente sabe que eu gosto do F., mas gosto pelo seguinte: ele que é cego, que é surdo, que é mudo. Que mundo é o dele, não é?!? E há coisas que, por exemplo aquando da sua agitação (e eu que sou um individuo alto e grande e ele é pequenino), eu tenho sempre a forma de mexer no cabelo dele e, como diz o brasileiro, fazer “cafuné” e ele fica calmo; e é o tacto e é o contacto que ele eventualmente acha piada. Ou como por exemplo, quando eu chego ao N. (o meu chinoca) e ele depois ouve este vozeirão meu e ele depois sorri porque só está habituado à voz feminina ... e, portanto, esse sorriso dele irradia sol e dá alegria. Isto para citar muitos que têm passado por aqui, poderia falar de outros miúdos, por essa forma de ensinamento que lhes vão dando. O trabalho que lhes posso indicar, saberá melhor do que eu, nós o cuidado que temos nesta Casa: pelo vosso trabalho, pelos técnicos com quem há complementaridade, pelos terapeutas ocupacionais, pelos fisioterapeutas, por todo um trabalho que aqui é feito... A interligação com as outras escolas (...) porque há utentes nossos que vão ao CRI, que estão noutra processo mais evolutivo e que podem ter esse trabalho. Esta Casa partilha com outras instituições e também recebe outras instituições que nos vêm pedir porque temos aqui serviço de dentista com todas as condições. Portanto, esse é um trabalho interessantíssimo, é uma outra faceta (e permita-me falar mais no sentido sentimental) porque quando fazemos aqui algumas visitas são das coisas que mais sensibiliza as pessoas é os Moinhos, a ida à escola (...). Sem esta atitude da minha emoção quando falo destas coisas, porque acho que aqui se faz um trabalho técnico e, principalmente, de algum amor e de paixão por esta gente. Podemos ser muito bons tecnicamente, podemos aprender tudo (e nas vossas escolas), mas há uma componente que é a paixão, o amor e perceber que estamos a trabalhar com pessoas, com menores - como podiam ser o nosso filho ou o nosso irmão - e que precisam de todos nós e estão dependentes de nós; eles sem nós não são nada, temos esse papel importante. Portanto, temos essa dívida para com eles, porque eles dão-nos muito (carinho, atenção, alegria, o sorriso deles) e, muitas vezes, ajudam-nos também a nós e às contrariedades da nossa vida, (...) havia muito boa gente que devia de visitar esta Casa! Porque olharia o mundo de outra maneira (...) esta componente da atenção de que poderemos não ter utilizado muitas técnicas mas utilizamos a técnica principal: amor! E, portanto, essas visitas que possam fazer aqui são importantes porque isso vai ser também para os novos técnicos, para aqueles que acabam os seus cursos e que entram na vida do trabalho, que pode ser... e que esta Casa é uma escola para perceber que podemos lutar, que podemos ter resultados, mesmo quando resultados demoram muito tempo, mas às vezes conseguimos isso. E outras vezes lutando, não conseguimos nada e essa também é para nós uma política de descoberta do que é que tenho que fazer para melhorar isto. Algumas coisas que aprendemos da Escola e outras porque nós vamos experimentando...é como a história do “cafuné”; tão simples como isso! (...)

Eu acho que esta escola, com o trabalho que faz, devia continuar, devia ser feito. Por vantagens da vida, nós temos hoje menos deficientes do que tínhamos há uns tempos atrás. Primeiro, porque houve uma quebra de natalidade e, por outro lado, há também hoje mais apoio da parte médica, ou mesmo para as pessoas com menos possibilidades económicas e financeiras. (...) É evidente que nos últimos anos nós flutuamos muito no número de crianças...vamos ver o que vai ser o futuro, é preocupante! Mas eu creio que era importante, porque nós temos tido dificuldade em compreender o mérito desta Casa, acho que devia ser mais conhecida, até pelos decisores políticos. Eu já convidei aqui algumas pessoas para virem visitar tudo isto, e perceberem para onde é que vai o dinheiro que dão e o que é que estamos a fazer. O mérito e o trabalho, de pelo menos dos 6 aos 18 anos, eles terem aqui a possibilidade de aprender mais alguma coisa, de os preparar para a vida – que nós não sabemos se é curta ou se ela é prolongada – mas principalmente por aceder a uma melhoria da qualidade de vida

que eles tenham. Espero que isso aconteça e, ainda é o meu propósito este ano, fazer aqui algumas atividades nesse aspeto.

É evidente que nós temos aqui um problema que é: mas, quando se fala hoje em deficientes, então e a inclusão?! Nós temos aqui nesta Casa, num universo de 192, ali [EEE] andam à volta de vinte e poucos o número de utentes, o que eu quero dizer com isto é que eles não têm capacidade de poderem incluir-se na sociedade, eles são os “fim de linha”, eles são todos aqueles que os outros não querem. Quem vem para aqui, ou vêm retirados aos pais ou vêm de outras instituições que não têm capacidade de resposta por tudo isso. E isso é evidente, esta é uma Casa prestigiada, é uma Casa que tem demonstrado muito valor pelo trabalho que faz. Os próprios magistrados, muitas vezes o próprio Tribunal é que os envia para cá e decreta-se com sentença (e para ter uma ideia, eu dos 192 serei tutor e acompanhante, agora um termo jurídico novo, de uns 130, perto) quer isto dizer que não têm salvaguarda familiar. E, portanto, esse aspeto é que dos 192 só dois é que andam, e porque nos enganaram, porque pensamos que não iam andar e andaram, porque de resto estão todos em cadeiras-de-rodas, estão em macas ou então na cama. Toda a gente sabe que o B. cresce na cama, tem dificuldade na cadeira de rodas e, portanto, ou está na cama ou está numa maca.

Portanto, nós não temos o utente clássico que conhecemos da deficiência, com alguns problemas cognitivos ou da doença de Trissomia 21... que ainda são indivíduos que se podem adaptar a determinado tipo de atividades. Não! Nós temos aqui o fim de linha, aqui vêm os casos mais difíceis e para a qual as pessoas e a sociedade portuguesa não conhece, não conhece... Até mesmo as Misericórdias, nós reunimos aqui neste espaço às Assembleias Gerais, entram e saem, e depois aqui ao lado estão 192 que eles nunca viram e não conhecem. E por isso é que eu digo que o trabalho que faço aqui e que vocês fazem na EEE, é um trabalho de grande importância. O que temos feito e não temos muito mais alternativa de fazer isso, não há inclusão. Nós aqui, em termos dos 192, só temos uma que faz um trabalho fora, e neste momento é rececionista numa escola. Os outros, não sendo alguns jogadores de Boccia mas isso é uma pequena minoria. Temos a rádio para o T.. O resto são casos dramáticos, dramáticos...e são cidadãos como todos os outros, e é isso que eu acho que é preciso perceber. Eles sendo diferentes, sendo um bocado marginais à sociedade, eles são seres humanos como todos nós; com os seus desejos, com os seus gostos, com coisas que gostam e do que não gostam. Gostam da música, são capazes de até querer quase dançar e de se agitarem quando ouvem uma música de que gostam; de manifestarem satisfações. Isso é para mim, digamos, um orgulho enorme ser Administrador desta Casa! E sempre de uma forma discreta como me é própria da minha parte, (...) procuro que as coisas se façam, se façam bem e com qualidade e, principalmente, para perceberem que passou por aqui uma pessoa que gostava deles e que queria o melhor para eles. Esse é o maior orgulho que tenho (...)

Anexo 20 – Transcrição da entrevista E2

Entrevista a Encarregada de Educação dos alunos institucionalizados

Fale-nos um pouco acerca de si, do seu percurso e da sua experiência profissional...

Sou a S., tenho 44 anos, sou viúva, tenho dois filhos. Exerço serviço social há 20 anos, portanto, terminei o curso vai fazer 21, agora em julho. Tenho pós-graduação em Direitos de família e sociedade. Estou no Centro há 17 anos. Quando terminei o curso comecei a trabalhar na área dos idosos e depois passei para a área da deficiência que, efetivamente, é onde me sinto realizada – é esta a área que eu gosto! Nestes 17 anos para além do contributo diário que eles me dão e do trabalho que é, tenho feito formação contínua, vou a palestras, faço cursos e tento sempre ir-me atualizando um bocadinho, e ver o que se vai falando na área da deficiência e da intervenção.

1. Pode descrever-nos a população em idade escolar, institucionalizada no Centro?

É assim... nós somos um Lar residencial. Temos 192 utentes e 31 são crianças que estão em idade escolar, até aos 18 anos. Aceitamos crianças desde os 2 anos mas, neste momento, a mais nova tem 4 anos. Depois, temos: duas crianças com 6 anos; uma com 7; duas com 8; duas com 9; duas com 10; duas com 11; uma com 12; três com 13; seis com 14; uma com 15; duas com 16; quatro com 17 e uma com 18 anos. Em termos de diagnósticos é um bocadinho difícil de caracterizar porque todos são multideficientes, ou seja, não têm só uma deficiência mas têm várias associadas. Portanto, é difícil de dizer que é só paralisia cerebral, ou então que é deficiência ligeira, ou deficiência severa ou grave porque, efetivamente, há um misto. E, portanto, caracterizá-los em termos de deficiência é um bocadinho mais complicado. Temos doenças metabólicas, doenças do sistema nervoso central, portanto, aí é um bocadinho mais complicado... basicamente, é a multideficiência em todos eles. É muito difícil realmente nós aqui estarmos a fazer um padrão, porque efetivamente cruzam-se. Temos casos de paralisia cerebral onde está presente também outro diagnósticos de cegueira, de surdez, epilepsia (...). Só caso a caso, porque efetivamente eles são tão específicos que até nisso se distinguem.

2. Como é, na sua perspetiva, vivida a infância destas crianças?

Na minha perspetiva, acho que a vivência de uma criança institucionalizada é sempre diferente da vivência de uma criança em meio familiar. É feito um grande esforço para que, realmente, possam ter uma infância, mas acaba sempre por ser diferente. A realidade deles é completamente diferente, quer a gente queira quer não, quer queiramos ou não... Eles estão sujeitos a horários, a tarefas e a apoios, que exigem sempre esforço e tempo, e que têm que ser cumpridos. Logo por aí, a infância deles é completamente diferente! Não tem realmente comparação. Eu acho que não se prende só com o facto de terem deficiência, é mesmo com o facto de estarem institucionalizados porque, efetivamente, numa instituição, por muito que a gente queira que haja o mais possível um ambiente familiar, isso é difícil. Há horários a cumprir, há tarefas... e as pessoas não vivem lá, as pessoas trabalham lá e têm os seus horários, e nesse aspeto é difícil que eles tenham uma infância. Claro que tentamos sempre que eles façam coisas que as outras crianças também fazem: ir ao cinema, ir à praia... só que não é de forma tão espontânea como, se calhar, as outras crianças em meio familiar também o fazem. É completamente diferente!

A nível interno (...) também há falta de recursos humanos para fazer um maior acompanhamento do estudo em casa. Acho que precisavam de mais apoio e de mais acompanhamento. E o facto de se estar sempre a mudar de “mãe”, digamos assim (...), acaba por ser difícil. Outro obstáculo acho que se

prende com o cansaço físico destes alunos, ou seja, o esforço diário destas crianças, destes alunos, é muito superior ao das outras crianças (digamos) sem problemas. As nossas crianças são crianças que se levantam muito cedo (...), que têm tarefas para realizar e apoios para cumprir, em termos de reabilitação. Muitos deles têm a escola mas depois chegam a casa e têm terapia da fala, têm fisioterapia, têm terapia ocupacional. Tudo isto exige um esforço acrescido e, muitas vezes, também é notório o cansaço, o que nestas crianças dificulta a nível da concentração e da motivação. Porque ao final de um dia de escola, de ir para a escola, vir da escola, ter apoios, e ainda estar disponível e com vontade para fazer trabalhos de casa, é difícil (...) acho que é uma grande dificuldade. Mas é assim, para estas crianças que estamos a falar, o ter terapia da fala, o ter fisioterapia é tão importante quanto fazer uma higiene. São crianças que necessitam muito em termos de apoios de reabilitação, não podem passar sem isso! Mas isso exige muito mais deles e um esforço muito grande e um cansaço. As rotinas a que estão sujeitos numa instituição (...), ali quer seja segunda, terça...ou domingo acordam sempre àquela hora; têm as rotinas todas e não há um dia em que, se querem fazer uma sesta fazem, ou se querem dormir até mais tarde...isso, é completamente diferente! Portanto, acho que essa é uma grande dificuldade...

3. Enquanto encarregada de Educação, quantas crianças tem à sua responsabilidade?

O Centro está muito bem organizado por módulos/ por casinhas e são 16 residências, sendo que 8 residências estão à minha responsabilidade e as outras 8 a outra colega. Os utentes estão integrados e, destes 192, metade são meus e metade de outra colega. Em termos de crianças em idade escolar, das 31, dezassete estão realmente à minha responsabilidade.

3.1. Considera ser um número razoável ou excessivo?

Eu acho que 17 num universo de 192 é muito bom, não é?! Agora, tenho 17 mais uns quantos que não estão em idade escolar... aí é que complica! Porque 17 efetivamente era um número razoável se eu só tivesse esses 17. O desafio é assim: é grande! E nós vamos tentando fazer o melhor, mas sim. Os adultos não têm as mesmas preocupações mas têm outras...

3.2. Que tipo de tarefas implica esta responsabilidade?

É nossa preocupação, realmente, garantir as crianças em estruturas de ensino que sejam adequadas às suas especificidades e, nesse aspeto, é todo o processo desde a organização do processo, à realização do processo de matrícula, de encaminhamento, todo esse trabalho... Depois de estarem realmente matriculadas e a frequentar, é reunir com os professores, com os técnicos dessas estruturas, de forma a sensibilizar realmente para a necessidade de serem crianças com necessidades muito específicas e que necessitam de atividades e apoios específicos, necessários à satisfação das suas necessidades. Às vezes, é um bocadinho difícil ainda! Portanto, para além disso, depois também temos que providenciar tudo para que eles possam frequentar: desde o transporte de ir para a escola; de ir levar e de ir buscar; cumprir os horários; os recursos humanos para fazer o acompanhamento deles, que são realmente com elevado grau de dependência e necessitam sempre de alguém. Os recursos materiais também! É necessário em termos de livros, material escolar, tudo e mais alguma coisa... E depois, também em alguns casos, os recursos para acompanhar o estudo em casa. Porque, efetivamente, temos crianças que estão a frequentar a escola regular (ainda que com currículo alternativo), que depois necessitam de estudar em casa e que não o conseguem fazer sozinhos. Precisam realmente de alguém que esteja a ajudar a fazer os trabalhos de casa, a estudar para os testes, e todo esse trabalho de bastidores; também precisam desse apoio, portanto, é um bocadinho por aí... Depois, também são frequentes os contactos com os professores para saber o que é necessário, ou sempre que haja algo (ou mesmo que algum não esteja a sentir-se bem na escola: saber o que é preciso fazer, ir buscar ou não... este tipo de situações). E também participar nas atividades

que são organizadas pela escola, porque também é muito bom e porque somos mães de muitos filhos; o nosso coração é muito grande! Temos muitas festas: temos o dia das mães, os santos populares, o natal, temos tudo e mais alguma coisa! Em todos os eventos nós participamos com eles! Fazemos questão de os acompanhar e de eles participarem em sociedade e comunidade escolar, e vamos com eles. Basicamente, é um bocadinho isto!

4. Gostava que me falasse um pouco sobre os direitos destas crianças.

4.1. Na sua perspetiva eles estão salvaguardados? Porquê?

É uma pergunta complexa e o nosso trabalho passa muito por aí: fazer valer e dar voz a estas crianças e a estes utentes. Nós preconizamos alguns direitos e trabalhamos diariamente com eles, nomeadamente... Portanto, há a liberdade de fazerem as suas próprias escolhas, aqueles que têm essa capacidade! Também temos muitos residentes que, infelizmente, não têm capacidade para decidir/para escolher, mas para aqueles que têm fazemos questão que, realmente eles façam as suas próprias escolhas. Trabalhamos também muito o direito à não discriminação, e isso está muito presente na educação. Posso dar um exemplo, todos os que estão a frequentar as escolas regulares, de cada vez que há saídas e atividades, eles participam sempre, ou seja, não é discriminatório o facto de eles serem portadores de deficiência e, não é por isso que não vão participar ou não vão a um passeio. Fazemos sempre questão que eles participem e, muitas vezes, temos que nós permitir e ir um acompanhante (e disso nós tratamos!), porque realmente não queremos que deixem de ir. Quanto à participação é a inclusão na sociedade, queremos que eles estejam realmente dentro da sociedade, tenham acesso e isso tudo. O direito ao respeito pela diferença e a situação da pessoa com deficiência, como parte de uma diversidade humana e da humanidade, portanto, todos nós temos e podemos contribuir. Eu, numa área sou mais forte e noutras áreas sou menos forte e, portanto, uma pessoa portadora de deficiência também tem muito para dar... e nós temos muito para aprender! Eu acho que eles realmente têm muito a dar e é muito enriquecedor! O direito à igualdade de oportunidades que fazemos sempre valer, sempre que possível! O direito à acessibilidade nem sempre é fácil. O direito à proteção social: às prestações pecuniárias, aos benefícios sociais a que têm direito e às ajudas técnicas; é realmente também um trabalho que é feito e que nós articulamos com a Segurança Social. Desde a entrega de processos para que, realmente, eles possam ter direito às ajudas técnicas que permitam maior autonomia, mais conforto e outra qualidade de vida. O acesso também às respostas de apoio social, isto tudo ainda dentro da proteção social. A proteção social tem a ver com os benefícios e ajudas técnicas a que têm direito e, por outro lado, às respostas de apoio social. Por exemplo, poderem frequentar centros de atividades ocupacionais, de poderem usufruir de centros de férias e lazer (nós também frequentamos as colónias de férias), a intervenção precoce... portanto, todas essas respostas que são possíveis. E ter direito a alguém que os represente porque, efetivamente, quando eles não têm essa capacidade deverão ter alguém de confiança, alguém realmente com quem possam contar, para a resolução de assuntos que têm que ser tratados. Portanto, todos eles tem esse direito! E depois, lá está, o direito à educação que é um direito abrangente, muito grande e, com certeza, é esse que mais te interessa (...). Realmente trabalhar estes direitos é, essencialmente, protegê-los.

4.2. E o direito à educação, de que forma é ou não garantido o direito à educação a estas crianças?

Eu acho que no Centro este direito está garantido, uma vez que todas as crianças em idade escolar estão integradas numa estrutura de ensino. Não temos nenhuma criança que fique de fora, todas elas estão integradas! Desde as que já estiveram na creche, agora estão no pré-escolar e, por aí fora... não há ninguém de fora; até aos 18 anos está tudo integrado! E, portanto, o direito está garantido! Nós temos crianças integradas nas estruturas de ensino regular: temos no Centro Escolar, temos crianças em J.I., temos também crianças que estão na escola secundária (que, efetivamente, já estão no 8º ano, 9º e 11º via profissional); isto em termos de ensino regular. Depois também temos crianças em

estruturas de ensino especial que estão integradas no CRI e na EEE. Neste momento são essas as respostas educativas que nós temos.

5. Como é avaliado o tipo de resposta educativa a dar a cada criança?

Nós temos sempre em consideração as capacidades e é sempre feita uma avaliação das crianças, para perceber se, efetivamente, têm condições e capacidades para ir para uma escola regular. Esse trabalho é feito pelas nossas equipas, quer em termos de reabilitação, psicologia, e em termos médicos também. Quando realmente nós entendemos que é uma situação para o ensino regular, fazemos a matrícula para começar a frequentar a escola, sendo que depois tem apoio da educação especial, porque são sempre situações que necessitam de acompanhamento. É assim que é feito! Depois, quando vemos que realmente as dificuldades se começam a acentuar, ou que faz mais sentido ir para uma escola mais especializada e mais vocacionada às suas características, então vamos vendo e afinando, de modo a encaminhar para o ensino especial. Mas tentamos sempre um ensino regular. Efetivamente, também depois nas escolas as coisas estão a evoluir... Ainda há muito por fazer mas quando comecei há 17 anos era muito pior, agora já há outra abertura e também já há as salas de multideficiência. As pessoas estão mais motivadas, quem trabalha na educação especial já tem outra preparação, outra formação e outra motivação e as coisas correm melhor. Portanto, devo dizer que, neste momento, das crianças que estão no ensino regular, as situações correm bem. Efetivamente, são pessoas com quem já trabalhamos e conhecemos há muito tempo e estamos perfeitamente descansados.

O que podemos dizer é que efetivamente estas crianças que têm capacidade não são crianças que sejam grandes dependentes de autonomia, estamos a falar em crianças que estão a frequentar o ensino regular. No início do ano, eles assistem às aulas todas. Existe um horário com as disciplinas todas e são logo acompanhados para tentar perceber, com eles e com o professor de educação especial, avaliar as áreas fortes daquele aluno e quais as importantes para o dia-a-dia e com maior funcionalidade, porque não nos interessa estar só por estar. Queremos que esteja em disciplinas que façam sentido, que ele consiga acompanhar, ainda que com grandes limitações, mas que efetivamente seja benéfico para ele. Por exemplo, não vai estar em Físico-Química porque, se calhar, não vai ter vantagens para ele quando tem de despende de mais tempo para outras disciplinas... isto é só um exemplo. Ou seja, no início do ano é feito assim: duas a três semanas em que vão às disciplinas todas e depois, realmente, afunila-se, avalia-se quais são as que efetivamente eles têm essa capacidade, e quais devem frequentar. Eles nunca frequentam as disciplinas todas! Isso é feito caso a caso, consoante as capacidades deles, as preferências e os gostos dos utentes/dos alunos, porque se eles não estão motivados é difícil.

Os casos em que realmente se começa a perceber que as dificuldades são muito grandes e que a comunidade não está a responder devidamente às nossas situações (porque é assim: a nossa comunidade escolar ainda não está preparada para grandes dependentes e a situações com grandes dificuldades cognitivas, como é o caso da grande maioria dos nossos alunos)... o contexto deles não é estar numa sala normal, regular. São alunos com grandes dificuldades, são alunos que não conseguem... São crianças que precisam de um trabalho a nível de estimulação visual, auditiva, motora e, isso não é conseguido no regular. Portanto, aí nós começamos a perceber que não faz sentido irem para as estruturas na comunidade, para as escolas. E também sabemos quando nos chegam estas crianças porque, lá está, muitos já vêm encaminhados de outros sítios...quando nos chegam, já estavam a frequentar as escolas de ensino especial ou do regular e nós aí fazemos o encaminhamento. Pois, já foi feito todo um trabalho, uma avaliação daquele aluno e já se percebeu que, efetivamente, com base nos relatórios que vêm, que tem grandes dificuldades e que faz sentido o aluno estar numa escola de ensino especial. Porque nem todos podem, realmente, frequentar o ensino regular...

6. O que poderia/deveria ser feito diferente, na sua perspectiva? Que oportunidades? Que dificuldades?

Eu acho que é assim, as dificuldades que se costumam identificar têm a ver com a falta de recursos humanos nas estruturas de ensino regular, que não permitem um acompanhamento eficaz. Ou seja, são poucas horas destinadas aos professores que estão afetos às crianças com necessidades educativas especiais. Muitas vezes, são professores que têm cerca de 10 crianças a que têm de dar apoio e, portanto, isso é muito complicado. Gerir isso tudo não é fácil e, por muito boa vontade, por muita motivação, por muito que se queira, humanamente também é impossível. Porque ter 2 h por semana destinadas para uma criança destas é pouco! E, portanto isso condiciona (e muito!), porque efetivamente estas crianças precisam de ter alguém ao lado, precisam de ajuda para tudo. Acho que essa continua a ser a grande, grande, dificuldade. Também continuamos a verificar a resistência de alguns professores, em contexto de sala do regular (digamos assim), em ter lá os nossos utentes/os nossos alunos porque, efetivamente, eles exigem mais, porque fazem mais barulho, porque se distraem mais... Portanto, não tendo lá alguém do ensino especial ou alguém que acompanhe, depois sentem-se um bocadinho “à nora” e não conseguem gerir a turma toda. Nós entendemos que são turmas muito grandes e é difícil, isto é um constrangimento que nós ainda sentimos, a nível do ensino, e que tem que ser mudado. Mas neste momento é a realidade que sentimos. Numa sala com 20 ou 25 crianças ter uma criança com necessidades educativas especiais, ou uma criança grande dependente a nível motor, sem que exista alguém ali ao lado que a ajude a ter acessibilidade ao computador ou que a puxe para o lado, é difícil! Para um professor ter que dar matéria, ter que acompanhar os alunos e ter ainda aquela criança com necessidades especiais, é muito violento (mesmo para a classe docente). Efetivamente é um bocadinho complicado e depois lá uma coisa leva à outra: têm pouco tempo para estar com eles, depois não têm tempo para fazer uma adequação dos testes, não têm tempo para fazer uma adequação dos trabalhos que estes alunos exigem... Estes alunos não têm, não fazem um teste de matemática igual a uma criança sem necessidades educativas especiais, não é?! É tudo completamente diferente e, muitas vezes, ainda sentimos alguma dificuldade! Por outro lado, também encontramos professores bonitinhos... ou seja, às vezes ainda há aquele estereotipar (“coitadinho, vamos é deixar passar e damos boa nota”), quando isso não corresponde à realidade. E nós também não queremos isso! Nós sabemos as capacidades deles, sabemos que eles tem muito a dar, mas também sabemos as limitações deles. (...) O que acontece é que temos algumas crianças que depois sentem isso (...) porque eles até são engraçados, eles até são cativadores, eles são realmente uns sedutores, e depois chegam lá, e seduzem os professores todos... depois, a gente até sabe que eles até têm muitas dificuldades a matemática mas aparecem-nos com testes com 70%, e isto não é real. Nós trabalhamos com eles no Centro, nós sabemos até onde é que eles conseguem (...), das suas capacidades e daquilo que eles sabem e são capazes de fazer num currículo adaptado. E se tiverem efetivamente negativa a matemática, eles não precisam de saber o que é o pi, precisam de saber matemática funcional, para o dia-a-dia (...), e é isso que nós queremos. Não é só para a estatística que passam e que são casos de sucesso, não! Se for preciso eles chumbam, não temos qualquer problema em eles chumbarem; queremos é que as coisas sejam coerentes e isso ainda não se verifica, e estamos sempre a batalhar para isso. Isto acontece mais com os que estão integrados em Ourém [E.B. 2/3 e Secundário], é aí que se nota.

Em termos de benefícios, isso também há muitos, sem dúvida! (...) para a socialização e em termos humanos, a inclusão é das melhores coisas. Eles são crianças muito afetuosas, que seduzem qualquer par ou o adulto. Eu acho que aí a inclusão é benéfica para todos os intervenientes e, deixa-me que te diga que, há 17 anos desempenho este papel e todas as nossas crianças foram bem acolhidas, quer pelos seus pares, quer pelos adultos. Isso aí é verdade! Portanto, isso é muito positivo. Eles todos estão sempre desejosos de ir para a escola, eles sentem-se bem, eles estão felizes na escola, porque (lá está)

isso vem desse trabalho de participarem em tudo. Eles fazem tudo o que os seus pares ditos “normais” fazem ao intervalo; fazem aqueles disparates todos quando são adolescentes! (...) Eles vão ao bar comprar um pastel de nata... e isto é muito saudável, isto é muito benéfico para eles! Eles adoram ir às visitas de estudo e aí é muito positivo, esta parte da socialização. Estar em sociedade e estar com alguém que não tem problemas é muito positivo e é uma mais-valia, porque é assim ...como é que era vivida a infância deles, não é?! Lá está, na instituição é mais redutora. Ao saírem da instituição acaba por ser mais fácil para eles, convivem com outro tipo de pessoas, com outras realidades, e isso é muito benéfico. Eu lembro-me que, tínhamos um utente que estava num J.I. e houve um dia que foi realmente uma grande admiração porque se descobriu que esse utente nunca tinha visto uma panela. Ou seja, aquilo que é tão simples para nós (não é?!), e que até nos passa ao lado. Efetivamente ele tinha razão para não saber que aquilo era uma panela, porque na instituição em que ele está desde bebé, na casa dele, as panelas não existem! A comida vai em recipientes em contentores, quando chega a casa dele, e já não vai nas panelas. Portanto, aquilo realmente alertou-nos e fez-nos pensar que eles têm uma vivência completamente diferente, e aí tivemos de estar mais atentos a estes pequenos pormenores. Tivemos noção de que, realmente, eles não tinham acesso às vivências mais normais... aí, é um bocadinho difícil! Portanto, esta saída para o exterior é muito benéfica, começa logo no transporte porque eles vão em conjunto e é uma animação! É muito positivo, sem dúvida! Aliás, quando eles estão de férias é uma seca para eles, e estão fartos de estar em casa e querem é que a escola comece. O estudar já é diferente, mas a parte da socialização, de estar com os colegas, com os professores, tudo isso, sem dúvida! Contactar com o mundo exterior é muito, muito enriquecedor.

7. Pode dar exemplos de alguns casos ou situações que a tenham marcado pela positiva ou pela negativa, no que diz respeito à concretização do direito à educação?

Sim. Nós temos alguns casos realmente positivos. Temos casos em que conseguiram fazer a quarta classe e têm diploma, e isso é muito bom. Temos uma menina que terminou o 12º ano, e isso para nós é muito bom, é muito significativo. Temos outros casos... fomos tendo ao longo do percurso, que não foram tão positivos, porque (lá está) as pessoas não estavam devidamente “abertas” para receber estes alunos e, portanto, aí é difícil. Ou seja, se não há uma dedicação, se não há uma entrega, se não há uma disponibilidade grande as coisas não funcionam porque, efetivamente, muitas vezes faltam materiais para trabalharem, faltam auxiliares para apoiarem os docentes, para poderem prestar esse trabalho e, por isso, é difícil. Portanto, esses casos que não tiveram o sucesso, digamos assim, não tivemos num lado mas tivemos noutra, atenção. Nós não desistimos! Às vezes, tentamos ir por um caminho que achamos que era o melhor e as portas fecham-se, e a gente vai por outro lado. Portanto, acho que foi um bocadinho por aí... Às vezes por medo, por as pessoas ainda se assustarem, por terem receios de ter uma criança diferente no meio da sala, acho que passa muito por aí... Mas não sei qual é, realmente, em termos de estrutura curricular dos professores, se efetivamente já existe uma disciplina, ou não, a nível da deficiência em que eles vão tendo essa... em termos de conteúdos... Mas efetivamente ainda há muita gente que se assusta por ter uma criança assim e que não tenha ninguém ao lado que possa apoiar. Ou seja, ainda há muita gente que ainda se assusta um bocadinho. (...) Acho que, sem dúvida, às vezes há muita boa vontade mas falta muito apoio nas escolas e faltam os recursos humanos. Mas acho que isso é uma dificuldade que vamos estar sempre a sentir. Nós também (falo por mim), enquanto instituição sentimos essa dificuldade, também precisávamos de mais recursos humanos, e isto acaba por ser transversal a todas as áreas. Mas, o que é certo, é que os que saem prejudicados são eles... e isso é que é grave e (...) não podia acontecer! Porque, efetivamente são crianças que precisam muito, muito mesmo! Mas vamos batalhando e insistindo...

8. Como é a adaptação destas crianças que frequentam as escolas do agrupamento e outras instituições externas ao Centro?

Eu acho que é muito bom! Isso aí não tenho dúvidas. Eles adaptam-se muito bem. São crianças que, muitos deles já vêm de outros sítios, já chegaram a nós de outras realidades, não é?! Eles têm essa capacidade de adaptação que, às vezes, é muito mais fácil do que para nós e (lá está), são crianças que seduzem qualquer um (...) os colegas e os amigos. Acho que aí tem-se conseguido, ou seja, a sensibilização para ter alguém diferente na escola, isso já se começa a sentir entre eles. Já têm a preocupação de ajudar, de estarem disponíveis, de eles próprios os ajudarem a levar ao refeitório, para levar a cadeirinha, para ver se precisam de alguma coisa... Isso está ser incutido, esse trabalho é feito e é muito bom, porque vai permitir-nos ter adultos mais saudáveis para esta questão, e tudo mais. Muitas vezes, eles próprios até são os “reis da cocada”, não é?! Todos querem empurrar a cadeira, todos querem ajudar. Quanto a eles próprios, também são crianças que socializam muito bem, muuuito bem. Não temos tido problemas nenhuns!

8.1. Qual o feedback que tem acerca do nível de aceitação das crianças sem deficiência?

Os nossos alunos agora estão em casa e também estão a ter aulas por videoconferência e, portanto, é giríssimo de ver (entre eles). Têm uma grande cumplicidade e isso nota-se bem, mesmo através duma tela e de um computador. É giríssima a cumplicidade entre eles e a alegria de se verem só (...). Disso aí, não tenho a mínima dúvida de que eles são crianças felizes na escola. E nunca tivemos uma situação de bullying com as nossas crianças, por serem diferentes. Não, isso nunca tivemos! Portanto, as crianças nesse aspeto têm crescido! O trabalho que os docentes e a comunidade têm feito, isso aí... ou seja, a partir do momento do momento que têm tem lá uma criança (...) essa sensibilização é feita, e esse trabalho. Não há situações de bullying, não há situações de discriminação, em que a gente sinta que eles são discriminados face à deficiência. Eles participam em tudo, fazem valer também a sua opinião e a sua voz ... sem dúvida!

8.2. Como é operacionalizado o currículo e como se concretizam as aprendizagens?

É como estava a dizer. Eles realmente de início vão frequentar as aulas todas e entretanto depois define-se quais são as disciplinas que achamos que faz sentido eles frequentarem. Esse é um trabalho que é feito entre o aluno e o docente, e o encarregado de educação também é chamado. Entre todos definimos e tentamos perceber o que é que faz sentido. Em termos de conteúdos... depois são os professores que definem, em conjunto, e de acordo com a disciplina, quais são os conteúdos que devem trabalhar. Depois fica tudo organizado, esquematizado e é dado a conhecer à encarregada de educação. Isso é da concordância do encarregado de educação, temos sempre conhecimento (...) nada é feito sem termos essa informação e sem concordarmos.

8.3. Quais os principais benefícios e quais as dificuldades destes tipos de resposta educativa? 05:09

Sem dúvida (...) é a socialização destas crianças. A vivência que têm fora da instituição, é esse o maior benefício. A maior dificuldade, efetivamente, é a falta de recursos (...) a falta de instrumentos, de materiais próprios (...), a falta de recursos humanos e de recursos materiais. Muitas vezes, não temos salas devidamente equipadas, falta material adaptado, quer em termos informáticos, quer em termos de material de estimulação (...), porque não há verbas.

8.4. E a nível interno, quais as dificuldades e quais os benefícios deste tipo de resposta?

Esta escola é pequenina, tem uma professora, tem uma auxiliar (e, isso está sempre garantido) e, portanto, o trabalho está sempre garantido ali. Mesmo em termos de salas, (...) são adaptadas, e depois o facto de estarem ali connosco, com o Lar.

9. Relativamente à resposta educativa do Centro, como perspetiva a questão da segregação ou não das crianças com deficiência, uma vez que é uma resposta educativa exclusiva a crianças portadoras de deficiência?

9.1. Qual a sua opinião em relação a este projeto educativo?

Eu sou a favor da inclusão! Acontece que as nossas crianças que estão na EEE são crianças grandes dependentes, são crianças que precisam de outro tipo de apoio, de outro tipo de acompanhamento, o acompanhamento permanente. Eu não vejo como segregação, eu vejo a EEE como uma escola vocacionada e especializada para estas crianças, para grandes dependências, alguns com grandes limitações e com grandes dificuldades. Efetivamente, mesmo dentro da deficiência temos vários graus, e portanto os que estão na EEE são situações realmente graves, são situações que exigem muito (...). Porque a EEE foi criada exatamente por isso: na comunidade não havia resposta para eles. O simples facto (...) coisas simples: o refeitório. Para estas crianças, como é que numa escola regular (atendendo às suas características e aos lanches por sondas, e por tudo!), se conseguiria proceder à alimentação em grande número?! Algumas estão integradas - uma ou outra - mas efetivamente havendo tantas crianças, como é o que acontece em F., estão muitas só no Lar... É inevitável que tenha que haver uma escola assim. E depois (lá está), eu acho que ali... embora sejam com características diferentes e todos individuais, acabam por ser comuns, não é?! Todos eles precisam muito e, portanto, eu não vejo como segregação. Eu acho que eles ali estão muito bem porque vão de encontro àquilo que eles precisam mesmo. Eu não vejo com segregação. Acho que era violento, por exemplo, um destes alunos que nós temos no regular e está bem integrado, se agora o encaminhássemos para a EEE... isso é que não fazia sentido, isso era uma violência. Agora, nestes casos, os casos que lá estão é porque realmente é essa a escola que dá resposta, a melhor resposta às nossas crianças. Porque são realmente crianças que são dependentes para tudo, com grandes dificuldades, com grandes limitações cognitivas, e que mais ninguém tem capacidade em termos físicos, em termos de estrutura física, quer mesmo em termos de recursos. Não vemos isso na comunidade escolar, eu não vejo. Eu acho que tem mesmo de ser assim. Tem que funcionar. Ou seja, o regular e a inclusão para aqueles para quem faz sentido, mas ainda precisamos muito e, faz muito sentido, as escolas de educação especial.

10. Tem havido um grande dinamismo no domínio legislativo acerca da inclusão ultimamente.

10.1. Qual é a sua opinião acerca da mais recente legislação sobre inclusão em turmas regulares?

Cada criança é individual, cada criança deve ser devidamente avaliada, e cada criança deve ser devidamente encaminhada (...) é assim que faz sentido! Ou seja, assim como nós temos a medicina com subespecialidades, na educação também tem que ser assim. Eu entendo as estruturas de educação especial, quer a EEE quer o CRI (que são aquelas com quem trabalhamos), como escolas específicas. São escolas preparadas para estes utentes (...). Sou a favor da inclusão, mas para muitos deles não faz sentido estar numa escola regular, não há essa possibilidade, não faz sentido! Ou seja, se já assim os professores se assustam, se há grandes dificuldades, tudo isto tinha que realmente mudar muito, (...) tínhamos que mudar toda a estrutura de ensino, em termos de escolas, em termos de apoios, em termos de acompanhamentos. Agora, neste momento, e só no papel para dizer que são estas as medidas que tem... não, não faz sentido! Eu acho que são precisas estas duas realidades e que só assim faz sentido (...) completamente direcionado, vocacionado, especializado; é tal e qual como se

fosse uma consulta! Nós temos um problema mais específico, vamos a uma consulta de especialidade. E as escolas de educação especial são isso: são vocacionadas e é feito um trabalho direcionado para aqueles utentes (...). E é assim, o estarem com outras crianças é um trabalho sempre feito, há essa preocupação. A EEE convida outras escolas, vêm outras escolas, portanto, preconiza este convívio, preconiza esta socialização (...). Se acabar, eu acho que quem vai ficar prejudicado são estes alunos. Muito sinceramente: precisamos destas escolas!

10.2. Na sua opinião, esta solução protege estas crianças e responde às suas reais necessidades? Porquê?

Sem dúvida! Eu não tenho qualquer dúvida! Porque enquanto há situações e, apesar de poder parecer um bocadinho cruel, (humm...) nós já tivemos situações em que alunos nossos estavam literalmente colocados a um canto na escola regular e quando encaminhados para uma escola de ensino especial, a motivação foi completamente diferente. Porque o acompanhamento é diferente, o apoio é diferente e, portanto, faz sentido. Ou seja, estar numa escola regular só por estar, só porque a lei diz, só porque faz sentido para alguém, e depois não... Estas crianças precisam de ser protegidas e eu acho que nas instituições de ensino especial o rácio é menor, e as tarefas e tudo é direcionado em função deles e das suas características. É feita uma avaliação e é feita como deve ser. Desde a alimentação, desde de ir à casa de banho, conhecem tudo deles e isto não acontece no regular. E as nossas crianças precisam disso, (...) precisam que se conheça como é que come (se come bem, mal, se come cortado); se faz controlo de esfíncteres, se não faz, e isto é tudo salvaguardado nas escolas de educação especial. (...) E todo o trabalho, mesmo em termos de currículo, é tido em consideração e é feito conforme as capacidades deles... mas está salvaguardado, sem dúvida, mais do que no ensino regular!

11. Considera que poderia ser feito algo diferente para garantir o direito à educação destas crianças?

É assim, isso teria que mudar muita coisa. (...) Se estivermos a falar que, realmente, daqui a uns anos que se terminem com as escolas de educação especial e que apenas passe a funcionar o ensino regular e a inclusão, muita coisa vai ter que ser diferente. Principalmente em termos de acompanhamento. Eu acho que o que falta mais são os recursos humanos, não existem. É inconcebível uma professora ter 10 alunos destes à sua responsabilidade, ou 15, não pode ser! E os currículos... ser tudo igual, não pode ser, não faz sentido. A mudar teria que ser feito mas é difícil. Eu acho que é muito difícil (...) eu não perspetivo ainda, a curto prazo, essa inclusão a 100%, não preconizo. (...) Nas circunstâncias atuais, desde a estrutura da escola, logo aí. As escolas, as salas de multideficiência são aqueles espaços em que eles poderão sair um bocadinho da sala do regular para estar com a professora de ensino especial, e para relaxar, porque estas crianças precisam de relaxar mais do que as outras; precisam de sair da cadeira. Muitas vezes, as pessoas nem têm noção, mas estar todo o dia numa cadeira é impossível, tem de fazer períodos de descanso, e isto é impossível fazer-se numa salinha de 2mx2m. Neste momento há uma sala de multideficiência [no Centro Escolar] mas não dá resposta a todas as crianças. Para todos aqueles que temos integrados em ensino especial, não dá resposta. Precisamos de espaços adaptados com deve ser, com espaços amplos, precisamos de professores especializados, precisamos de mais recursos em termos de auxiliares, precisamos de casas-de-banho adaptadas... e isso é outra dificuldade, porque não estão adaptadas no regular e é quase como um campo de batalha para se conseguir fazer a muda de um utente, estamos a falar de utentes que não têm controlo de esfíncteres e que não são como as outras crianças! Neste momento não vejo... e teria que se mudar muita coisa, muita mesmo! Neste momento eu estou descansada e acho que as minhas escolas de ensino especial respondem a todas as necessidades (todas!), não só educativas mas também em termos de satisfação das suas necessidades básicas, tudo! Porque nestes utentes temos de contemplar tudo e não só a parte da estimulação. Temos de pensar em tudo. Eu acho que faz sentido. Neste momento ainda não estou a ver a inclusão a 100% (...) E isto ainda é um bocadinho difícil. Porque nós estamos no terreno e numa

realidade... e, muitas vezes, não nos perguntam, não é?! Não somos chamados a dar a nossa opinião mas, se calhar, nós é que sabemos! São pormenores mas são pormenores que fazem toda a diferença... E portanto, não se pode institucionalizar e meter no papel medidas disto e medidas daquilo e sem se passar lá, não faz sentido. Não nos ouvem e depois não é possível, é difícil...

12. Há alguma questão relevante que não tenha sido colocada sobre este assunto? Tem mais alguma ideia a acrescentar?

Eu acho que tem que se gostar muito de trabalhar com estas crianças porque exige muito de nós. Acho que temos que realmente gostar, senão não funciona.

Anexo 21 – Transcrição da entrevista E3

Entrevista a Coordenadora Pedagógica da EEE

1. Fale-nos um pouco acerca de si, do seu percurso e da sua experiência profissional...

Eu comecei, em termos de atividade profissional sem ser como psicóloga, ainda antes de ter formação académica de Psicologia, eu trabalhei na UNICEF. Depois de terminar o curso vim para L.. Na altura podia começar-se a trabalhar, foi o meu caso. Ainda não tinha terminado a licenciatura e comecei a trabalhar na área da Psicologia, estava ainda a realizar ainda o trabalho final do curso (...). Comecei a trabalhar na área da formação profissional como psicóloga. Eu sou da área da educação especificamente e colaborava na gestão de programas de formação profissional (...). Enquanto isso, ia realizando o trabalho de final de curso.(...) A seguir a essa fase dei aulas, fui docente de Biologia, Ciências da Natureza, (...) de Matemática e de Psicologia. Simultaneamente, quando estava a dar aulas de psicologia comecei a trabalhar na área da deficiência, em F. (...), na Casa X e vivia a semana entre essas duas atividades. Quando iniciei o meu trabalho na área da deficiência, digamos que foi uma oportunidade que surgiu! Porque quando andava a tirar o curso de psicologia, tínhamos que escolher um local de estágio, recordo-me que os locais que implicavam trabalhar com crianças na área da deficiência não eram os locais selecionados na primeira linha pelos colegas. (...) Mas o que aconteceu comigo, uma oportunidade que agarrei. (...) Sei que foi através de alguém que me falou se queria visitar a instituição e foi assim que comecei a trabalhar na área da deficiência. Na altura era possível conciliar com a atividade docente na área da Psicologia em P. e foi assim que iniciei. Trabalhar na área da deficiência é um percurso que se faz. Nós vamos caminhando, caminhando, caminhando e vamos ficando cada vez mais naquela, porque aprendemos a conhecer e a viver numa perspetiva diferente do que é ser deficiente. E digamos que é muito especial trabalhar com pessoas com deficiência, acaba por se desenvolver gosto e investir em termos de conhecimento, em termos de perspetiva, em termos de trabalho, e eu comecei a investir. A Casa X, em F., trabalha só com pessoal do sexo feminino e com pessoas a partir dos 16 anos. Portanto, não têm crianças (...). As crianças foi sempre uma área que me apaixonou, gostei sempre muito da área do desenvolvimento. (...) Tive a oportunidade de trabalhar com crianças e fui para o Centro. Durante um tempo dividia o tempo entre a Casa X e o Centro. (...) Eu estava a trabalhar em duas instituições de apoio à deficiência completamente diferentes: em termos de intervenção, em termos de estrutura e de organização, e eu gostava porque não havia rotina. O meu trabalho era variado quer em termos de intervenção, quer em termos de trabalho, das pessoas com quem trabalhava e, isso para mim, era viciante porque todos os dias havia desafios e no Centro tive a oportunidade, então, de trabalhar com crianças. Como eu sou da área da educação, com o que é que me deparei: é que havia crianças e jovens que não tinham acesso a ela... (*falha net*)

2. Pode falar-nos um pouco acerca do surgimento deste projeto educativo?

Na altura quando entrei para o Centro, havia poucos técnicos (...): uma assistente social, a equipa médica (2 médicos de clínica geral, que iam duas vezes por semana), havia 3 enfermeiros (que iam também x horas por semana) e pronto, não havia mais ninguém (...). O número de técnicos era mínimo, mas foi assim que me fui inteirando de uma serie de situações porque nós eramos (como eu costumo dizer) “pau para toda a sebo”; não havia mais técnicos. Portanto, nós tínhamos de atender *n* situações, *n* necessidades, (...) isso fez com que eu tivesse uma visão enriquecida das diversas vertentes em intervenção na deficiência mental, não só na área da psicologia como em outras áreas. Foi assim que... (...) uma das coisas iniciais que fizemos foi integrar algumas crianças no ensino regular, (...) especialmente com a escola do 1ºciclo. (...) Depois entrou uma TO e foi ótimo (...) porque podíamos complementar-nos uma à outra em termos de intervenção e assim começamos a fazer coisas ...começamos a organizar formação para as ajudantes de lar, para elas lidarem com os jovens e com os meninos. Ahhh...tive também a oportunidade de propôr meninos à escola do ensino regular. Foram experiências iniciais. Ahhh... a investir neles em relação a esta área e começamos também a fazer trabalho ali no Centro. Recordo-me do P. (que já faleceu), ele tinha uma deficiência moderada (...), era

deficiente motor e deficiente mental de grau moderado. Conseguimos inseri-lo na escola primária, a seguir a esse, conseguimos também inserir o J. e o T. (...). Portanto, esses foram os três casos que tive oportunidade de acompanhar no ensino regular. O J. depois foi para o CRI (...) e antes também esteve no Jardim de Infância. (...) Houve ali, no início, uma relação estreita entre nós (técnicos do Centro) e Jardim de Infância e Escola do 1ºCiclo, onde nós começamos a ter as primeiras crianças. Foram experiências realmente muito enriquecedoras! Não havia legislação que obrigasse a esta integração. Portanto foi um trabalho, digamos, porque acreditávamos. (...) Voltando à questão, havia outros meninos que não tinham... digamos, não reuniam condições, ou melhor, não eram eles que não reuniam condições... Havia cerca de 50 crianças e jovens em idade escolar que não tinham qualquer, não beneficiavam de qualquer apoio educativo, fosse no regular, fosse no especial. Porque nós temos aqueles meninos no regular (o J., o T., o P.,...) mas depois os outros...as estruturas cá fora não tinham forma de receber as outras crianças, porque eram crianças que tinham problemas de saúde, essencialmente problemas respiratórios, (...) e, portanto, exigiam cuidados permanentes, altamente dependentes. Os outros também eram dependentes mas tinham mais interação e, de alguma forma, conseguiam e tinham mais capacidade de comunicação (...). Portanto, as estruturas de ensino não ofereciam condições para receber cerca de 50 crianças e jovens, totalmente dependentes e deficientes, e foi assim que surgiu a ideia da Escola de Ensino Especial. (...) Começou a surgir o projeto... eu, a dra.E e a dra.A, começamos a discutir o projeto, resolvemos propor superiormente; pediram-nos para colocar a proposta por escrito e assim foi, inclusivamente, a previsão de custos; os recursos; fizemos um projeto e apresentamos ao Padre V, que na altura era presidente (...). Não havia recursos financeiros suficientes para andar com o projeto para a frente (...), o receio que não houvesse capacidade financeira para manter o projeto. (...) O projeto demorou para aí cerca de 5 anos a “pôr-se de pé” ...até a escola começar - entre esta ideia e a escola realmente ser aprovada pelo Ministério da Educação – o projeto demorou 5 anos. Porquê? Porque nós não desistimos e fomos muito persistentes. Porque na altura havia já...discutia-se a questão da integração. Na altura ainda não se falava em inclusão; o termo aceite era integração: integrar. E, de certa forma, este projeto era um projeto de uma escola muito específica para aqueles meninos, meninos específicos que não conseguiam ser inseridos em estruturas regulares, na comunidade... mesmo para o CRI! Eles eram tantos que não havia capacidade, mesmo em termos de transporte e era complicado em termos de saúde. Havia ali muita logística: era medicação, era a total dependência, necessitarem de apoio permanente, necessitarem de apoios de saúde... era muita coisa! Então (...), de certa forma, o projeto parecia ir contracorrente à integração. Mas então, estes meninos ficam ali segregados?! Até a escola começar demorou 5 anos porque houve ali uma serie de fatores: houve alterações e mudanças de Governo, e protelavam a aprovação do Projeto; depois houve alterações de competências dentro do próprio Ministério da Educação... e nós sempre insistimos, sempre insistimos! Íamos atualizando os dados; a própria legislação oficial ia alterando e nós sempre a insistir. Eu fiquei a saber que no próprio ME havia discordância relativamente a aprovarem ou não aprovarem o projeto, exatamente pela questão da integração versus segregação. E quando é que tivemos o pontapé final para efetivamente ser aprovado?! Foi quando nós pedimos uma reunião em que estivesse presente o ME, em que estivessem presentes elementos da comunidade (diretores de escolas, representantes de estruturas da comunidade,...). Portanto, queríamos mostrar ao ME que efetivamente não eramos nós o entrave; queríamos provar que já tínhamos recorrido; tínhamos explorado todas as possibilidades na comunidade e, digamos que, aquela escola era um mal menor para aqueles meninos. Ou seja, ou era aquela escola ou era nada! E foi nessa reunião (...) quando os elementos do ME se confrontaram com aquela situação (...) que surgiu a Escola de Educação Especial. Ora bem, a escola começou nesta altura então (...). A área que ficou afeta é a área em que hoje é o CAO e a Reabilitação do Centro. (...). Para os materiais e equipamentos tive a preciosa ajuda da Fisioterapeuta T. , que era técnica do Centro (...), fui constituindo as turmas (...) e era preciso tratar do quadro docente, foi preciso tratar de selecionar as auxiliares pedagógicas. Portanto, na altura fiz também a seleção das auxiliares (...). Todas as auxiliares eram ajudantes de Lar, com exceção de uma que fui buscá-la ao exterior (isto também de alguma forma era para ver como é funcionavam: se alguém que vinha e que nunca tinha trabalhado na área da deficiência e depois as outras que tinham o trabalho reconhecido em termos de competências). Na altura, para os professores já era condição pertencerem ao quadro do ME, isto era condição necessária, mas foi tanta coisa para tratar que eu não consegui docentes que pertencessem

ao quadro. De maneira que, eu propus professores que não pertenciam ao quadro, nomeadamente a professora C., (...). Não pertenciam ao quadro mas nós conseguimos que o Ministério aprovasse a sua ida (...). A escola não era conhecida portanto dificilmente haveria professores que pertencessem ao quadro... Nós tivemos a benevolência do ME e tivemos professores que não pertenciam ao quadro, tivemos essa exceção (...). E foi assim que começou a escola (...), em setembro de 2000. Esqueci de referir: também em termos de experiência profissional, eu ao longo da minha atividade profissional também fui fazendo recrutamento e seleção de quadros médios superiores, portanto, trabalhava também nessa área e pontualmente fazia esses trabalhos. Também cheguei a colaborar no Colégio Y para auxiliar crianças com dificuldades... (apoiar crianças não), trabalhar com turmas com crianças com dificuldades de aprendizagem. Ora, também organizei muita formação, também dei muita formação quer no Centro, quer fora do Centro porque tenho o Certificado de Formadores, o que me permite dar formação a docentes. Portanto, eu ao longo da minha atividade dei muita formação. Com a escola, exigia muito tempo! Porque na altura eu não tinha apoio administrativo...isso foi uma questão que surgiu depois. De maneira que havia dias que eu saía de lá às nove da noite porque eu tinha tanta coisa, tanta coisa. Humm...eu tinha de “tocar tantos instrumentos” (como se diz)! Era um projeto que estava a nascer e exigia muito e, portanto, tive que deixar muita coisa! Aí, foquei-me na escola, portanto desde setembro de 2000 até maio de 2020... ao longo destes anos foram passando por lá docentes, meninos (ainda hei-de contabilizar quantos meninos passaram já passaram pela escola!)

3.Como é realizada a sua implementação e de que forma garante o acesso à educação das crianças com deficiência?

Portanto, humm...o currículo dos meninos. Os meninos são admitidos/ propostos da valência residencial do Centro, porque como lhe disse, o surgimento da escola teve a ver com os meninos que estavam no Centro e não tinham apoio e que não tinham a possibilidade ser integrados cá fora, no ensino regular ou noutras estruturas como o CRI... Porque o CRI, repare, sendo uma escola de ensino especial chegou/ recusava... (eu não gosto do termo mas...), dizia que não havia e não tinha capacidade de apoiar alguns meninos que iam do Centro. O próprio CRI não tinha capacidade de resposta, não tinha recursos humanos, e aí o argumento habitual era: “não temos recursos humanos porque eles são muito dependentes”; a questão da alimentação, da mudança de mudança de fraldas, do transporte, etc., etc.... Inclusivamente, os meninos que estão no CRI, ainda hoje, é o Centro que assegura o transporte, porque tem essa possibilidade, não é?!

Humm...portanto, a maior parte dos meninos são propostos pelo Centro, quando na sua avaliação, considera que se destinam à EEE porque o Centro continua a propôr estes meninos e jovens para estruturas exteriores. Portanto, eu costumo dizer que a EEE é o fim da linha, quando nenhuma estrutura consegue dar resposta. Daí os nossos meninos serem deficientes com problemas de saúde associados, totalmente dependentes, etc., etc.. Agora, a Escola recebe propostas e admite meninos que não estão internados e que não estão inseridos na valência residencial do Centro. Humm...qual é a questão que se põe, porque é que não temos mais meninos?! Porque a EEE não assegura o transporte. Embora usufruamos de transporte da valência residencial nas nossas saídas, com os nossos meninos, nós não podemos pedir ao Centro que trate/ que assegure o transporte de outros meninos exteriores. Portanto, enquanto resposta anexa à União, nós beneficiamos de recursos da valência residencial do Centro, que é também uma resposta anexa à União das Misericórdias, agora nós não podemos é...a Escola não tem possibilidade de manter o transporte, um motorista para o transporte, nem se justifica à escola dispôr destes recursos. Portanto, seria um investimento com menos-valias; seria uma despesa que não daria mais-valia. Então, quando nós temos meninos de fora são os pais que tratam de arranjar transporte. Nós já tivemos lá um menino que o Centro assegurava o transporte porque ficava no caminho quando o Centro ia levar os meninos ao CRI, e como ficava no caminho havia ali uma rentabilização de recursos, porque o motorista não ia fazer aquele trabalho especificamente para aquele menino (...). Atualmente, nós temos uma menina externa que é a família que assegura o transporte: é a L., que já foi do ensino regular. (...) Nós aceitamos meninos de fora, temos de aceitar obrigatoriamente, porque temos protocolo do ME (mas não é por isso que temos de aceitar)! Gostaríamos de ter muitos mais meninos que viessem de fora porque isso dá uma dinâmica diferente...dá uma dinâmica diferente em termos de relação com a família, etc.. Porque para os

meninos que estão na EEE, o interlocutor são as técnicas de serviço social, são elas que são encarregadas de educação, com exceção da L. que tem a mãe como encarregada de educação. (...) É evidente que eu e toda a gente na escola gostaria de ter meninos de fora; dá uma dinâmica diferente e enriquecedora. (...) Como eu disse são meninos com deficiência mental associada a deficiência motora e/ou deficiência sensorial, com cuidados específicos e total dependentes, etc. Huumm...portanto, o currículo envolve áreas como: a estimulação sensorial, a motricidade orofacial, a motricidade global, a motricidade fina, a autonomia pessoal, a comunicação e socialização, os tempos livres (como complemento). E dentro destas direções curriculares, depois de acordo com cada menino (nem todos os meninos têm estas dimensões), portanto o tipo de programa é adaptado, é um programa para cada um. Alguns meninos são invisuais, por exemplo, logo não terá a estimulação visual; outros são surdos-cegos (e neste momento surdo-cego só teremos o P.). Pronto, de acordo com as características dos meninos, assim as dimensões curriculares que vamos trabalhar, depois em cada dimensão os objetivos variam de menino para menino. Portanto, uns terão uma visão melhor do que outros, logo os objetivos e as estratégias serão diferentes de acordo com cada aluno. Depois para além do currículo, nós temos também outro trabalho, temos atividades de complemento do currículo, neste momento, as atividades com a terapeuta ocupacional em conjunto com as docentes. Já tivemos hidroterapia e fisioterapia, quando tínhamos fisioterapeuta, e também já tivemos hipoterapia. Deixamos de ter estes três apoios por causa dos recursos (...). Deixamos de ter fisioterapeuta por causa do rácio de meninos, porque o ME apoia um terapeuta por cada 20 meninos e, portanto, quando isso aconteceu, à medida que houve redução de meninos (...). Aqueles meninos... é necessário trabalhar com eles na área da Motricidade Global e sem o apoio de uma fisioterapeuta estamos condicionados, mas fazemos o que é possível.

O ME com o qual temos protocolo de cooperação desde o início - a EEE funciona segundo a Portaria nº1102, de 13 de novembro - e temos direito, portanto, que o ME ponha uma auxiliar por cada 5 meninos e a uma docente por cada 5 meninos, um terapeuta por cada 20 e um psicólogo por cada ...agora não sei exatamente o rácio do psicólogo. E portanto, o apoio financeiro do psicólogo é uma regra três simples do número de alunos (...). Neste momento temos 21 alunos e mais 3 da IP e todos são apoiados. Os professores estão destacados e pagos pelo Agrupamento onde estão afetos (...). Depois a escola recebe uma verba por aluno e é com essa verba que faz a gestão com as despesas. Neste momento, o dinheiro que recebemos é para os vencimentos, porque depois há despesas que temos que ir gerindo, nomeadamente, os impostos, a Segurança Social (...). Na prática é como se o ME só apoiasse 80% dos vencimentos.

4. De onde provêm os pedidos de matrícula?

Ah pois, eu já respondi literalmente a essa questão. Posso acrescentar que... dos meninos externos que nós tivemos foi uma mãe que procurava uma escola muito específica para apoiar o filho e deslocou-se da cidade onde vivia para F., de propósito, para o filho frequentar a EEE. Outro caso foi por aconselhamento de professoras do ensino regular, que a menina frequentava, que aconselharam os pais e a menina integrou a lista de alunos da escola. Houve mais casos, como já disse, que depois acabaram por não se concretizar por a escola não assegurar o transporte (como é caso do CRI, aqui em F., e do CRI, em O.). (...) A maior parte dos meninos que são propostos pela valência residencial do Centro, são meninos que antes de integrarem o Centro já estavam integrados no sistema de ensino, quer regular quer especial e, portanto, são meninos que estiveram nessas circunstâncias e que a equipa técnica do Centro resolveu encaminhar para a EEE. O Centro também recebe muitos meninos que são encaminhados para as estruturas do ensino regular. Inclusivamente, nós já tivemos uma criança em IP que, quando foi institucionalizada no Centro, foi encaminhada para a EEE mas, ao final de pouco tempo, conclui que a menina beneficiava muito mais do ensino regular. Foi a J. (...), a menina teria cerca de 13 meses e deu para perceber que, em termos de compreensão ela estava muito bem, em termos de comunicação recetiva era excelente e em termos de memória, e essa menina acabou por depois ser integrada no regular (...).

5. Daquilo que é o seu conhecimento, que diferenças (se é que as há) existem entre esta escola e outras instituições de apoio a crianças com deficiência?

Do que conheço de outras escolas de ensino especial, em termos comparativos, o que salta mais à vista, o que se evidencia mais, é que a população da EEE, na sua totalidade, é portadora de multideficiência, enquanto as outras estruturas do ensino especial têm crianças e jovens com deficiências mais ligeiras, para além de meninos com multideficiência. Por exemplo, têm meninos só com deficiência mental e a deficiência mental não é tão profunda, o que permite um maior nível de autonomia, de participação e o desenvolvimento de atividades de outra natureza, isso é o que mais “salta à vista”. Digamos, é evidente que depois disso dá dinâmicas diferentes, especialmente em termos de atividades e estratégias (...). Tendo um maior grau de autonomia, havendo crianças e jovens com deficiência mental menos severa, muitas as vezes permite outras atividades, por exemplo atividades de alfabetização, atividades manuais, coisas que os nossos meninos não... Para já, não temos meninos em alfabetização e depois nos trabalhos que eles fazem são completamente dependentes do adulto para concretizar atividades que envolvem a motricidade fina e mesmo em termos de todas as áreas de autonomia. (...) Neste momento, nós só temos uma menina com marcha, mas ela tem deficiência mental associada a doença mental, portanto, do foro psiquiátrico. É a única menina com mobilidade, com marcha; todos os outros meninos não têm e, portanto, dos restantes só dois é que têm alguma autonomia funcional em cadeira de rodas (e, mesmo esses, fazem treino). Portanto, (...) têm grande dependência, mesmo na questão da autoalimentação, há meninos que fazem treino de autoalimentação mas terão de ter sempre a supervisão permanente do adulto; terão de ter sempre. (...) E depois também na área da socialização tem um impacto grande. Enquanto nas outras escolas os meninos conseguem iniciar uma interação, iniciar e manter uma interação sem que o adulto esteja presente; com os nossos meninos isso é muito difícil de acontecer. Pode haver dois ou três meninos que possam ter iniciativa de interação, que não é uma interação verbal, mas até nisso os nossos meninos estão limitados. Portanto, o início e o manter uma interação exigem a presença de um adulto.

6. Como é que perspetiva a questão das escolas de educação especial à face do debate acerca da inclusão/segregação das crianças com deficiência? (Há quem defenda que estas instituições podem ser uma forma de segregação das crianças com deficiência, uma vez que é uma resposta educativa exclusiva a crianças com deficiência...)

6.1. Qual é a sua perspetiva a este respeito?

Pronto, no início da entrevista (...) quando foi o processo de aprovação da EEE, em fase de projeto e de aprovação do projeto, dentro do ME havia discordâncias relativamente a uma escola desta natureza, exatamente por isso, porque a legislação europeia e do nosso país tinha, e tem subjacente o paradigma da (na altura integração) agora inclusão. E o que se concluiu foi que, devido às características muito específicas destas crianças e jovens, o nível de dependência, o nível de deficiência, os problemas de saúde associados, este tipo de meninos ou tinha esta escola ou tinha nada (...). É evidente que o ideal era estes meninos poderem ser distribuídos por várias escolas, é assim, isto era o ideal! Mas atendendo a que, em termos de recursos de uma comunidade como F. e considerando mesmo O. e arredores, as escolas não têm capacidade de adquirir uma totalidade de meninos porque em termos de recursos humanos, materiais eles exigem materiais muito específicos, apoios muito específicos, portanto, eles estão ali concentrados naquela residência. O ideal e na minha perspetiva, se eles estivessem distribuídos por todo o país, estou convencida que as escolas de ensino regular poderiam ter estes meninos nos centros de aprendizagem, estou convencida de que sim. (...) Eu quando digo se estes meninos estivessem distribuídos, também não é bem assim, porque se formos a ver os casos eles exigem equipamentos muito específicos e não é comportável, para já, andar a transportar equipamentos como aqueles que temos (plano inclinado, *standing-frame*, bola de *bobath*, cunhas ergonómicas, elevador de transferência, etc., etc.). Portanto, não é comportável os técnicos, por exemplo, nos centros de recursos para a inclusão andarem a transportar este tipo de equipamentos, primeiro; segundo não é comportável financeiramente nem os equipamentos são rentabilizados se os centros de recursos tiverem este tipo de equipamentos porque são equipamentos

muito caros. Por exemplo, se nós tivéssemos de os comprar agora, nós não tínhamos dinheiro para isso. No início tivemos porque tínhamos muitos mais alunos, neste momento se precisássemos de adquiri-los não conseguiríamos e somos uma escola especializada. Felizmente temos e neste momento conseguimos ter esses recursos. Portanto, e depois há também, há meninos que efetivamente devido aos problemas respiratórios que têm, temos meninos que nem sequer saem à rua no período das atividades de verão, há meninos que têm de ficar salvaguardados ou do ar fresco, ou do sol; são meninos tão sensíveis a nível respiratório que têm que ser salvaguardados. Agora, com estes meninos como é que nós podemos falar de inclusão?!? Através da realização de intercâmbios com outras escolas, portanto nós implementamos projetos, ao longo do ano letivo, já o temos feito várias vezes em alguns anos, não é sempre! Fazemos projetos em que trazemos meninos do ensino regular à escola – do 1º e do 2º ciclo – enquanto, que alguns dos nossos meninos (aqueles que podem) vão visitar essas escolas. Isto é extremamente enriquecedor porque nós estamos a contribuir para a formação de outras crianças e jovens sob o ponto de vista da cidadania e dos valores de solidariedade, e de perceberem que há outras crianças e jovens que não têm a possibilidade de usufruir de uma vida como eles têm, de uma família que eles têm, dos amigos e da forma de fazerem amizades. Portanto, é bom que estas crianças e jovens sejam confrontados com os meninos como os que temos, porque efetivamente eles existem; são uma realidade, não podem ser escondidos, têm direitos e faz parte dos direitos deles conviverem com as outras crianças e é bom. É extremamente importante o papel que temos, enquanto comunidade escolar e comunidade educativa, em contribuir para a formação de outras crianças enquanto cidadãos responsáveis, solidários, cooperantes, e são valores extremamente importantes para a vida deles depois, enquanto adultos. Porque, com certeza, eles vão ser um veículo de transmissão destes valores e eles próprios vão, depois na sua prática, junto de outras crianças e dos próprios adultos da própria família, ajudar também na educação, digamos; eles próprios vão também educar, vão fundamentar e são veículos de transmissão de valores, nesta perspetiva. Pronto, é o possível aquilo que conseguimos efetivamente fazer. Depois recebemos também visitas de outros jovens – já adolescentes- no âmbito de outros projetos, vários, das escolas deles. São mobilizados pelos próprios professores em áreas curriculares e áreas da cidadania, e que nós temos todo o interesse e prazer em receber, na mesma perspetiva dos projetos que desenvolvemos com outros jardins e outras escolas. São momentos, como disse, muito enriquecedores, muitas vezes desencadeadores de emoções muito fortes para quem nos visita, especialmente adolescentes. Porque quando fazemos os projetos com as crianças mais pequenas é ao longo do ano e exige uma preparação, precisamente para o impacto vir em resposta ao que pretendemos. Porque os nossos meninos - há uma primeira abordagem que é visual, não é, se não houver uma preparação o que é que é impactante? É a parte física, são as deformidades, são o facto de não verem, o facto de não ouvirem, o facto de terem sondas, o facto de não terem movimentos ativos; e isso pode ter um efeito contrário aquilo que nós pretendemos. Por isso é extremamente importante prepararmos as crianças e jovens e o encontro com as nossas crianças ser gradual. Primeiro começamos com crianças que têm maior capacidade de interação, que dão mais respostas; que não têm este impacto do ponto de vista físico, ou que é menos impactante, e gradualmente vamos introduzindo outros meninos. Ora, com os adolescentes não há este trabalho: eles chegam e são confrontados, muitas vezes, as emoções são de tal maneira fortes que ou começam a chorar ou não dizem que não são capazes; outros conseguem gerir essas emoções e falar sobre elas. Portanto, isto mostra que efetivamente, durante muitos anos as crianças e jovens com deficiência estiveram escondidos, porque isto é uma realidade e nós não podemos escondê-la. Os nossos meninos têm direitos; não podem ser como os outros mas temos que adaptar o ensino, ou neste caso a educação, aos nossos meninos. (...) Agora, relativamente à legislação, a nova legislação, o Decreto-Lei nº54 de 2018, é assim, eu fiquei muito contente com aquele decreto-lei. Porque de certa forma também dá uma perspetiva diferente das crianças com problemas, porque problemas todos nós temos, de uma forma ou de outra todos temos problemas e dificuldades, mesmo em adultos. Quero dizer, em alguma parte da nossa vida somos confrontados com dificuldades que tentamos ultrapassar. Portanto, no ensino regular há muitas crianças com dificuldades que precisam de apoios temporários, localizados no tempo; precisam às vezes de um “empurrãozinho” ou às vezes tem que se esperar ou utilizar estratégias e dar tempo para que o desenvolvimento seja alcançado, porque os ritmos são diferentes, portanto dá essa perspetiva de que não são só crianças com deficiência que precisam de apoios, daí haver as medidas universais. Depois também há medidas universais que são aplicadas aos

nossos meninos e que são aplicadas aos meninos que precisam só de apoio pontual. Embora os nossos meninos precisem de apoios permanentes, portanto a situação que eles têm, a condição que eles têm seja permanente e portanto, não vai mudar ao longo da vida deles, eles têm aquelas deficiências e vão tê-las sempre, conforme sabemos, mas os nossos meninos também são alvos de medidas universais, como sejam, por exemplo, a adaptação de mobiliário, etc. Os nossos meninos também têm medidas seletivas, que é o apoio pedagógico. Também há meninos no regular que precisam de apoio pedagógico, de forma permanente ou, mesmo não tendo deficiências ou com deficiência mental ligeira, também precisam de apoio pedagógico ou adaptação e reforço das aprendizagens. Depois, os nossos meninos para além destas medidas, precisam daquelas que exigem o programa educativo, portanto têm necessidades educativas (agora o termo utilizado não é necessidades educativas) mas precisam de medidas como seja o Programa Educativo Individual. E aí é feito o currículo próprio, nós não temos um currículo de uma “chapa” que se aplica a todos os meninos. É feito com base num desenho curricular, é feito um currículo específico para cada um dos nossos meninos. (...) De alguma maneira também foi importante porque reforçou, porque já existia na legislação anterior, a importância do papel dos pais mas aqui foi reforçado. Mas mais ainda, que eu acho isto muito importante e tenho discutido isto com outras pessoas, a intervenção do aluno na elaboração do seu próprio PEI, isto no ensino regular, porque os nossos meninos não têm essa capacidade. Mas há meninos com deficiência no ensino no ensino regular com capacidades para poderem inferir, poderem participar na elaboração do seu PEI. E há situações muito engraçadas e que já me foram relatadas em relação a isso; e as entrevistas com os pais e com os meninos (...) Os próprios pais ficam felizes por verem a importância que é dada ao seu filho. (...) Também é interessante as equipas de apoio à educação inclusiva – EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva), também é um recurso, isto no regular. Porque nós já trabalhamos nesse formato, já trabalhamos em equipa: a terapeuta ocupacional, a docente, a psicóloga... gostaria mas ainda não encontrei o modelo para incluir mais as auxiliares nas reuniões, tenho que pensar num formato em que isso seja possível. No ensino regular cria maiores responsabilidades relativamente ao papel dos diversos intervenientes e coloca-os a discutir, em sede própria. Outro aspeto que também considero importante nesse decreto-lei é que todos são responsáveis pela implementação das medidas, quer seja ou não o professor de educação especial; todos são chamados a intervir de acordo com as suas áreas de competências e com o que é definido no PEI do aluno.

6.2. Quais são as grandes vantagens e desvantagens da manutenção desta resposta educativa?

Eu penso que de alguma forma já respondi a essa questão... Porque há meninos que exigem um trabalho, recursos específicos e condições especiais. Por exemplo, há meninos que se estiver muito barulho ou muita luz, podem desencadear convulsões; a maior parte dos nossos meninos tem epilepsia. Às vezes há estímulos que podem desencadear convulsões ou que ficam cansados porque o cérebro não consegue processar simultaneamente muitos estímulos, quer em frequência quer em intensidade. Portanto as condições da educação têm que ser muito específicas e no ensino regular isto não é fácil de controlar porque há sempre muitos barulhos de fundo: campainhas, recreios,... Por exemplo, no regular os momentos de recreio e de refeição são usados para a inclusão de meninos com deficiência, que estão em processo de aprendizagem no regular, mas muitos dos nossos meninos nem disso poderiam usufruir. Na minha opinião este tipo de escola responde a uma percentagem muito pequena de crianças com esta condição. São uma franja, uma população menor em Portugal e nos outros países mas não podem ser discriminados por isso. A questão da epilepsia e da saúde a nível da condição respiratória condicionam muito estes meninos. Temos ainda 5 alunos meninos em domicílio que nem à escola podem ir e é a escola que vai até eles. Se não houver uma escola para este tipo de casos, estes não vão ter mais nada, porque esta escola é uma resposta de última linha. É evidente que trabalho que se faz é completamente do que se faz com meninos no ensino regular, é um caminho que se faz. Ninguém está preparado para trabalhar com este tipo de meninos por mais formações e especializações que se tenha, seja fisioterapeuta ou terapeuta ocupacional. Isto é um caminho, que se vai fazendo com a prática, de um conhecimento profundo que vamos adquirindo de cada menino. Porque descobrimos que atrás de cada menino com deficiência há uma criança, há um jovem com particularidades também inerentes à infância e à juventude e é isso que nos enriquece e nos

complementa. E nós percebemos que trabalho é que aqueles meninos precisam e tentamos ser rigorosos. É evidente que nunca há um rigor a 100% quando avaliamos mas tentamos reduzir a subjetividade (nunca o vamos conseguir, pelo menos daquilo que eu conheço) mas tentamos minimizar a subjetividade. E por isso é que quando fazemos uma avaliação a fazemos a um nível multidisciplinar porque aqueles meninos não podem ser compartimentados e dizer assim “olha, vamos avaliar aqui a comunicação”...é assim, temos que ver de diferentes perspectivas e por isso é que há o docente, o psicólogo e o terapeuta, e outros técnicos houvesse que só enriqueciam a nossa intervenção. Fazemos o que nos é possível com os recursos que temos.

7. Sendo esta escola especial, onde os alunos não estão diariamente em contacto direto com crianças sem deficiência, como é que a escola garante a prática de uma educação inclusiva?

Portanto, como é que nós asseguramos...através da promoção de contactos entre os nossos meninos e os nossos profissionais com outras estruturas educativas do ensino regular, nomeadamente, jardins-de-infância e escolas do 1ºciclo. Habitualmente, nós temos feito isso através de intercâmbios inseridos no nosso Projeto Educativo. Aliás, é uma componente sempre muito presente: os intercâmbios. E, o que é que pretendemos?! Portanto, é uma forma também de por um lado contribuímos para a formação cívica dos meninos e dos adultos (não é?!) e de dar a conhecer, numa perspectiva diferente, as nossas crianças e jovens. Nestes intercâmbios elas são previamente preparados para os nossos meninos. Aliás, criar do ponto de vista físico o impacto que nós pretendemos. Portanto, acabamos pois...o nosso objetivo é que aquelas crianças consigam ver para além do que é dado através da televisão. Portanto, é de alguma forma, conduzir a ver para lá, para além do olhar, que não os olhos apenas. Pronto, portanto, essa perspectiva é extremamente importante porque estamos a contribuir para a formação e para a promoção de valores como a solidariedade e sensibilizar, dando visibilidade a crianças e jovens que habitualmente, aqui há uns anos atrás, eram invisíveis. Hummm...por outro lado, recebemos também e estamos sempre abertos a visitas de jovens, cujas visitas são promovidas por professores e integradas em projetos das escolas, principalmente também na área da cidadania. Portanto acolhemos esses jovens e pronto, estamos sempre disponíveis. Aí, nestas circunstâncias sendo uma visita pontual, o efeito digamos desta visita é sempre diferente de quando estabelecemos um projeto de intercâmbio. Porque um projeto de intercâmbio é desenvolvido por passos: há uma preparação, os meninos não são apanhados de surpresa numa serie de circunstâncias dos nossos meninos. Com os jovens, como são visitas pontuais, muitas das vezes, são provocadas emoções que são difíceis de conter; sentem-se...não conseguem estar em atividade com os nossos meninos, saem da sala, choram, etc., etc.. Humm...também na questão dos intercâmbios, alguns dos nossos meninos acabam também por ir visitar as outras escolas, ou jardim-de-infância e a passar lá uma manhã ou um dia, pronto! Dentro das nossas possibilidades. Para além disto, temos também as saídas de verão; as saídas ao exterior, quando levamos alguns dos nossos meninos (nem todos podem ir, como já referi!) da EEE a sair à praia ou à piscina, a parques e jardins, a locais de interesse pedagógico, pronto! E aí não há especificamente uma combinação prévia para estarem com A, com B ou com C, mas é inserirem-se em atividades que coincida com locais que qualquer criança ou qualquer outra pessoa possa ir. Portanto, é dar-lhes a oportunidade de usufruírem de espaços inseridos na comunidade próxima ou alargada. (...) É a componente da socialização, é torna-los visíveis, é chamar, acabam também por chamar a atenção porque não vai só uma criança. Quando vai um grupo causa mais impacto, chama mais a atenção. Há pessoas que ficam a olhar simplesmente, outras aproximam-se e colocam uma ou outra questão, fazem uma ou outra observação, portanto, há sempre essa componente. Penso que tentamos ir a todas as dimensões e portanto, chegar ao desenvolvimento da criança.

8. Na sua opinião, considera que poderiam ser tomadas mais medidas de forma a melhorar o direito à educação destas crianças?

Humm... é assim, eu penso que, do ponto de vista da legislação podemos dar-nos por satisfeitos porque em termos da defesa e de direitos, eles estão lá, eles estão lá!...Agora mais do que a legislação, o é importante promovermos ações e sensibilizarmos a inclusão, desde as crianças e jovens (que é um

trabalho que já fazemos) a qualquer tipo de faixa etária, sensibilizarmos para que as pessoas integrem e priorizem. Porque as crianças com deficiência, são crianças antes de tudo, que têm direitos e que devem ser respeitados, proporcionando oportunidades de acordo com as suas capacidades e o seu potencial, etc.. Portanto, parece-me que o importante agora é continuar a contribuir para a mudança de atitudes e esse é o trabalho que devemos continuar a fazer.

9. Considera que a atual lei possibilita uma real resposta inclusiva no acesso à educação?

já respondida

10. Há alguma questão relevante que não tenha sido colocada sobre este assunto? Tem mais alguma ideia a acrescentar?

Falarei então em termos da estrutura e funcionamento da escola. Neste momento temos 4 turmas. Cada turma tem 5 meninos e uma docente, que pode ser uma educadora ou uma professora do 1ºCEB, com ou sem especialização em Educação Especial, e neste momento temos 1 docente sem especialização. Também afeta a cada sala está uma auxiliar pedagógica de ensino especial. Para além disso, temos ainda a terapeuta ocupacional e a psicóloga (que também sou eu que desempenho as funções para além das funções de diretora e coordenadora da escola). Já tivemos uma fisioterapeuta; neste momento não temos porque o rácio de meninos não permite que tenhamos outra técnica apoiada pelo ME. Para já é o quadro de pessoal que temos! As docentes são destacadas pelo ME (portanto têm que pertencer ao quadro), normalmente é feito o pedido ao ME e a permanência na escola é pedida todos os anos. Depois, para além das salas, temos os equipamentos do ginásio que tem equipamento adaptado e também é utilizado pela valência ocupacional do Centro, portanto é um recurso partilhado. Como recurso partilhado temos também a sala de snoezelen. Depois, ainda na escola temos um espaço designado por sala de apoio educativo, em que o menino é trabalhado individualmente (sendo retirado da sua sala) com determinados objetivos, geralmente para trabalhar a atenção e a concentração. Isto é, é retirado da sala na medida em que se pretende reduzir o número de estímulos distrativos, e recebe o apoio da terapeuta ocupacional acompanhada pela docente. Na sala de apoios educativos temos também um equipamento muito específico que é o MyTobii, que permite que a criança ou jovem responda através do olhar, permitindo trabalhar a comunicação expressiva (com imagens, fotografias,...) selecionados para cada aluno. Estas podem ser de atividades, pessoas e contextos significativas para cada aluno. Temos também brinquedos adaptados a *switch* bem como outros materiais específicos. Temos também uma banheira de hidromassagem que neste momento deixou de ser utilizada desde que não temos fisioterapeuta, que era quem fazia essa atividade com os nossos meninos. Como já disse, também já não temos hipoterapia porque era uma atividade desenvolvida ao abrigo de um protocolo entre a Câmara e um Centro Hípico e a Câmara deixou de apoiar e nós deixamos de usufruir. Anteriormente também usufruímos da piscina, aqui em F., nomeadamente pertencente a um Centro de Estudos, que acabamos também por abandonar devido às barreiras arquitetónicas. (...) Temos também uma copa onde são confeccionados os lanches porque a maior parte dos nossos meninos tem dieta específica (...); temos um salão polivalente onde são realizadas a maior parte das atividades de grande grupo; uma sala de professores ou reuniões e uma sala, que nós designamos por sala de pessoal. Em relação aos almoços dos nossos meninos a confeção é feita pela cozinha da valência residencial, os almoços chegam às residências/ casas/ módulos dos alunos, e o pessoal da escola colabora na administração dos almoços e hígienes orais. Portanto, é também uma forma de rentabilização de recursos. Depois dos almoços os almoços retomam à escola. O horário da escola é das 9h às 17h, mas a atividade letiva inicia às 9h e termina às 16h15, porque depois há todo um trabalho relacionado com a limpeza e desinfeção de espaços e brinquedos.

Anexo 22 – Transcrição da entrevista E4

Entrevista docente da EEE – T1

1. Conte-nos um pouco acerca da sua experiência profissional, nomeadamente com alunos portadores de deficiência.

Eu sou professora com formação de base em 1º ciclo. Embora tenha tido nas turmas meninos com deficiências (e todos nós os temos devido à educação inclusiva) era diferente! Há um ano embarquei na aventura de entrar numa escola com meninos diferentes! Não me arrependo, gosto muito! É uma aprendizagem constante, permite-nos ver muitas coisas de outra maneira. Se calhar, até a nossa prática muda (se calhar não!) é de certeza. Muda muito a nossa maneira na vida, a maneira de estar com as exigências, faz-nos ter outro olhar. Tenho aprendido muito, muito mesmo, sem dúvida! Todos os dias há uma coisa diferente, todos os dias se aprende algo de novo, e damos muito de nós e também recebemos muito. Tem sido uma aventura espetacular!

2. Em que difere o trabalho realizado nesta escola de outras em que tenha trabalhado?

Essencialmente, eu acho que o número de alunos não tem nada a ver. Aqui nós damos mais atenção, mais tempo em que atendemos e respondemos a cada um, na sua essência; o que numa turma com 20 alunos não fazemos porque há um currículo que tem que ser dado. Aqui nós vamos ao problema de cada um e fazemos o nosso dia-a-dia em função do problema, da necessidade de cada um.

3. De que forma considera que esta escola respeita ou não os direitos das crianças e garante o direito à educação?

Então...para já todas as crianças têm direitos fundamentais, quer sejam crianças normais ou crianças com algum tipo de incapacidade, todos têm esses direitos. Uma criança com incapacidade física ou mental deve usufruir também, tal e qual como as outras crianças, de uma vida decente e plena, com condições que levem ao direito à dignidade, que vão promover também a autoconfiança e facilitem uma participação ativa, de alguma maneira – à sua maneira - na comunidade, o que também é muito importante. Querem cuidados especiais, é certo, e assistência também especial, adequada à sua condição e à sua deficiência. A nossa escola, eu penso que responde porque, embora todos estejam na mesma condição, portanto têm uma incapacidade, nós estamos ali a trabalhar cada um como um ser que tem direitos a usufruir tal e qual como outra criança.

4. De acordo com a sua experiência, qual pensa ser a melhor forma de promover o direito de todas as crianças (com e sem deficiência) à educação, sendo os direitos de todas e cada uma delas respeitados?

Para já, a educação deve assentar numa formação completa do indivíduo, ou seja, muitas vezes estes meninos são alvo de muitos preconceitos – é uma realidade. Mesmo nas nossas escolas, nas escolas regulares um aluno que seja diferente muitas vezes é alvo de preconceito. Não se reconhece as diferenças e não lhes dá o seu devido valor. Humm... a escola, mais que ninguém, tem que ser o lugar onde cada um seja respeitado pela sua maneira de ser (quer incapacidade ou não) aceitando e regulando, para que um dia também possa ter o seu papel na comunidade.

5. Como é que perspectiva a questão das escolas de educação especial à face do debate acerca da inclusão/segregação das crianças com deficiência?

Há quem defenda que estas instituições podem ser uma forma de segregação das crianças com deficiência, uma vez que é uma resposta educativa exclusiva a crianças com deficiência...

5.1. Qual é a sua perspectiva a este respeito?

É assim, eu concordo com a inclusão mas não concordo, muitas vezes, da forma como é implementada nas escolas regulares. Embora hoje tenha a noção do que é uma escola como a EEE e uma escola regular, em que há um único professor para 20 ou 24 crianças e em que, por exemplo, um seja diferente, ele nunca vai ter o tempo e a disponibilidade. Porque a escola, muitas vezes, não tem quer recursos físicos quer de pessoal, não tem, e não responde às necessidades daquela criança que precisa de mais atenção e requer outro tipo de trabalho, e que muitas vezes não responde da mesma maneira, ficando muitas vezes penalizados. Quer queiramos quer não, muitas vezes estas crianças ficam penalizadas porque nós não conseguimos chegar a todo o lado. E quer os recursos físicos, quer os recursos de pessoal são sempre escassos. Numa escola que seja...que tenha só meninos com incapacidade, é uma escola que, para já está muito mais bem apetrechada, quer de recursos físicos quer humanos. Ahhhh... e pode-se dar uma resposta melhor e diferenciada a cada aluno (que é o que eu sinto). Já senti na pele muitas vezes querer responder com outro tipo de trabalho, com mais tempo e não conseguir porque numa escola regular o tempo passa rápido; nós não conseguimos todos os dias dar atenção a todos os alunos individualmente. Aqui eu acho que nós temos esse tempo para dedicar a cada um, para dedicar... e para fazer um trabalho mais específico; o trabalho que ele precisa. Mesmo para conseguirmos perceber quando chega se está triste, se está alguma coisa mal, se tem dor; o nosso tipo de trabalho é diferente. Acho que enche-nos mais o coração! Estamos a ir ao encontro da necessidade do aluno. Quando, muitas vezes numa turma do regular isso não acontece...

5.2. Quais são as grandes vantagens e desvantagens da manutenção desta resposta educativa?

É assim, eu acho que ainda há muito a ideia de que “Ah, eu não quero que o meu filho passe por aquilo!” ou “Ah, não quero!” e é difícil, muitas vezes os pais aceitarem que, se calhar, para os filhos essa era uma resposta mais adequada à necessidade deles. Ahhh...ainda há aquela imagem “não quero aquilo, o meu filho tem de ir para uma escola normal onde se vai integrando com outros meninos,...”. Claro que eles têm que estar numa escola, mas muitas vezes não estão integrados! E... nesta escola, acho que se dá atenção ao problema e se vai ao encontro do que é preciso; há uma resposta ao problema! Pronto... o maior preparo e capacitação também dos professores, porque também muitas vezes, por exemplo, há a ideia de “eu sou do ensino regular, não sou do ensino especial”. E senti na pele, muitas vezes, não conseguir dar resposta aos problemas que me aparecem na sala e para lidar com os alunos, e não é preciso ser com deficiência, mas basta ser só com problemas de aprendizagem. Nós não conseguimos dar resposta, nós estamos muito mais focados nos outros alunos, num outro tipo de ensino. Também não devia de acontecer mas é a realidade, eu sinto isso na pele! E, aqui eu acho que nós conseguimos dar um apoio diferenciado, muito diferenciado. Acho que é preciso uma escola realmente inclusiva mas essa ainda está muito aquém do desejado.

5.3. Qual a sua opinião em relação a este projeto educativo?

A EEE que apesar de já ter alguns anos de existência...as pessoas ainda a veem como uma escola diferente. Os meninos têm problemas, são alunos que em princípio não são integrados numa sociedade... só que esquecem-se que, muitas vezes, estas crianças se forem trabalhadas conseguem dar alguns passos e terem o seu lugar na sociedade. Humm...eu acho que esta estrutura tem feito um excelente trabalho com estas crianças e realmente o que eles me estão a dar é muito grande. É grande e é um trabalho que é frutuoso, veem-se frutos diariamente. Os meninos, apesar de serem muito diferentes... mas eu acho que nós vemos logo frutos do trabalho, é diferente. O trabalho é rentável, é prazeroso...para mim dá-me imenso prazer fazer o que estou a fazer. Realmente é um trabalho completamente diferente e há meninos que têm para dar, muito!

6. Sendo esta escola especial, onde os alunos não estão diariamente em contacto direto com crianças sem deficiência, como é que a escola garante a prática de uma educação inclusiva?

Ahhh... a nossa escola assenta muito em intercâmbios. Os meninos saem muitas vezes para atividades no exterior com outras escolas, com outros meninos e isso também lhes vai dando uma certa adaptação à chamada escola inclusiva. O que se tem notado da prática é que quando nós chegamos a uma escola e não há um conhecimento dos meninos, eles muitas vezes são postos de parte e os meninos ditos normais nem sequer estão junto a eles. É complicada esta situação e esta reação. Depois conforme é trabalhado, quando passa uma hora já não é nada com eles e já está tudo integrado; já brincam, já falam, já se sentam ao colo deles. Portanto, muitas vezes a própria sociedade cria estes mitos que são crianças diferentes, às vezes que até são crianças más, mas não, é completamente diferente! São bastante meigas e é como uma criança normal, quer é brincar, quer é mimos e que lhe deem atenção. Olha, para mim é uma lição de vida que tenho tido na experiência das histórias multissensoriais e nos intercâmbios. O facto dos meninos normais quererem experimentar tudo o que os nossos fazem e dizerem "olha, isto até é bué fixe!" e não se sentirem mal. Quando percebem como é o dia-a-dia das crianças e veem que é uma escola que realmente está reestruturada tal e qual como a deles, e as próprias comparações que eles fazem ...pronto, enche-nos o coração e é bom de ouvir!

7. Considera que a atual legislação e a inclusão nas classes regulares protege estas crianças e responde às suas reais necessidades?

Não! É assim... realmente, a legislação tem mudado imenso mas para crianças diferentes eu acho que continua a ficar aquém do esperado e do desejado. Para já, um aluno que realmente seja diferente numa sala de aula é logo, por esse motivo de ele ser diferente, muitas vezes é excluído da turma. E lá está, dentro da sala de aula nós muitas vezes não conseguimos responder às exigências e ao que falta aquele menino. Por serem rejeitados pela própria turma, esse tipo de meninos muitas vezes acabam também por se sentirem sozinhos e abandonados. Nós pensamos neles sempre, embora muitas vezes não se consiga chegar e trabalhar o que se quer com aquela criança numa turma regular. E tem-se criado papéis e equipas mas, lá está, as pessoas continuam a estar muito nos gabinetes, muito nos papéis... e os papéis não mostram a realidade do que se passa dentro de uma sala de aula e na realidade. Portanto, continuamos a ficar aquém do que nós precisamos numa escola regular. Os alunos precisam de recursos físicos, humanos para continuarem o seu trabalho, que por si também já é diferente, sendo eles também crianças diferentes. E isso, muitas vezes, também fica aquém!

8. Considera que poderia ser feito algo diferente para garantir o direito à educação destas crianças?

Eu penso que sim! Para já, acho que cada escola deveria ter um professor de apoio a tempo inteiro. Porque isto de ir lá a uma turma uma vez por semana e trabalhar com um menino uma vez por semana é muito pouco, muito pouco! O trabalho fica inacabado, fica a meio. Precisamos de mais tempo, de ter recursos físicos, precisamos de ter mais trabalho, precisamos de ter mais recursos para trabalhos e para trabalhar com essas crianças e não temos. Muitas vezes é num cantinho da escola onde passa gente para a biblioteca, onde passa gente para o ginásio e acabamos por não ter os frutos desejados do nosso trabalho. E, portanto, acho que é um dos fatores negativos, e realmente estar mais tempo nas escolas. Muitas vezes o tempo é pouco e mais uma vez, o professor de apoio ou de educação especial muitas vezes substitui os outros colegas, o que também acho que é um fator muito negativo. Porque o trabalho fica a meio e não se vê frutos daquele trabalho que se iniciou com aquele aluno, porque faz-se esta semana, estamos duas semanas sem trabalhar com aquele aluno e na terceira semana o aluno já esqueceu.

9. Há alguma questão relevante que não tenha sido colocada sobre este assunto? Tem mais alguma ideia a acrescentar?

Ahhh (...) realmente as crianças diferentes, tanto que se tem falado, tanto que há legislação e tem-se andado um bocadinho para a frente, mas acho que o pouco que se andou ainda fica aquém das expectativas. Ainda nos falta “andar” muito mais para estas crianças realmente usufruírem do que têm direito. Porque os papéis... fazem-se muitos papéis, muitos papéis, muitos papéis e realmente, a mensagem muitas vezes não chega. Não se vê o aluno pelo todo; é tudo o que os papéis dizem e tudo o que está nos papéis e é moroso, é muito moroso! O aluno precisa do seu problema resolvido logo, não é passado um ano ou passado meses, tem que ser no momento e isso não se verifica.

Anexo 23 – Transcrição da entrevista E5

Entrevista docente da EEE – T2

1. Conte-nos um pouco acerca da sua experiência profissional, nomeadamente com alunos portadores de deficiência.

Eu sou educadora de infância de formação base. Tenho outras formações posteriores e trabalho há sensivelmente 26 anos (...). Nos últimos dois anos estou na EEE (...) foi a minha experiência, a minha primeira experiência em educação especial neste tipo de escola, porque eu já tinha estado uma vez a trabalhar como professora de apoio na educação especial. Estive 6 meses só, mas era naquele sistema em que nós damos apoio às professoras do 1º ciclo e educação pré-escolar, não tem nada a ver com esta realidade. Esqueci-me de dizer que, a nível da minha formação, eu não tenho uma especialização em educação especial. Tenho algumas formações em educação especial, tenho formação em autismo, tenho outras formações em multideficiência mas não tenho especialização em educação especial.

2. Em que difere o trabalho realizado nesta escola de outras em que tenha trabalhado?

Difere muito, é uma realidade completamente diferente! Porque nas outras situações, quer quando estive como professora de apoio de educação especial ou mesmo como educadora de infância (e aconteceu em alguns anos ter crianças na sala com algumas deficiências), nada se comparava nunca com os alunos que temos agora. Estes são alunos com multideficiência profunda e, realmente é a primeira vez que eu trabalho com alunos assim. Por outro lado, como sou educadora de infância, por norma trabalho com alunos até aos 5 anos, não é?! Exceto naquele tempo em que estive a dar apoio nunca trabalhei com um leque de alunos de uma variedade de idades tão grande como este ano e o ano passado. (...) Têm entre os 4 anos e os 15 anos.

3. De que forma considera que esta escola respeita ou não os direitos das crianças e garante o direito à educação?

Acho que respeita. No sentido em que, os alunos que nós temos, na minha opinião, não lucrariam em estar noutra tipo de escola, numa escola regular. Porque as limitações que eles têm são tão grandes e as necessidades são tão profundas que (...) numa escola tipo a nossa, provavelmente, é a única forma deles terem algum apoio que nunca teriam noutra escola.

4. De acordo com a sua experiência, qual pensa ser a melhor forma de promover o direito de todas as crianças (com e sem deficiência) à educação, sendo os direitos de todas e cada uma delas respeitados?

(...) Na minha opinião é difícil, isto é a minha opinião e é discutível e tem a ver com aquilo que eu conheço e com as minhas experiências. Eu acho que o direito à educação não é o integrar todos os alunos numa sala, isto é, alunos como por exemplo os nossos têm muito mais apoio, têm o apoio que eles precisam na nossa escola e a nossa escola dá-lhes/ permite-lhes ter acesso à educação de uma forma que eles nunca teriam numa escola regular, devido às limitações tão grandes que eles têm. (...) Por exemplo, o apoio que nós temos até a nível de terapeutas, dos materiais, o tipo de abordagem que nós temos com eles não era possível haver numa escola regular. Não era possível regular eles estarem deitados num colchão, ou não era possível isto é, não é tão comum. Não quero dizer que fosse impossível numa escola regular mas não é tão comum. E eles precisam de estar aquele tempo nas máquinas que nós temos, ter o apoio das terapias, ter até outro cuidado mais afetivo. Numa escola regular eles dificilmente o teriam e para eles isto é assegurar a educação da forma que eles precisam, na minha opinião.

5. Como é que perspetiva a questão das escolas de educação especial à face do debate acerca da inclusão/segregação das crianças com deficiência?

Há quem defenda que estas instituições podem ser uma forma de segregação das crianças com deficiência, uma vez que é uma resposta educativa exclusiva a crianças com deficiência...

5.1. Qual é a sua perspetiva a este respeito?

Pois... a minha opinião é que, cada caso é um caso e que todos têm que ser analisados individualmente mas eu não acho que seja um caso de segregação. Eu acho que não é inclusão pôr um aluno como os nossos (por exemplo, um aluno como nós temos que pode não ver, não pode ouvir, não pode falar, não pode ter um desenvolvimento mental e cognitivo), não vejo nenhuma mais-valia de um aluno destes estar numa escola regular. Segregação seria estar lá só porque tem que estar e não ter qualquer apoio para isso. Na nossa escola a grande mais-valia é que temos, à partida (poderíamos ter mais, mas temos o que temos), os apoios que podemos mas tudo direcionado para a necessidade de cada aluno, o que numa escola regular não seria possível.

5.2. Quais são as grandes vantagens e desvantagens da manutenção desta resposta educativa?

Da nossa escola...as vantagens é um bocadinho daquilo que eu já disse. O currículo que nós fazemos é direcionado para cada aluno especificamente e às necessidades e interesses, até, de cada aluno. No nosso currículo, é fundamental também referir que, há uma importância muito grande dada à parte afetiva. A parte afetiva com estes alunos é quase tão importante como o resto... muitas vezes, a única coisa que eles sentem é mesmo o sentir. Quando falha a visão, a audição, a capacidade de raciocínio, sentir e o afeto é das poucas coisas que eles... que é uma mais-valia para eles. Por isso, eu acho que a grande vantagem é proporcionarmos um currículo e tentarmos dar os materiais e as atividades específicas às especificidades de cada um, e que são muito diferenciadas. Desvantagens (...), efetivamente, eles não estão no dia-a-dia em contacto com outras crianças ditas normais (entre aspas), estão em contacto connosco todos os dias. Embora esta desvantagem não seja, por si só, uma grande desvantagem porque, por outro lado, também tentamos sempre que possível proporcionar atividades que lhes permitam o contacto com o exterior. Alguma desvantagem... porque provavelmente numa escola ideal teríamos outros apoios e mais materiais, mas isso é o problema da nossa escola e de todos os sítios e de todas as instituições. Eu diria sempre mais que seria necessário ser uma mais-valia para eles: outras terapias, outros materiais, outro tipo de abordagens que nem sempre se consegue dar.

5.3. Qual a sua opinião em relação a este projeto educativo?

Acho muito interessante. Eu não conhecia até há dois anos, a primeira vez que ingressei. Nunca tinha sequer visitado, nunca tinha tido qualquer contacto. Acho muito interessante, é um tipo de ensino completamente diferente do que nós, professores, estamos habituados em termos gerais a ver e em lidar. Acho até que era muito importante todos termos, como professores, uma experiência de trabalhar algum tempo ou de, pelo menos, visitar e conhecer este tipo de escolas. Porque são escolas muito organizadas, muito vocacionadas para as necessidades destas crianças que têm por si só umas características completamente diferentes das outras crianças; são características muito específicas e, se calhar, até as horas de escola são os únicos momentos em que eles têm outro tipo de atividades. (...) Naquele tempo de escola, a escola proporciona-lhes vivências, as pessoas que lhes dão o carinho, o apoio até a nível físico (...) que eles não teriam se não tivessem nessa escola. Não há outra instituição que lhes possa dar isso.

6. Sendo esta escola especial, onde os alunos não estão diariamente em contacto direto com crianças sem deficiência, como é que a escola garante a prática de uma educação inclusiva?

Garante de duas maneiras. Se considerarmos educação inclusiva o que normalmente se considera, isto é, eles terem contacto com outros alunos, sempre que possível a nossa escola proporciona essas atividades. O nosso PE tem algumas atividades ao longo do ano programadas para lhes proporcionar as saídas ao exterior e o contacto com outras crianças. Por outro, (...) a educação inclusiva é vista um bocadinho de forma errada, mas isso é a minha opinião e é muito discutível. Porque inclusão não é pormos todos no mesmo saco! Em minha opinião, inclusão não é colocarmos nos nossos meninos num liceu e numa escola com alunos ditos normais, porque isso seria excluir, era tirar todas as hipóteses que eles têm connosco, de desenvolverem, de trabalharem, de terem atividades durante o dia e que seria impossível de ter noutra escola.

7. Considera que a atual legislação e a inclusão nas classes regulares protege estas crianças e responde às suas reais necessidades?

Daquilo que eu conheço da legislação, até considero que a legislação hipoteticamente está muito bem-feita. Não acho é que depois na prática as escolas tenham todas resposta, e estou a falar em termos gerais e daquilo que eu conheço e que fui vivendo, e tenho várias pessoas amigas e familiares professores e, portanto, falo daquilo que eu conheço. Acho que na maioria dos casos é muito difícil depois as escolas terem condições para porem em prática o que idealmente é definido na legislação. A legislação até acho que defende, mas na prática não há profissionais e auxiliares para todos os meninos, não há os materiais. Os professores têm turmas enormes e não se podem desdobrar e dedicar às crianças como as nossas e que estão integradas em turmas regulares. Os professores, depois no dia-a-dia, não têm o tempo nem a preparação pedagógica para apoiar, da forma que a lei até define como deveria ser. Acho que depois a prática é que que está muito díspar da legislação. Por exemplo, supondo que os nossos não estavam na nossa escola, na escola de educação especial e estavam integrados numa turma do regular (numa escola do regular), eu acho que não teria nada de vantajoso para eles e não ganhariam nada! Bem pelo contrário... porque as deficiências e dificuldades deles, as limitações são tão grandes que não haveria, e era muito difícil numa escola regular haver o apoio que estes alunos precisam. É certo que estavam integrados e contactavam diariamente com crianças normais (entre aspas) mas, tirando isso, até que ponto é que era uma mais-valia para eles ou o que é que ganhariam com isso?! Quando a compreensão deles, a capacidade cognitiva, as limitações em todos os sentidos é tão grande... não vejo que eles ganhassem muito (se é que ganhassem alguma coisa) em estarem inseridos numa escola do regular com os outros alunos. Acho muito mais vantajoso estarem numa escola específica e direcionada para as necessidades deles...mas isto falando dos nossos alunos que são alunos com multideficiências profundas. É claro que não estou a falar de alunos que têm algumas limitações, não é?! Falo dos nossos casos.

8. Considera que poderia ser feito algo diferente para garantir o direito à educação destas crianças?

Sinceramente não me ocorre o que poderia ser feito de diferente. Às nossas não. Se calhar pode ser feito algo de diferente é a alunos ou indivíduos, crianças que têm as deficiências como as nossas e as limitações como as nossas, para estarem integradas em escolas específicas que lhes deem um apoio como as nossas têm, se é que me façam entender. Se poderíamos fazer alguma coisa diferente com os nossos, a não ser ter mais apoios e mais terapias (...), como em qualquer instituição ou escola, há sempre algo que podíamos completar ou podia ser uma mais-valia e que se vai tentando ter e tentando obter.

9. Há alguma questão relevante que não tenha sido colocada sobre este assunto? Tem mais alguma ideia a acrescentar?

(...) Como já disse, a minha opinião se calhar é um bocadinho discutível e criticada por muita gente, mas para mim inclusão não é enfiarmos todos no mesmo saco (...), isto é, não quando eles não devem estar lá. Inclusão é pôr as crianças, os alunos no sítio onde é mais favorável para eles, num melhor

ambiente, com mais atividades e direcionadas para eles e dando maior bem-estar. Para os nossos alunos inclusão não é estar junto às outras crianças no dia-a-dia aquelas x horas. É estarem neste ambiente especial que temos na escola para eles.

Anexo 24 – Transcrição da entrevista E6

Entrevista docente da EEE – T4

1. Conte-nos um pouco acerca da sua experiência profissional, nomeadamente com alunos portadores de deficiência.

Bom,... a minha formação inicial é no 1.º Ciclo, terminei o curso no ano de 1999, na Escola Superior de Educação A. No ano letivo de 2004-2005 entrei em QZP, sem turma... fiquei colocada na Educação Especial e desde dessa altura que estou ligada ao ensino especial. Foi nesta altura que tudo mudou... a minha visão relativamente a estas crianças. Sempre tive uma grande, não sei se eu posso dizer, admiração por quem trabalha realmente com este tipo de miúdos. E depois também é ao mesmo tempo sentir-me recompensada em trabalhar com estes meninos que precisam tanto de nós e que se calhar nos dão valor, porque talvez, fazemos a diferença na vida deles...

Continuando... em 2005 tirei a especialização em Educação Especial no domínio da Comunicação e Linguagem, na Escola Superior de Educação B, optei por este domínio porque no ano anterior tinha uma aluna que utilizava a comunicação aumentativa e alternativa,... como era leiga no assunto tive muito que ler e pesquisar, acabando por adquirir o gosto por esta forma de comunicação.

Comunicar é muito mais que falar ou transmitir uma mensagem, é relacionar-se com o outro... mesmo sem dizer uma palavra, passamos ao outro inúmeras mensagens pelas nossas expressões, sorrisos, gestos até mesmo silêncios, etc... desculpa já estou a desviar o foco da nossa conversa.

Voltando ao início da pergunta... a minha aventura na educação especial começou em setembro de 2004 e nunca mais parou... e não quero que pare... em 2010 fiz mais uma especialização em Educação Especial no domínio cónico e motor, depois seguiu-se o mestrado na mesma área em 2015, mas ainda não está terminado... mas é para terminar!

Em 2009-2010 deixei o ensino regular... fui trabalhar para numa instituição, CERCI, na N., a convite de uma amiga psicomotricista, ... mais uma aventura... mais um desafio... no ano seguinte fui para EEE, em F., onde estou até à data... e já lá vão 9 anos... e pretendo continuar... acho que estou sítio certo, é aqui que quero estar...

Desde de 2004 sempre trabalhei com meninos com deficiência,... ao longo do tempo o grau de deficiência foi aumentando,... à data trabalho crianças multideficientes,... são crianças gravemente afetadas onde se verifica uma incapacidade motora muito grave, que as impossibilitam e andar e falar, sendo dependentes a 100% nas atividades da vida diária. A disfunção motora é muito evidente, existem também outras dificuldades atraso intelectual; défices perceptivos; perturbações sensoriais; alterações da linguagem e da fala; dificuldades nos processos cognitivos; alterações do comportamento, entre outras.

Posso-te dizer que nesta altura olho para os meus alunos e não os vejo deficientes, para os meus olhos são “normais”... e digo mais, para as minhas filhas que foram geradas e criadas neste meio também não os veem diferentes...

2. Em que difere o trabalho realizado nesta escola de outras em que tenha trabalhado?

Esta escola é muito especial a todos os níveis,... aprendi muito, e continuo a aprender... cresci muito enquanto pessoa e valorizo muito a vida que Deus me deu, sinto-me abençoada pela vida e pela família que tenho... esta escola e estes meninos são uma lição de vida, em que todas as pessoas deviam passar por lá um dia... para não se queixarem da sorte que tem...

Nesta escola os alunos são muito especiais e como tal os objetivos educativos também o são... passam por normalizar, o mais possível, o desenvolvimento músculo-esquelético, desenvolver capacidades psicomotoras e competências comunicativas, aumentar o grau de autonomia e sociabilização. A população escolar é constituída por crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 18 anos, portadores de multideficiência, todos residentes no Centro. Cada turma é muita heterogénea... quer a nível de competências, capacidades, problemáticas, idades,... o nosso trabalho passa muito por basear-se em... reforçar... auxiliar... sei lá... talvez roçar, e nunca substituir.... o trabalho da terapeuta ocupacional, da psicomotricidade, da fisioterapia, da reabilitação...

Os nossos alunos estão todos eles abrangidos Decreto-lei 54 de 6 de junho de 2018, possuem os mesmos documentos existentes no regular, ... como é o caso do relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual, avaliação mensal, semestral... relatório de avaliação do 1.º e 2.º período,... etc

Aqui não há um currículo-programa do Ministério da Educação,... que tenha que ser cumprido... aqui cada aluno tem o seu próprio currículo elaborado de acordo com as suas capacidades, aptidões... vamos muito ao encontro de cada especificidade, ... todos são diferentes, cada criança é uma criança... prevalece muito a individualidade de cada um.

3. De que forma considera que esta escola respeita ou não os direitos das crianças e garante o direito à educação?

Aqui respeita-se, sem dúvida os direitos da criança, ... aqui a educação especial segue à risca os princípios da justiça e da solidariedade social, não há discriminação ... pretendemos dentro das nossas possibilidades e das potencialidades dos nossos meninos, dar igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo...

Posso dizer, mesmo afirmar... que aqui as crianças com necessidades educativas especiais de caráter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade, não duvidem... e a prova disso é como toda a estrutura de ensino e aprendizagem está montada, estruturada, desenhada, sei lá, ...

4. De acordo com a sua experiência, qual pensa ser a melhor forma de promover o direito de todas as crianças (com e sem deficiência) à educação, sendo os direitos de todas e cada uma delas respeitados?

Sou de opinião que é da responsabilidade da escola, da família, do meio de todos nós a formação e desenvolvimento integral do aluno, com ou sem limitações, isso é indiscutível.

Mas... uma educação para todos... isso dá muito trabalho... até pode ser uma ilusão... significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação, de preferência, de qualidade. Implica muitas coisas... criar condições nas escolas, nos programas, nos agentes envolventes,... que garantam uma aprendizagem que conduza ao conhecimento, nunca esquecendo as capacidades, características de cada um... num ambiente propício para que ocorram com sucesso...

5. Como é que perspectiva a questão das escolas de educação especial à face do debate acerca da inclusão/segregação das crianças com deficiência?

Há quem defenda que estas instituições podem ser uma forma de segregação das crianças com deficiência, uma vez que é uma resposta educativa exclusiva a crianças com deficiência...

5.1. Qual é a sua perspectiva a este respeito?

Na minha opinião estas escolas ou instituições fazem o que as outras não conseguem fazer,.. por outras palavras estão focadas única e exclusivamente na criança enquanto ser individual, não se trata de uma questão de segregação

O comportamento dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, pode mudar, sem dúvida alguma, em função das expectativas das pessoas que cuidam e trabalham com deles, estas acreditam que as suas atitudes podem fazer toda a diferença... é neste paradigma que assenta todo o nosso despenho, trabalho,...enquanto docentes nestes estabelecimentos de ensino.

5.2. Quais são as grandes vantagens e desvantagens da manutenção desta resposta educativa?

Vou repetir... estas instituições ou escolas respondem aos seus alunos de acordo com as potencialidades e as capacidades de cada um, só querem o melhor para eles!

A condição (multideficiência) é para toda a vida, não tem cura... não há remédios nem mesinhas... acredito que possam existir melhorias, graças a um trabalho persistente e constante de uma equipa técnica pedagógica, que não desiste deles, porque acredita no seu trabalho e todos os dias dá o seu melhor... sempre focada no objetivo de tornar estas crianças o mais independentes possível, dentro das suas limitações.

Com base no trabalho desenvolvido na nossa escola, e das instituições que trabalham com a deficiência, que conheço... e são algumas... sou a favor da manutenção desta resposta educativa, sem dúvida alguma. E digo mais bem-hajam a todas! Pela visão, missão e valores...

5.3. Qual a sua opinião em relação a este projeto educativo?

Acho que é um projeto bem conseguido... dá é algum trabalho... mas nada se faz sem trabalho e sacrifício... e a juntar a tudo isso tem que haver muito amor, dedicação, gratidão, e tantas outras coisas... para cumprir um projeto desta natureza... temos que estar nele, vive-lo de alma e coração, pois só assim poderá dar frutos... temos que ser felizes e mais importante que isso fazer as nossas crianças felizes, é por isso que lá estamos, é essa a nossa missão, é o que eu penso... podem não concordar comigo... é a minha visão vale o que vale...

6. Sendo esta escola especial, onde os alunos não estão diariamente em contacto direto com crianças sem deficiência, como é que a escola garante a prática de uma educação inclusiva?

É verdade não há um contacto direto diário, mas há pontual... há visitas, intercâmbios, voluntários, e a presença dos nossos filhos sempre que possível...

A educação inclusiva tem por base... parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender, assim sendo, interação uns com os outros, independentemente das suas dificuldades complexas ou não ... a diferença é um valor, temos que ser capazes de cooperação e ser diversificados

nas nossas práticas, acho que fugi à resposta... penso que a nossa escola pratica uma educação inclusiva, tanto para os que lá estão como para quem nos visita!

7. Considera que a atual legislação e a inclusão nas classes regulares protege estas crianças e responde às suas reais necessidades?

Bom... quem faz a legislação raramente vai ao terreno, está fechado num gabinete... é intelectual e pensa que tem ideias luminosas... mas muitas vezes desconhece a realidade...

Na minha opinião a atual legislação e a inclusão nas classes regulares não protege estas crianças, nem tão pouco responde às suas necessidades.

8. Considera que poderia ser feito algo diferente para garantir o direito à educação destas crianças?

Há um caminho a percorrer,...e não podemos desistir dele... no entanto, acho que já foram dados passos significativos ...

À que ir à luta com determinação,... acreditar que tudo é possível,... abraçar a vida com paixão,... saber perder com muita classe para vencer com ousadia... pois o sucesso pertence a quem se atreve e não desiste de acreditar ,... seja no que for... no outro, no amor, na vida,...

9. Há alguma questão relevante que não tenha sido colocada sobre este assunto? Tem mais alguma ideia a acrescentar?

Não tenho nada a acrescentar,... a não ser, agradecer por trilharmos estes caminhos juntas, ... por crescermos enquanto pessoas,... partilhando bons e maus momentos, mas a vida é assim mesmo! E espero que a nossa amizade seja como um casamento... dure para sempre...

Obrigada e boa sorte!

Anexo 25 – Transcrição da entrevista E7

Entrevista docente e coordenadora do grupo de Ed.Especial do Agrupamento de Escolas

1. Conte-nos um pouco acerca da sua experiência profissional e com alunos portadores de (multi)deficiência.

Em termos de anos de serviço, tenho 24 quase 25. Humm...comecei como educadora de infância e os oito primeiros anos de serviço foram exatamente nesse contexto. Nesses 8 anos tive algumas situações de alunos no ensino regular, não é?!... alunos com algum tipo de dificuldades ou com deficiências inseridos nas turmas do ensino regular. Depois quando fiz a especialização e quando entrei para o quadro de educação especial passei então a trabalhar, mais especificamente, nesta área e com crianças com dificuldades várias. Neste ano letivo, a minha rede, digamos, são dezassete alunos. Humm...só que dou apoio direto a cinco. Dada a situação de isolamento em que estamos, acompanho regularmente e quase diariamente, cinco alunos. Quando estão em situação normal que não em isolamento, estes alunos, independentemente das problemáticas que têm, estão incluídos nas turmas e frequentam algumas disciplinas nas quais demonstram mais aptidão ou nas quais têm melhor ou maior empatia com os professores, e frequentam essas aulas com a turma. Há outras aulas onde se fazem aprendizagens substitutivas, que têm um programa educativo individual, ou seja, um currículo diferente do da turma. Nesses momentos não frequentam com a turma, frequentam com outro grupo que tem a ver um pouco mais com o perfil de desempenho que eles apresentam e onde é dinamizado outro tipo de atividades. (...) O tipo de características que cada aluno tem varia de ano para ano. Podem ter incapacidades ou situações mais limitantes, ou então outras que são dificuldades de aprendizagem e que necessitam apenas de intervenção para o reforço das aprendizagens, para o acompanhamento na realização dos trabalhos, para a reeducação da escrita (quando são situações relacionadas com essa área), ou outro tipo de intervenção que não necessita de frequência e intensidade tão grande como nas situações em que a limitação é maior.

2. De que forma são realizados os apoios a estas crianças e a inclusão no grupo/turma?

Sim... O horário do docente de educação especial é, como é que eu hei-de dizer... tem um limite, não é inesgotável. Por esse motivo não conseguimos acompanhar os alunos, pelo menos os com maior dificuldade, em todas as aulas. Por isso, no início do ano é decidido em que aulas é que é possível fazer a coadjuvação do professor de educação especial na aula e, depois há outras aulas em que os alunos estão sozinhos apenas com o professor titular, ou outros apoios que a escola faculte. Temos situações em que há outro tipo de coadjuvações que não de docentes de educação especial. Nas aulas onde não há coadjuvação do professor de educação especial há o levantamento de dificuldades e a tentativa de acompanhar, fora da sala, atividades que eles possam não ter conseguido acompanhar tão bem. Ou até desenvolver atividades alternativas, uma vez que, a limitação impede que eles cumpram exatamente aquilo que é feito em sala de aula. Para os alunos que não têm uma necessidade tão incapacitante ou que sejam as dificuldades que necessitam de acompanhamento (porque foram identificados e têm algumas carências que precisam de ser... algumas barreiras que precisam de ser ultrapassadas) há um tempo de reforço fora da sala. Além do tempo de aula, têm algum tempo fora da sala de aula para fazer então este tipo de tarefas, mas isto na situação daqueles alunos que mantêm o currículo comum, o currículo normal. Nos alunos que têm um currículo diferenciado, além do tempo em sala, da coadjuvação em sala, têm também momentos numa sala à parte, momentos na biblioteca, momentos de saída ao exterior, momentos de clubes, etc., e outro tipo de dinâmicas que permitam enriquecer o currículo deles, uma vez que, academicamente, eles não conseguem cumprir o currículo regular.

3. De acordo com a sua experiência, qual pensa ser a melhor forma de promover o direito de todas as crianças (com e sem deficiência) à educação, sendo os direitos de todas, e de cada uma delas, respeitados?

A melhor forma é o trabalho em equipa, é o fazer sentir aos professores com quem nós trabalhamos que todos têm direito, não só a aceder ao currículo mas também a participar de uma forma positiva. Ou seja, não interessa dizer que a escola é para todos e estão lá todos sentadinhos. Importa que eles lá estejam mas que haja momentos na sala e na turma, em que faça sentido eles lá estarem e em que se sintam úteis, e que sintam que conseguem participar de forma positiva. Mas isso só é conseguido com estratégias de articulação entre os professores. Por exemplo, se está numa aula de Português, o professor previamente prepara um texto com duas ou três questões que sabemos que o aluno vai saber responder e, quando está presente perante a turma, vai conseguir dar feedback positivo e conseguir estar mais tranquilo quando for abordado pelo professor. Pronto, isto é um exemplo de uma estratégia, não é?! Tentar criar momentos em que faça sentido eles lá estarem, em que se sintam bem e que fiquem felizes por estar na escola, porque senão torna-se tudo um bocadinho pesaroso. Mas é essencial o trabalho em equipa e conhecermos um pouco das dificuldades de cada lado, quer dos professores do regular ou dos professores das várias disciplinas. Compreender as dificuldades que eles sentem por terem esses alunos e nem sempre serem capazes, de forma a darmos estratégias, darmos opinião; reforçarmos o que eles [alunos] conseguem melhor e quais são as competências que têm e o que não conseguem mesmo fazer, para não os induzirem ou levarem ou exporem os miúdos perante coisas que não conseguem fazer. E depois, da parte dos professores das disciplinas, facultarem-nos as ferramentas para podermos apoiar de forma mais adequada.

4. Considera que a atual legislação e a inclusão nas turmas regulares protege as crianças com deficiência e responde às suas reais necessidades? Porquê?

Li em qualquer sítio que “as mentalidades não se mudam por decreto”. Embora a lei tenha mudado, tem que se “partir muita pedra” para que as coisas façam eco e façam sentido na nossa prática do dia-a-dia. Por isso, mais importante do que uma nova legislação é “vestir a camisola” e sentir que, realmente, faz sentido... que todos os alunos têm direito a frequentar a escola, mas frequentá-la de uma forma com qualidade, de uma forma justa e equitativa. A legislação, de facto, está bem desenhada. Os pressupostos desta legislação também são muito interessantes, o desenho universal para a aprendizagem, o desenhar a planificação de uma aula tendo em consideração todas as características dos alunos, mas também os contextos que tem dentro e fora da escola. O facto de ser uma intervenção multinível, ou seja, vão sendo dadas respostas à medida que o aluno consegue ou não consegue acompanhar o currículo...Tudo isto são bons princípios! É preciso é depois, então, arranjar forma de a escola ter capacidade para dar estas respostas, o que depois parte também pelas nossas direções. No meu caso, tenho uma direção excelente que acompanha e que tem um sentido de inclusão muito forte. Fizeram investimentos quer em salas, quer em recursos, quer em materiais, e estamos constantemente a ser apoiados nesse sentido. Por isso, temos ferramentas para os poder acompanhar da melhor forma. Depois também temos colegas atentos. Embora não seja generalizado, infelizmente há sempre alguns mais renitentes em tentar perceber um bocadinho do que é que se tem de mudar para chegar a todos... Mas a maior parte sim, compreende e vão-se fazendo coisas fantásticas para acompanhar os alunos, todos os alunos.

Para crianças com multideficiência, em termos de escola, de espaço e de organização essa resposta existe. Em termos de terapias, que é uma parte fundamental para o acompanhamento desses alunos, não cabe ao agrupamento definir porque é uma parceria que é feita com base num orçamento que vem do Estado e que, por si só, é muito limitado. Por isso, “sem ovos não se conseguem fazer omeletes” e, como nos dão um horário muito reduzido, em termos desse tipo de acompanhamento especializado, que nas situações mais graves é fundamental, há uma limitação. Embora, os casos mais complicados sejam sempre prioritários e, por isso, acabam por ter sempre lugar nas poucas vagas que

existem. Depois, outra limitação tem a ver com a situação dos assistentes operacionais... em que a escola não tem forma de contratar mais pessoas e, às vezes, é um bocadinho mais difícil de gerir, mas não é impossível. Pelo menos, pensamos estar a cumprir com as necessidades dos alunos e que eles estão bem e felizes quando estão na escola.

5. Considera que poderia ser feito algo de diferente para garantir o direito à educação de todas as crianças?

Pensando em todos, e quando eu digo todos não estou só a referir-me a alunos com limitações ou com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência, etc... quando digo todos são mesmo todos, na generalidade. Se fosse possível ter turmas mais pequenas é óbvio que o ensino teria uma proximidade maior, uma individualização maior. Porque muitas destas filosofias novas de ensino partem por um ensino individualizado, por uma planificação quase como uma camisola que serve a quase toda a turma, bem pensada e bem estruturada. Pensando em cada um dos detalhes que são cada um dos alunos, cada uma das crianças que temos à nossa frente, tem características muito particulares e que devem ser tidas em conta quando estamos a dirigir-nos a eles. Quando as turmas têm 25, 26, 28, 30 alunos essa tarefa é hercúlea e é quase impossível conseguir ter um bom desempenho com tantos alunos à frente. Penso que, uma das estratégias seria essa, a redução do número de alunos por turma. E lá está, beneficiam tanto os alunos que têm dificuldades como os que, à partida, não as têm, mas que tendo um apoio mais individualizado e mais próximo, poderiam ter muito melhores resultados. Assim, o ensino poderia então ser feito da forma que nos é sugerida: com autonomia e flexibilidade, com projetos interdisciplinares, com outro tipo de dinâmicas em sala, com a organização da sala de aula de forma diferente (que com uma sala cheia de cadeiras e mesas não dá muito jeito).

6. Há alguma questão relevante que não tenha sido colocada sobre este assunto? Tem mais alguma ideia a acrescentar?

Em relação à inclusão... benefícios vejo muitos. Sou uma grande defensora da inclusão dos alunos. Benefícios para os alunos que estão integrados num espaço que é deles e dos pares, benefícios porque têm a possibilidade de interagir com pessoas que podem puxar por eles, que podem envolvê-los em dinâmicas da vida diária. Benefícios para os outros: o despertar para a sensibilidade de viver quotidianamente com pessoas diferentes.

Normalmente, as turmas que temos onde há casos de alunos com uma problemática um bocadinho mais incapacitante, são turmas mais despertas e mais sensíveis, mais disponíveis para ajudar o outro. Acho que isso é muito bom na construção dos alunos enquanto cidadãos. Porque não somos todos perfeitos e é importante aprendermos a olhar com outra forma de ver para quem nos está mais próximo. É bom vê-los de vez em quando: “- Eh pá, não vês que ele não consegue fazer isto! Tem mais calma” ou “Tem mais atenção, tens de explicar de outra maneira o que estás a pedir porque ele não consegue compreender”. Eles próprios terem essa sensibilidade, acho que é a construção de um cidadão mais útil e melhor para o futuro.

A dificuldade é a diferença. Pelo facto de eles terem estas dificuldades nem sempre conseguimos inculcar neles o valor da pertença e explicar-lhes porque é que são diferentes, porque é que não conseguem fazer as coisas como os outros. Tentar fazer com que eles aceitem também essa dificuldade que têm é, em si, uma dificuldade. Depois também, às vezes há a falta de recursos, embora no meu caso, na escola, tenhamos bastantes recursos. Às vezes há falta de recursos humanos, para nos dar um maior suporte (lá está a questão das terapias!), para ter outro tipo de intervenção, que poderia ser feita se houvesse mais gente disponível para colaborar. Sei lá, em termos de dificuldades... Na relação com os outros as coisas fluem: ou se dão bem ou não dão! Mas não é pelo facto de terem uma dificuldade que isso vai ter influência. É mesmo a parte da aceitação deles, o facto de se sentirem úteis, às vezes. E quando não conseguem acompanhar o currículo, é fazer-lhes perceber que é importante estarem na escola e cumprirem algumas tarefas.

Anexo 26 – Transcrição da entrevista E8

Entrevista a docente do Agrupamento de Escolas

1. Conte-nos um pouco acerca da sua experiência profissional e com alunos portadores de (multi)deficiência.

Eu acabei o meu curso em 1997, de professora de 1º ciclo, pela ESE A. Comecei logo a trabalhar, portanto, já tenho vinte e tal anos de serviço...ainda era um bacharelato. (...) Nas turmas de 1º ciclo temos sempre um menino ou outro com dificuldades, com algum tipo de deficiência, temos sempre. Foi uma área que sempre gostei muito. Depois tirei a licenciatura (...) na ESSE B, na variante de Português/História 2º ciclo (...). Depois, como ainda eram uns anos em que conseguíamos progredir facilmente, tirei logo um mestrado em Ciências da Educação (...). Sempre trabalhei no 1º ciclo e também estive um ano destacada num sindicato (...). Então decidi ir tirar a especialização em Educação Especial, em 2006, na ESE C. Também me candidatei à EEE (...), estive lá 3 anos destacada. Gostei muito da experiência, aprende-se muito! Acho que é uma experiência muito, muito enriquecedora! Tirei especialização em 2006 e mestrado em 2009. Quando saí de lá [E.E.E] entrei logo no quadro da Educação Especial, onde tenho estado sempre a trabalhar. Atualmente, sou professora de Q.A. (...) . Trabalho em três centros escolares diferentes. No meu horário, os 22 tempos são distribuídos por 12 meninos, integrados no D.L. nº54. (...) Os meninos têm apenas algumas dificuldades de aprendizagem que as medidas universais não conseguiam colmatar (...), então integraram as medidas adicionais e algumas seletivas também. Têm diferentes problemáticas: dislexias ligeiras; autismo; PHDA;... e tenho um menino multideficiente no JI.

2. De que forma são realizados os apoios a estas crianças e a inclusão no grupo/turma?

Depende dos alunos. Por exemplo, na escola x estão na turma e fazem o mesmo que a turma, mas demoram um bocadinho mais de tempo e precisam de uma ajuda. Eu estou com a professora apoiar (...). Na escola y é igual, também tenho lá 3 meninos e é a mesma coisa (...), precisam de mais tempo, de uma ajudazinha e, às vezes, de uma adaptação nas fichas e no trabalho para ser mais fácil. (...) E é assim, precisam de mais tempo e de uma adaptação a nível de trabalho mas conseguem, mais ou menos, cumprir o currículo; têm medidas adicionais. No centro escolar z, onde também estou e onde passo bastante tempo, há uma sala que se chama CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem) e que está equipada com coisa diferentes. Temos um computador, temos estimulação sensorial, temos variadas coisas... Existem quatro CAA no Agrupamento. (...) Apoio alguns alunos na sala (...) mas tenho outros dois que frequentam o CAA.

Um menino multideficiente que está no J.I.. O último ano no J.I. vai ser agora, ele fez agora 6 anos em março. Os pais resolveram pedir adiamento escolar, estavam indecisos entre ele ir para uma instituição (aliás, eles foram ver a EEE, o CRI F.e o CRI O., porque estavam muito indecisos) ou pedir mais um ano de adiamento escolar. Pediram mais um ano de adiamento escolar e, depois, no ano seguinte seguirá para uma instituição (não sei qual). Este menino passa os dias com a turma. A professora, a educadora trabalha com ele de forma diferenciada, ou seja, ela apresenta uma história e enquanto os outros recortam, por exemplo, ajuda-o a picotar; enquanto os outros pintam com lápis ou marcadores, ele pinta com os dedos. Ele tem de fazer coisas mais específicas. Esse menino tem terapia da fala pela I.P. que vai lá à escola 1h por semana, a fisioterapeuta da I.P. também vai lá. Tem uma terapeuta ocupacional da Alcance que vai a casa, a nível privado. Tem professora de educação especial também

algum tempo. Quase sempre, trabalho no C.A.A. com ele (...), eu e uma auxiliar também; às vezes estamos as duas, outras vezes está só uma ou outra. Ele tem períodos em que é retirado da sala de aula e faz mudança de cadeira e estimulação sensorial. Por exemplo, pinta com os dedos, ouve música, bolas de sabão, espuma de barbear, e esse tipo de atividades mais sensoriais de que ele precisa muito... plasticina (...).

Tenho outra menina que frequenta o 2ºano, tem um PEI, medidas seletivas. Essa menina está a aprender a ler, já sabe muitas palavras, aliás a leitura é a área forte. Ela é autista e tem uma doença rara também. (...) E no C.A.A. fazemos esse tipo de trabalho também, associação de palavras a imagens, esse tipo de leitura global, e também no computador. Ela também já consegue escrever no computador umas palavrinhas. (...) Passa muito tempo na sala com a turma, mas também passa muito tempo comigo e com a auxiliar na C.A.A. (...) Também já faz umas somas simples concretizando (...) mas sempre com objetos.

(...) Eles estão incluídos na turma a maior parte do horário, com exceção do tempo em que vão ao C.A.A.. Aí, estão comigo ou com uma auxiliar, que também tem formação. Por exemplo, se essa auxiliar estiver sozinha eu oriento o trabalho para ela fazer com esses alunos; se estiver comigo, eu oriento. A maior parte estão com a turma e a professora titular de turma passa a maior parte do tempo com eles e adapta as atividades àqueles alunos. Por exemplo, a educadora do J.I. conta uma história e enquanto os outros meninos vão pintar com os marcadores, aquele menino pinta com os dedos. Ou, quando a professora do 2ºano trabalha o texto, por exemplo "A princesa e o sapo", enquanto os alunos leem, interpretam e isso tudo, aquela menina trabalha aquela palavra (Sapo, por exemplo). Quando estão comigo é um trabalho mais específico.

3. De acordo com a sua experiência, qual pensa ser a melhor forma de promover o direito de todas as crianças (com e sem deficiência) à educação, sendo os direitos de todas e cada uma delas respeitados?

Todos têm direito à educação e todos estão a tê-la, agora não sei se é da melhor forma ou não. Porque cada caso é um caso. Depende do nível das limitações de cada um, não é?! Eu acho que ganham e aprendem uns com os outros, só que depende das limitações de cada um. Até que ponto uma professora com 20 meninos e com um que faz coisas completamente diferentes consegue chegar a todos?! Por mais que ela queira... Temos instituições onde são poucos e uma professora está para 5 meninos, o que é diferente de ter 20 e às vezes mais. [Na instituição] consegue ir mais a eles e à especificidade de cada um e, às vezes, as instituições também têm os meios e técnicos (fisioterapeuta, terapeuta da fala,...) que conseguem dar mais apoio também. Cada caso é um caso, depende do nível de inclusão deles e do que eles conseguem fazer! (...) Aquele aluno do J.I. de que falei, não fala, anda de cadeira-de-rodas e é multideficiente; esse, se calhar, estaria melhor numa instituição porque precisa de cuidados específicos de saúde, de estimulação; precisa de cuidados mesmo específicos. Os outros todos acho que estão melhor no ensino regular. (...) Eu acho que a maior parte sim, porque a aprendizagem é uma atividade de grupo e eles vão imitando e vão aprendendo. Se tiverem realmente umas grandes limitações a nível de saúde, físicas, acho que estarão melhor em instituição. A nível de controlo de esfíncteres, por exemplo, esse menino do J.I. não tem controlo de esfíncteres e é complicado fazer isto no regular com uma turma de 20 meninos. (...) Havendo mais recursos era bom, era o ideal haver mais recursos.

4. Considera que a atual legislação e a inclusão nas turmas regulares protege as crianças com deficiência e responde às suas reais necessidades? Porquê?

Eu acho que a legislação sim, só que o problema é mesmo a falta de recursos. Se calhar alguns meninos beneficiavam tendo mais tempo. É assim, eu tenho 12 meninos na minha rede e tenho 22 tempos... ou seja, dá pouco tempo de apoio a cada um. Se bem que os que têm mais dificuldades e mais limitações têm mais tempo de apoio; os que tem menos dificuldades têm menos tempo de apoio. Mas tenho

meninos só com uma hora e depois tenho meninos com 3h, tenho de fazer a gestão (...) De uma forma geral, sim!

5. Considera que poderia ser feito algo de diferente para garantir o direito à educação de todas as crianças?

Se calhar, pôr mais recursos (...) humanos! Hoje em dia vai-se adquirindo mais ou menos os recursos com uma certa facilidade. Pedem-se apoios às Juntas, fazem-se umas festas para angariar dinheiro. A nível material até está mais ou menos. A nível de recursos humanos é que precisávamos de mais. (...) Por exemplo, para o pré-escolar nós temos a I.P. também. Estas técnicas (fisioterapeuta e terapeuta da fala) tentam dar apoio, mais ou menos, a todo o lado mas não conseguem porque são poucas para um universo de crianças tão grande. No 1º ciclo, no 2º ciclo, 3º ciclo e secundário temos uma terapeuta da fala para o Agrupamento inteiro, (com 30h) é muito pouco...era importante mais tempo. Por exemplo, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional... nós não temos nada disso.

6. Há alguma questão relevante que não tenha sido colocada sobre este assunto? Tem mais alguma ideia a acrescentar?

Eu sou defensora da inclusão (...) na maior parte dos casos; em casos muito graves é que não. Meninos que precisam de respostas muito específicas, cuidados de saúde... aí, as escolas não conseguem. (...) Acho que é sempre bom mas podem fazer-se uns intercâmbios, pode fazer-se outro tipo de atividades... Podemos fazer outro tipo de atividades entre escola regular e instituições de educação especial, tipo intercâmbios em que haja algumas atividades em comum e as crianças se encontrem e façam atividades em conjunto.

Anexo 27 – Transcrição da entrevista E9

Entrevista docente Agrupamento de Escolas de Ourém

1. Conte-nos um pouco acerca da sua experiência profissional e com alunos portadores de (multi)deficiência.

Eu comecei... Eu sempre quis educação especial, desde o curso, desde a formação inicial [Educação Básica 1ºCiclo] e, assim que tive os 5 anos, fui fazer a pós-graduação. O primeiro sítio em que trabalhei nesta área foi há dez anos, foi num Agrupamento. (...) Apoiava bastantes garotos mas, principalmente um deles, com quem passava cerca de 11 tempos, e foi uma experiência muito gratificante. Comecei a gostar cada vez mais da educação especial (...) e depois, a partir daí, foi sempre na educação especial. Tenho experiência em sala de autismo, de ensino estruturado, em sala de multideficiência, em EEE e em EB 2/3, também estive com alunos da baixa visão. (...). Na EB 2/3, estou na sala de educação especial com meninos, não tanto com multideficiência mas mais intelectual, com deficiência intelectual. Presentemente (...), tenho 29 alunos, 4 deles são de PEI e os outros todos com dislexias, emocional, alguns cognitivos. Mas nas medidas adicionais tenho quatro. Os outros são apoiados quer fora, em situação de reforço das aprendizagens, mas são apoiados em sala de aula também.

2. De que forma são realizados os apoios a estas crianças e a inclusão no grupo/turma?

Estes alunos de PEI são alunos de 11ºano. Tenho alunos que até conseguem acompanhar, (conseguem acompanhar, não!), têm um nível de quase final de 1ºciclo. Mas tenho um, por exemplo, que não lê e eu vou à sala de Português de 11ºano profissional, para eles estarem com a turma. Eles estão bem integrados na turma porque eles vão às práticas e a turma foi sempre muito acolhedora para eles – para estes alunos de PEI. Os nossos alunos de medidas seletivas são alunos em que eu vou à sala de aula dar apoio; coadjuvação em sala de aula com a mesma temática. Há uma turma em que, por dificuldade de horário, vou também a uma aula de ciências por um aluno mais complicado a nível comportamental. Para além de Português, Matemática e Ciências, dou apoio também em contexto de C.A.A. (...). Depende muito da problemática de cada um, porque enquanto os das dislexias são mais em cada turma, depois acabam por todos usufruir. Porque eu estou dentro da sala de aula, eu não ajudo só os “meus”, eu ajudo a turma. Se houverem outros alunos das medidas universais...quem precisa, eu ajudo! Eu tenho turmas que apoio 6 tempos em sala de aula (porque também têm alunos mais complicados a nível comportamental), e tenho outras que só tenho 3; tem a ver com a turma!

3. De acordo com a sua experiência, qual pensa ser a melhor forma de promover o direito de todas as crianças (com e sem deficiência) à educação, sendo os direitos de todas, e de cada uma delas, respeitados?

É assim, todos têm direito a estar onde se sentem bem e onde são acolhidos. Por isso, a escola cada vez mais tenta ter esse acolhimento a todos, tenham ou não deficiência. Humm...eu acho que, cada vez mais faz sentido os meninos estarem no ensino regular, porque acho que, quanto mais não seja, aprendem a dizer obrigado; a conviverem; e os comportamentos ditos “normais” também os vão aprendendo. Eu acho que isso faz tudo parte duma aprendizagem que é importante para eles. (...) A escola cada vez mais tem de ser facilitadora, nesse aspeto. (...) Tendo em conta todas as características dos alunos... Por exemplo, já estive numa escola, em Lisboa, numa sala de multideficiência em que praticamente os tempos de inclusão com a turma era a turma que ia à sala de multideficiência. A nível de fazer algo, algumas atividades que são... e quando havia anos, quando havia assim festinhas, a turma vinha à sala porque era mais difícil para os meninos de cadeiras-de-rodas e transportá-los de um lado para o outro. A turma vinha à sala onde eles estavam. Mas também já estive na EEE “Os

Moinhos”, e tendo em conta as características de cada menino, é um bocadinho difícil eles estarem incluídos numa turma. Porque as suas deficiências são muito graves e seria um bocadinho mais difícil eles estarem incluídos respeitando as características de cada menino.

4. Considera que a atual legislação e a inclusão nas turmas regulares protege as crianças com deficiência e responde às suas reais necessidades? Porquê?

É assim...eu acho que, os meninos estão cada vez mais protegidos com a nova legislação. Há muita mudança para ser feita, principalmente, de mentalidades. Mas penso que estamos no bom caminho. Não é de um dia para o outro que se mudam mentalidades, mas cada vez mais os meninos são respeitados, eu acho.

5. Considera que poderia ser feito algo de diferente para garantir o direito à educação de todas as crianças?

Sei lá!...Acho que todos temos que pensar que não está tudo feito e que ainda há muita coisa para mudar: quer metodologias, quer práticas. Acho que estamos sempre a aprender e devemos ver cada menino como sendo uma individualidade, diferente dos outros todos. Acho que, nesse sentido, temos sempre que fazer! Mas, cada vez mais estamos num caminho de inclusão, eu acho que sim!

6. Há alguma questão relevante que não tenha sido colocada sobre este assunto? Tem mais alguma ideia a acrescentar?

(...) Cada vez mais as turmas e o facto de serem mais pequenas - seria ótimo! As turmas com alunos com mais dificuldades terem menos alunos, e nem sempre isso acontece, ou porque os alunos chegam mais tarde, ou porque as turmas não estão fechadas, e isso torna-se mais complicado... nesse sentido é importante! As turmas sendo maiores, os professores cada vez têm menos tempo útil para acudir a tantos alunos, e também o facto das turmas serem tão heterogéneas...

Anexo 28 – Transcrição da entrevista E10

Entrevista a mãe e encarregada de educação da criança não institucionalizada a frequentar a EEE

1. Pode falar-nos um pouco acerca da L. e de como tem sido o seu percurso escolar?

Ora, ela começou a ter o percurso escolar na escola H, em T, dos 4 aos 5 anos. Ela foi para a escola com crianças normais; na altura ela reagiu muito bem, gostava muito de estar com os meninos porque os meninos brincavam com ela e davam-lhe a atenção que ela queria. Depois foi para a Escola C. (...). Começou por gostar muito de lá estar. Adaptou-se muito bem e tinha um ensino especial com a professora Y e Z. Só que ela chegou a um ponto em que, como ela percebe tudo o que se passa à sua volta, ela queria por ela própria fazer como os outros meninos e brincar. Depois chegou a um ponto em que ficou apática e não queria sair da sala: chorava porque queria ficar na sala, porque não queria estar ao pé dos outros meninos. Então, foi através delas [professoras] que me aconselharam o Centro... Aqui também teve uma adaptação muito boa, mesmo muito boa! Não ficou agitada como costuma ficar de cada vez que entra num ambiente novo. Acho que por ver todos os equipamentos, ficou algo familiarizada (...) com o mundo dela. Ficou muito bem, adaptou-se muito bem com as educadoras e quando as conheceu pediu logo para ir ao colo de uma delas (...), pediu um beijinho e um abraço, pediu para ir aos brinquedos... e agora tem estado cá.

A condição da L. é um bocado complicada porque ela ao compreender tudo, quer fazer tudo como os outros só que ela não consegue. Ela tem 95% de deficiência; ainda usa fralda, não faz nada por ela a não ser que a ajudemos; ela tenta ir com as mãos e comunica com a visão, com os olhos. Está a ser treinada, aqui, trabalhar com o computador ótico. A dificuldade dela é a parte motora. É uma criança normal em que o corpo não corresponde àquilo que ela quer.

2. Como teve conhecimento da escola de educação especial e qual o motivo que a levou a escolher esta escola? (Quais os facilitadores e as dificuldades que encontrou para efetivar a matrícula?)

Nós tivemos conhecimento antes... quando eramos para pôr a L. em T. (...), tivemos conhecimento através de um dos padrões do meu marido (...). Mas nós queríamos, por força, que ela tivesse convivência com crianças “normais”, porque como nos tinham dito que ela percebia tudo, era para puxarem por ela e para ver se ela se movia qualquer coisa. Porque ela era completamente parada, só fazia movimentos involuntários com as pernas e com os braços. Isso ajudou um bocado, sim! Estar com outras crianças ajudou muito, mas depois como ela queria fazer as coisas e não conseguia, ficou apática e decidimos mesmo, através das educadoras, pô-la aqui. Porque elas também nos falaram muito bem do Centro. Nós tínhamos receio de que ela não recebesse bem na altura, por causa de serem todos deficientes e que ficasse mais parada ainda do que ela estava. Mas não, nós demos conta que elas aqui também puxam muito aqui por ela.

3. Considera que esta escola vai de encontro às necessidades e ao desenvolvimento das competências da sua filha?

Vai! Vai e muito. Nós já pedimos inscrição da L. para ficar aqui de dia e de noite, não quer dizer que seja agora, mas mais à frente quando aparecer uma vaga. Porque ela mesmo com as crianças internas ela dá-se muito bem, com as meninas e há uma em especial que chama-se A. (...).

4. Se não estivesse nesta escola, que resposta educativa teria?

Acho que não teria... porque ela chegou a um ponto em que não aceitava ir para uma escola regular. Ela ficou mesmo, mesmo, mesmo contrariada de ver os outros fazer as coisas e ela não conseguir fazer. Mesmo em casa, se estiver o primo e a irmã a brincar, ela começa a chorar a pedir atenção para a ajudarem a fazer o que estão a fazer.

5. Como foi a adaptação da L. na turma regular do Agrupamento?

A adaptação no início foi um bocadinho complicada porque ela tem um problema nos espaços novos: ela fica muito agitada, ela costuma abrir os braços e guinchar (...). Quando entrou lá, primeiro que se adaptasse, foi uma ou duas semanas sempre a ter que guinchar, e foi difícil. Mas depois viu que ia lá... e eu tinha que falar com ela e preparar (...); dizer quais eram as pessoas e as crianças que iam ficar ao pé dela. Mas depois as crianças chegavam ao pé dela e ficava num respirar de agitação; ficava a guinchar e ficava um bocadinho tensa. Quando chegava a sala, e via que realmente estavam as pessoas que eu tinha nomeado que ela ficava, mesmo sendo crianças com problemas como ela, ela relaxava (...). Mas, no início a adaptação foi complicada. Nos espaços novos todos onde ela esteve foi complicado.

Aqui no Centro, quando veio para aqui fiquei superadmiradíssima porque ela nem um gesto de rejeição fez (...), ficou a fazer aquele jeito de admiração porque viu os equipamentos todos no corredor e olhava para mim e fazia: “AHHHH...” ao que eu respondia “Sim, L.! São os equipamentos iguais aos teus”. Deu-me a entender que ela estava a dizer “Há qualquer coisa que me é familiar”. Porque ela não abriu os braços, não guinchou. Quis logo interagir com as outras crianças mesmo deficientes como ela. Ela reparou (dei conta pelo olhar dela) que estava uma auxiliar a dar comer por uma sonda gástrica, por um botão gástrico a uma das crianças, e ela ficou a olhar. Olhava para mim e depois olhava para ela, parecendo dizer “ó mãe, aquele também é como eu, também come como eu”. Acho que ela reparou nessas coisas e adaptou-se muito bem.

5.1. Como era a relação da L. com as outras crianças, sem deficiência?

No início ela chamava (...), fixava as crianças que lhe davam atenção e depois chamava quando passavam. Havia três meninas que brincavam muito com ela e ela gostava. Mas depois... eram crianças “normais” e nem sempre o faziam; afastavam-se e iam brincar elas, e ela ficava triste. Acho que ela se sentia abandonada e acho que isso também ajudou para que ela ficasse apática. Mas com as crianças... ela gosta muito de estar com elas, no meio das crianças! Gosta mesmo muito! Só que os barulhos e essas coisas...ela é uma criança que está no seu mundo, gosta do sossego e que a deixem estar no seu cantinho. (...) Os sons das campainhas, aquelas coisas todas, ela ficava logo (...), agitava-se e depois tinham que ir logo a correr para lhe tapar os ouvidos e ela não ouvir a campainha. (...) Chegou a um ponto em que nem queria ir ao fraldário mudar a fralda (...) e tiveram que lhe fazer tudo lá na sala, porque ela não queria mesmo sair de lá. Mas isso era só porque ela queria fazer igual aos outros meninos e não conseguia. A adaptação foi difícil no início, mas depois adaptou-se bem. Porque ela gosta muito de brincadeiras e das músicas e dessas coisas todas.

5.2. Como era operacionalizado o currículo e como se concretizam as aprendizagens na turma do regular?

Com a L. foi um bocado difícil e complicado porque ela passava muito mais tempo no hospital ou em casa doente do que na própria escola. Ela ganhava muitas infecções respiratórias; ainda continua mas já não estão tão ativas como antes. Ela agora está mais resguardada no Centro, não tem aquelas correntes de ar, aquelas coisas todas. Ela é muito frágil nessa parte respiratória e apanha muitas infecções (...).

Ela tinha materiais próprios, ela estava na salinha dela própria – de multideficiência, e depois por vezes, como ela interagia com crianças “normais”, ia para a salinha das crianças “normais”. E as crianças, mesmo as crianças que não tinham problemas, deram-se conta que quando elas começavam a fazer muito barulho, ela ficava mais tensa e elas próprias diziam: “Vem aí a L. não façam barulho, não podem fazer barulho porque ela fica agitada”. Mas ela gostava de estar lá ao pé... E a educadora que estava com as crianças, explicava e as coisas todas no quadro e chegou a dizer-me que ela tentava responder (...), fazia o som... mas como elas não conseguiam compreender o que ela queria dizer, elas chegaram a um ponto em que perceberam que ela estava a compreender o que a educadora explicava aos meninos e ela queria dar a resposta. Quando a professora fazia perguntas, ela respondia logo! Depois ela ficava triste porque deu conta que não a percebiam. A educadora chegou a um ponto em que mesmo sem a perceber dizia: “Muito bem L., estás a responder muito bem! É mesmo essa a resposta.” E a L. fazia um sorriso (...). Quando estava na salinha ficava só com a professora. No recreio chegou a um ponto em que tinha que ficar... Na hora de almoço e no recreio tiveram de pedir a uma auxiliar para ficar sempre com ela na sala porque não queria sair (...), ficou apática e tiveram de fazer isso. Foi aí que pedimos um aconselhamento e resolvemos trazê-la para aqui. Viemos fazer a visita e correu bem.

5.3. Quais considera serem os principais benefícios e quais as dificuldades deste tipo de resposta educativa?

De ter estado lá fora, na parte da escola, de ter interagido com crianças porque ela adora! Mas depois foi aquela parte de ela querer fazer as coisas e não conseguir. Vantagens de que conseguiu aprender as cores, os números (...) lá na escola com a ajuda das outras crianças. Acho que ela deu mais atenção aquilo que devia. Acho que estar fechada em casa não ensina tanto como estar aqui fora. E a vantagem aqui também é isso: trabalham muito com ela (...) ela gosta muito de trabalhar: de fazer bolos, de pintar, de colorir, de fazer as coisas e de ouvir “Boa L., estás a conseguir!”. Acho que isso tem-na ajudado muito a evoluir porque ela lá em casa já procura os lápis, tenta com a mão pegar (...) e eu tenho ajudar e ela fica toda toda contente. (...). No regular era mais difícil! Elas queriam trabalhar com ela e ela ficava mais tensa (...) de ver as outras crianças e ela querer fazer como elas e não conseguir. Acho que agora ela já percebeu os problemas que ela tem, mas até aquela altura não. Tive de começar a explicar e ela chorava de cada vez que lhe falava nisso (...). Depois falei que ela ia para uma escola nova mas ela chegou a um ponto que só que lhe falasse na palavra “escola” ela ficava tensa porque não queria ir para a escola. Então tive de começar a dizer: “- Tu vais começar a trabalhar numa escola e ajudar a cuidar dos outros meninos que são como tu!”, e aí ela fica mais tranquila. Mas se eu lhe disser a palavra “escola” ela entra em pânico... não posso enumerar a palavra escola, mesmo hoje. Acho que ela ficou um pouco traumatizada do regular por ver as outras crianças fazer tudo e ela não.

5.4. E na EEE, quais as dificuldades e quais os benefícios deste tipo de resposta no percurso da L.?

Dificuldades só a parte da fisioterapia (...), só isso. Da parte de vantagens, eles têm tudo quanto ela mais precisa: atenção que ela precisa; os cuidados; fazem aqueles trabalhos com mais dedicação e mais atenção como ela precisa. Conseguem perceber melhor a situação porque se tivesse no regular não percebiam nada do que se está a passar com a L. e aqui (...), nem preciso ser eu a dizer como mãe, porque elas dizem “ A L. hoje esteve assim, assim e assim...”(...), e eu digo “Sim”. Elas aqui conseguem controlá-la e percebê-la muito melhor do que no regular (...), já estão habituadas.

6. Relativamente à resposta educativa do Centro, como perspectiva a questão da segregação das crianças com deficiência, uma vez que é uma resposta educativa exclusiva a crianças portadoras de deficiência?

Não, não. Não acho! Acho que ela aqui até está muito bem. Gosto muito quando a Dra. I. me disse, no início quando ela chegou, que por vezes vêm outras crianças de outras escolas. É ótimo. A L. tem um problema é que com muita confusão fica tensa e, por vezes, tem de fugir para outra sala, mas isso já é dela. (...).

6.1. Qual a sua opinião em relação a este projeto educativo – a EEE?

Acho que é ótimo. Gosto muito. Os trabalhos que estão a fazer com ela. E eu noto que nos dias em que ela vem fica mais alegre, mesmo em casa: fica com uma cara mais alegre, com um sorriso! Mesmo quando vai cansada fica com outro ânimo e alegria. Em termos de evolução, acho que está a evoluir, devagar mas a evoluir. Na compreensão e a ouvir aquilo que se está a dizer porque antes falávamos para ela e ficava logo... Agora fica mais atenta e depois é que faz os sons dela (...). Se lhe perguntar coisas simples ela fica a olhar para mim e depois dá a entender o que quer fazer antes e depois. Em compreensão, em dar mais atenção ao que estamos a dizer, em tentar ver, estar mais calma com ela própria e controlar os movimentos (ela dantes ficava toda agitada e mexia em tudo, tombava tudo e ficava mais agitada porque não conseguia; agora não. Fica a olhar para o quer e depois é que vai com a mão e, se vir que não consegue, é que olha para nós para a ajudarmos. Já interage melhor nestas coisas. Antes era um desastre e desde que está aqui no Centro [EEE] isso mudou muito, alterou muito isso. Mesmo no regular era um desastre nessa parte, era um bocado desastrada. Desde que está aqui, está muito mais controlada mesmo nos movimentos dela. Parece que pensa antes de reagir e antes ela não fazia isso, reagia e não pensava nada.

6.2. De entre estas duas respostas educativas que a L. frequentou - o ensino regular e a EEE, de um modo geral, quais os benefícios e quais as desvantagens?

Tanto numa como na outra acho que há uma desvantagem muito grande: é que eu gostava que ela tivesse fisioterapia, e não tem! Mesmo fisioterapia motora porque ela precisa muito (...), e ela também gosta muito e leva isso como se fosse uma brincadeira. Essa é uma desvantagem muito grande de ambas as escolas. Ter que estar sempre a pedir autorização por tudo e por nada, mas isso são burocracias. Por exemplo, na escola do regular ela não teve direito a ter terapia ocupacional, ela só teve terapia da fala, não teve direito a fazer fisioterapia. Foram as professoras de educação especial que pediram ajuda ao professor de educação física, para a L. trabalhar um bocadinho as pernas e os braços, e ele ofereceu-se para trabalhar com a L. numa hora de dispensa. Aqui também tem essa desvantagem de não ter fisioterapia, e eu gostava muito que ela tivesse. Acho muito importante para ela ter fisioterapia motora.

(...) No regular acho que falta muita coisa, muita coisa mesmo, para estas crianças. O Governo querem pôr estas crianças no regular mas para isso eles precisam de ter condições mínimas e não têm. Não têm condições mesmo nenhuma para elas: não têm equipamentos, não têm terapeutas; não têm materiais de apoio para eles trabalharem. Por exemplo, no regular eles deviam de ter aqueles tabuleiros próprios, porque têm que estar inclinados porque estão sempre com a cabeça pendurada (...). Eu é que tive de arranjar o tabuleiro para a minha filha trabalhar lá na escola, tive que ser eu a comprar e a pagar. Acho que faltam muitos materiais na escola regular. Eles não têm condições mínimas para trabalharem com elas (crianças). Os materiais tinha que ser eu a pô-los, muitas vezes (...) haviam coisas que eu até ficava... uma escola regular, para ter estas crianças deveria de ter este tipo de material para elas trabalharem. Eu tinha de levar tudo de casa, praticamente. E se não tivesse tinha de comprar. O computador, por exemplo, só tinham um. Lá na sala eram 4 ou 5 crianças e só tinha um computador para as crianças trabalharem, e acho que deveria pelo menos ter 2 computadores para trabalharem com elas. Porque assim enquanto trabalham com uma criança as outras estão a perder. Não há aquela ajuda que devia (...) O problema também é esse: o horário dos educadores e dos auxiliares que estão com elas. Por vezes estavam as duas educadoras, outras vezes estava só uma educadora com ajuda de uma auxiliar (...). Acho que com estas crianças (...) devia de haver mais apoio também. Na situação das salas, no ensino regular, a sala da L. era muito pequena e acho que os profissionais que lidam com estas crianças, e por causa das cadeiras de rodas, precisam de um espaço maior para lidarem com eles. Porque aquilo era, vira uma para a direita, depois encosta aqui e vamos mexer na mesa (...) não tinham espaço para virar as cadeiras em condições; era um espaço muito pequenino. Uma sala muito pequena para eles: eram três mesas, depois eram mais as crianças, duas tinham cadeira de rodas e outras duas andavam e, entretanto, chegou outro menino que tinha também uma cadeirinha. Passaram a ser três cadeiras e aquilo naquela sala era muito pequeno, mesmo muito! O espaço é muito importante e os materiais de apoio, no ensino regular!

5. Tem havido um grande dinamismo no domínio legislativo acerca da inclusão ultimamente. Qual é a sua opinião acerca da mais recente legislação sobre inclusão em turmas regulares?

As crianças... quando ela estava no regular, havia crianças que a olhavam como se ela fosse um “bicho de sete cabeças” e isso irritava-me por completo. Ficava super-irritada, super-danada e cheguei mesmo a falar com a educadora e dizia-lhe “Acho muito mal que as crianças não sejam educadas em casa”, porque eu sei que na escola da Cova d’ Iria, eles ensinam muito disciplina. Eu sei que eles lá faziam para que olhassem diferente para as crianças deficientes. (...) Mas havia crianças que, mesmo assim, olhavam para a L. e para as outras crianças com deficiência que estavam na salinha como se fossem um “bicho de sete cabeças”. (...) Bate um bocadinho na cabeça de um pai que tenha uma criança assim. Eu acho que isso não é culpa do regular (da escola), eu acho que isso é culpa dos pais, em casa. Uma vez, na escola X aconteceu o mesmo, mas aí também era falta do próprio ensino regular. Porque notei muita diferença de uma escola para a outra no ensino regular. Enquanto nessa havia disciplina e ensinavam as crianças para interagir com estas crianças deficientes, na X não. Na de X deixavam a L. lá num cantinho e, se as crianças iam ao pé dela iam se não iam pronto, não ligavam muito. Chegou a haver uma situação que (eu não vi) foi o meu pai que esteve presente porque foi no Dia dos Avós. Eles fizeram lá uma festinha e estavam todos os pais com os filhos deles na conversa enquanto a L. era a única deficiente e estava pra lá atirada num cantinho. Mesmo as educadoras e as auxiliares, quem acompanhava a L. nessa altura, era como se ela não estivesse lá. E o meu pai chegou e viu, pegou na L. e veio-se embora com ela. Porque ele sentiu-se muito mal de ver a L. num canto a chorar e ninguém para lhe dar atenção. (...) Eu acho que vai ser uma ajuda para as crianças, mas para ser uma ajuda ótima é preciso muito apoio dos pais. Eu acho que da parte do ensino regular, tanto os professores, como os auxiliares e, mesmo, os diretores têm que ajudar os pais a ajudarem os filhos a

entenderem estas situações. Eu acho boa ideia! Acho ótimo estas crianças entrarem nestas escolas desde que seja só da parte da manhã ou duas, três horinhas para estarem ao pé destas crianças para as crianças, desde pequenas, se darem conta de que elas não são “bichos de sete cabeças” e são crianças iguais a elas. Têm as suas dificuldades e os seus problemas de saúde. Eu acho isso bem mas para isso é preciso muita ajuda por parte dos adultos, porque há crianças que são horríveis com estas crianças. Havia uma criança que chegava ao pé da L. e como via que ela não fazia nada, não ia chamá-la a atenção nem nada; chegava ao pé da L. e beliscava-a toda. A L. chegava a casa com os braços todos negros (...). Depois chamei a atenção a uma das auxiliares que estava com a L. e ela começou a estar de olho para ver quem estava a beliscar. Era um menino de outra sala que se chegava para o pé da L. e beliscava. Acho que, para incluir os adultos (falo em professores, educadores, auxiliares) também têm que ter uma formação para lidar com estas crianças – coisa que eles não têm e não fazem. Há escolas regulares em que não têm formações para estarem com estas crianças.

5.1. Na sua opinião, esta solução protege estas crianças e responde às suas reais necessidades? Porquê?

Ahh...sou de acordo de virem outras crianças. O meu medo é fora da escola. Há muitas crianças que aceitam muito bem e ajudam mas hoje em dia acho que põem estas crianças de parte. Acho que na EEE estão a fazer um ótimo trabalho, não falo só pela L. mas também com as outras crianças.

Não sei. Tenho receio. Porque ela estando aqui eu sei que ela tem os cuidados todos e é bem tratada e está tudo bem. Tenho medo que no ensino regular aconteça o que já aconteceu e que a ponham de parte, deixaram-na no cantinho e deixavam-na ficar ali e pronto. Mas tenho medo uma coisa boa, mesmo muito boa, era terem escolas próprias no ensino regular com estas crianças. Isso deve ser complicado e difícil mas lutar para isso será bom. Porque acho que as outras crianças têm que ser ensinadas desde pequeninas a olharem os deficientes com outros olhos. Para ajudarem mais e, se virem na rua (...) vão ajudar. Mas não, tenho notado que se afastam, desenrasca-te e veem como um “bicho de sete cabeças”...não ajudam. Acho que indo para estas escolas desde pequeninos ajudava muito para que as pessoas mudassem a sua forma de pensar, as suas ideias em relação aos deficientes, sejam crianças, como idosos ou adultos. Acho que há uma falta de compreensão e de educação por parte das pessoas ditas “normais” nesta situação.

6. Considera que poderia ser feito algo de diferente para garantir o direito à educação da sua educanda?

Na EEE acho que não. Se tivesse no regular era tudo. Na EEE eles deviam de ter (...) uma enfermeira para cuidar e tratar deles quando estão a ficar doentes, porque a L., por exemplo, ganha muitas infeções respiratórias, fruto de acumulação de saliva (...). Acho que deviam de ter, mesmo na escola, uma enfermeira só para os meninos que estão na escola. Se for necessário e preciso, está a enfermeira para cuidar deles, na parte da saúde. Porque se a L. estiver doente ou com muita expetoração ela não dá atenção a nada. (...) Quando não estamos bem não queremos que nos chateiem, e nestas crianças também é isso. Acho que aqui é preciso mais ajuda na parte da saúde.

6. Há alguma questão relevante que não tenha sido colocada sobre este assunto? Tem mais alguma ideia a acrescentar?

Como mãe... acho que as pessoas precisavam todas, mas todas...mães, pais, professores, educadores, profissionais (todas!) de terem uma formação em condições para saberem cuidar e lidar com estas crianças, porque elas são muito postas de parte. São mesmo muito postas de parte. Há pessoas que são frias, olham pra estas crianças mal e olham para elas como se fossem uma coisa feia, como “tu não

prestas”, “tu não vales nada” (...). Porque é que as pessoas não tratam estas crianças como se fossem crianças normais?! Está certo, elas têm aqueles limites de cuidado... mas se juntarmos todos e tirarmos uma formação, parte da Educação e do Governo, se tivéssemos mais ajuda era tudo muito diferente. Mas acho que há muita falta de educação, de compreensão das pessoas. (...) Nas escolas acho que eles tentam ajudar muito, falo pela escola A que fiquei super-encantada com aquela escola – tentam no máximo dos máximos com que as crianças compreendam estas situações. Mas se por trás os pais vão dizer outras coisas, eles não conseguem. Neste mundo existe muita ignorância com respeito a estas crianças. (...) E é muito importante que os pais também puxem por isso. Por exemplo, aquela criança que beliscava a minha filha foi castigada e teve uma semana de suspensão da escola (...) e os pais, à minha frente, tiveram a santa coragem de me dizer: “Ahh, a sua filha também não sente nada...”. Estes são os pais que educam uma criança a não fazer mal a uma criança indefesa, que não consegue defender-se por si própria? Por isso é que eu acho que, muita da culpa de muitas crianças olharem para as crianças com deficiência como um “bicho de sete cabeças” é dos pais. Porque enquanto na escola estão a tentar educar de uma maneira, os pais estão em casa a fazer de outra e, se não houver um conjunto de ajuda entre a escola e os pais, também não se irá longe. (...) Mas também há pessoas dentro das próprias escolas que também são frias com estas crianças.