

SÓNIA MANUELA DE OLIVEIRA CORREIA

**A RELAÇÃO ESCOLA/ FAMÍLIA NA
EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM NEE NA
PERSPETIVA DE PAIS E PROFESSORES**

Orientador: Professor Doutor Luís de Sousa

Escola Superior Almeida Garrett

**Lisboa
2011**

SÓNIA MANUELA DE OLIVEIRA CORREIA

**A RELAÇÃO ESCOLA/ FAMÍLIA NA
EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM NEE NA
PERSPETIVA DE PAIS E PROFESSORES**

Dissertação de mestrado, apresentada na Escola
Superior de Educação Almeida Garrett para a
obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação - Educação Especial

Orientador: Professor Doutor Luís de Sousa

Escola Superior Almeida Garrett

**Lisboa
2011**

Epígrafe

Somos todos anjos de uma asa só,
e só podemos alçar vôo
se estivermos abraçados
uns aos outros.

Léo Buscáglio

Dedicatória

Dedico este trabalho, à pessoa mais importante da minha vida, a minha filha, pois foi a mais sacrificada, pelas ausências da mãe. Foram muitas horas em frente a um computador, por vezes, com ela a refilar e choramingar, mas havia prazos a cumprir e o trabalho era necessário. Serás recompensada, adoro-te filha.

Agradecimentos

Sendo sempre ingrata a tarefa de um agradecimento quando se sente que esta corre o risco de conter muitíssimas omissões, devo, no entanto, deixar aqui expresso o meu reconhecimento a todos aqueles (e foram muitos), que mais de perto e de uma forma ou de outra, tornaram possível este trabalho.

Em primeiro, o meu reconhecimento dirige-se ao Professor Doutor Luís de Sousa, pela paciência e dedicação com que orientou este trabalho. Também ao Professor Doutor Horácio Saraiva, pela sua ajuda ao longo das suas aulas na parte curricular.

Ao ISCIA e à ESEAG, como instituições que possibilitaram um intercâmbio académico e pedagógico no âmbito deste curso de mestrado... e seu director Prof. Dr Jorge Serrano, o qual me possibilitou alargar os estudos, neste caso específico, a obtenção do grau de Mestre.

Um importante reconhecimento aos meus pais e meu marido pela generosidade e amor demonstrados, são pessoas que posso contar em qualquer momento, especialmente em tempos mais difíceis...

Para a minha filha vai o agradecimento especial, por carregar com a ausência da mãe e à minha irmã por estar com ela, tentando compensar de todas as formas a falta da mãe.

A todos os professores e colegas do Mestrado, que de uma forma ou outra com conselhos ou informações nos apoiaram e ajudaram.

Aos pais e professores que colaboraram disponibilizando o seu tempo para o preenchimento do questionário, pois foram peça chave no estudo realizado.

A todos aqueles que, apesar de não serem mencionados, colaboraram directa ou indirectamente para a realização deste trabalho.

Creio que com este trabalho todos de uma forma ou outra aprendemos um pouco, deste modo, subscrevemo-nos numa citação de Antoine de Saint-Exupéry “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, Levam um pouco de nós”.

A todos o nosso muito obrigado!!!

Resumo

Este estudo enquadra-se numa abordagem descritiva da importância do envolvimento parental na educação de crianças com necessidades educativas especiais e da problemática da relação família e escola, considerando essas mesmas crianças. Apresenta uma reflexão contextualizada ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, que pretende consciencializar quer os profissionais da educação quer a família da importância que estes assumem no processo educativo destes alunos/ filhos.

Neste sentido, foram nossos objectivos conhecer o nível de envolvimento parental e a sua influência no processo educativo de crianças com NEE, assim como compreender quando e como colaboram os pais na escola bem como as motivações que levam a estabelecer e manter uma relação entre os pais de crianças com NEE e os professores. A metodologia utilizada foi o questionário e a entrevista.

Pode constatar-se que a problemática da relação entre a família e a escola, tendo em conta a criança com NEE, necessita da formação/educação de pais e professores, de forma a inferir mudança de atitudes e práticas; impondo-se, nesta perspectiva, a regularização da comunicação entre pais e professores, tornando-se as relações entre ambos, um "hábito" desenvolvido a vários níveis.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais; Família; Escola; Educação; Cooperação.

Abstrat

This study is part of a descriptive approach of the importance of parental involvement in education of children with special educational needs and problems of the relation between family and school, considering these same children. Presents a contextualized reflection at the 1st cycle of basic education, which aims to raise awareness or education professionals or the family of the importance they assume in the educational process of students / children.

In this sense, our goals were to know the level of parental involvement and influence in the educational process of children with SEN, as well as understanding when and how they collaborate parents in school and the motivations that lead to establish and maintain a relationship between parents SEN children and teachers. The methodology used was a questionnaire and interview.

It may be noted that the issue of the relationship between family and school, taking into account the child with SEN needs training / education of parents and teachers in order to infer changes in attitudes and practices in imposing itself in this perspective, regularization of communication between parents and teachers, becoming the relations between them, a "habit" developed at various levels.

Keywords: Students with special needs, Family, School, Education, Cooperation

Siglário

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PEI- Plano Educativo Individual

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

D.L.- Decreto de Lei

IP- Intervenção Precoce

EE- Educação Especial

PAFI- Plano de Atendimento Familiar Individualizado

p.- página

Índice Geral

	Pág.
Introdução	16
Parte I- Enquadramento teórico	19
Capítulo 1 – A Escola e a Educação Inclusiva	20
1.1- Conceito de Necessidades Educativas Especiais	20
1.2- A Inclusão	21
1.3- Um caminho para uma Escola Inclusiva.....	24
Capítulo 2 - A Família e a Escola	26
2.1. Contexto histórico	26
2.2. Conceito de família	27
2.3. A autoridade familiar	29
2.4. Crianças com Necessidades Educativas Especiais – Significado na relação escola/família	30
3- Enquadramento legal para a participação da família na escola.....	33
4- O papel da família no progresso escolar dos filhos.....	38
5- O papel da escola.....	40
5.1.- A dinâmica da escola	40
5.2 - A importância de criar um ambiente educativo/inclusivo	41
5.3.-Envolvimento dos pais na escola	42
5.3.1. Objectivos e princípios.....	45
5.3.2. Vantagens e obstáculos	46
5.3.3. Modelos de envolvimento dos pais na escolarização.....	50
5.4. Equipas de colaboração.....	53
5.5. Intervenção	54
6- A importância da relação escola/família	57
6.1- A interface sistémica família – escola	59
6.2- Comunicação funcional e disfuncional.....	61
Parte II- Enquadramento Empírico	63
7- Enquadramento Empírico	64
7.1- Problemática e questão de partida	64
7.2. Objectivos de Estudo.....	65
7.2.1- Objectivo geral.....	65

7.2.2. Objectivos Específicos	65
7.3. Hipóteses	65
7.4- Metodologia de Investigação	67
7.5- População / amostra	67
7.6- Técnicas e instrumentos de recolha de dados	68
7.6.1- Questionário	68
7.6.2- Entrevista	69
7.7- Procedimento para a recolha e análise dos dados	71
7.7.1- Questionário	71
7.7.2- Entrevista	72
7.8- Caracterização do meio e do agrupamento onde se insere a amostra	74
7.8.1- Caracterização do Meio	74
7.8.2- Caracterização do Agrupamento Vertical de Escolas de Cinfães	75
Parte III- Apresentação, análise e discussão de dados	76
8- Recolha, análise e interpretação dos dados	77
8.1- Análise dos questionários ministrados aos pais (apêndice I).....	78
8.2- Análise dos questionários ministrados aos professores (apêndice II)	104
8.3-Discussão dos dados.....	123
Conclusão	132
Bibliografia	135
Apêndice I	I
Apêndice II	IX
Apêndice III	XVI
Apêndice IV	XIX
Apêndice V	XXIII

Índice de tabelas

	Pág.
Tabelas relativas aos questionários ministrados aos pais	
Tabela 1- Distribuição dos pais por género.....	79
Tabela 2- Distribuição de pais segundo o grau de parentesco em relação à Criança.....	80
Tabela 3- Distribuição de pais por idades.....	81
Tabela 4- Distribuição dos pais segundo habilitações literárias.....	82
Tabela 5- Distribuição dos pais segundo o seu estado Civil.....	83
Tabela 6- Situação profissional dos pais.....	84
Tabela 7- Opinião dos pais sobre o benefício da inclusão de alunos com NEE, em classes regulares.....	85
7.1- Em que medida.....	86
Tabela 8- Como considera a aprendizagem que é proporcionada pela escola.....	87
Tabela 9- Qual é a principal função da escola em relação a crianças com NEE?.....	88
Tabela 10- Conversa com o seu filho sobre o que acontece na escola?.....	89
Tabela 11- O que melhorava na escola, para proporcionar respostas mais adequadas às crianças com NEE?.....	90
Tabela 12- Costuma ajudar o seu filho na realização dos trabalhos de casa?.....	91
Tabela 13- Considera importante a sua ajuda para um melhor desempenho/ sucesso escolar do seu filho?.....	92
Tabela 13.1- Em que medida?.....	93
Tabela 14- Vai à escola por iniciativa própria, para obter ou fornecer informação sobre o seu educando?.....	94
Tabela 15- Com que frequência o professor solicita a sua presença?.....	95
Tabela 16- Normalmente costuma reunir com os professores, em situações?.....	96
Tabela 17- Como comunica com os professores?.....	97
Tabela 18- Que tipo de informação o professor lhe comunica com mais frequência?.....	99
Tabela 19- Normalmente para que actividades/ tarefas o professor mais o/ a solicita.....	100

Tabela 20- A adequada relação entre escola/ família promove o sucesso escolar de alunos com NEE.....	101
Tabela 21- Classificaria a relação que mantém com a escola do seu filho, como?.....	102
Tabelas relativas aos questionários ministrados aos professores	
Tabela 22- Distribuição dos professores segundo género.....	104
Tabela 23- Distribuição dos professores segundo as suas habilitações literárias.....	105
Tabela 24- Distribuição de professores por tempo de serviço.....	106
Tabela 25- Opinião dos professores sobre o benefício da inclusão de alunos com NEE, em classes regulares.....	107
Tabela 25.1- Em que medida.....	108
Tabela 26- Como considera a aprendizagem que é proporcionada pela escola aos alunos com NEE?.....	109
Tabela 27- O que melhorava na sua escola, para proporcionar respostas mais adequadas às crianças com NEE?.....	110
Tabela 28- Considera importante o apoio e acompanhamento da família (pais), para um melhor desempenho/ sucesso escolar de alunos com NEE?.....	111
Tabela 28.1- Em que medida?.....	113
Tabela 29- Solicita a presença/ participação dos pais na actividade escolar.....	114
Tabela 30- Normalmente costuma reunir com os pais em que situações?.....	115
Tabela 31- Como comunica com os pais?.....	116
Tabela 32- Que tipo de informação os pais procuram com mais frequência?.....	117
Tabela 33- Normalmente para que tipo de actividades tarefas o professor mais solicita os pais?	118
Tabela 34- As atitudes dos pais, de crianças com NEE em relação à escola/ professores, diferenciam-se das atitudes dos outros pais?.....	119
Tabela 35- O nível sócio-económico e cultural dos pais condiciona o seu envolvimento na vida escolar dos filhos?.....	120
Tabela 36- A adequada relação entre escola/ família promove o sucesso escolar de alunos com NEE.....	121
Tabela 37- Como classificaria a relação que mantém com os pais de alunos com NEE.....	122

Índice de Gráficos

	Pág.
Gráficos relativos aos questionários ministrados aos pais	
Gráfico 1- Distribuição de pais quanto ao género.....	79
Gráfico 2- Distribuição dos pais quanto ao grau de parentesco.....	80
Gráfico 3- Distribuição dos pais por idade.....	81
Gráfico 4- Distribuição dos pais segundo habilitações literárias.....	82
Gráfico 5- Distribuição dos pais segundo o estado civil.....	83
Gráfico 6- Distribuição dos pais considerando a sua situação profissional.....	84
Gráfico 7- Considera benéfico para o seu educando, a sua inclusão em classes regulares?.....	85
Gráfico 7.1- Em que medida?.....	86
Gráfico 8- Como considera a aprendizagem que é proporcionada pela escola aos alunos com NEE?.....	87
Gráfico 9- Qual é para si a principal função da escola em relação a crianças com NEE?.....	88
Gráfico 10- Conversa com o seu filho sobre o que acontece na escola?.....	89
Gráfico 11- Se pudesse melhorar a escola que o seu filho frequenta, o que modificaria de acordo com as suas NEE?.....	90
Gráfico 12- Costuma ajudar os seus filhos nos trabalhos de casa?.....	91
Gráfico 13- Considera importante a sua ajuda para um melhor desempenho/ sucesso escolar do seu filho?.....	92
Gráfico 13.1- Em que medida?.....	93
Gráfico 14- Vai à escola por iniciativa própria, para obter ou fornecer	

informação sobre o seu educando?.....	94
Gráfico 15- Com que frequência o professor solicita a sua presença?.....	95
Gráfico 16- Normalmente costuma reunir com os professores, em que situações?.....	96
Gráfico 17- Como comunica com os professores?.....	98
Gráfico 18- Que tipo de informação o professor lhe comunica com mais frequência?.....	99
Gráfico 19- Normalmente para que actividades/ tarefas o professor mais o/ a solicita?.....	100
Gráfico 20- A adequada relação entre escola/ família promove o sucesso escolar de alunos com NEE.....	102
Gráfico 21- Classificaria a relação que mantém com a escola do seu filho, como?.....	103
 Gráficos relativos aos questionários ministrados aos professores	
Gráfico 22- Distribuição dos professores segundo género.....	104
Gráfico 23- Distribuição dos professores segundo as suas habilitações literárias.....	105
Gráfico 24- Distribuição de professores por tempo de serviço.....	106
Gráfico 25- Opinião dos professores sobre o benefício da inclusão de alunos com NEE, em classes regulares.....	107
Gráfico 25.1- Se a resposta anterior foi “sim”, em que medida?.....	108
Gráfico 26- Como considera a aprendizagem que é proporcionada pela escola aos alunos com NEE?.....	109
Gráfico 27- O que melhorava na sua escola, para proporcionar respostas mais adequadas às crianças com NEE?.....	110
Gráfico 28- Considera importante o apoio e acompanhamento da família (pais), para um melhor desempenho/ sucesso escolar de alunos com NEE?.....	112
Gráfico 28.1- Em que medida?.....	113
Gráfico 29- Solicita a presença/ participação dos pais na actividade escolar.....	114
Gráfico 30- Normalmente costuma reunir com os pais em que situações?.....	115

Gráfico 31- Como comunica com os pais?.....	117
Gráfico 32- Que tipo de informação os pais procuram com mais frequência?.....	118
Gráfico 33- Normalmente para que tipo de actividades tarefas o professor mais solicita os pais?	119
Gráfico 34- As atitudes dos pais, de crianças com NEE em relação à escola/ professores, diferenciam-se das atitudes dos outros pais?.....	120
Gráfico 35- O nível sócio-económico e cultural dos pais condiciona o seu envolvimento na vida escolar dos filhos?.....	121
Gráfico 36- A adequada relação entre escola/ família promove o sucesso escolar de alunos com NEE.....	121
Gráfico 37- Como classificaria a relação que mantém com os pais de alunos com NEE.....	122

Introdução

O que nos levou a desenvolver um trabalho acerca da relação escola-família na educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), foi sem dúvida a sua inquestionável importância para o desenvolvimento global do aluno.

Contudo, parece-nos que ambas as instituições ainda não tomaram consciência da importância desta relação.

No entanto e de acordo com estudos já realizados nas últimas três décadas, em diversos países, constatou-se que quando os pais se envolvem na educação dos seus filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar.

Nós como docentes podemos constatar que a colaboração da família na escola é pouco evidente, passando esta na maioria das situações, apenas pela comunicação entre o professor e os pais dos alunos.

Muitos dos professores não vão além dessa prática, e por vezes limitam-se apenas a ser mensageiros das más notícias. Talvez este seja um dos motivos pelo qual muitos pais olhem para a escola com algum receio e preocupação, porque apenas são solicitados pelo professor quando os filhos revelam problemas de aprendizagem ou de indisciplina.

Em Portugal, ainda há necessidade de consciencializar quer os profissionais quer os pais da importância da participação destes na educação da criança com NEE. A educação destas crianças não deve estar apenas a cargo dos profissionais que lidam com a mesma, pois como indicam alguns estudos, os pais são elementos fundamentais na planificação, execução e avaliação de programas de intervenção.

A família constitui o alicerce da sociedade, e assim é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança e apesar de se debater sobre o papel actual da família e da sua composição, ela permanece como elemento chave na vida e desenvolvimento da criança. Deste modo, a escola deverá considerar sempre a família nas decisões mais importantes respeitantes à criança, tenha ou não NEE.

Acreditamos que o envolvimento dos pais na escola não traz apenas benefícios ao aproveitamento escolar dos alunos, aumentando a sua motivação, como também ajuda os pais a compreender o esforço dos professores e a melhorar o desempenho dos seus papéis, assim como estimula os professores a serem melhores profissionais.

A família é uma fonte de informação indispensável acerca do aluno, deste modo consideramos imprescindível o seu papel no desempenho e progresso escolar de um filho com NEE.

Tendo em conta o significado do presente trabalho e a nossa vontade de implementar alguma mudança, propomo-nos trabalhar o seguinte problema: em que medida o envolvimento da família poderá condicionar o (in) sucesso na educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais? Perante este problema, o objectivo geral que pretendemos atingir é, aferir acerca do envolvimento dos pais na educação dos filhos com NEE, considerando-o um factor promotor de maior sucesso/ progresso das crianças com NEE. Deste objectivo ressaltam outros mais específicos considerados com a mesma pertinência para o estudo. Perante o problema em estudo e os objectivos definidos, propomos a seguinte hipótese (de entre outras): os alunos com NEE que beneficiam de um apoio/participação mais frequente dos pais na sua educação têm mais sucesso escolar, do que os alunos com NEE que não beneficiam desse apoio parental. Esta hipótese considerámo-la verdadeira e é de nosso interesse comprová-la, através da análise de dados.

Este trabalho está organizado em três partes.

A primeira parte do trabalho encontra-se subdividida em dois capítulos. No primeiro capítulo fizemos uma breve descrição sobre a escola e a educação inclusiva, esclarecendo alguns conceitos como, NEE e inclusão. A inclusão de crianças em situação de deficiência no percurso normal da educação mantém-se como sendo um objectivo pedagógico para numerosos países e uma orientação relevante para todas as organizações internacionais, como a que aqui registamos, da Declaração de Salamanca:

«As Escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das as condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais». (UNESCO, 1994)

Este foi o início da nossa pesquisa, pois deste facto, ou seja, a inclusão de crianças com NEE nas salas de ensino regular é que surgiu a curiosidade/necessidade de conhecer a perspectiva da família e da escola, bem como a importância da sua relação na educação de crianças com NEE.

No segundo capítulo fizemos todo um trabalho de pesquisa teórica da temática, que nos dotou de conhecimentos, os quais nos permitiram perceber o papel fulcral da família e da escola, com a importância da sua relação na educação de crianças com NEE. Este capítulo inicia com um breve enquadramento histórico ao envolvimento da família na vida escolar do seu filho com NEE, evidenciando as modificações mais marcantes ocorridas ao longo dos tempos. Destacamos também, a relação entre a escola e a família na legislação portuguesa. De

seguida, abordamos de forma estrutural três pontos diferentes que se complementam. O primeiro direcciona-se para o papel da família na educação de um aluno com NEE, o segundo ponto destaca o papel da escola e dos professores na educação de uma criança com NEE e o terceiro ponto é o culminar dos dois pontos anteriores, ou seja, será feita uma abordagem à importância da relação escola/família no progresso escolar de alunos/filhos com NEE, que é na realidade o que pretendemos estudar.

Na segunda parte do trabalho apresentamos o enquadramento metodológico, no qual enunciamos o problema, os objectivos do estudo, as hipóteses formuladas, assim como a metodologia utilizada na recolha e análise de dados.

A terceira parte, dedica-se ao estudo empírico, ou seja, a recolha, análise e interpretação de dados, assim como integrará as conclusões finais, as quais terão como finalidade comprovar ou refutar as nossas hipóteses, ou seja, à partida irá permitir-nos encontrar uma resposta para o nosso problema inicial.

Contudo, esperamos que o trabalho esteja claro e sucinto para uma boa compreensão dos leitores.

Parte I

Enquadramento teórico

Capítulo 1 – A Escola e a Educação Inclusiva

1.1. Conceito de Necessidades Educativas Especiais

A história do atendimento a indivíduos que apresentam diferenças físicas, motoras, sensoriais, mentais e emocionais significativas em relação à restante população, restitui a imagem da evolução da própria sociedade, ao longo das épocas (Pizarro & Leite, 2003).

O conceito de NEE foi introduzido em 1978, por Warnock Report, no Reino Unido. Este termo começou a ser difundido a partir da sua adopção no emblemático Relatório Warnock. O respectivo relatório surgiu do 1º comité do Reino Unido, constituído para reavaliar o atendimento aos deficientes. Os resultados evidenciaram que uma em cada cinco crianças apresentavam NEE em algum período do seu percurso escolar, no entanto, não existia essa proporção de deficientes. Daí que, do relatório tenha surgido a proposta de adoptar o conceito de NEE.

Nessa linha, afirmar que um aluno tem NEE significa que necessita de recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem, por apresentar dificuldades ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem no decorrer da sua escolarização. Deste modo, essas crianças exigem uma atenção específica e diferentes recursos educativos, mais do que os utilizados com os companheiros da mesma idade.

Segundo Wedel citado por Bairrão (1998), o termo necessidades educativas especiais refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica (citado por Bairrão).

Segundo Pizarro & Leite (2003), o conceito de NEE rapidamente passou a ser utilizado para referenciar qualquer tipo de problema e/ou dificuldades dos alunos.

Esse conceito foi adoptado em Portugal na década de 80, tendo sido publicado na década de 90 o decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. Este decreto constituiu um marco decisivo na garantia do direito de frequência/ integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares.

Na perspectiva de Pizarro & Leite, (2003: p.42) “a utilização deste conceito representou, não apenas uma alteração terminológica e semântica, mas sobretudo uma intenção efectiva de mudança na forma de perspectivar a Educação Especial e consequentemente a Educação dita regular”.

Com efeito, o uso progressivo do termo NEE no campo da Educação, além de ter possibilitado uma visão socialmente menos estigmatizante dos problemas dos alunos, teve

também implicações no âmbito da intervenção em Educação Especial. Esta passa assim a entender não apenas as crianças com deficiências, mas também todas aquelas, que ao longo do seu percurso escolar, apresentam problemas na aprendizagem.

“Torna-se assim evidente que a defesa de uma escola para todos e de uma educação não segregada teve consequências na escola, sendo-lhe atribuída, desde então, a responsabilidade de equacionar e disponibilizar respostas educativas às diversas necessidades dos alunos” (Pizarro & Leite, 2003; p. 45).

Apesar de tudo, é dada grande importância à integração dos alunos com NEE nas classes regulares, ou seja, os alunos considerados deficientes, diferentes das crianças ditas “normais”, devem ser integradas no meio destas e como tal conviver e crescer com elas. Para que tal se realize, os professores têm que adaptar os currículos às diferentes necessidades dos seus alunos.

1.2. Inclusão

O conceito de inclusão resultou essencialmente da Conferência Mundial realizada em Salamanca em 1994 sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, subsistindo daí o pensamento de que as escolas deverão ter como objectivo principal incluir todos, tornando-se “instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (UNESCO, 1994:6).

Neste contexto, a Declaração de Salamanca redefine o conceito de NEE como abrangendo todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionem com dificuldades escolares. Inclui crianças deficientes ou sobredotadas, crianças de rua ou que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Na Declaração de Salamanca encontram-se princípios que pressupõem mudanças profundas em diferentes áreas, que passam pelas reformas de política global, de organização do sistema educativo e, fundamentalmente, de mentalidades.

De salientar que segundo aquela declaração o factor-chave na promoção das escolas inclusivas é a preparação adequada de todo o pessoal educativo.

O êxito da escola inclusiva depende muito da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças com necessidades educativas especiais, desde as primeiras idades. Os programas de atendimento e de educação das crianças até aos seis anos devem

desenvolver-se e/ou reorientar-se a fim de promover o seu desenvolvimento físico, intelectual e social e a preparação para a escola, devem também reconhecer o princípio da inclusão e desenvolver-se de uma forma global, combinando as actividades pré-escolares com os cuidados precoces de saúde.

Ana M. Bénard da Costa (1996) enuncia um conjunto vasto de condições indispensáveis para se atingir esse objectivo: mudanças jurídico-legislativas que garantam concretamente esses direitos; mudanças organizativas e de gestão ao nível das escolas; mudanças ao nível do professor e de outros intervenientes; apoio aos alunos numa perspectiva de escolarização de todos; mudanças ao nível da natureza e da estrutura do currículo e mudanças nos modelos de apoio individual aos alunos.

Perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança, ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança. Não é suficiente localizar alguns alunos com NEE e procurar atendê-los, com ou sem ajuda de professores de apoio. É preciso que na sala de aula, se desenvolvam estratégias pedagógicas que ajudem todas as crianças a darem o seu melhor, a progredirem tanto quanto lhes for possível. Isto é, à preocupação com as necessidades de alguns alunos contrapõe-se a preocupação com as necessidades das escolas para atenderem melhor todos os alunos. (Ana Bénard, 1996).

De entre as estratégias que se preconizam com o objectivo de concretizar um trabalho mais individualizado, as experiências de trabalho cooperativo têm-se revelado muito vantajosas. Sérgio Niza refere sobre esta questão nos seguintes termos:

“...só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Tais princípios devem orientar o trânsito de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão que garanta o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos”. (Niza, 1996:32)

De facto, estudos realizados nesta área têm revelado que uma pedagogia centrada na criança pode ser benéfica para as outras crianças, nomeadamente quando orientadas por estratégias que incentivem os mais capazes a ajudarem os que têm mais dificuldades. Constatase que se obtêm resultados muito positivos, não só em relação aos que recebem ajuda, mas também em relação aos que a dão.

Deste modo, o desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, susceptível de educar com sucesso todas as crianças.

Mas, desde já, a escola inclusiva tem a vantagem de incentivar esta atitude de reflexão sobre o trabalho na sala de aula e de, por esta via, poder abrir caminhos que podem aumentar as probabilidades de sucesso, não só para aqueles que têm NEE, como também para todos os alunos.

A educação especial é uma área de diferenciação curricular que exige, claramente, a organização das escolas no sentido de dar respostas adequadas aos alunos com NEE. As particularidades das escolas, das turmas e dos alunos exigem planificação e criatividade para encontrar formas de potencializar todas as capacidades dos alunos.

Muitos dos alunos considerados como tendo NEE necessitam, acima de tudo, de um ensino de qualidade, pautado pelos princípios de flexibilização, adequação e estratégias de diferenciação pedagógica.

A inclusão pretende que todos os alunos tenham direito a uma educação de igual qualidade, que sejam vistos no seu todo quanto ao seu crescimento e desenvolvimento. Para além disso, que todos os alunos sejam providos de uma educação que respeite as suas necessidades e características (direitos fundamentais de toda a criança). E acima de tudo, que a todos seja facilitada a sua transição para a vida activa, com a maior autonomia e independência possíveis.

Foi publicado um novo regime jurídico para a Educação Especial (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro), que revoga o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto e estabelece novas regras para a educação de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais. Este visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com deficiências ou incapacidades. Define como objectivos da educação especial, a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional.

Para que se possa intervir eficazmente terá de se organizar, adaptar o currículo de acordo com as necessidades dos alunos (currículo específico individual, artigo 21º do Decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro).

Há necessidade de elaborar um currículo que seja funcional, devidamente adequado às características e particularidades de um determinado indivíduo. É uma estratégia curricular, que apesar de diferenciada e alternativa, assume contornos de qualidade e eficácia porque prepara o indivíduo em várias dimensões da vida sócio-comunitária, promovendo excelentes transições para a vida activa, traduzindo-se em bons níveis de qualidade de vida para esses cidadãos.

Segundo Nielsen (1999:29), “para que o aluno com NEE possa crescer emocional e socialmente, é necessário que receba o apoio e a aceitação dos seus companheiros, dos seus professores e dos seus pais”. Tentar conhecer e compreender o mundo de cada um, tentar ajudar, contribuir de alguma forma para o desenvolvimento de competências académicas, pessoais e sociais, é de alguma forma o nosso papel a desempenhar no espaço a que designamos Escola.

1.3. Um caminho para uma Escola Inclusiva

As novas perspectivas de inclusão partem do princípio de que os alunos aprendem de maneira diferente e de que é tarefa da escola fornecer experiências educativas que contemplem essas diferenças de forma a otimizar a educação de cada um.

Segundo Sanches (2001:90), “numa escola inclusiva cada aluno sente-se co-responsável por cada um dos seus colegas, pelos ambientes em que decorrem as suas aprendizagens, pelos espaços que todos usufruem, pela dinâmica de sucesso ou de insucesso de que faz parte.” Deste modo, a finalidade da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir a cada aluno a pertença a uma comunidade educativa que valide e valorize a individualidade de cada um. Leitão (2006) menciona que “inclusão é proporcionar a todos e a cada um o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis (...) num clima onde ser diferente é um valor” (p.33).

A filosofia confluente ao movimento de inclusão promove uma alteração de funções e responsabilidades a todos os profissionais de educação, necessitando-se assim de mudanças a nível da gestão e organização das actividades e respectiva sala de aula. Estes profissionais passam assim, a desenvolver um papel mais activo e dinâmico em todo o processo de ensino/aprendizagem adequando objectivos, estratégias e recursos.

Segundo a UNESCO a introdução de um novo conceito de aprendizagem inclusiva - “aprendizagem amigável” deverá caracterizar-se por alterações ao nível “das relações entre

alunos e professor, na disposição dos lugares que os alunos ocupam na sala, nos materiais físicos de aprendizagem, nos recursos humanos e nas formas de avaliação” (2004:7). Deste modo, os alunos iniciam-se na responsabilização das suas próprias aprendizagens bem como na importância que estas poderão ter para a sua vida diária.

Contudo, não podemos confundir integração com inclusão, sendo estes dois conceitos distintos mas que de alguma forma se inter-relacionam. De acordo com Correia (1999) o termo integração emergiu do conceito de “normalização”, tendo-se aproximado muito do conceito de “meio menos restritivo possível”. Este, num sentido mais lato, descreve a prática de integrar a criança considerada com NEE física, social e pedagogicamente na escola regular. Por sua vez, o conceito “inclusão”, pressupõe à partida, a colaboração da criança considerada com NEE junto com todas as outras ditas “normais”, para fins académicos e sociais. Esse meio deve responder de forma satisfatória às necessidades fornecendo-lhe o apoio educativo necessário à superação das suas dificuldades.

Segundo Rodrigues (2003:95) “estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.”

No entanto, na opinião de Wang (1997:32) a aprendizagem dos alunos está também influenciada por outros factores, tais como: as suas capacidades cognitivas, a motivação, o comportamento, a organização da sala de aula, as interações aluno/professor, a quantidade e qualidade de ensino e o apoio dos pais.

Segundo Correia (2003:13) “uma escola inclusiva será então aquela que congrega alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais.” Este conceito possibilitou não só eliminar o rótulo discriminativo de “deficiente”, como também dar uma noção mais alargada das NEE, favorecendo uma maior inclusão de todas as crianças. Esta forma de pensar constitui uma mudança da mentalidade pela aceitação e acesso ao direito à diferença.

De acordo com Barbosa & Pinto

“há que passar de um ensino massificado para um ensino preocupado em atender a algumas especificidades, um ensino que tratando cada um de forma diferente, de acordo com as suas necessidades e características próprias, dê a todos iguais oportunidades de aprendizagem.” (1997:25)

Segundo Ainscow (1999, citado por Rodrigues, 2003), “para implementarmos escolas inclusivas, é necessário saber partilhar informação, ensinar novas competências e saberes bem como mudar atitudes, nomeadamente quanto à forma como se encara a

diferença” (2003; p.123). Deste modo, caminhamos para a emergência de aprendizagens em conjunto, contemplando as necessidades de cada um com o objectivo primordial de alunos da mesma comunidade aprenderem juntos independentemente das diferenças e das dificuldades individuais.

Segundo Duarte (2005) tendo esta pedagogia também o propósito de criar seres autónomos, livres e solidários, a aprendizagem resultante das crianças deverá ser encarada como um acto social na medida em que este processo tem os seus alicerces em trocas realizadas no interior de uma sociedade. “Os alunos são assim vistos como agentes activos na construção das suas aprendizagens sendo que aceitar e respeitar ideais, valores e padrões culturais diferentes são condições fundamentais.” (Leitão, 2006:2).

De acordo com Ainscow (1997) podemos referir que as escolas inclusivas pressupõem uma reforma educativa que assenta em três aspectos fundamentais:

1 - Versatilidade curricular - currículos adaptados às necessidades das crianças; apoio pedagógico suplementar no contexto do curriculum regular; ajudas técnicas e humanas diversificadas;

2 - Gestão escolar - redimensionar recursos; promover a relação de inter-ajuda escola/comunidade/pais; envolvimento criativo de professores e assistentes operacionais; promoção e responsabilização do trabalho de equipa pedagógica;

3 - Informação e investigação - divulgação de experiências bem sucedidas; promoção da investigação acção.

Capítulo 2 - A Família e a Escola

2.1. Contexto histórico

Segundo Liliana Sousa (1998), até há bem pouco tempo as ligações escola-família existiram num nível de afastamento considerado desejável. Apesar dos livros de educação do século XVIII já persistirem “nos deveres dos pais em relação às coisas do colégio e ao preceptor, supervisionar os estudos, a repetição das lições” (Aries, 1973, p.260 citado por Liliana Sousa, 1998).

De acordo com a referida autora, no início do século XIX, a maioria das famílias não tinha meios para se expressar na escola pública. Esta era frequentada, quase exclusivamente por crianças de meios populares. As famílias privilegiadas contratavam preceptores e em suas casas respondiam às necessidades educativas dos filhos.

As alterações nas actividades de relacionamento entre escola-família deveram-se a mudanças em várias frentes: família, escola, aspectos socioculturais, assim como, a dados de investigação em educação (Montandon, 1987^a, p. 25, referenciado por Liliana Sousa 1998).

Esta mudança verificou-se também no sistema escolar. Referenciamos a extensão da escolaridade obrigatória, a democratização dos estudos, a mudança nos conteúdos e métodos de ensino. A escola assume tarefas mais amplas de educação, que até aí estavam a cargo da competência da comunidade civil e religiosa e mesmo da família.

Segundo Liliana Sousa (1998), nota-se a nível sociocultural o acentuar da ideologia de participação, efeito do aumento da instrução da população, assim como a grande difusão do discurso especializado sobre educação.

De acordo com alguma investigação científica, o papel e influência da família no desempenho escolar dos alunos tem vindo a salientar-se e, a partir daí, realça a necessidade de uma ligação mais próxima e institucionalizada.

Liliana Sousa (1998) refere que a aproximação entre pais e professores considera-se um factor essencial para o sucesso das aprendizagens e do desenvolvimento da criança. Estando este, intimamente ligado ao facto da aprendizagem ser de relação entre toda a comunidade educativa.

Como menciona Arroteia (1991) a crescente aceitação na escola de outros sistemas comunitários, é produto de uma mudança global, quer sejam: "dos modelos e das concepções de gestão dos sistemas" e/ou sobretudo da "ampla renovação de mentalidades".

Nesse sentido, a problemática do envolvimento dos pais na escola (tanto ao nível da cooperação como da decisão) é um processo vagaroso e desencadeador de conflitos, antes de se constituir como uma rotina, "(...) tradição, uma expectativa não declarada tanto por parte dos professores como dos pais de actuarem de certa forma...os novos professores e os pais de novas crianças tendem a aceitar, absorver e desenvolver a tradição. O factor chave é o dos participantes verem no tempo dispendido algo que valha a pena e seja agradável" (Winkley, citado por Wolfendale, 1987, p. 132, citado por Liliana Sousa, 1998).

2.2. Conceito de família

Este conceito remete-nos inicialmente para a existência de laços de sangue, distinguindo assim, a família extensa, em que entra um considerável leque de parentescos:

tios, primos, etc., da família conjugal formada pelos esposos, filhos e em diversos casos pelos avós.

Contudo, há outro aspecto básico no conceito de família, “o lar, ou seja, a relação de coexistência debaixo de um mesmo tecto de grupos de seres humanos unidos entre si por uma relação de progenitor a descendente” (José Flores, 1994; p.51). Mas para que a família cumpra todos os seus objectivos é necessário que a consanguinidade e a coexistência se baseiem no amor e no respeito mútuo. Segundo o mesmo autor, as famílias onde não existe harmonia nem equilíbrio estão impossibilitadas de cumprir as suas funções. Deste modo, é de realçar que o amor, a entrega e o respeito mútuo são uns dos parâmetros em que se deve mover a dinâmica familiar.

Constituem a família um pai, uma mãe e os filhos com um ente muito particular que é o lar. O lar funda-se com o equilíbrio necessário entre o amor e autoridade, solidariedade e rivalidade. Geralmente, cada uma daquelas funções é atribuída a um elemento da família. Desta forma, concorda-se que o pai ainda representa a autoridade, a mãe o amor, os irmãos a rivalidade e o lar a solidariedade.

Referenciando José Flores (1994), a família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central de individualização e socialização, no qual se vive uma circularidade permanente de emoções e afectos positivos e negativos entre todos os seus elementos.

A família é também um lugar de grande afecto, genuinidade, confidencialidade e solidariedade, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das interacções entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado e os "ligam" pelo sentimento de pertença àquela e não a outra família.

Neste contexto, a definição de Gameiro (1992) adquire todo o seu significado:

“a família é uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos” (...) “a simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e a complexidade relacional desta estrutura”. (Gameiro 1992:56)

A família é o primeiro núcleo de pessoas onde o indivíduo inicia as suas experiências de interacção.

José Flores (1994) evidencia que o principal papel da família perante a criança nos primeiros anos de vida é proporcionar-lhe para além do alimento e dos cuidados físicos, aquilo de que mais necessita, ou seja, o aspecto psíquico: afecto e segurança.

Outro factor muito importante e imprescindível para o desenvolvimento da criança é o amor, tanto para a sua maturidade afectiva como para a sua evolução intelectual. De todos os que rodeiam o bebé é da mãe que ele mais precisa (do seu carinho e da sua presença).

Uma condição básica para que a criança se sinta segura e amada é sentir-se aceite pelos pais.

Outro aspecto não menos importante que os anteriores é a estabilidade. A criança necessita de uma situação estável entre os diferentes componentes que formam a família. Essa estabilidade abarca desde o amor dos pais entre si e aos seus filhos, até à orientação e à educação que lhes devem enquanto não alcançam a sua total autonomia, passando pela estabilidade das condições económicas e materiais do lar.

2.3. A autoridade familiar

Segundo José Flores (1994), quando nos referimos à família directamente ligada à criança pensamos logo nos pais, pois estes continuam a ser a essência da família. Ainda se pensa que o pai e a mãe têm um papel distinto na família, ou seja, à mãe cabe o papel de educar os filhos e ao pai cabem os trabalhos mais árduos, os de sustentar a família.

A acção tanto do pai e da mãe são necessárias para o desenvolvimento normal do filho e a evolução social marca, cada vez mais, a tendência para diminuir essas diferenças. É de salientar que muitas tarefas no cuidado da criança que até há poucos anos estavam a cargo da mãe, vão sendo realizadas cada vez mais pelos pais. A única coisa que o pai não pode fazer é gerá-lo e amamentá-lo. Querendo isto dizer que existe uma barreira biológica, natural, que distingue o papel da mãe e o do pai; mas esta barreira não pode ser um ponto de partida para se dissociar o papel do pai e da mãe, nascidos de preconceitos, de atitudes generalizadas ou de crenças das diferentes culturas que na humanidade se foram manifestando.

A relação entre pais e filhos começa por uma simples e concreta exigência, sendo ela, a presença física. É importante realçar que o filho aspira, não só relacionar-se com o pai ou com a mãe separadamente, mas o seu maior desejo é fazê-lo com ambos, conjuntamente.

No entanto, falar na relação mãe, pai e filhos requer utilizar uma palavra que não tem uma boa reputação nos nossos dias: a autoridade. Contudo, o certo é que face a tantos abusos da autoridade e face a tantas rebeldias contra ela, não há comunidade possível sem autoridade que a governe. Um facto é que através dos tempos, excepto algumas excepções, a autoridade familiar estava a cargo do pai.

É importante referir que a autoridade não é o mesmo que poder, embora a autoridade tenha algum poder esta é mais um serviço. E é na família que se pode verificar a condição de serviço que toda a autoridade tem.

Deve-se deixar a contraposição homem – mulher, para se pensar na acção conjunta do pai e da mãe em relação aos filhos, ou seja, apoiando-os e ajudando-os desde os seus primeiros dias de vida. A responsabilidade específica da autoridade familiar é criar e manter um ambiente de estímulos, nos quais os filhos vão desenvolvendo a capacidade de usar a sua consciência e a sua liberdade de forma responsável, ajudando os filhos a serem capazes de viver por sua própria conta, ou seja, de não precisar já da autoridade paterna. Podemos assim concluir que se deve exercer de maneira distinta, segundo o grau de desenvolvimento dos filhos. É lógico que vai diminuindo de intensidade à medida que o sujeito adquire capacidade de governar a sua própria vida.

Por essa razão a autoridade começará a exercer-se como simples ordenar, quando a criança está nos primeiros anos de vida e não tem capacidade racional para tomar consciência das razões pelas quais tem de agir desta ou daquela maneira, para passar na época escolar, ao ordenar justificado. Há medida que se tornam adolescentes já vão reclamando a responsabilidade da sua própria vida. A autoridade familiar também requer que cada membro da família tenha uma margem de autonomia, na brincadeira, no trabalho, na relação com os outros, onde se possa desenvolver a sua iniciativa e a agir de acordo com o seu próprio critério.

2.4. Crianças com Necessidades Educativas Especiais – Significado na relação escola/família

De acordo com Liliana Sousa (1998), as crianças com NEE reúnem uma série de problemas que dificultam a adaptação da criança ao meio, as quais se relacionam com falhas a quatro níveis: pedagógico (más condições de aprendizagem), afectivo (problemas na relação pais-filho), psicofisiológico (alterações estruturais e funcionais) e/ou instrumentais (problemas na linguagem oral e escrita, dificuldades perceptivas). Deste modo, estes alunos carregam em si uma mensagem pesada física, emocional ou académica (Tucker & Dyson, 1976, citados por Liliana Sousa, 1999).

Ausloos (1991), citado por Liliana Sousa (1998), sugere a mudança da visão tradicional das dificuldades escolares como falhas, para um modelo que valorize as

competências. O judaico-cristão seria o modelo convencional e a nova perspectiva seria a sistêmica. Na primeira, os problemas decorrem de falhas de alguém, era, assim, necessário encontrar o culpado e ele poderia ser perdoado se se arrependesse. Por sua vez, no segundo, procuram-se as competências e acredita-se na responsabilização pelo desempenho das competências, o seu desenvolvimento provém de informação e inovação.

De acordo com o modelo judaico-cristão as dificuldades escolares da criança reflectiram-se na relação escola - família. Um aluno inadaptado apresenta disfuncionalidade na comunicação intra ou intersistêmica e assume um comportamento adaptado à disfunção particular. Os problemas educativos da criança, quer a nível do desempenho académico, quer no comportamento, colocam em causa os adultos, tornando-se, também, uma dificuldade destes. Deste modo, o professor sente-se mal, impotente, atribuindo a causa do problema à família, os pais culpam o professor e os seus métodos. Assim, os adultos (pais e professores) caracterizam-se uns aos outros a partir de um agir da criança: *nulo em matemática como a mãe, o mau professor*. Estas relações constituem-se na procura do culpado; professor, pais, criança, outros; com todas as alianças que já referimos (La Gorce, 1988; Levy-Basse & Michard, 1988; citados por Liliana Sousa, 1998).

Como nos refere Liliana Sousa (1998), as necessidades educativas especiais são parte integrante da relação e do equilíbrio que se estabelece e, simultaneamente, expressão de um problema relacional. Normalmente, os pais vão à escola quando o professor os solícita, ou porque o filho está com problemas, ou já não sabem como lidar com ele. Deste modo, revela-se uma situação nítida de culpabilização, no sentido em que “se passa a pasta” para outro campo e se desvia a própria responsabilização da situação. Neste encadeamento, os pais vão, desqualificar o professor e, por sua vez, a criança fica, refém desse conflito.

Em situação de dificuldades de comprovada origem biofisiológica, a evolução da deficiência é o que se encontra em jogo.

“A evolução da criança deficiente, o seu sucesso no desenvolvimento e maturação, a aprendizagem e a autonomia são fortemente influenciados (dentro da sua zona de desenvolvimento potencial) pelo tipo de apoio que é dado”.
Liliana Sousa, 1998:89)

É de salientar que, toda a evolução está em interacção com a realidade social e estrutural. De acordo com Onnis (1984), citado por Liliana Sousa (1998), a evolução está relacionada com a situação na qual se manifesta e evolui. Também nesta situação os pais e professores têm tendência a procurar culpados, a adiar decisões e a “jogar” a criança enquanto intermediária da relação.

Segundo a autora, outro tipo de situações que vale a pena realçar, são as relativas às diferenças de origem sociocultural. Nesse contexto, a criança recebe de pais e professores mensagens diferentes e mesmo incompatíveis, ficando (con)fundida entre a escola e a família, sem saber em quem acreditar e que direção tomar e sem conseguir sair da situação, já que isso significa ficar sem ponto de referência.

De acordo com Rey (1988), referenciado por Liliana Sousa (1998), as dificuldades escolares fazem parte de uma sequência de comunicação que pode ser criativa, na medida em que corresponde a uma tentativa de solução da rede internacional em que se produz. No entanto, não é fácil passar de uma concepção em que os problemas são interpretados como um déficit, para outra em que são vistos como uma tentativa de adaptação funcional à relação com o meio.

3- Enquadramento legal para a participação da família na escola

A Lei Publica 94-142 da legislação americana impôs às escolas a participação das famílias na educação dos seus filhos. Segundo Smith, Polloway, Patton & Dowdy (1995), referenciado por Luís Correia (1999) esta lei e os decorrentes aditamentos, incluindo a "Individuals with Disabilities Education Act" (IDEA), pretendem que as escolas: compreendam os pais em todas as decisões que se refiram educação do seu filho; avisem os pais de todos os aspectos que estejam relacionados com o problema do seu filho; forneçam informação acerca dos direitos dos pais e do seu filho; capacitem os pais para que estes possam reivindicar em tribunal caso situações de desacordo com os profissionais da escola não tenham sido resolvidas.

Em 1986, a Lei Publica 99-457, aditamento a Lei Publica 94-142, estabeleceu o atendimento das crianças dos 0 aos 5 anos de idade, ou seja, os serviços de Intervenção Precoce (IP), os quais vieram alterar significativamente a interação entre as famílias e as instituições de atendimento a crianças com NEE ou em risco (Correia, 1999).

A parte H desta Lei apela para "programas de IP para todos os bebés e crianças entre os 0 e 3 anos de idade e suas famílias, que sejam estatais, abrangentes, coordenados, multidisciplinares e interserviços" (PL 99-457, Sec 671, citado por Correia 1999).

Nessa parte surge também, o Plano de Atendimento Familiar Individualizado (PAFI) que reflecte os princípios do alargamento dos serviços de IP à família vendo-a como receptora de serviços por forma, a atender as necessidades do seu filho com NEE ou em risco (PAFI segundo a PL 99-457, citado por Correia, 1999).

Liliana Sousa (1998) referencia que, com a LBSE de 1986 a escola, especialmente, a nível do ensino básico, deixou de visar, apenas, a transmissão de conhecimentos para valorizar, também, o desenvolvimento de capacidades e aptidões, atitudes de autonomia pessoal e solidariedade (LBSE, art.º 7.º). O cumprimento desta finalidade obriga a aproximação da escola ao meio familiar e social em que o aluno vive. Esta lei tem como objectivo o estabelecimento de uma escola comunitária (escola cultural) que tem implícito um projecto de acção partilhado entre os agentes envolvidos, onde cada um tem um papel a desempenhar.

“A Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza, nesta linha, o apoio e a participação dos pais no processo escolar dos seus filhos quer individualmente, enquanto encarregado de educação, quer como membro de uma associação de pais e encarregados de educação”. (Liliana Sousa, 1998, p.56)

Segundo Liliana Sousa (1998), esta participação pode verificar-se a vários níveis:

- A nível nacional ou central integrando o Conselho Nacional de Educação (LBSE, art.º 46.º), com vista à definição e planeamento de orientações gerais sobre política educativa. A este nível a representação dos pais ou mais concretamente das associações de pais é feita através das respectivas confederações.

- A nível institucional ou da administração da educação, correspondente a órgãos e serviços centrais e regionais do Ministério da Educação com atribuições no processo de elaboração de legislação sobre educação e ensino. A representação nos órgãos centrais é feita pela confederação das associações de pais e nos órgãos regionais pela Federação.

- A nível local ou do estabelecimento de ensino onde os pais intervêm directamente ou através dos seus representantes. No primeiro caso, contactando e participando em reuniões com o director de turma, participando em actividades promovidas pela escola, colaborando com outros técnicos em acções de informação, acompanhando e participando, activamente, no percurso escolar do seu educando, nomeadamente no processo de avaliação. Relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais os pais participam na elaboração, revisão e avaliação do plano e do programa educativo individual e é necessária a sua autorização para a aplicação de qualquer medida do regime educativo especial (Decreto-Lei n.º 319/91 - art.º 18.º, revogado pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro). No segundo caso, pais e encarregados de educação, através dos seus representantes, têm assento e participam nas decisões tomadas no Conselho de Escola, Conselho Pedagógico e Conselho de Turma (Decreto-Lei n.º 172/91 - art.º 9.º, 33.º a 39.º - Anexo II) e ainda em reuniões com o Conselho Directivo para tratar de assuntos relacionados com a vida da escola.

A reforma educativa reconhecendo o princípio da participação como um direito político da família representa um passo de grande significado, pois transforma os pais e as associações de pais de meros interlocutores em agentes activos e responsáveis pela definição de políticas educativas e orientações pedagógicas. (Liliana Sousa 1998)

“Devemos notar que a LBSE, em Portugal, embora não exclua e até admita a possibilidade do envolvimento parental, de facto, não o incentiva, a não ser no caso de crianças com NEE”. (Liliana Sousa 1998:58)

São alguns documentos posteriores, nomeadamente, o decreto-lei sobre o enquadramento e competências das associações de pais e o decreto-lei sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino não superior, que seguem uma orientação diferente e incentivam a

participação parental. Contudo, fazem-no numa perspectiva controladora e não tanto de colaboração autêntica (Villas-Boas, 1994 referenciado por Liliana Sousa 1998). Apenas com Decreto-Lei n.º 172/91 se atinge uma situação qualitativamente nova, na medida em que os encarregados de educação surgem como membros de pleno direito no Conselho de Escola.

Especificamente, em relação aos alunos com NEE, é essencial ter, ainda, em conta as perspectivas comunitárias, designadamente as previstas pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Nesse sentido, as indicações ressaltam que uma educação de sucesso de crianças com necessidades educativas especiais não é da competência exclusiva do Ministério da Educação e das escolas. Esta exige, também, a participação das famílias, a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias, bem como o apoio do grande público (art.º 58.º).

Os pais necessitam de apoio para assumir as suas funções junto de uma criança com necessidades educativas especiais. O papel das famílias e dos pais pode ser enaltecido se forem transmitidas as informações essenciais numa linguagem clara e simples. Responder às necessidades de informação e de treino das capacidades educativas dos pais é uma tarefa de especial importância nos ambientes culturais que carecem de uma tradição escolar (art.º 59.º).

Os pais são parceiros privilegiados no que diz respeito às necessidades educativas especiais dos seus filhos e, na medida do possível, deve-lhes ser dada a escolha sob o tipo de resposta educativa que pretendem para eles (art.º 60.º).

Deve ser desenvolvida uma parceria cooperativa e de ajuda entre administradores escolares, professores e pais. Os pais devem ser encorajados a participar nas actividades educativas em casa e na escola onde podem observar técnicas eficazes e aprender como organizar actividades extra-escolares, assim como, orientar o progresso escolar do seu filho (art.º 61.º).

Os governos devem tomar a iniciativa no progresso da cooperação com os pais através do estabelecimento de medidas políticas e da publicação de legislação relativamente aos direitos dos pais. Deve promover-se o desenvolvimento das associações de pais e os seus representantes devem ser chamados a pronunciar-se sobre a tal elaboração e implementação de programas destinados a promover a educação dos seus filhos. Por fim devem também ser ouvidas as organizações de pessoas com deficiências (art.º 62.º).

Esta participação é alargada à comunidade, devendo esta ser capaz de complementar as actividades realizadas na escola, prestando apoio aos trabalhos de casa e compensando as carências do apoio familiar (art.º 64.º - UNESCO, 1994)

No que se refere a Portugal, o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, considerou no seu articulado “um mais nítido reconhecimento do papel dos pais na orientação dos seus filhos” (Ministério da Educação, 1992, referenciado por Liliana Sousa, 1998).

Naquele diploma legal, de acordo com o preceituado, os pais tem direito a: ser ouvidos, dando informações acerca do seu filho; ver consideradas as suas opiniões e decisões sobre a educação dos seus filhos; ser esclarecidos sobre normas e regras que regem o funcionamento da escola e que dizem respeito aos alunos, muito especialmente no que respeita ao D.L. 319/91, de 23 de Agosto; conversar com os intervenientes no processo educativo no sentido de criar uma relação de entendimento mútuo sobre a situação escolar dos seus filhos; aprovar por escrito que se proceda a avaliação para possível aplicação de medida(s) do Regime Educativo Especial; expor as suas opiniões e o seu sentir em relação a avaliação; exigir que se proceda a avaliação antes de ser tomada qualquer medida do Regime Educativo Especial; cooperar na elaboração do Programa Educativo e do Plano Educativo Individual; solicitar a revisão do Programa Educativo e do Plano Educativo Individual; recorrer a Direcção Regional de Educação se não estiverem de acordo com as decisões do OGAE no que respeita ao Plano e/ou ao Programa Educativo elaborados para o seu filho; conhecer, dar opinião e autorizar a(s) proposta(s) de alteração do Programa e do Plano Educativo Individual; serem participantes activos na execução das actividades; ver tomadas em consideração as suas diferenças culturais, na selecção, interpretação e gestão do resultado da avaliação e na elaboração do Programa e do Plano Educativo Individual; ver usada na avaliação a sua língua materna; ver reavaliado o Plano Educativo Individual, no período máximo de três anos e o Programa Educativo anualmente, ou antes, se requerido; ter acesso todos os documentos que existem no processo dos seus filhos e obter cópia dos mesmos; ver assegurada a confidencialidade das informações a respeito dos seus filhos (Ministério da Educação, 1992, pp. 19-20, referenciado por Correia, 1999).

Na actualidade, em Portugal, o decreto de lei 3/2008 de 7 de Janeiro veio promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e melhorar a qualidade do ensino. Sendo, determinante dessa qualidade a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

Naquele documento, a participação dos pais/encarregados de educação vê-se assegurada pelo disposto no artigo 3.º do referido decreto, que considera: os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo; quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas; quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do Ministério da Educação.

4- O papel da família no progresso escolar dos filhos

De acordo com Ramiro Marques (2001), a forma como a criança se adapta aos diferentes meios ao longo da sua vida, e, em especial, ao meio escolar, é dependente em parte da educação familiar e da natureza das relações pais - crianças. Com as suas atitudes, a família, influencia o rendimento escolar. Estar conhecedor do modo como ocorre essa influência facilita a compreensão de muitos aspectos, positivos e negativos, relacionados com os objectos de conhecimento escolar.

Por vezes, encontram-se *pais muito exigentes e severos* que exigem dos filhos um aproveitamento exemplar. Estes pais nunca estão satisfeitos pedindo sempre mais, esquecendo-se da criança. O seu ponto de referência é um código rígido que tem de se ajustar a determinadas metas, confrontando sempre o aluno com um ideal, que o considera inacessível. Deste modo, a relação está dominada por uma desilusão permanente, alternando com censuras constantes. Nestes casos, a criança converte-se num depositário das ambições paternas não satisfeitas.

Às vezes, atitudes perfeccionistas dos pais significam uma forma de sacudir, o mais cedo possível, a «dependência da paternidade». Pedir-se-ia, no fundo, que a criança faça aquisições, realize progressos rápidos, enfim, despenda o mais cedo possível dos cuidados e atenções que subcarregam a sua «agenda de trabalho». No entanto, é claro que a criança capta muito bem as rejeições, apercebe-se que os seus pedidos são bloqueados, porque só há lugar para «compensar» uns pais insatisfeitos. (Muniz 1993; p.24)

Segundo Ramiro Marques (2001), quando a criança é vista, sobretudo como uma obrigação incómoda e insuportável, talvez vírgula as exigências educativas estão desprovidas de compreensão psicológica, não se adequam ao indivíduo e, frequentemente, tomam a forma de descarga encoberta e racionalizada de sentimentos hostis. Não procuram a modificação do comportamento, mas a descarga de tensões; os conflitos e frustrações são imobilizados e depositados na criança. Em suma, a criança não é considerada como pessoa independente, com vida própria, mas como objecto.

Muniz refere que “a criança necessita de ser reconhecida como um sujeito activo, com vida autónoma e própria, é claro, que tudo isso dentro de um quadro que fixa certos limites e dependências, mas que actua como um factor de segurança” (1993:25). Neste quadro, intervém de forma decisiva a família e secundariamente a escola, não devendo apenas

limitar, mas também propiciar saídas aos seus impulsos e modelos para orientar o crescimento de forma ajustada.

Ramiro Marques (2001) destaca que quando a criança se sente anulada, dominada, excessivamente controlada, etc., não se vê como um sujeito, mas sim como um objecto. Os desejos que a criança possui, a sua vida de fantasia, as suas esperanças encontram-se bloqueadas, não constituindo assim, uma fonte estimulante de actividade e de êxito. Deste modo, a criança é marcada por atitudes de aceitação passiva das exigências dos outros, pois é um meio de segurança, embora não lhe proporcionem satisfação ou prazer. Nesses casos, as crianças mostram-se ajuizadas, obedientes, como se estivesse plenamente adaptada, mas em vez de ser uma criança sadia, parece precocemente envelhecida. No entanto, a criança pode triunfar escolarmente, mas esse êxito é, normalmente, pouco consistente ou à custa do empobrecimento das suas relações pessoais, de renúncias que lhe dão um ar sisudo e triste.

De acordo com Braudílio Martinez Muniz (1993) os pais duros e muito severos podem prejudicar a progressão mental da criança, a mesma não deixa de acontecer com os *pais tão permissivos*, que no fundo, abdicam de cumprir a sua função de pais; justificando o abandono com múltiplas razões, fazendo afirmações como «a criança deve ser livre», «é perigoso contrariar ou reprimir a criança», «na vida, o mais importante é que cada um se realize». No entanto, quando se depara com os factos, demonstram grande pobreza para dar conteúdo a esses princípios, mantendo assim as suas razões com uma falta de sentido das realidades e de conhecimento da criança, devido à sua falta de contacto com ela, bem como a sua falta de intuição.

Segundo o mesmo autor o papel dos pais não é o de dar liberdade à criança, mas o de lhe permitir que a possa conquistar de uma forma progressiva, a partir de um conjunto de aquisições o mais sólido possível, proporcionando-lhe meios e aceitando que, com as suas iniciativas, possa introduzir modificações, cooperar no meio humano, sem que para isso, os pais e professores se submetam às exigências infantis.

O papel dos pais não é o de simplesmente proteger e persuadir a criança, mas o de lhe proporcionar um quadro suficientemente amplo, no qual se possa desenvolver com segurança. Neste sentido e de acordo com Ramiro Marques (2001), é importante que os pais permitam a socialização com os companheiros e com os membros da sociedade, pois permite à criança adquirir formas de vida mais autónomas, transferir parte dos seus afectos e dos seus ódios, ter satisfações de modo menos dependente, dispor de outros ambientes para exprimir e orientar parte das suas tensões. A criança para além da dimensão escolar, tem outras facetas

que merecem a atenção e o interesse por parte dos pais, pois é através delas que a criança expressa bastante da sua personalidade.

5- O papel da escola

5.1.- A dinâmica da escola

Neste século, a escola é encarada como um direito pressupondo-se a sua obrigatoriedade e gratuidade, aumentando, deste modo, o seu poder na dinâmica social.

Contudo, o “contexto escola” é um agrupamento que não se subordina à livre escolha dos indivíduos. À partida, e com limites bem delineados, todas as regras estão definidas. Portanto, a escola resulta assim num sistema onde se processa uma acção social específica que a caracteriza, “ou seja, a educação não é o resultado de uma acção individual entre pais e filho - educação familiar - ou o professor e o aluno - educação escolar mas entre duas categorias sociais distintas (...)” (Pires, Fernandes & Lima, 1991:31)

A escola desenvolve-se através de uma actividade especificamente formalizada bem como em locais com características físicas e mesmo psicológicas bem demarcadas (sejam horários, programas, métodos). Segundo Durken, citado por Pires, Fernandes & Formosinho (1991) a escola socializa os indivíduos no sentido de lhes proporcionar a sua devida integração na sociedade. Neste contexto, a escola é atravessada pelas mesmas tensões e conflitos que se entrecruzam nessa mesma sociedade.

Na actualidade identificam-se, vários modelos de dinâmica da escola, onde a sua acção pode ser caracterizada segundo o seu maior papel de reprodução, interacção e comunicação entre os vários intervenientes no processo educativo, como forma de atenuar o poder institucional.

No entanto, na educação escolar, um dos factores de extrema importância é a relação que a escola mantém com os seus alunos, tornando-a ainda mais relevante na interacção com crianças portadoras de NEE. Reflectir sobre este assunto é reflectir sobre a própria escola, pressupondo-se esta enquanto sistema que permite a existência no seu seio da "diferença". Neste sentido, a interacção com crianças com NEE torna-se um facto natural.

Importa reflectir daqui em diante sobre algumas das questões que explícita, ou implicitamente, se relacionam com o conceito de NEE, e rever certas “construções” mentais

ou verdadeiros mitos que vigoram acerca da educação. “São, muitas vezes, estes os factores decisivos para uma maior ou menor adesão a certos princípios e práticas, sobretudo, quando se pretende uma mudança dessas mesmas ideias e práticas” (Felgueiras, 1994:25)

Contudo, na actualidade a escola ainda se sente “ameaçada” quando é levada a incluir crianças diferentes. Esta encontra-se, numa situação de alguma confusão, face à proposta que lhe é feita de viver e (re)conhecer a diferença. No fundo, a escola vive sentimentos de ambivalência, receando todos os elementos que lhe possam “causar distúrbios”.

Desta forma, é fundamental que a escola encare a criança com NEE como um elemento que pode ser estável dentro do Sistema Escolar, de modo a que sejam anulados todos os obstáculos.

Torna-se, assim, urgente que se efective uma mudança de mentalidades que deixa supor a generalização/adopção do conceito de NEE enquanto prática educativa. “O conceito de Necessidades Educativas Especiais, enquanto mudança paradigmática, propõe que em vez de nos centrarmos exclusivamente na criança e nas suas aptidões, lesões e síndromes, nos preocupemos também com os cenários onde ocorre o processo educativo” (Dias, 1993:55).

5.2 - A importância de criar um ambiente educativo/inclusivo

De acordo com a legislação actual, os alunos com NEE deveriam receber os serviços no meio menos restritivo possível, em classes regulares, sempre que tal seja praticável. Representa assim, um crescente desafio para os professores, uma vez que passa a ser da sua responsabilidade a promoção de experiências de aprendizagem que não só sejam bem sucedidas como também o sejam para todos os alunos. Contudo, este desafio é merecedor de todo o esforço que implica.

“Os educadores têm vindo a descobrir que, na maior parte dos casos, o facto de os alunos com NEE estarem colocados em meios educativos inclusivos lhes proporciona a oportunidade de interagir com outros indivíduos, o que resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade.” (Nielsen, 1999:46)

Desta forma, os alunos sem NEE têm a oportunidade de contactar com os outros alunos e de perceber a complexidade e a diversidade das características humanas, compreendendo que a partilha de aspectos comuns e de necessidades excede as diferenças (Alper, Schloss, Etscheidt & Macfarlane, 1995, citados por Nielsen, 1999).

O meio educativo tem um enorme impacto, tanto nos alunos com NEE como em todos os outros. No decorrer do processo de inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como também deve revelar-lhes afecto. As atitudes do professor são rapidamente reveladas e adoptadas pelos restantes alunos. Deste modo, a criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos. (Nielsen, 1999).

Segundo aquele autor, é essencial que o professor se preocupe com o tipo de discurso adoptado quando se faz referência ou se comunica com alunos com NEE, pois pode transmitir atitudes negativas em relação a estes e, conseqüentemente, pode entravar o desenvolvimento da sua auto-estima. Por essa razão, o professor deve evitar o uso de quaisquer expressões que possam ter uma conotação negativa.

Referindo Nielsen (1999), cada núcleo familiar e cada indivíduo são entidades únicas, apresentando características e capacidades que os individualizam. Portanto, é essencial que entre estas entidades seja criado um ambiente positivo. Os pais e os professores carecem de desenvolver a consciência individual da criança, enaltecendo as qualidades, os pontos fortes e os talentos que a tornam única. Desde que lhe seja dada esta oportunidade, toda a criança com NEE pode dar o seu contributo para a experiência familiar.

5.3.-Envolvimento dos pais na escola

Segundo Luís Correia (1999), torna-se fundamental consciencializar os profissionais da educação, particularmente os professores, da importância que o contributo dos pais pode ter na educação do aluno com NEE.

“A nossa experiência diz-nos que a relação pais-professores ainda não é a melhor dado que, por um lado, estão os pais com as suas frustrações e a responsabilidade acrescida de educar um filho com NEE e, por outro lado, está o professor, quantas vezes sem formação nesta área, com a responsabilidade de alargar os seus horizontes no sentido de poder vir a atender com eficácia a criança com NEE.” (Luís Correia, 1999:45)

Por vezes em situações destas, ostentam-se climas antagónicos que só prejudicam a criança em vez de se congregarem esforços entre pais e professores. Torna-se, portanto, plausível que, na maioria dos casos, o professor deve tentar ampliar os seus conhecimentos

de forma a poder compreender melhor e, até, a saber avaliar, reconhecer e antecipar um conjunto de comportamentos característicos das famílias com filhos com NEE, pois, só assim será capaz de entender não só as frustrações e os contratempos, mas também as alegrias e a esperança com que os pais se confrontam quando lhes nasce uma criança com NEE.

De acordo com Luís Correia (1999), ao dar-se importância ao envolvimento parental como factor de sucesso da criança com NEE, pretende-se que o professor fique sensibilizado para a dinâmica que se opera no seio da família, e que deve operar-se entre ela e a Escola, no sentido de que as suas atitudes e comportamentos possam contribuir, de uma forma significativa, para o estabelecimento de uma boa relação de trabalho com os pais dos alunos com NEE.

Para que a experiência educativa seja compensadora para as crianças, os pais têm que estar envolvidos no processo de inclusão. Antes da colocação da criança na classe regular o professor deve convocar reuniões com os pais e deve, igualmente, convidá-los a visitar a classe em questão. É de fulcral importância estabelecer uma comunicação aberta com os pais. Logo que tal aconteça, entre o professor e os pais haverá uma comunicação mais regular, com o objectivo de manter os pais informados acerca dos progressos do aluno, dos trabalhos que lhe foram solicitados e de quaisquer projectos futuros em processo de planificação.

“O envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada ao aluno com NEE contribuirão para o seu sucesso escolar.” (Nielsen, 1999:61)

Sempre que se considere pertinente, o professor pode disponibilizar o seu apoio aos pais, no que diz respeito a formas de ajudar o seu educando nunca descorando que a sua abordagem deve ser cuidadosa. O professor pode, por exemplo, encorajar os pais a manifestar claramente a sua afectividade e o seu apoio, quando a criança inicia uma nova experiência ou atinge um novo objectivo.

Segundo Nielsen (1999) as necessidades básicas de um aluno com NEE são as mesmas que as de um aluno regular. É essencial enfatizar as similitudes para promover interações positivas entre todos os alunos.

É de considerar que os pais de crianças com necessidades educativas especiais enfrentam inúmeros desafios e situações difíceis, circunstâncias com que os outros pais nunca se depararão. Uma criança que manifesta uma determinada problemática, particularmente se esta é severa, pode ter um choque profundo na família e as interações que nela se estabelecem podem, com frequência, produzir intensa ansiedade e frustração. Desta forma, é provável que incida sobre a estrutura familiar uma tensão indevida, face ao considerável

esforço a que a condição da criança obriga, as relações familiares tanto se podem fortalecer como se podem desintegrar. Enquanto alguns pais são capazes de ser bem sucedidos ao proceder à necessária adaptação, revelando-se consideravelmente realistas, outros encontram-se menos preparados para aceitar o desafio que uma criança com NEE representa para a família.

Normalmente, a maioria dos pais idealiza a criança que vai nascer como um ser perfeito, mas quando a esta é diagnosticada uma determinada problemática, pode ter lugar um vasto número de reacções. A um choque inicial, segue-se, normalmente, a rejeição e a incredulidade culminando na dor. Se os pais rejeitam aceitar a problemática da criança, podem ser estabelecidos objectivos que, dada a impossibilidade de serem atingidos, irão exercer sobre esta uma pressão desnecessária.

Referenciando Nielsen (1999), os profissionais sentem extrema dificuldade em orientar os pais, enquanto estes se recusam a admitir que o seu filho ou filha tem NEE. Por tudo isto, é importante que os educadores estejam igualmente sensibilizados para os problemas dos pais e os ajudem a estabelecer para os seus filhos objectivos académicos e sociais razoáveis.

É frequente que os pais sejam abalados por fortes sentimentos de culpa, podendo responsabilizar-se a si mesmo pela problemática da criança. Assim como, culpam igualmente os médicos ou outros profissionais, incluindo os professores. É essencial que estes últimos não tomem a atitude dos pais de forma pessoal. O professor deve fazer sentir aos pais que se preocupa, que podem contar com ele, e que o seu objectivo é que a criança desenvolva todo o seu potencial individual. É também fulcral que o professor perceba que a atitude dos pais, muitas vezes, revela unicamente uma tentativa de encontrar uma justificação para a sua situação extremamente delicada. Os profissionais da educação devem, por isso, ter sempre presente o facto de as acções da maior parte dos pais representarem tão só a sua tentativa de educar os seus filhos da melhor forma.

Segundo Nielsen (1999), uma família com uma criança NEE, a tendência é optar pela super-protecção, frequentemente superior a que a situação exige. Os pais, tais como os professores, podem sentir a necessidade de proteger a criança de qualquer fracasso ou rejeição. Deste modo, esta é mantida à margem de qualquer actividade competitiva na qual pode existir o risco de a problemática se tornar óbvia ou de se registar qualquer fracasso. A super-protecção, por vezes, impede a existência de oportunidades para resolver problemas e

tomar decisões e não potencia a independência da criança, nem o seu desenvolvimento social e emocional.

De acordo com o referido autor, para que uma criança com NEE cresça social e emocionalmente, é indispensável que os pais e os professores compreendam que esta não necessita de ser alvo de um maior grau de protecção, precisando sim, que essa protecção seja menos activa. O mostrar-se menos protector permite que a criança se torne mais auto-confiante e mais segura de si própria. Embora uma criança nem sempre tenha sucesso em situações competitivas, sentir-se-á bem sucedida pelo facto de ter participado, desde que seja enfatizado o desempenho e não a sua problemática. Sempre que possível, é imprescindível que seja dada à criança a oportunidade de se integrar nas diferentes vivências.

Infelizmente, muitos pais não aceitam o facto de que, eles próprios têm direito a viver uma vida normal. Apesar de a sua vida familiar poder ter sofrido um forte impacto, existem inúmeros profissionais e grupos de apoio que os podem ajudar a adaptar-se à nova realidade. Os pais podem ser aconselhados e apoiados ao longo das várias crises que podem ocorrer, podendo aprender a aceitar os desafios que uma criança com NEE coloca. O ambiente positivo criado por uma equipa de profissionais e por grupos de apoio pode ajudar a melhorar a sua capacidade para enfrentar e ultrapassar estes desafios.

5.3.1. Objectivos e princípios

Ao estudarmos os objectivos e princípios do envolvimento parental na escolarização dos filhos é com o objectivo de clarificar o papel que os pais podem desempenhar neste momento da vida dos filhos e tentar esclarecer como será um envolvimento saudável.

Segundo Dale (1996), referenciado por Liliana Sousa (1998), os primeiros objectivos da promoção da participação parental são o estabelecimento de uma relação de parceria, coordenação de papéis e definição da relação. Nesse momento inicial, o professor junta-se à família de modo a compreender as necessidades e preocupações parentais, negociar opções, partilhar informações e conselhos parentais.

Para conseguir esses objectivos exige um clima escolar aberto e amistoso, nomeadamente a existência de uma sala de pais implicando, por parte dos professores, competências de comunicação, que o levem a assumir atitudes assertivas e empáticas (Hornby, 1995, citado pela mesma autora).

Alcançados esses patamares, está concluída a preparação para objectivos mais gerais. Kagan (1985), citado por Liliana Sousa (1998) destaca: colaborar para o rendimento escolar positivo dos alunos; colaborar para o bem-estar emocional e social dos alunos; enriquecer o programa escolar e o clima de aprendizagem; estimular o crescimento e desenvolvimento dos pais; estimular o crescimento e desenvolvimento dos professores; estabelecer relação com a comunidade.

Todo este processo possibilita a melhoria das práticas escolares através da colaboração das famílias no processo de aprendizagem escolar e desenvolvimento integral dos alunos, aproximando escola e comunidade.

Desta forma, constrói-se uma plataforma comum de valores educacionais e de expectativas que estabelece as razões para aprender e guiar o processo de ensino. E, assim, atinge-se o grande princípio-base desta concepção, a partilha das responsabilidades educativas (Séré, 1988, citado por Liliana Sousa, 1998).

No que concerne às famílias de meios socioculturais diferentes, permite-se a prevenção dos riscos de exclusão social e cultural e, nos seus filhos, o insucesso escolar. O acesso da escola às famílias beneficia nas crianças, a autonomia, a socialização e a aquisição matriz linguística; nos pais, a adaptação dos pais à vida escolar, reconhecendo o seu novo papel de pai de aluno; aos professores, a intenção e necessidade de reunir a comunidade educativa.

É de salientar que, os pais de níveis desfavorecidos, que surgem com sentimentos de incompetência elevados, devido ao seu nível baixo de instrução e formação, ao tipo de experiências culturais e profissionais, podem recuperar a sua auto-estima através da compreensão da competência relacional (Osiek-Parisod, 1994, citado por Liliana Sousa, 1998).

No caso de crianças com NEE, o estabelecimento daquelas relações pode apoiar pais e professores a lidarem com sentimentos negativos que a criança, possa lhes despertar, como, por exemplo, protecção, repulsa, impotência, zanga, culpa ou embaraço.

Deste modo, torna-se necessário conhecer os vários intervenientes, as suas competências, necessidades e disponibilidades.

5.3.2. Vantagens e obstáculos

Segundo Liliana Sousa (1998), envolvimento dos pais no processo escolar dos educandos surge na literatura e na investigação envolto em diversas *vantagens*, relativas aos vários intervenientes: criança, pais, professor, escola e comunidade.

“A criança tem como principais benefícios o progresso no seu desenvolvimento e a melhoria do aproveitamento escolar” (Henderson, 1987; Marques, 1993; Davies *et al.*, 1989; Epstein & Connors, 1994; Silva, 1994; Villas-Boas, 1994; citados por Liliana Sousa, 1998, p.71).

Quando se verifica nos pais maior interesse pela escolarização dos filhos, estes sentem-se mais motivados e desenvolvem atitudes mais positivas em relação à aprendizagem, o que potencializa o seu sucesso. Isto é igualmente verdade para os alunos com necessidades educativas especiais, pois, mesmo que não atinjam o nível de aproveitamento dos colegas, são mais capazes de chegar ao máximo das suas potencialidades.

De acordo com a referida autora, as crianças em risco, normalmente provenientes de famílias desfavorecidas, são aquelas que podem tirar mais proveito, uma vez que a distância que separa estes pais da escola diminui (Davies *et al.*, 1989; Belmont, 1995; citados por Liliana Sousa, 1998). É real que a aprendizagem se constrói em relação, daí que a boa qualidade dessa relação permita, também, ao aluno ter um sucesso mais efectivo. É evidente que, quando os pais de crianças com NEE se envolvem em programas de treino, o desenvolvimento e o progresso educativo dos filhos são claramente promovidos.

Estes benefícios verificam-se também para os pais, tais como: promover a sua auto-estima, aumentar as redes sociais, alargar a informação e o acesso a materiais de apoio, acentuar o sentimento de eficiência e elevar a motivação (Davies *et al.*, 1989; Marques, 1993; citados por Liliana Sousa, 1998).

Considerando-se aqueles factores relevantes para todos os pais, quando se trata de famílias de crianças com dificuldades a importância daqueles elementos é acrescida. Na presença de filhos com dificuldades escolares, os pais, por vezes, mostram-se desanimados e sentem-se impotentes, sem soluções. Com esta aproximação da escola e de outros pais, ficam a conhecer o que a escola está a fazer, como podem contribuir e a quem podem recorrer, em caso de dificuldade. Além do qual, sentem que o seu papel é importante, indispensável e insubstituível. Desta forma, os pais sentem-se competentes e apoiados, o que é essencial para que se mantenham motivados.

Segundo Liliana Sousa (1998), outros que podem tirar partido desta partilha são os professores, pois deste modo o seu trabalho torna-se mais fácil e satisfatório, já que tem o apoio dos pais e acesso a mais informação sobre a criança. Os pais conhecem a criança há mais tempo, sabem melhor como lidar com ela. Esta participação possibilita, ainda, aos

professores, lidar com os pais com atitudes mais favoráveis e com quem podem partilhar preocupações.

No que concerne às repercussões no atendimento de crianças com necessidades educativas especiais, sabemos que se trata de um trabalho difícil, exigente e, muitas vezes, repetitivo. Os professores precisam conhecer bem os alunos, o seu temperamento, as suas aptidões e problemas. Os pais são elementos essenciais, podendo dar sugestões e informações importantes, além de que podem continuar e reforçar alguns dos esforços desenvolvidos pelo professor.

A escola, enquanto instituição, pode também beneficiar desta aproximação, já que se descentraliza e aproxima da comunidade podendo, deste modo, atingir padrões educativos de maior qualidade, uma vez que estreita a distância dos participantes.

A nível comunitário e social, também se verificam repercussões positivas, pois constata-se por parte dos envolvidos um desenvolvimento de valores de igualdade e democracia (Marques, 1991; citado por Liliana Sousa, 1998), o que designadamente para as crianças com dificuldades é fundamental na sua futura integração social. Desta forma, todos se habituariam à presença das pessoas com características diferentes, tornando-se mais fácil a relação e evitando a segregação. A partilha de decisões melhora a qualidade das opções e a própria coordenação dos serviços.

Aqueles benefícios são balanceados por algumas desvantagens, como, por exemplo, as necessidades de mais tempo e dinheiro para ensaiar e desenvolver programas, acarretando uma sobrecarga para pais e professores (Liliana Sousa, 1998).

Constatam-se, ainda, alguns obstáculos à concretização do envolvimento parental, que se dividem por várias áreas: tradições histórico-culturais, crenças, características das instituições envolvidas e dos próprios programas.

Acerca das tradições ligadas às circunstâncias histórico-culturais, em Portugal desde a época do Marquês de Pombal, o Estado desenvolveu uma forte centralização de todos os processos, o mesmo se verificando na educação. A escola desenvolveu-se como um serviço do Estado (Afonso, 1993; Afonso, 1994; Formosinho, 1989 citados por Liliana Sousa, 1998), em que o poder foi central (e burocrático), sendo dado pouco lugar às famílias e comunidade local (as autarquias seriam responsáveis pelo apoio logístico, as famílias por enviarem os filhos à escola e os professores assumiriam o poder e estatuto de pais enquanto a criança estivesse à sua guarda).

É de salientar que, as mudanças, que a legislação já prevê, em direcção a uma escola como instituição da comunidade local (Afonso, 1993; Afonso, 1994; Formosinho, 1989, citados por Liliana Sousa, 1998), deparam barreiras na tradição anterior, que entretanto se implantou nos intervenientes. Esta nova concepção de escola implica a diversificação de modelos e estruturas, uma maior interferência das famílias e a preocupação em satisfazer as necessidades da comunidade.

Marques (1993), Vaz (1983) referenciados por Liliana Sousa (1999), destacam que a herança que ainda se vive, tomando a escola como um serviço sem ligação de relevo à comunidade, deixa-nos a tradição da separação ou descontinuidade. Podendo ainda se verificar que, a escola ocupa-se da educação cultural, ignorando os pais e a comunidade de origem da criança, enquanto a família é o espaço de educação natural.

Segundo a referida autora, quando se estabelece uma ligação próxima, encontra-se algumas crenças enraizadas que dificultam a aproximação dos pais. De acordo com a tradição de separação, a escola é vista como um lugar de respeito, onde se aprende, sendo a família responsável pela entrega dos filhos, limpos, asseados, alimentados e com o material necessário. O não cumprimento destas exigências leva à conclusão de que os pais não se interessam pelos filhos, sem se atender, muitas vezes, à realidade dessas famílias.

Reconhecem-se que as maiores dificuldades colocam-se nas famílias mais desfavorecidas já que as outras em média partilham os valores educativos dos professores e a grelha de leitura é a mesma. Deste modo, os pais de classes populares, normalmente, transpõem em si uma experiência de escola primária dolorosa e negativa. Ressaltando-se que a sua vivência escolar quase nunca ultrapassa a 4.^a classe, pelo que a escola é, também, um mundo estranho.

Segundo Liliana Sousa (1999), a escola surge envolvida, para estas famílias, em representações mágicas (Benavente *et al*, 1992, que ora vão num sentido benévolo (a *escola de fadas*, com função de promoção social) ou numa direcção mais amarga (a *escola das bruxas*, da qual só se pode esperar insucesso e crítica).

A representação destes sentimentos em relação à escola, são transmitidos aos filhos, que, enquanto alunos, revivem as representações dos pais. Portanto, para os alunos desfavorecidos a escola é um mundo distante, diferente do seu.

Contudo, salienta-se que as crianças de meios desfavorecidas são aquelas que em maior percentagem apresentam NEE. Consequentemente, quando o professor se apercebe de que o aluno não aprende, a primeira hipótese que coloca é a de que talvez haja problemas em

casa, isto é, culpam-se os pais (mesmo sabendo que nem sempre é assim). O passo seguinte implica que se chamem os pais para conversar e lhes dar alguns conselhos. Se estes não se apresentam imediatamente, são rotulados como incapazes e desinteressados. No entanto, se vão, ouvem uma série de queixas e referências negativas em relação ao filho. De qualquer forma a comunicação é negativa entre eles (Lusterman, 1985; Bobowski, 1994; Silva, 1994), desencadeando-se, deste modo, sentimentos de ansiedade e desconfiança, pelo qual, evitarão voltar à escola, e o professor encarará esta atitude como uma comprovação da sua hipótese inicial. Desta forma pode-se dizer que há a tradição de culpar os pais (Marques, 1991), porque não se aproximam da escola. Esta situação leva à necessidade de substituir a noção de pais difíceis de alcançar por escolas difíceis de alcançar, realçando que os professores se devem aproximar das famílias (Davies *et al*, 1989 citados por Liliana Sousa, 1998).

Grande parte das escolas públicas são difíceis de alcançar uma vez os professores não sabem comunicar com pais de meios socioculturais desfavorecidos. Facto este que se relaciona com a tendência que temos de tratar todas as famílias como comparáveis e semelhantes, quando, na verdade, estas apresentam atitudes e expectativas diferentes em relação à escola e a escolaridade dos filhos. Pelo qual, os programas de envolvimento dos pais devem ter esta realidade bem presente.

5.3.3. Modelos de envolvimento dos pais na escolarização

A relação escola-família tem sido conceptualizada e exercida de diferentes formas, que estabelecem diferentes papéis para cada um dos elementos (professor, pais e alunos) e revelam as atitudes dos participantes em relação ao assunto.

De forma geral, podemos constatar que as atitudes se repartem num contínuo, tanto para os pais como para os professores. As diferentes famílias demonstram opiniões contrastantes acerca do seu envolvimento que vão desde a rejeição de qualquer contacto até à necessidade de um quadro informal de relacionamento, encontrando todos os tipos de interacção, com uma maior incidência nos níveis intermédios.

“Sobre a opinião dos professores acerca do envolvimento dos pais, os dados de investigação indicam que, mesmo cientes dos benefícios dessa participação, os professores, em geral, não são favoráveis.” (Montandon, 1987a; Epstein, 1986, citado por Liliana Sousa, 1998, p.79). Mas, também aqui, encontramos um contínuo de atitudes.

De acordo com Montandon (1994), citado por Liliana Sousa (1999), os pais estão mais disponíveis para contactos com a escola, sendo que a pertença social da família e o desempenho escolar da criança tem um papel importante. Referenciamos que as famílias de classe média envolvem-se mais facilmente pela proximidade cultural, e pais de crianças com sucesso sentem-se com mais vontade de ir à escola.

Deste modo, as diferentes atitudes têm dado origem a diferentes conceptualizações práticas da participação parental.

Têm sido desenvolvidos vários modelos de envolvimento dos pais no processo escolar dos filhos. Comeau & Salomon (1994) reconhecem dois tipos de modelo: o *hierárquico*, em que se organiza a gradação de etapas, tendo como pressuposto o alcance de escalões superiores; o *circular*, em que todos os níveis de participação são igualmente importantes e se apoia no propósito de que nem todos os pais têm os mesmos interesses pelos diversos tipos de participação, cada pai deve ter oportunidade de colaborar segundo os seus interesses, competências e recursos. (citado por Liliana Sousa, 1998)

Epstein (1987) citado por Liliana Sousa (1998), apresenta um dos modelos hierárquicos mais divulgados. Destaca cinco formas básicas de envolver os pais, sublinhando que um programa compreensivo as deve incluir todas. Segundo o autor, esses tipos de envolvimento são: tipo 1, *obrigações básicas dos pais*, ou seja, as práticas familiares relacionadas com a segurança, bem-estar, afecto, saúde, alimentação e vestuário; tipo 2, *obrigações básicas da escola*, referente à comunicação da escola com as famílias sobre programas escolares e progresso do aluno (inclui o envio de fichas de avaliação ou informativas, os contactos telefónicos, o uso da caderneta do aluno; tipo 3, *envolvimento dos pais na escola*, abarca o trabalho voluntário na escola e na sala de aula; tipo 4, *envolvimento em actividades de aprendizagem em casa*, os professores dão ideias aos pais de como podem apoiar o seu filho nos estudos; tipo 5, *participação em tomadas de decisões*, compreende o desempenho de funções específicas em estruturas de gestão escolar.

Mais tarde (Epstein & Connors, 1994, citados por Liliana Sousa, 1999) acrescenta um tipo 6, respeitante à *colaboração e intercâmbio com a comunidade*, na qual, cada escola deve decidir quais as práticas a privilegiar.

Heleen (1988), citado por Liliana Sousa (1998) expõe uma tipologia circular, onde inclui as seguintes modalidades: *tomada de decisão*, os pais são decisores, por exemplo no PEI, são elementos activos; *co-produção*, organização de actividades, individuais ou colectivas, desenvolvidas em casa ou na escola, no sentido de facilitar a aprendizagem dos

alunos; *"advocacy"*, no sentido de defender a criança, a nível administrativo e legal e, mesmo, junto da sociedade; *apoio escolar*, pode ser financeiro, a defesa pelas associações de interesses, a organização de actividades ou a divulgação de informações; *educação parental e apoio*, inclui esforços para ajudar os pais com *stress*.

Nesta situação, o objectivo da participação e da capacitação, uma vez inseridos no sistema os pais, escolhem a forma de como gostariam de participar.

De acordo com Liliana Sousa (1998), as actividades que se podem incluir nestes modelos são várias: informação recíproca, formação de pais, suporte, participação na orientação de decisões, apoio a realização dos trabalhos de casa.

Referenciamos, agora, algumas actividades específicas de participação de pais de alunos com necessidades educativas especiais.

Segundo Liliana Sousa (1998), referenciando Wolfendale (1983), um dos primeiros trabalhos de intervenção com pais de crianças com necessidades educativas especiais realizou-se com o Programa Portage. Os pais eram treinados para apoiarem os filhos na aprendizagem de tarefas constantes do protocolo desse programa.

Segundo o autor, é fulcral o envolvimento dos pais na avaliação inicial.

“Os pais estão habituados a avaliar constantemente a criança, observam o comportamento, humores, preocupações, preferências, hábitos, amizades e analisam comportamentos diferentes consoante os contextos. Podem, com alguma certeza, prever as reacções dos filhos a pessoas e acontecimentos e conseguem descrever os filhos aos outros, pois conhecem-nos intimamente.” (Liliana Sousa, 1998:82; cita Wolfendale, 1983)

É de salientar que, a criança beneficia com a avaliação conjunta pois dá-se mais atenção a vários níveis: funcionamento corrente, potencialidades actuais, possíveis barreiras à aprendizagem, necessidades de aprendizagem e desenvolvimento em casa e na escola. Um ponto também essencial de participação dos pais é na realização do PEI. Para o qual, é necessário definir o papel de cada um dos intervenientes e a definição mútua de objectivo.

Segundo o autor acima referenciado, a noção de parceria implica negociação, associação de pessoas numa relação de igualdade, reconhecendo reciprocidade de conhecimentos e habilidades, partilhando a tomada de decisões e procurando o consenso entre os actores. Deste modo, a parceria associa-se directamente à cooperação, forma de operacionalizar a definição anterior. Cooperar é um exercício concertado no sentido de partilha de tarefas e responsabilidades. O princípio comum é o da reciprocidade, pressupondo partilha de saberes, interdependência do desenvolvimento pessoal e profissional e

aprendizagem recíproca do viver em conjunto (Jaillet, 1995). No entanto, o que se pretende, verdadeiramente, é a co-responsabilização (Aubry, 1995), sabendo que muitas vezes é fundamental a presença de um mediador (Evequoz, 1988), que pela distância ajuda a ultrapassar os potenciais conflitos. Deste modo, os pais de alunos assumem uma função coeducativa e a relação família-escola toma a forma de complementaridade. Formando, assim, as raízes da comunidade educativa. (citados por Liliana Sousa, 1998)

Contudo, não se podem esperar relações sempre serenas entre pais e professores, a negociação e a comunicação, podendo ou não atingir níveis de conflito, são sempre situações de tensão e de procura de consenso.

Os profissionais (professores) aparecem como agentes privilegiados na promoção desta parceria. Como tal, têm de abandonar a posição de preservação do seu território, a qual implica relações simétricas (conflito) ou complementares rígidas (dependência/passividade dos pais), aceitando a partilha do terreno e, portanto, interações complementares flexíveis (diálogo e negociação).

Parece evidente, que relação entre pais, professores e alunos é algo que ocorre em quaisquer circunstâncias, pois eles estão em contacto permanente, sobretudo, através da criança. No entanto, questionamo-nos, como se concretiza essa relação, que tipo de colaboração é pedida e permitida aos pais, como estes se disponibilizam e o que eles próprios desejam.

A noção de colaboração emerge como adequada, pois prevê a participação de cada um como pode e quer, associada à ideia de escola como comunidade educativa, ou seja, aberta a todos os interessados no processo educativo.

Contudo, não se deve exigir demais dos pais, tanto na escola como em casa, para que reste tempo para situações da vida familiar em que a escola não esteja subjacente, daí que seja essencial a negociação.

5.4. Equipas de colaboração

A educação de alunos com NEE caracteriza um esforço de equipa que deve ser marcado pela partilha e pela colaboração. Considerando o Programa Educativo Individualizado e as necessidades pessoais do aluno, a equipa pode ser constituída por um professor de educação especial, o psicólogo da escola, um assistente social, um terapeuta da fala, um terapeuta físico, um terapeuta ocupacional, outros profissionais e consultores, o

director da escola e os pais. O professor da classe regular, de acordo com as necessidades apresentadas, pode solicitar um ou vários destes profissionais para obter informações e apoio.

Segundo Nielsen (1999), um aluno que apresente uma determinada problemática pode ser colocado numa classe regular, a tempo inteiro ou parcial, com apoio de professores de educação especial. Podendo assumir este apoio, um carácter consultivo ou um qualquer outro que se revele imprescindível. É de salientar que, o currículo definido para estes alunos poderá apresentar pontos de contacto com o que é estabelecido para todos os restantes alunos. Contudo, o professor da classe regular deverá sempre que necessário alterar as estratégias a que recorre, bem como o ritmo de ensino, os conteúdos do curso e os métodos de avaliação, de forma a dar resposta às necessidades especiais de aprendizagem do aluno. Para tal, os professores na área da educação especial podem orientar os professores das classes regulares, no que diz respeito a estratégias a usar com alunos com necessidades educativas especiais (Alper et al., 1995, citados por Nielsen 1999).

5.5. Intervenção

Segundo Liliana Sousa (1998) tradicionalmente, a intervenção junto de famílias com crianças-problema fazia-se no sentido de transmitir informação em várias áreas do problema do filho: técnicas médico-psicopedagógicas para lidar com a criança, serviços de apoio e aspectos legais. O profissional é o instrutor, especialista que guia a actividade dos pais (Dale, 1996 citado por Liliana 1998)

Nesse sentido alargou-se o papel dos pais que passaram a ser, não apenas receptores de informação, mas também recurso para obtenção de dados. Este modelo passa a incluir ainda a educação de pais, com a qual se pretende dotar os pais de aptidões e conhecimentos para que sejam mais competentes, confiantes e aptos nos cuidados ao seu filho. Posteriormente, passou-se ao treino de pais, seguindo diferentes modelos comportamentais, cognitivo-desenvolvimentais, rogerianos. (Liliana Sousa, 1998)

Deste modo, surge a necessidade das técnicas de suporte, criando-se grupos de pais com problemas similares, transformando-se o papel dos pais, de agentes passivos em participantes activos numa terapia (Loeb, 1977 citado por Liliana Sousa, 1998). As funções, destes grupos são: partilhar soluções para problemas comuns, possibilitar uma relação de compreensão e empatia, diminuir os sentimentos de isolamento e culpa, entre membros do grupo funcionam como suporte a expressão emocional.

O *counselling* (Hornby, 1994 citado por Liliana Sousa, 1998) aparece com os mesmos objectivos, mas contexto individual. Através desta técnica pretende-se explorar as necessidades emocionais e práticas dos pais, dotando-os de aptidões para resolução destas questões.

Em paralelo, desenvolve-se um leque vasto de apoios sociais às famílias nomeadamente as redes, as quais pretendem a organização de laços sociais, de uma dada forma em que cada indivíduo está ligado a vários outros, reforçando a mutualidade (Lacroix, 1990 citado por Liliana Sousa, 1998). Pode incluir amigos, conhecidos, vizinhos, colegas de trabalho, técnicos...

Contudo, o tipo de intervenção a adoptar deve partir da avaliação das necessidades da família. Neste sentido, os objectivos variam. Pode pretender-se melhorar a qualidade da interacção pais – filhos ou, se algum problema individual se relaciona a perturbações familiares, ser necessária uma terapia familiar. Quando a família não tem condições (materiais e/ou afectivas) para criar a criança pode optar-se pela colocação residencial.

É de salientar que, os dados da investigação demonstram que o apoio social é das técnicas de maior sucesso e permite integrações pessoais que levam a pessoa a sentir-se cuidada, valorizada e incluída em relações mutuamente dependentes, deste modo, associam-se com um maior bem-estar familiar e atitudes mais positivas (Liliana Sousa, 1998).

O papel do profissional representa uma fonte importante de apoio no contexto do sistema familiar. Entre as diferentes estratégias que os pais utilizam (quer sejam internas ou externas) na forma como lidam com uma criança com NEE, o apoio profissional revela-se sem dúvida uma importante estratégia externa de apoio.

Desde o momento do diagnóstico até à idade adulta, diferentes profissionais entram e saem no percurso de vida das famílias (Turnbull & Turnbull, 1986, citados por Nielsen 1999), mas os elementos mais constantes e considerados de confiança no cenário profissional são claramente os educadores/professores (Suelzle & Keenan, 1981, citados por Nielsen 1999).

Segundo Luís Correia (1999), o trabalho com as famílias envolve não só um conhecimento profundo por parte dos profissionais acerca dos pressupostos teóricos em que assenta a dinâmica familiar e as características das famílias com crianças com NEE, mas também um conjunto de aptidões importantes dos profissionais no que respeita à comunicação.

Na actualidade, o trabalho com os pais requer uma prática baseada na parceria educacional que, de acordo com Pugh (1989), citado por Correia é “...uma relação de trabalho

que se caracteriza por uma intenção partilhada, respeito mútuo e vontade de negociação, o que implica a partilha de informação, responsabilidade, aptidões, tomada de decisões e confiança” (1999 p.38). Portanto, a comunicação constitui um dos elementos fundamentais para um estabelecimento de relações de parceria no trabalho a desenvolver com os pais. A confiança e o respeito são as estratégias básicas para melhorar a comunicação entre pais e profissionais, elementos estes que se consideram essenciais para uma comunicação produtiva e significativa entre famílias e profissionais (Simpson, 1990, citado por Correia, 1999).

Os autores Stonestreet, Johnston & Acton (1991) realizaram um estudo experimental sobre processos de comunicação entre profissionais e famílias com o objectivo de identificarem algumas barreiras na comunicação, de forma a melhorar as interacções entre profissionais e famílias. Esses autores efectuaram entrevistas quer aos pais quer aos profissionais e, após a listagem das barreiras sentidas pelos dois grupos, organizaram um conjunto de linhas orientadoras que visam estabelecer uma comunicação segura contribuindo para uma parceria autêntica com os pais.

Assim, os profissionais devem: estabelecer uma atmosfera de troca; facilitar a participação dos pais no processo de intervenção; reconhecer as necessidades específicas de alguns pais, na forma como estes recebem a informação (por exemplo: há pais que preferem a informação que é apresentada através de modelação, outros preferem informação escrita, etc.); evitar a utilização de expressões demasiado técnicas quando falam com os pais; dar aos pais com honestidade a informação necessária; estar sensibilizados para os momentos e processos do luto; oportunidades para que os pais sejam capazes, e para que experimentem sucesso; ter cuidado na utilização do feedback positivo (por exemplo: dizer a um pai que a criança está a conseguir progressos excelentes pode criar uma situação de conflito se a percepção do termo "excelente" por parte do profissional não equivale à percepção que o pai tem de "excelente"); reconhecer que os pais também necessitam de apoio entre eles; desenvolver aptidões de escuta activa; estar abertos ao desenvolvimento de um plano que respeite a vontade expressa dos pais e não apenas a sua; providenciar opções programáticas legítimas, isto é, gerar ideias entre pais e profissionais para a solução de um problema e fazer uma lista de opções, permitindo aos pais ser membros participativos do processo de tomada de decisão, assim como a utilização de aptidões de criatividade na concepção e elaboração dos programas; centrar-se nos resultados a longo prazo e não apenas nos objectivos a curto prazo. (Correia, 1999:62).

6- A importância da relação escola/família

Torna-se essencial conhecer o processo educativo da criança quanto aos seus objectivos, fases, elementos intervenientes e componentes, para compreender o lugar de cada um dos agentes educativos.

É de salientar que, a relação escola-família necessita ser enquadrada no desenvolvimento da criança, de forma a ser esclarecida a sua finalidade e funções específicas. “O processo educativo representa o período durante o qual a criança passa de um estado de dependência absoluta a outro de autonomia” (Evequoz, 1987^a, p. 38, citado por Liliana Sousa, 1998, p.75). Trata-se do processo de individuação que se estabelece através de trocas progressivas e permanentes entre o sujeito e o meio.

Os objectivos deste processo direccionam-se à socialização e integração do indivíduo, ou seja, com a “adaptação às exigências da sociedade ou de uma comunidade em particular” (Kellerhalls & Montandon, 1991, p. 14, citados por Liliana Sousa, 1998). Uma das principais finalidades é a educação, a qual está contida nesses dois aspectos e refere-se ao conjunto de acções que os diversos agentes empreendem deliberadamente para integrar a criança na vida social (Kellerhall & Montandon, 1991, p.14, citados por Liliana Sousa, 1998). O processo de socialização engloba, também, as influências voluntárias, tais como, ritmos de vida, linguagem corrente, gestos quotidianos.

A educação envolve vários domínios que têm sido identificados sob diferentes designações, em que destacamos: Kellerhalls & Montandon (1991) que indicam os saberes, moral, étnicos de interacção e marcos de identidade; Bouchard (1994) que aponta a aquisição de conhecimentos, técnicas de condutas sociais, estabelecimento de relações afectivas e cuidados de saúde e corpo (citados por Liliana Sousa, 1998). O equilíbrio (ou tendências dominantes no desequilíbrio) entre esses domínios vai destinar o modo como o processo educativo da criança se desenrola e a (s) direcção (ões) que toma.

Liliana Sousa (1998) referencia Fairbairn, o qual, considera que o processo educativo da criança se desenrola em três fases: a primeira é a dependência infantil, caracterizada pela relação entre pessoas indiferenciadas (a criança no seio da família); a segunda é a fase de *transição*, delicada e difícil, de um estado de dependência, protecção e segurança para um período de incerteza; a terceira é a *dependência madura*, patente na relação entre pessoas diferenciadas.

Podemos concluir que a família e a criança são elementos sempre presentes, enquanto os outros agentes educativos (variados) vão entrando e saindo, sendo a criança o elemento de união entre todos. Os outros participantes vão aparecendo relacionando-se com a criança e a sua família.

A escola aparece na fase de transição, possibilitando a separação (protegida) da família, com uma característica peculiar em relação aos outros agentes educativos, a obrigatoriedade.

Segundo Liliana Sousa (1998), o modo como os pais exercem influência sobre os filhos, ou seja, o seu estilo educativo, define-se a partir de quatro aspectos: as finalidades/objectivos que privilegiam na educação do seu filho; os métodos/estratégias pedagógicas que utilizam; a estruturação (diferenciação) de papéis existentes na família; e a forma como coordenam estas tarefas com outros agentes educativos.

Como objectivo principal aparece o *desenvolvimento de um perfil específico de personalidade social* (Kellerhalls & Montandon, 1991, p. 33, citado por Liliana Sousa, 1998), ou seja, o afirmar de um conjunto de aptidões que cada um necessita para viver na sua comunidade. Essas aptidões, como vimos no esquema anterior), são: auto-regulação (saber definir os seus próprios objectivos e (perseguir-los)); acomodação (adaptar-se aos ritmos e convenções sociais); cooperação (ser capaz de se relacionar correctamente com os outros); e sensibilidade (ser imaginativo e criativo nas mais diversas actividades).

De acordo com o referido autor, as técnicas de influência são os métodos pedagógicos utilizados para orientar as opções da criança, e têm a ver, fundamentalmente, com a disciplina. Existem, essencialmente, quatro: controlo (forma exterior de impor obrigações e interdições); motivação (estratégia de índole interna, visa modificar o vontade por determinada conduta); moralização (usa o apelo a valores superiores para legitimar ou não determinado comportamento; e relação (manipula-se o contexto relacional da pessoa para modificar o seu comportamento).

Liliana Sousa (1998) descreve que, a estruturação dos papéis dentro da família relaciona-se com o grau de diferenciação e as atitudes de conjunto em matéria de socialização, podendo adoptar várias formas: dupla diferenciação (os homens e as mulheres assumem papéis diferentes); diferenciação simples (mãe e pai investem diferenciadamente); e indiferenciação (a participação e os recursos propostos são, sensivelmente, idênticos).

De acordo com a mesma autora, destaca-se também que, a coordenação com os outros agentes educativos pode repartir-se por quatro formas; oposição (o outro agente tem

apenas uma competência bem definida, não se considera desejável a sua intervenção); delegação (a missão atribuída aos outros é muito difusa); mediação (reconhece-se uma competência muito específica a determinado agente, valorizando em larga medida as suas mensagens); e cooperação (agrupa situações de delegação e mediação).

Portanto, podemos reconhecer como o processo educativo da criança, cuja raiz está na vivência familiar, se vai sucessivamente ligando com outros agentes educativos. É de salientar que, a família e, principalmente, os pais, e a primeira educadora dos filhos, são a mais influente e cuja presença tem maior permanência.

6.1- A interface sistémica família – escola

Segundo Liliana Sousa (1998), torna-se essencial reconhecer qual a importância desta relação no desenvolvimento da criança.

Escola e família são diferentes, com valores e tipos de lealdade diversos, mas que não se podem ignorar. Essas duas instituições possuem finalidades comuns quanto ao desenvolvimento da criança, das quais se destacam, a potencialização óptima das capacidades da criança, a promoção da sua socialização e autonomia/individuação, contribuindo para o bem da criança.

Considerando a existência destes objectivos comuns e partilhados, é fundamental utilizar estratégias educativas convergentes, concorrendo para a mesma finalidade, criando um elo entre as regras da família e as da escola (Garbellini, Nanchen & Kuhfuss, 1984, citado por Liliana Sousa, 1998). Estas entidades não têm de chegar a um acordo sobre os métodos, mas comunicar a propósito deles, e desta forma aos vários intervenientes, atribuindo-se competência e reconhecimento.

Ambas as instituições estão envolvidas na educação de uma mesma criança, portanto, são elementos de um sistema relacional, estando em permanente comunicação; é impossível não comunicar simultaneamente com todos os protagonistas numa situação relacional (Brouet & Michard, 1988: 7, citado por Liliana Sousa, 1998). De acordo com a autora mencionada, o *logo comunicacional* entre escola e família é obrigatório, constante e sistemático. No dia-a-dia, há um conjunto de influências recíprocas.

Segundo a autora, o que se joga na relação escola-família é a dimensão coeducativa, notória em questões do tipo: como pode a escola perseguir os objectivos com crianças

provenientes de famílias com valores tão heterogêneos? Como permitir à criança ser educada, sem que os agentes se tornem objecto de um discurso qualificante, colocando-a num conflito de lealdade?

Da escola para a família constata-se algumas exigências efectivas, quanto ao funcionamento e a tomada de consciência desta influência, sua interpretação e gestão.

No que concerne às alterações no funcionamento destacamos como os horários e períodos de férias são adaptados ao calendário escolar e as despesas do material escolar, roupas, mobiliário. Para além dessas situações, a família tem de enviar os seus filhos e sujeitá-los às aprendizagens que a escola transmite: conhecimentos, valores, normas socioculturais e educativas, e aos processos de avaliação e hierarquização em termos de sucesso/insucesso, capacidade/incapacidade. Contudo é de salientar que, o desempenho escolar da criança orienta a apreciação que a comunidade faz dos pais: *bons pais* têm filhos com bom aproveitamento escolar, *maus educadores* são responsáveis pelo insucesso escolar dos filhos.

No entanto, também a família influencia a escola. A vida interna da família determina as expectativas e aspirações em relação aos filhos, funciona como modelo, envolve uma representação da vida futura da criança e carrega uma herança familiar visível na imagem de si, desejo de aprender, características de personalidade e capital cultural.

De acordo com Evequoz, (1987), citado por Liliana Sousa (1998), os modos de comunicação e interacção pais-filhos podem comportar mensagens de três níveis: a primeira, no sentido de manter uma relação de dependência; a segunda, que confirma a competência para efectuar determinadas tarefas sem apoio; a terceira, permitindo a controlada de independência. Mensagens estas, que apresentam efeitos sobre a auto-estima da criança e condicionam as relações que mantém na escola, com colegas e com a própria aprendizagem. Também, o próprio comportamento do aluno influencia o modo como os pais se vão adaptando às exigências escolares, assim como a forma como os pais se posicionam face ao professor é relevante, as atitudes são variadas: competição afectiva, divergência educativa ou falta de suporte às solicitações.

A interdependência quanto ao trabalho educativo proporciona conflitos que devem ser negociados. É imprescindível encontrar um espaço de confluência (LaGorce, 1988, citado por Liliana Sousa, 1999), em que haja complementaridade.

6.2- Comunicação funcional e disfuncional

A relação entre a escola-família entidades desenvolve-se na vigilância, controlo e avaliação recíprocas que podem ser construtivas ou destrutivas. À partida, na primeira situação (comunicação funcional) espera-se uma troca no sentido de ir reajustando e ultrapassando problemas, já na segunda (comunicação disfuncional), normalmente, tenta determinar-se o culpado.

Segundo Liliana Sousa (1998), caminhar no sentido de uma comunicação funcional implica resolver o grande problema dessa relação, ou seja, determinar os limites entre o papel educativo dos pais e dos professores. Na realidade, podemos encontrar sobreposição e interpretação de papéis, que segundo Relvas (1995) (citado pela referida autora), têm finalidades e funções idênticas para papéis diferentes, o que torna a relação entre eles simétrica.

As funções que lhes são comuns incluem protecção e apoio à individualização e crescimento dos jovens e a promoção da adequada socialização. Os papéis diferenciam-se no sentido que a família desempenha as tarefas a partir de situações não muito sistematizadas; tem maior peso na prestação de cuidados e, quanto à socialização, investe mais nas vertentes afectiva e pessoal. Por sua vez, a escola age em situações específicas. A relação diferencia-se, também, no tempo, pois é vitalícia com a família e restrita com a escola.

No que respeita aos contextos onde a relação pode ocorrer, esta é mais variável junto da família e limitada junto dos professores, em que a escola promove mais a autonomia enquanto a família privilegia a dependência.

É de salientar que as redes de comunicação directa são fundamentais, permitindo ultrapassar incompreensões, conflitos e acusações.

No entanto, a comunicação é, essencialmente, mediatizada e indirecta, aumentando, assim, os riscos de se tornar ambígua. Ao pronunciarmo-nos de como as relações são mediatizadas não nos referimos apenas a quem dá e recebe informação, mas também como elas são interpretadas. É sabido que a proliferação e divulgação de conhecimentos científicos, na sua maioria lidos de forma pouco cuidada, estão na base de várias atribuições (causais) de comportamentos.

As informações trocadas sobre criança, família ou professor, em que os rumores que circulam, são, também, situações que prejudicam a relação. No que concerne à pragmática da comunicação, os problemas que podem surgir a partir desses mal-entendidos são vários, como

por exemplo, o professor considera que os pais não se interessam pela criança, pois ela não faz os trabalhos de casa e os pais consideram melhor o filho tentar fazer sozinho e ser corrigido pelo professor.

Por sua vez, quando os níveis analógico e digital não estão de acordo, isto é, se o que é dito não corresponde ao que na relação se transmite, a interacção evolui para níveis de desconfiança, distanciamento e desqualificação.

Em suma, podemos dizer que, quando as funções e os papéis se sobrepõem há algum conflito natural, que faz parte da negociação. Mas, há, também a luta para saber quem é o mais competente e quem é o culpado, cada um pretende manter a sua identidade, função e projecto, desqualificando o outro ou sobrevalorizando um terceiro.

No entanto uma comunicação funcional deve garantir aos adultos a possibilidade de colaborar para o melhor crescimento e maturação, envolvendo a aceitação da definição recíproca da relação.

A função da relação pais - professores e a regulação, ou seja, a clarificação de regras, contribuem para que os actores metacomuniquem para edificarem uma representação comum (Perrenoud, 1987, citado por Liliana Sousa, 1998).

Parte II

Enquadramento Empírico

7- Enquadramento Empírico

7.1- Problemática e questão de partida

Partindo do pressuposto de que “a investigação nasce de um problema” (Silva, 1996:245), o qual, consiste em dizer de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com que nos defrontamos e pretendemos resolver. O objectivo da formulação do problema da pesquisa é torná-lo individualizado, específico.

Ainda que, a selecção de um problema seja, por vezes, uma das fases mais difíceis num processo de investigação constitui, infelizmente, uma daquelas fases a que apenas se pode dar uma orientação mínima. A selecção do problema não é uma questão que se possa situar ao mesmo nível das regras técnicas ou das exigências da definição de um *design* de investigação, do processo de medida ou das estatísticas. No entanto, e segundo António Rodrigues Lopes (2000), podemos apresentar alguns critérios.

A formulação do problema deve respeitar as seguintes características: deve ser formulado em forma de questão; deve estabelecer uma relação entre duas ou mais variáveis; deve ser formulado de forma clara e sem ambiguidade; deve ser testável por métodos empíricos; não deve representar qualquer atitude moral ou ética.

Deste modo, e tendo em conta todos estes requisitos, formulamos a nossa questão que aborda a problemática escola/família, mais especificamente, a importância da família na aprendizagem da criança com NEE.

A relação escola-família é fulcral para um melhor e mais completo desenvolvimento do aluno com NEE.

Deste modo, é inquestionável o papel que a família tem na educação do seu filho. Contudo, nem todos os pais têm consciência dessa importância, pois o contributo que dão aos seus educandos a esse nível, por vezes é insuficiente e deixa muito a desejar, verificando-se ainda que “impõem” essa responsabilidade para a escola.

De acordo com o já referido, pretendemos assim colocar a seguinte questão de partida:

✓ Em que medida o envolvimento da família poderá condicionar o (in) sucesso na educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?

7.2. Objectivos de Estudo

Considerando a problemática e questão de partida definidas, propusemos os seguintes objectivos orientadores do trabalho:

7.2.1- Objectivo geral

✓ Aferir sobre o envolvimento parental, na educação de crianças com NEE (relação escola/família), considerando-o um factor promotor de maior sucesso/progresso das crianças com NEE.

7.2.2. Objectivos Específicos

- ✓ Compreender o papel desempenhado pela família no processo de ensino aprendizagem de crianças com NEE;
- ✓ Reconhecer a importância da família na aprendizagem da criança com NEE;
- ✓ Aferir acerca da participação dos pais na aprendizagem dos filhos com NEE;
- ✓ Averiguar a colaboração dos pais com a escola, como intervenientes no processo de ensino e aprendizagem;
- ✓ Reconhecer que um dos factores que condicionam o sucesso escolar dos alunos com NEE resulta do envolvimento da família.

7.3. Hipóteses

A etapa que se segue à formulação do problema e dos objectivos que pretendemos atingir é a formulação de uma hipótese ou hipóteses.

“Hipótese é uma proposição enunciada para responder, tentativamente a um problema” (Pardinas citado por Lakatos, 1991).

Uma hipótese, ou seja, uma sugestão de resposta para o problema deve apresentar, segundo António Rodrigues Lopes (2000), as seguintes características:

- 1- Estabelecer uma conjectura, sobre a relação entre duas ou mais variáveis.
- 2- Ser formulada claramente e sem ambiguidade em forma de frase declarativa.

3- Ser testável, ou seja, deve ser possível de reformulação em forma operacional de modo a poder ser então avaliada a partir dos dados que irão ser trabalhados na parte prática.

Deste modo, apesar de termos poucas informações acerca do tema, formulamos algumas hipóteses para o problema já mencionado.

As hipóteses que se seguem são as que ao longo do presente trabalho propomos provar ou refutar.

Hipótese 1

O envolvimento parental na educação de filhos com NEE é mais frequente em famílias oriundas de um meio sócio - económico e cultural mais desenvolvido, que de um meio sócio - económico e cultural mais desfavorecido.

Variável dependente - envolvimento parental na educação de alunos com NEE (relação escola/família).

Variável independente – o meio sócio económico e cultural onde os pais se inserem.

Hipótese 2

O envolvimento das mães na educação de filhos com NEE é mais frequente que o dos pais.

Variável dependente - envolvimento parental, na educação de crianças com NEE (relação escola/família).

Variável independente – género dos pais.

Hipótese 3

Os docentes com mais experiência profissional promovem com mais frequência o envolvimento parental na educação de alunos com NEE, do que os docentes com menos experiência.

Variável dependente – envolvimento parental, na educação de alunos com NEE (relação escola/família).

Variável independente – experiência profissional dos docentes.

Hipótese 4

Os alunos com NEE que beneficiam de um apoio/participação dos pais na sua educação/percurso escolar têm mais sucesso educativo, do que os alunos com NEE que não beneficiam desse apoio parental.

Variável dependente – sucesso escolar dos alunos com NEE.

Variável independente – envolvimento parental, na educação/percurso escolar de crianças com NEE.

7.4- Metodologia de Investigação

Nesta parte do trabalho pretendemos definir alguns aspectos metodológicos a serem utilizados no decorrer da realização deste trabalho.

Deste modo e tendo em conta o trabalho que nos propomos concretizar, inicialmente será feita uma pesquisa bibliográfica, com o objectivo de obter o máximo de informação possível acerca do estudo que pretendemos realizar.

Perante o objectivo do trabalho será empregue no estudo empírico uma metodologia de investigação de carácter quantitativa e qualitativa na recolha dos dados, ou seja, realizar-se-á um questionário com perguntas fechadas e uma entrevista semi-estruturada, que nos vão permitir obter as informações para o estudo que pretendemos levar a cabo. A interpretação dos dados será de carácter qualitativo, ou seja, as conclusões que vamos tirar da análise às respostas obtidas através dos métodos referidos de recolha de dados.

7.5- População/amostra

Segundo Ghighione & Matalon (1992) é muito raro podermos estudar exaustivamente uma população, ou seja, a hipótese de questionarmos todos os seus membros não seria uma hipótese muito viável, pois seria de tal forma um estudo longo e dispendioso, que se torna praticamente impossível.

Poder-se-á dizer, que inquirindo um número restrito de pessoas na condição que estas tenham sido correctamente escolhidas, podemos obter as mesmas informações com uma certa margem de erro, ainda que menos significativo.

Deste modo, a população alvo que se pretende investigar é os professores do primeiro ciclo do ensino público português e pais de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Para aplicação do questionário, a amostra é constituída por 25 professores do primeiro ciclo do Agrupamento de Escolas de Cinfães e por 18 pais de alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentam o referido agrupamento.

Para a entrevista seleccionamos uma mãe, encarregada de educação de um aluno com NEE e presidente de uma associação para defesa dos direitos das crianças com NEE, pois o seu conhecimento sobre o tema e informações que obtém de outros pais será essencial no nosso projecto de investigação.

7.6- Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Todo e qualquer processo de investigação pressupõe uma etapa de recolha de dados. Nesse contexto, Fortim (1999:240) refere-nos que antes de iniciar aquela fase, “o investigador deve questionar-se se a informação que pretende recolher através de um ou vários instrumentos de medida, é aquela que ele necessita exactamente para responder aos objectivos do estudo a realizar.”

Nesta perspectiva, para o presente trabalho os instrumentos que consideramos essenciais na recolha de dados foram o questionário aos pais (apêndice I) e aos professores (apêndice II), com perguntas fechadas e a entrevista a uma mãe de um aluno com NEE e presidente de uma Associação de Pais e Amigos, Crianças e Jovens Portadores de Deficiência de Cinfães.

7.6.1- Questionário

O inquérito por questionário foi uma das técnicas utilizadas na recolha de informação no presente projecto.

Uma das grandes características deste tipo de inquérito é o facto do investigador e o(s) inquirido(s) não interagirem em situação presencial (Carmo & Ferreira, 1998).

De acordo com Tomás García (2003), o questionário é um instrumento que visa obter informações da população em estudo de uma maneira sistemática e ordenada. Para tal, colocam-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interacção directa entre estes e os inquiridos, como foi referido anteriormente. Sempre que um investigador elabora e administra um inquérito por questionário, não esquecendo a interacção indirecta que existe entre ele e os inquiridos, é necessário ser cuidadoso na forma como se formula as questões, bem como na apresentação do questionário.

Segundo Ricardo Artur (2001) construir um questionário válido não é uma tarefa fácil, pois implica controlar uma série de variáveis. Na elaboração de um questionário é importante, antes de mais, ter em conta as habilitações do público-alvo a quem ele vai ser administrado. O conjunto de questões deve ser muito bem organizado e conter uma forma lógica, devendo aquelas serem desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: o princípio da clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), princípio da coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e o princípio da neutralidade (não devem induzir uma dada resposta mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor).

Para este projecto usamos um questionário do tipo fechado, o qual tem na sua construção questões de resposta fechada, permitindo obter respostas que possibilitam a comparação com outros instrumentos de recolha de dados. As questões de resposta fechada são aquelas nas quais o inquirido apenas selecciona a opção (de entre as apresentadas), que mais se adequa à sua opinião (Ricardo Arturo, 2001).

7.6.2- Entrevista

Bell (1993) descreve a entrevista como uma perspectiva de investigação qualitativa de recolha de dados a qual consiste num diálogo intencional entre duas pessoas (entrevistador e entrevistado), orientada por uma das pessoas (entrevistador) com o objectivo de obter informação acerca da outra.

Na perspectiva de Bogdan & Biklen (1994), através da entrevista podemos explorar determinadas ideias, testar respostas e investigar motivos e sentimentos.

A entrevista consiste na recolha de dados de opinião, o que é muito subjectivo, permitindo não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, mas também conhecer alguns aspectos dos intervenientes do processo.

Sendo o objectivo do investigador obter informação sobre o tema e a problemática em estudo, é necessário haver uma prévia estruturação, definindo com precisão os objectivos gerais e específicos, hierarquizando-os.

O entrevistador deve estar atento à forma como a resposta é dada, tais como, a expressão facial ou o tom da voz, entre outros, marcados pela sua espontaneidade em que o entrevistado nos forneceu a informação que se tinha previsto, embora talvez numa fase posterior, levando-o a esclarecer conceitos e situações.

No nosso caso realizámos uma entrevista semi-directiva. Escolhemos este tipo de entrevista, porque apesar de estruturada, não conduz a respostas fechadas, permitindo ao entrevistado falar livremente, ainda que o entrevistador reconduza aquele tema. Ghiglione & Matalon (1992:84) referem “a entrevista semi-directiva é caracterizada por ter um esquema (...) embora a ordem de temas possa ser abordada livremente.”

Nesse sentido e considerando que a entrevista tem finalidades de investigação em que se impõe um certo número de princípios necessários à sua concretização dá-se como ponto de partida a elaboração das instruções a fornecer aos entrevistadores através de um guião (Estrela, 1994). Segundo Afonso (2005), o guião funciona como instrumento de gestão da entrevista que é utilizado na orientação do discurso do entrevistado. “O guião deve ser construído a partir de questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação organizado por objectivos, eixos ou tópicos”. (Afonso, 2005:99).

De acordo com Estrela (1994), o guião contemplou a temática abordada, o indivíduo a entrevistar e os objectivos gerais da entrevista de forma a auxiliar na abordagem de ideias. De acordo com o autor acima referido, no desenvolvimento da entrevista evitámos dirigir a mesma dando a palavra ao entrevistado e não interferindo na sua comunicação. Tivemos também em consideração a forma como expusemos os tópicos a abordar, numa perspectiva de não influenciar as respostas posteriormente obtidas.

Como nos referem Ghiglione & Matalon (1992), enquanto entrevistadores assumimos uma atitude de não-crítica e utilizamos uma linguagem acessível e apelativa ao discurso, tentando criar um contacto positivo com o entrevistado de forma a ser possível um maior à-vontade por parte do mesmo (Bogdan & Biklen, 1994).

7.7- Procedimentos para a recolha e análise dos dados

Este passo constitui uma etapa extremamente importante no trabalho, pois será nesta fase, que são comprovadas ou refutadas as nossas hipóteses, mostrando-se deste modo, uma resposta para o nosso problema. Através da análise dos dados obtidos chegamos a conclusões de forma a clarificar ambiguidade do problema que nos propomos estudar.

Nesta situação, todo o estudo incluindo a análise de dados será da responsabilidade dos discentes que se propuseram levar a cabo este projecto.

7.7.1- Questionário

Como referimos anteriormente o questionário, foi uma das técnicas utilizadas na recolha e avaliação de dados. Optamos por este instrumento por ser um meio útil e eficaz para recolher informação num intervalo de tempo relativamente curto (Ricardo Arturo, 2001).

O questionário e a análise dos dados, na pesquisa quantitativa, terão um objectivo comprovativo. Cada questão ou conjunto de questões do instrumento de colecta de dados dará conta de uma dimensão investigada. A análise dos dados será realizada de modo a responder a um conjunto de hipóteses. Devido à sua característica estatística, a análise dos dados será baseada nos percentuais e índices obtidos com o processamento de dados.

Antes da aplicação de um questionário o investigador deve estudar o que pretende saber e o público-alvo que lhe pode fornecer essa informação e só posteriormente é que passa à construção do questionário. Sendo o nosso estudo, a importância da relação escola/família na educação de crianças com NEE, era de todo pertinente receber informação das duas entidades (família e escola). Considerando que as habilitações literárias dos dois grupos eram distintas e foi nosso objectivo comparar as respostas, tivemos que produzir um questionário que fosse compreendido e obtivesse resposta de ambas as partes. Deste modo, optamos por um questionário do tipo fechado¹, onde apenas tinham que seleccionar a opção que se adequava à sua opinião. Este questionário caracteriza-se pela rapidez e facilidade de resposta; maior uniformidade, rapidez e simplificação na análise das respostas; facilita a categorização das respostas para posterior análise; permite contextualizar melhor a questão. Especificamente

¹ Apêndices I e II

este estudo possibilitou-nos de forma mais clara a comparação de respostas por parte da família e escola.

Após a aplicação e recolha do questionário, deu-se a análise dos dados. Foi feita uma análise quantitativa das respostas uma a uma, que se traduziu posteriormente em percentagem. De seguida, esta informação foi organizada em tabelas e consequentemente em gráficos. A tabela mostra a quantidade de respostas por item das perguntas e em percentagem correspondente e os gráficos revelam essencialmente as fasquias com uma dimensão mais clara e visível das opções de resposta dos inquiridos.

No passo seguinte, foi feita uma análise qualitativa das respostas (questão a questão).

A última etapa consistiu na comparação e discussão dos dados obtidos dos dois grupos, os quais nos permitiram juntamente com a análise à entrevista obter uma resposta para o nosso problema, comprovando ou refutando as nossas hipóteses.

7.7.2- Entrevista

Segundo Estrela (1994), a entrevista depreende três etapas, são elas: o guião², o protocolo³ e a análise do conteúdo⁴ que correspondendo a três procedimentos distintos “como se faz?”, “como se regista?” e “como se analisa?”. Princípios por realizar o guião, definindo o tema a abordar, o entrevistado e os objectivos da entrevista, ou seja, o que pretendíamos com a sua realização. Nesse contexto, dos objectivos gerais partimos para a organização de blocos e de cada bloco surgiram objectos específicos e consequentemente tópicos.

A entrevista abordada foi a semi-directiva, deste modo, foram-lhe propostos os tópicos a debater, os quais foram auxiliares de organização e estruturação de ideias no decorrer da mesma. É de salientar, que as observações foram constantes ao longo da entrevista, uma vez que nos auxiliaram a compreender reacções e comportamentos evidenciados pelo entrevistado. Todas as observações efectuadas foram posteriormente contempladas no protocolo.

² Apêndice III

³ Apêndice IV

⁴ Apêndice V

Tivemos em conta na realização da mesma, a linguagem que consideramos acessível, o local onde a entrevista foi realizada, a disponibilidade e a compreensão oferecidas ao entrevistado.

A entrevista foi registada através de gravação áudio, pelo qual, posteriormente foi necessário proceder à sua audição e correspondente registo escrito – protocolo. Neste registo colocamos aspectos de natureza interpretativa relacionados com o entrevistado e posterior análise de conteúdo. Realçamos, que a transcrição da entrevista foi realizada com algum cuidado para que todo o seu conteúdo fosse transcrito na íntegra.

A última etapa da técnica da entrevista é a análise de conteúdo, sendo a nosso ver uma das mais importantes, pois foi neste momento que se procedeu a uma análise mais pormenorizada e reflectida de toda a informação anteriormente recolhida. Segundo Vala (1986, p.103), a análise de conteúdo possibilita “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Utilizamos o modelo de Bardin (1979) para realizar a análise de conteúdo. Este processo consistiu na categorização (tratamento) dos dados obtidos numa perspectiva de organização por afinidades temáticas, ou seja, passagem de dados brutos a organizados. De acordo com a autora supracitada, a fase de análise organiza-se em três pólos cronológicos: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação de dados.

Iniciamos por fazer uma leitura global do protocolo para apreensão geral do conteúdo de forma a facilitar a posterior divisão em fragmentos. Posteriormente, procedemos ao levantamento das palavras/expressões decorrentes dos objectivos da entrevista/ blocos do guião tentando encontrar aspectos comuns. Para Bardin (1979:118), “classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros”. Há que realçar a importância de termos sempre presente o guião na análise de conteúdo, pois de cada bloco decorreu uma categoria e dos objectivos específicos uma subcategoria, quando se justificou.

No passo seguinte sublinhamos as afirmações, declarações e ideias que emergiam do conteúdo tendo em conta os objectivos da análise. É de salientar que, as expressões que foram assinaladas constituíram os indicadores, os quais foram copiados para junto da categoria correspondente, sendo indicada a frequência⁵ com que apareciam no protocolo. De acordo com Vala (1986, p.110), “uma categoria é composta por um termo chave que indica a

⁵ Apêndice V

significação central do conceito que se quer aprender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”.

Por último, a organização de categorias e subcategorias, indicadores e frequências foi operacionalizado num quadro final de análise.

7.8- Caracterização do meio e do agrupamento onde se insere a amostra

2.8.1- Caracterização do Meio

O Município de Cinfães, situado na Região do Douro Litoral, apresenta uma superfície de 243 Km². A serra de Montemuro e o rio Douro delimitam o concelho, embora haja rios e ribeiros que encham de vida os vales e aldeias tradicionais.

O concelho de Cinfães vê-se rodeado a norte pelo rio Douro, separando-o do Marco de Canavezes e de Baião, o rio Cabrum a nascente, que o limita a leste pelo concelho de Resende, o rio Paiva a poente que o separa a oeste pelo concelho de Castelo de Paiva, e a Cordilheira do Montemuro a Sul, separando-o de Arouca a sudoeste e Castro Daire a sul.

Este concelho faz parte do distrito de Viseu encontrando-se distribuído por 17 freguesias: Alhões, Bustelo, Cinfães, Espadanedo, Ferreiros de Tendaís, Fornelos, Gralheira, Moimenta, Nespereira, Oliveira do Douro, Ramires, Santiago de Piães, S. Cristóvão de Nogueira, Souselo, Tarouquela, Tendaís e Travanca.

A diversidade geográfica do Concelho de Cinfães advém da sua geomorfologia que exhibe dois tipos distintos de realidades paisagísticas: a paisagem de montanha, árida e despida de vegetação, tradicionalmente fomentadora de uma economia agro-pastoril de subsistência; e a paisagem ribeirinha, luxuriante, marginal aos vales do Douro e dos seus tributários, rica em águas, que descendo das cumeadas graníticas do Montemuro, em autêntico reticulado, inundam a paisagem de verde. A configuração do terreno é bastante irregular, com vales profundos que deixam a descoberto cabeços e píncaros. Muitos lugares estão alcandorados nas vertentes da serra do Montemuro, a altitudes consideráveis.

O clima é temperado devido à proximidade do rio Douro. As oscilações da temperatura do ar oscilam entre – 3º no inverno e 30º no verão.

No concelho de Cinfães a agricultura, a silvicultura e pecuária foram, até alguns anos atrás, as principais fontes empregadoras de mão-de-obra que se foi tornando cada vez mais escassa, devido ao fluxo de migração para cidades próximas, especialmente o Porto.

O sector primário é constituído por uma agricultura de tipo minifúndio com pouca mecanização, como resultado da configuração do terreno e do relevo. Actualmente produz-se vinho verde, mas são igualmente cultivados: batata, legumes, milho, centeio e frutos, entre eles a afamada laranja da Pala. A pecuária, principal actividade das zonas montanhosas, está em acelerado declínio.

Há pequenas indústrias mas com reduzidíssima capacidade empregadora: confecções, serralharia, serração e artefactos de cimento.

A população feminina tem como principal actividade os serviços domésticos e o funcionalismo público.

O sector secundário é representado na sua maioria por empresas familiares e pelo ramo da construção civil. Este sector emprega uma grande parte da população masculina activa, embora fora do concelho.

O sector terciário é representado por quatro instituições bancárias, uma repartição de finanças, tribunal, centro de saúde, uma empresa de transportes, algum comércio de tipo familiar e ainda a autarquia.

Tem-se acentuado o vazio populacional encontrando-se a população em declínio, incapaz de se renovar devido a saldos migratórios negativos tanto pelo abandono dos naturais como pela incapacidade de atrair população migrante.

O índice de desemprego é também elevado e de característica predominantemente estrutural, afectando sobretudo uma população activa algo envelhecida e muito pouco qualificada.

7.8.2- Caracterização do Agrupamento Vertical de Escolas de Cinfães

O agrupamento de escolas do concelho de Cinfães tem a sua sede na Escola EB 2, 3 de Cinfães e abrange as escolas de 12 das 17 freguesias do concelho, uma vez que as freguesias de Travanca, Tarouquela, Souselo, Moimenta e Espadanedo integram o Agrupamento de Escolas de Souselo.

O agrupamento é constituído por 14 escolas do ensino pré-primário, 21 escolas do 1º ciclo e pela Escola E B 2,3 de Cinfães, que é a escola-sede.

Os estabelecimentos de ensino do Pré-primário e 1º ciclo dispersam-se por uma vasta área que pode atingir a distância de 35 km da escola sede. As escolas do ensino pré-primário abrangem uma população infantil de 265 alunos inscritos, embora nem todos as frequentem

devido às grandes distâncias das localidades aos edifícios escolares. As escolas do 1º ciclo são frequentadas por uma população de 650 alunos.

A escola EB 2,3 de Cinfães é frequentada por 735 alunos, distribuídos do seguinte modo: 388 frequentam o 2º ciclo, 254 frequentam o 3º ciclo e 93 frequentam os Cursos de Educação e Formação (C.E.F.), cursos estes criados pelo do Despacho conjunto 453/2004 do Ministério da Educação e Segurança Social. Actualmente leccionam-se os seguintes cursos profissionais: no 1º ano, 2 turmas de Cozinha, 1 turma de Jardinagem e 1 turma de Moda e Costura, no 2º ano 2 turmas de Mesa/Bar e 1 turma de Mecânica.

Ainda ao abrigo do programa "Novas Oportunidades", este Agrupamento criou doze cursos de Educação e Formação de Adultos (E.F.A.) funcionando nas seguintes localidades: Curso B2 (equivalência ao 6º ano de escolaridade) em Fermentãos, e os cursos B3 (equivalência ao 9º ano de escolaridade) em Fermentãos, Aveloso, Alhões, Gralheira, Covelas, Ferreiros, Piães, São Cristóvão, Nespereira e Oliveira do Douro (nesta localidade, com duas turmas). A leccionação destes cursos estará concluída até finais de Fevereiro.

Parte III

Apresentação, análise e discussão de dados

8- Recolha, análise e interpretação dos dados

Nesta parte do trabalho, procuramos fazer uma análise de dados o mais rigorosa possível, de forma a reunir os elementos necessários ao nosso estudo.

Segundo alguns autores como, Ghiglione & Matalon (1992), Estrela (1994), podem ser utilizados vários métodos para recolher informação, mas estas só serão úteis se forem tratadas.

No decurso das últimas décadas, os métodos estatísticos do tratamento de dados progrediram muito. As duas categorias dos métodos estatísticos são: os métodos descritivos e os métodos explicativos.

Os métodos descritivos têm por objectivo resumir e sintetizar os dados em bruto do inquérito. Dentro deste tipo de métodos, temos os métodos clássicos (cálculo de percentagem), os métodos de resolução de dados e os métodos de classificação de indivíduos e objectos.

Os métodos explicativos têm por objectivo medir as ligações entre os grupos de variáveis dependentes e independentes.

No nosso questionário optamos por tratar dados agrupando-os na categoria dos dados descritivos, ou seja, escolhemos o método clássico de cálculo de percentagens, que na nossa opinião é o mais simples e objectivo.

Assim, será realizada a análise dos dados obtidos nos questionários dos pais e professores, através de tabelas e frequências bem como os respectivos gráficos.

No que se refere à entrevista realizada, será feita uma categorização (tratamento) dos dados obtidos numa perspectiva de organização por unidades temáticas, ou seja, passagem de dados brutos a organizados. Posteriormente, procedemos ao levantamento das palavras/expressões decorrentes dos objectivos da entrevista/blocos do guião, tentando encontrar aspectos comuns. Por último, a organização de categorias e subcategorias, indicadores e frequências foi operacionalizado num quadro final de análise.

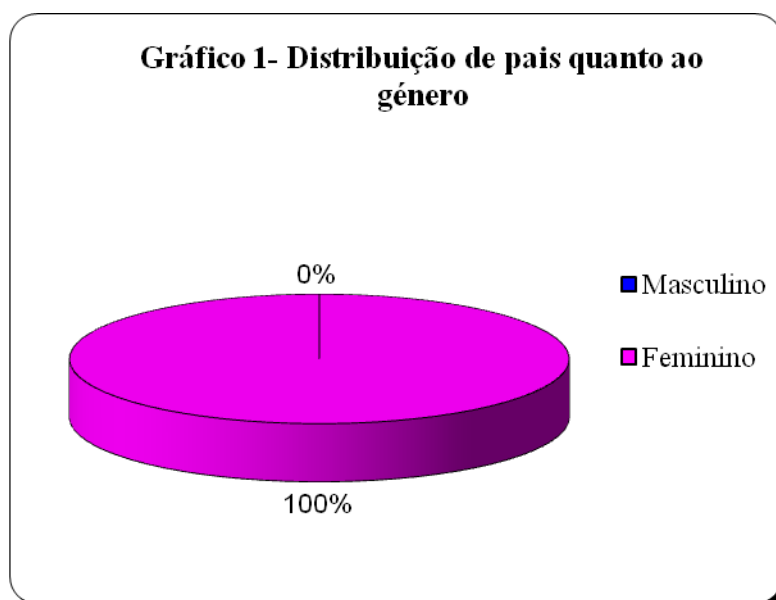
8.1- Análise dos questionários ministrados aos pais

Tendo em vista o objectivo que nos propusemos atingir, apresentamos, num primeiro momento do questionário aos pais⁶, a sua distribuição segundo algumas variáveis base, como a idade, o sexo, as habilitações literárias, situação profissional, entre outras. Numa segunda parte analisamos o papel desempenhado pela família na educação de crianças com NEE e na terceira e última parte, analisamos informação sobre a relação escola/família no processo de ensino aprendizagem de crianças com NEE.

Parte I- Dados Pessoais

Tabela 1- Distribuição dos pais por género

Género	N.º de Pais	Percentagem
Masculino	0	0%
Feminino	18	100%
Total	18	100%



Ao fazermos a análise do gráfico 1, podemos constatar com clareza que a nossa amostra se compõe apenas por pessoas do sexo feminino.

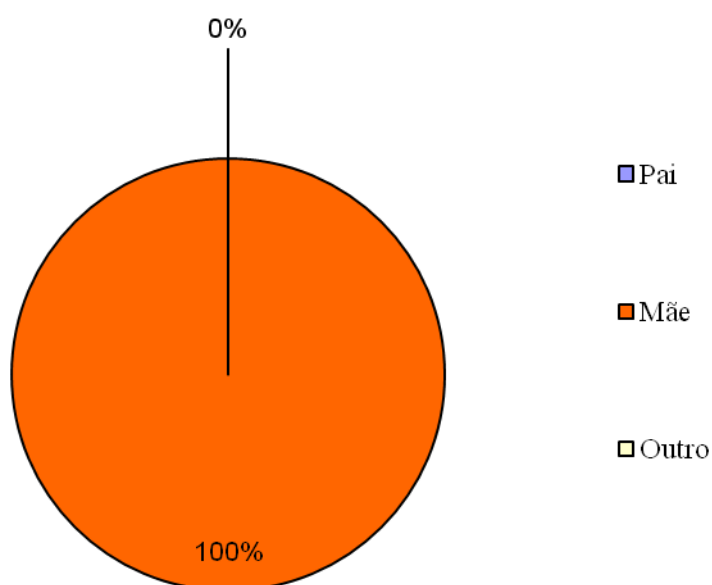
⁶ Apêndice I

Esta situação deve-se ao facto da mulher ter sido, desde sempre, a principal responsável pela educação dos filhos, cabendo ao homem os trabalhos mais árduos. De facto a mulher continua a ser vista como a mais indicada para trabalhar com as crianças.

Tabela 2- Distribuição de pais segundo o grau de parentesco em relação à criança

Grau de Parentesco	N.º de Pais	Percentagem
Pai	0	0%
Mãe	18	100%
Outro	0	0%
Total	18	100%

Gráfico 2- Distribuição dos pais quanto ao grau de parentesco



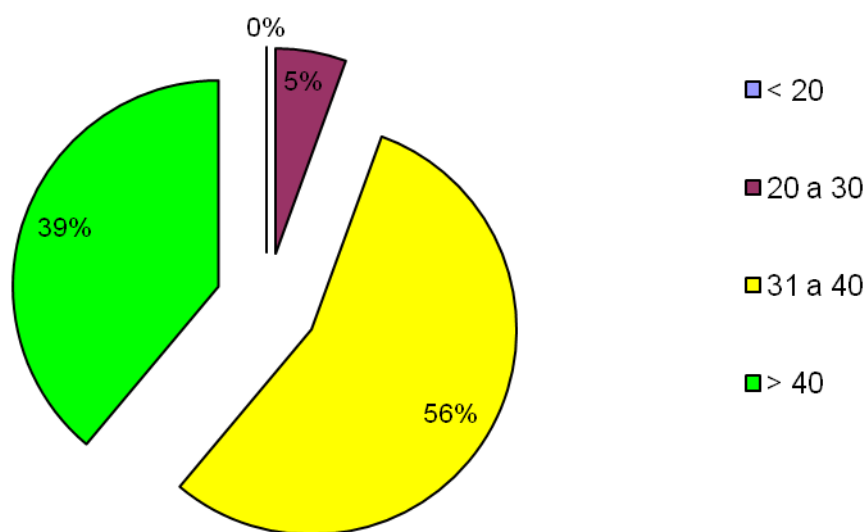
Considerando os dados apresentados pelo gráfico 2, constatamos que o grau de parentesco que os liga aos alunos é o de mãe, indo ao encontro do proferido na análise do gráfico anterior.

Como é referenciado no trabalho, a mãe é um auxiliar que, com amor e dedicação, reverte parte das situações angustiosas da criança, deste modo, mostra-se mais presente em tudo o que se relaciona com os filhos.

Tabela 3- Distribuição de pais por idades

Idade	N.º de Pais	Percentagem
< 20	0	0%
20 a 30	1	6%
31 a 40	10	56%
> 40	7	38%
Total	18	100%

Gráfico 3- Distribuição dos pais por idade

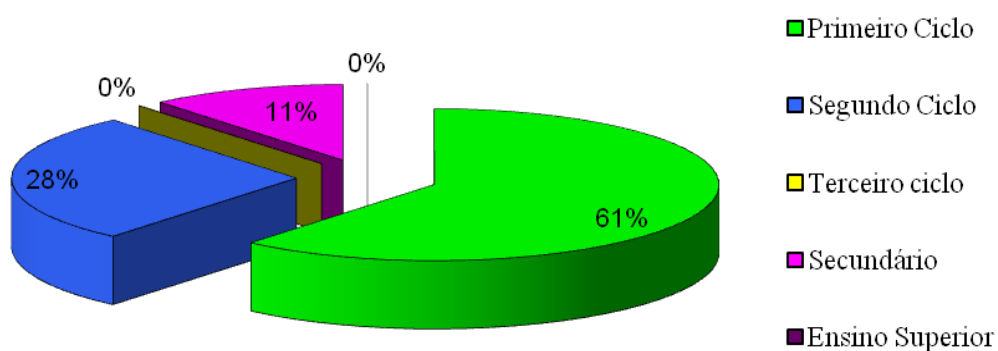


A partir da análise do gráfico 3, podemos evidenciar que a maioria dos pais inquiridos tem idades compreendidas entre os 31 a 40 anos com uma fasquia de 56 %.

Verifica-se também na nossa amostra que 39% têm idades acima dos 40 anos e 5% compreende idades entre os 20 e 30 anos. Nenhum dos inquiridos tem idade inferior a 20 anos.

Tabela 4- Distribuição dos pais segundo habilitações literárias

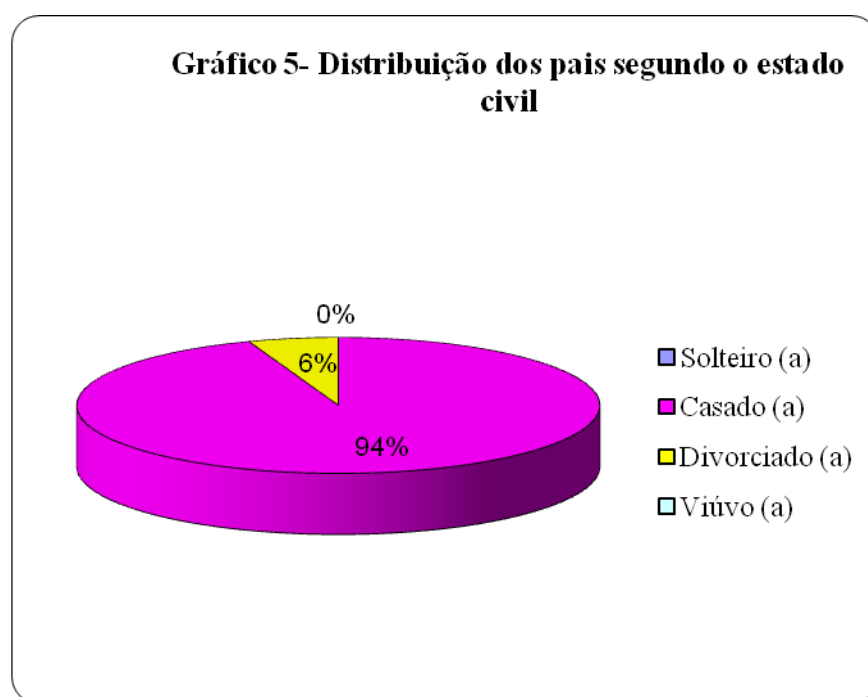
Habilitações Literárias	N.º de Pais	Percentagem
Primeiro Ciclo	11	61%
Segundo Ciclo	5	28%
Terceiro ciclo	0	0%
Secundário	2	11%
Ensino Superior	0	0%
Total	18	100%

Gráfico 4- Distribuição dos pais segundo habilitações literárias

De acordo com o que podemos averiguar no gráfico 4, a maioria dos pais pertencentes à amostra têm apenas o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, 61%. Com uma fasquia de 28% encontramos pais com o Segundo Ciclo e 11% dos pais têm o Ensino Secundário. Nenhum dos inquiridos possui habilitações acima do nível secundário.

Tabela 5- Distribuição dos pais segundo o seu estado civil

Estado Civil	N.º de Pais	Percentagem
Solteiro (a)	0	0%
Casado (a)	17	94%
Divorciado (a)	1	6%
Viúvo (a)	0	0%
Total	18	100%



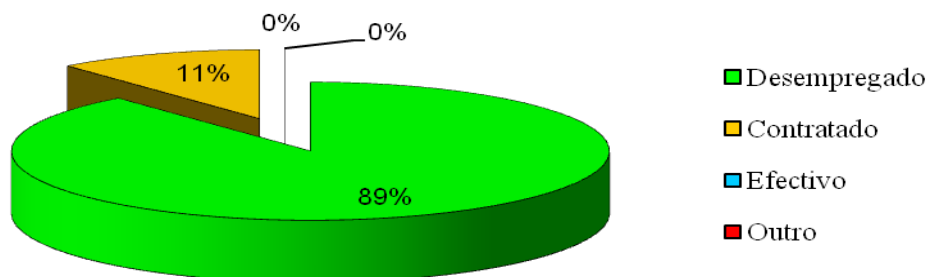
Ao analisarmos o gráfico 5, verificamos que a maioria dos pais inquiridos, 94%, são casados, deste modo à partida os filhos destes tem a presença e o apoio da mãe e do pai. Segundo Braudilio Martinez Muniz (1993), uma forma dos pais ajudarem a criança é formando um casal com laços sólidos, estáveis e de qualidade. Um casal harmonioso estimula êxitos na criança.

Podemos também verificar que 6% dos inquiridos são divorciados. Nesta situação, o filho não pode usufruir da presença de um dos progenitores diariamente, e como foi referido ao longo do trabalho, tanto a mãe como o pai têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança, a ausência de um dos pais pode desencadear na criança estados de insegurança e angústia.

Para finalizar evidenciamos que nenhum elemento dos pais inquiridos é solteiro.

Tabela 6- Situação profissional dos pais

Situação profissional	N.º de Pais	Percentagem
Desempregado	16	89%
Contratado	2	11%
Efectivo	0	0%
Outro	0	0%
Total	18	100%

Gráfico 6- Distribuição dos pais considerando a sua situação profissional

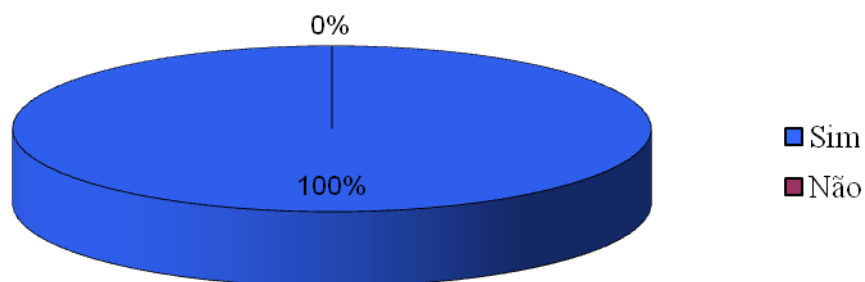
Considerando os resultados explícitos no gráfico 6, é possível verificar que, a maioria da nossa amostra, 89%, se encontram desempregados. Atendendo a que a totalidade dos pais que responderam foram do sexo feminino, isto significa que as mulheres ainda se dedicam sobretudo aos trabalhos domésticos, não tendo qualquer tipo de trabalho remunerado.

Ainda na actualidade, e considerando se tratar de crianças com NEE, cabe à mãe abdicar de trabalhos exteriores para se dedicar à educação e acompanhamento dos filhos e ao pai cabe trabalhar, com o objectivo de ganhar dinheiro para que a família tenha o mínimo de condições possíveis para viver. Também o facto da nossa amostra estar inserida numa região rural é condicionada pela escassez a nível de oferta de trabalho.

De acordo com a análise do gráfico, 11% estão empregados mas apenas por tempo incerto (contrato), revelando, portanto, alguma instabilidade a nível profissional.

Parte II - A opinião da família (pais) sobre a educação de crianças com NEE**Tabela 7- Opinião dos pais sobre o benefício da inclusão de alunos com NEE, em classes regulares**

Considera benéfico a inclusão de alunos com NEE, em classes regulares	N.º de Pais	Percentagem
Sim	18	100%
Não	0	0%
Total	18	100%

Gráfico 7- Considera benéfico para o seu educando, a sua inclusão em classes regulares?

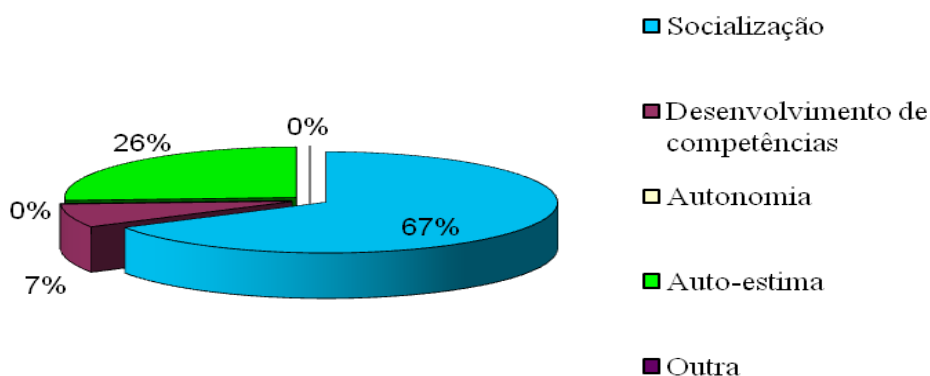
Observando o gráfico 7, podemos constatar que a totalidade das pessoas inquiridas, consideram que, a inclusão dos filhos com NEE em classes regulares é benéfico para eles.

Para a família que vive permanentemente com filhos com NEE, vê na inclusão o direito a uma educação de igual qualidade, que sejam vistos no seu todo quanto ao seu crescimento e desenvolvimento, além de que beneficiem de uma educação que respeite as suas necessidades e características (direitos fundamentais de toda a criança). E desta forma lhes seja facilitada a sua transição para a vida activa, com a maior autonomia e independência possíveis.

7.1- Em que medida, se verificam esses benefícios?

Em que medida	N.º de Pais	Percentagem
Socialização	18	67%
Desenvolvimento de competências a todos os níveis	2	7%
Autonomia	0	0%
Auto-estima	7	26%
Outra	0	0%
Total	27	100%

Gráfico 7.1- Em que medida?



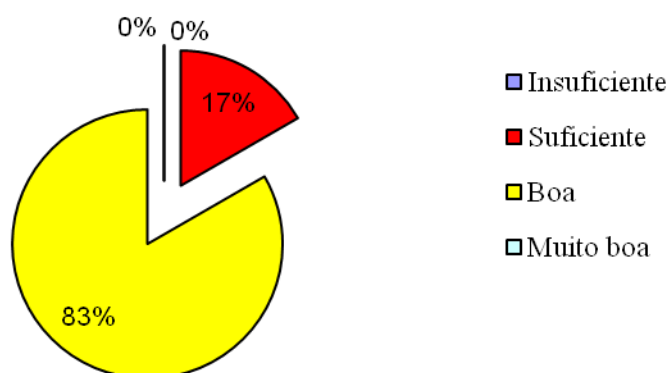
Fazendo a análise ao gráfico 7.1 e segundo a nossa amostra, podemos verificar que consideram como principais benefícios da inclusão em classes regulares, a socialização com uma fasquia de 67%, a auto-estima com 26% e 7% o desenvolvimento de competências a todos os níveis.

A socialização, sendo considerada pelos pais como o ponto mais positivo da inclusão. Podemos reforçar que a mesma possibilita à criança com NEE, um maior contacto e conhecimento da sociedade, permitindo o desenvolvimento de competências sobretudo sociais e afectivas, melhorando consequentemente a sua auto-estima. Nas crianças ditas “normais” ensina-as a conviver e respeitar a diferença, tornando-se cidadãos compreensivos, solidários e mais íntegros.

A autonomia não foi referenciada pelos inquiridos.

Tabela 8- Como considera a aprendizagem que é proporcionada pela escola?

Como considera a aprendizagem que é proporcionada pela escola aos alunos com NEE?	N.º de Pais	Percentagem
Insuficiente	0	0%
Suficiente	3	17%
Boa	15	83%
Muito boa	0	0%
Total	18	100%

Gráfico 8- Como considera a aprendizagem que é proporcionada pela escola aos alunos com NEE?

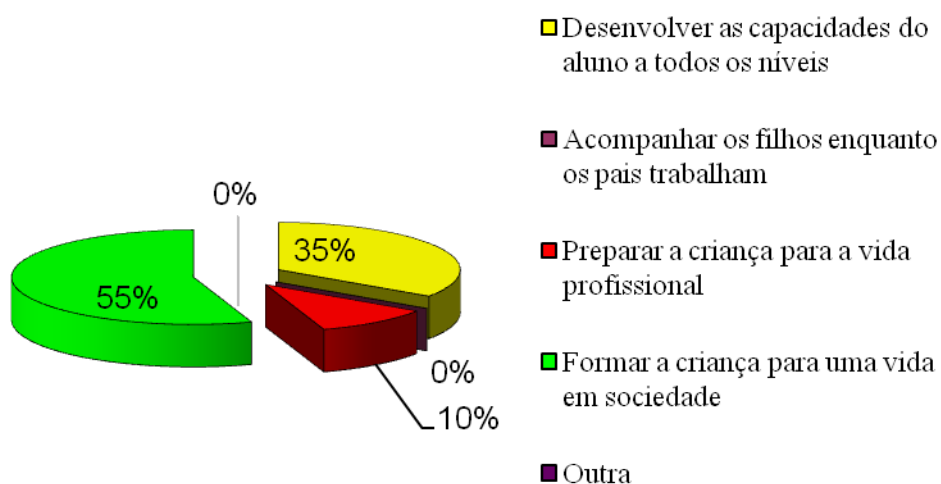
Ao analisarmos o gráfico 8, podemos referir que a maioria considera boa, a aprendizagem que é proporcionada pela escola, ocupando uma fatia de 83% dos inquiridos que considera a aprendizagem proporcionada pela escola, como boa, e 17% considera suficiente estas mesmas aprendizagens. Como muito boa e insuficiente nenhum dos inquiridos a classificou.

Ao ministrar os questionários e pelo que tivemos oportunidade de presenciar, a maioria dos pais considera a aprendizagem proporcionada pela escola aos alunos com NEE como boa, pelo facto de reconhecerem que as dificuldades dos filhos são muito significativas, admitindo que a escola não possui meios/condições e recursos humanos que lhes permita avançar muito mais. Mas sobretudo não querem ficar “mal vistos” pelos professores, considerando que se tiverem essa postura, os professores dedicam mais tempo e atenção aos seus filhos.

Tabela 9- Qual é para si a principal função da escola em relação a crianças com NEE?

Qual é para si a principal função da escola em relação a crianças com NEE?	N.º de Pais	Percentagem
Desenvolver as capacidades do aluno a todos os níveis (académicas, sociais e afectivas)	10	35%
Acompanhar os filhos enquanto os pais trabalham	0	0%
Preparar a criança para a vida profissional	3	10%
Formar a criança para uma vida em sociedade	16	55%
Outra	0	0%
Total	29	100%

Gráfico 9- Qual é para si a principal função da escola em relação a crianças com NEE?



Face aos dados presentes no gráfico 9, constatamos que as pessoas inquiridas evidenciam como principal função da escola em relação à educação de crianças com NEE, a sua formação para uma vida em sociedade, obtendo 55% das respostas. Com 35% está o desenvolver capacidades a todos níveis e a preparação da criança para uma vida profissional com 10% das escolhas.

A dificuldade com que estas crianças se deparam perante a sua inclusão e aceitação na sociedade, leva a que os pais vejam na escola uma possibilidade de contorno desta situação, permitindo, deste modo, que estes alunos sejam vistos e providos de todos os

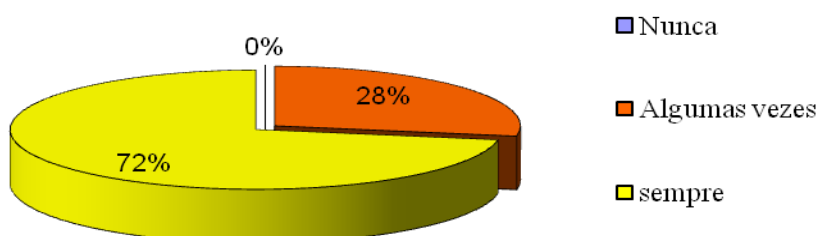
direitos que têm como cidadãos, assim como possam perspectivar uma situação profissional mais promissora.

O item acompanhar os filhos enquanto os pais trabalham não foi referenciado pelos mesmos.

Tabela 10- Conversa com o seu filho sobre o que acontece na escola?

Conversa com o seu filho sobre o que acontece na escola?	N.º de Pais	Percentagem
Nunca	0	0%
Algumas vezes	5	28%
Sempre	13	72%
Total	18	100%

Gráfico 10- Conversa com o seu filho sobre o que acontece na escola?



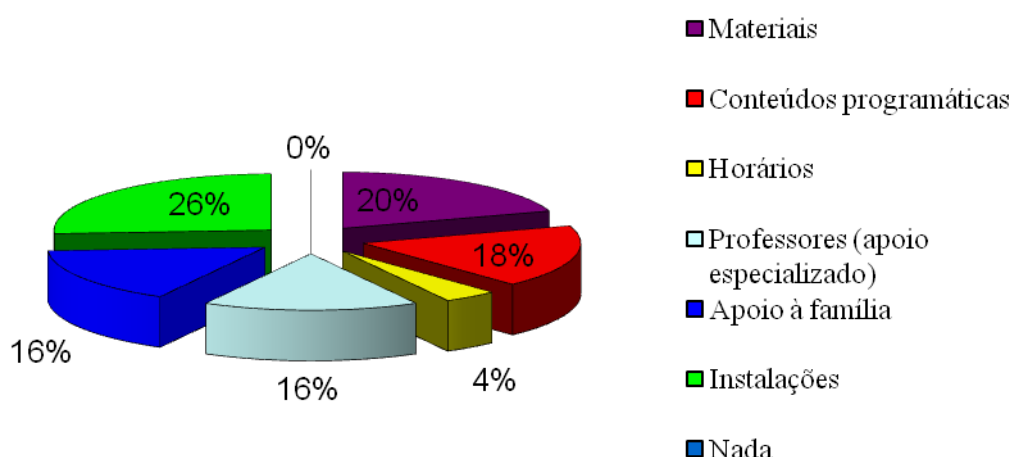
A partir da análise do gráfico 10, verificamos que a maioria dos inquiridos, 72%, conversa sempre com o seu filho acerca do que acontece na escola, ou seja, demonstram interesse pelo que o filho realiza durante o dia na instituição escolar. Os restantes pais, ou seja, 28% questionam, às vezes, o filho sobre o que acontece na escola, não atribuindo, desta forma, tanta importância como os anteriores.

Contudo, nenhum dos inquiridos demonstra total desinteresse pela actividade escolar do seu educando.

Tabela 11- O que melhorava na escola, para proporcionar respostas mais adequadas às crianças com NEE?

Se pudesse melhorar a escola que o seu filho frequenta, o que modificaria de acordo com as suas NEE?	N.º de Pais	Percentagem
Materiais	10	20%
Conteúdos programáticas	9	18%
Horários	2	4%
Professores (apoio especializado)	8	16%
Apoio à família	8	16%
Instalações	13	26%
Nada	0	0%
Total	50	100%

Gráfico 11- Se pudesse melhorar a escola que o seu filho frequenta, o que modificaria de acordo com as suas NEE?



Da leitura do gráfico 11, evidenciamos que 26% dos pais melhoravam as instalações escolares, considerando sobretudo as acessibilidades a crianças com deficiências mais profundas.

É evidente que, as instalações precárias são um factor de desmotivação por parte destas crianças, sobretudo quando necessitam de solicitar ajuda a colegas, assistentes operacionais ou professores para o concretizar das suas necessidades.

Podemos observar também que, 20% partilham da opinião de que há falhas a nível do material, considerando sobretudo a carência que grande parte das escolas evidenciam,

limitando, assim, a possibilidade de diversificar e mesmo proporcionar respostas adequadas a estas crianças.

No que respeita aos conteúdos programáticos, 18% responderam que estes, por vezes, não vão ao encontro das necessidades e características dos alunos.

Constatamos pelas respostas efectuadas que 16% dos inquiridos consideram que há falta de apoio especializado para os seus educandos.

Também com 16%, está a falta de apoio à família, podendo constatar, assim, que estes revelam alguma insegurança e carência de apoio por parte da escola e profissionais.

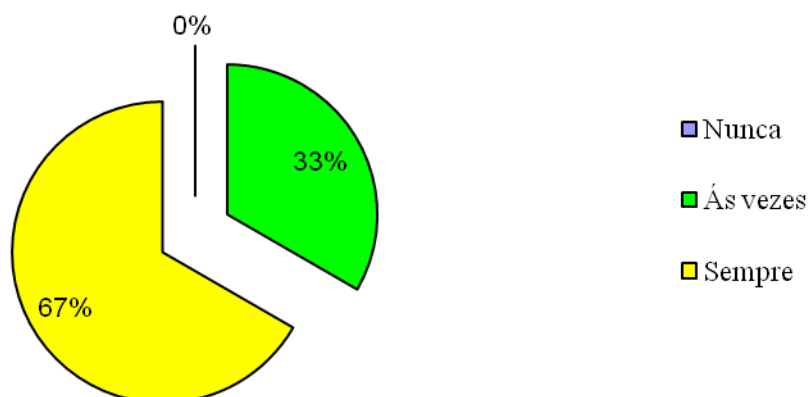
Para finalizar 4% das respostas direccionam-se para os horários, enfatizando o facto de se terem que deslocar para escolas distantes e terem que se levantar cedo.

Nenhum considerou que a escola está totalmente preparada e apetrechada para receber crianças ditas “diferentes”.

Tabela 12- Costuma ajudar o seu filho na realização dos trabalhos de casa?

Costuma ajudar o seu filho nos trabalhos de casa?	N.º de Pais	Percentagem
Nunca	0	0%
Às vezes	6	33%
Sempre	12	67%
Total	18	100%

Gráfico 12- Costuma ajudar os seus filhos nos trabalhos de casa?



A partir da análise do gráfico 12, aferimos que grande parte dos pais inquiridos, 67%, ajuda os seus filhos na realização dos trabalhos de casa. Referindo-nos, como é evidente, que ajudam os filhos explicando-lhes alguma dúvida que possa surgir. Também é inegável, que é importante o acompanhamento dos pais em casa, para um melhor desenvolvimento do aluno. O facto dos pais verificarem se o filho realizou todos os trabalhos de casa, se os efectuou com correcção, torna-se uma motivação para que este tenha mais interesse pelo que faz e tente fazer tudo com mais perfeição e cuidado.

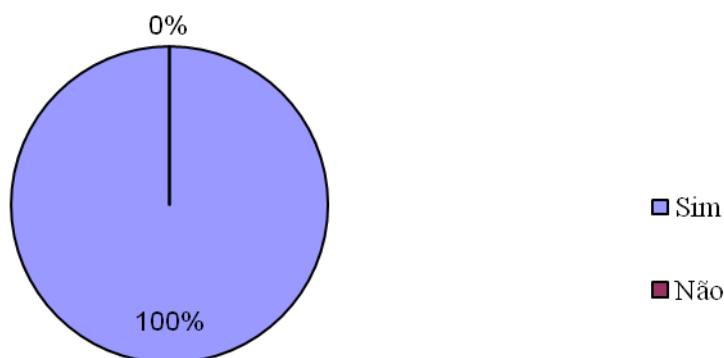
Os restantes 33% dos pais inquiridos não têm por hábito ajudar os filhos nos trabalhos de casa com regularidade, apenas os ajudam quando os mesmos os solicitam. No entanto, nenhum elemento da amostra evidenciou nunca ajudar ou apoiar o seu filho nos trabalhos de casa.

É de realçar, e segundo P. Meirieu (1998), o papel dos pais na realização dos trabalhos de casa, como pessoa de recurso quando surgem dúvidas. Colocando questões, oferecem orientações que asseguram ao aluno compreender o que lhe é pedido, mas nunca devem substituir os filhos no trabalho de casa, realizando-lhos.

Tabela 13- Considera importante a sua colaboração para um melhor desempenho/sucesso escolar do seu filho?

Considera importante a sua ajuda para um melhor desempenho/ sucesso escolar do seu filho?	N.º de Pais	Percentage
Sim	18	100%
Não	0	0%
Total	18	100%

Gráfico 13- Considera importante a sua ajuda para um melhor desempenho/ sucesso escolar do seu filho?

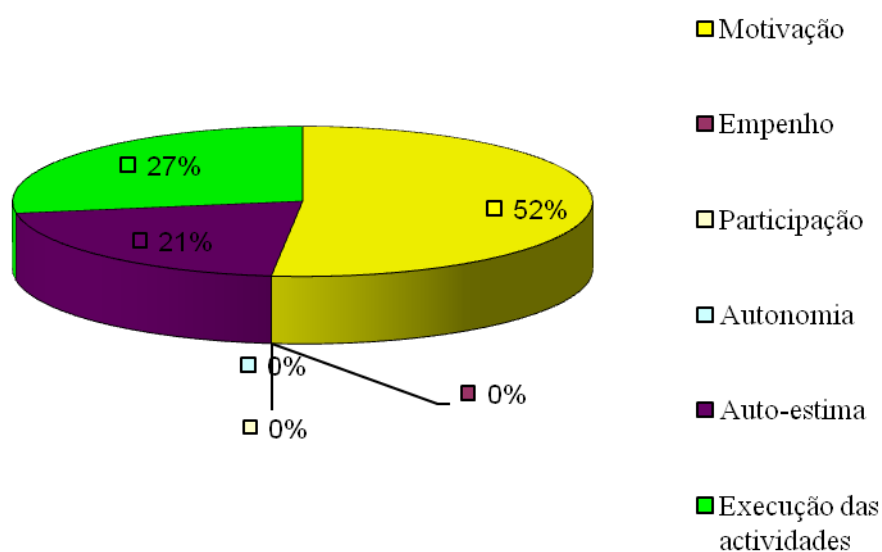


Fazendo a análise ao gráfico 13, averiguamos que a totalidade dos pais inquiridos, 100%, considera importante a sua colaboração para um melhor desempenho/sucesso escolar dos filhos. De acordo com o que podemos observar na nossa vida profissional, consideramos que se torna difícil para um docente que tem uma turma com vários níveis de ensino e crianças com NEE, com falta de apoio, dar resposta em todos os momentos às suas necessidades e dificuldades dos alunos, deste modo, a compreensão e apoio dos pais é fundamental e decisivo no progresso escolar dos filhos.

Tabela 13.1- Em que medida?

Em que medida?	N.º de Pais	Percentagem
Motivação	15	52%
Empenho	0	0%
Participação	0	0%
Autonomia	0	0%
Auto-estima	6	21%
Execução das actividades	8	27%
Total	29	100%

Gráfico 13.1- Em que medida?



Observando o gráfico 13.1, constatamos que as respostas incidiram sobre três dos pontos de selecção. Destacando-se a motivação que circunscreve 52% das escolhas da amostra, com 27% a execução das actividades e com uma fasquia de 21% o empenho.

Considerando que no gráfico anterior todos os inquiridos compreendem que o seu apoio é fundamental no progresso educativo do seu educando, justificam no momento que a sua participação e dedicação na vida escolar do filho, promove, no mesmo, motivação, mostrando-se mais empenhado nas aulas e na execução das actividades.

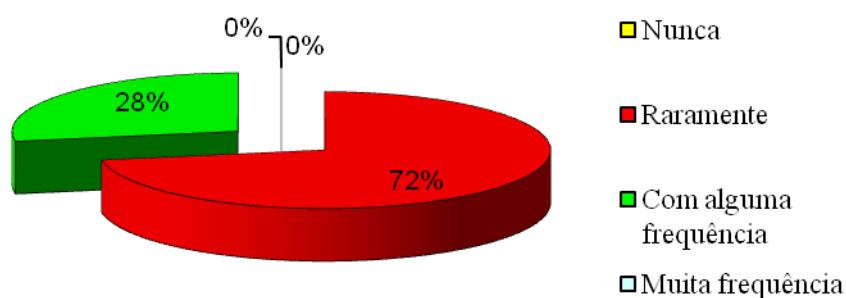
Os itens autonomia e participação não foram destacados pela nossa amostra.

Parte III- Relação escola/família na educação de crianças com NEE

Tabela 14- Vai à escola por iniciativa própria, para obter ou fornecer informação sobre o seu educando?

Vai à escola por iniciativa própria, para obter ou fornecer informação sobre o seu educando?	N.º de Pais	Percentagem
Nunca	0	0%
Raramente	13	72%
Alguma frequência	5	28%
Muita frequência	0	0%
Total	18	100%

Gráfico 14- Vai à escola por iniciativa própria, para obter ou fornecer informação sobre o seu educando?



Os dados explícitos no gráfico 14, descrevem que a maioria dos pais vai “raramente” à escola por iniciativa própria, os quais ocupam uma fatia de 72%. Justificavam a sua postura, descrevendo que não querem incomodar o trabalho do professor, e sempre que este necessitar de alguma informação, o mesmo o solicita.

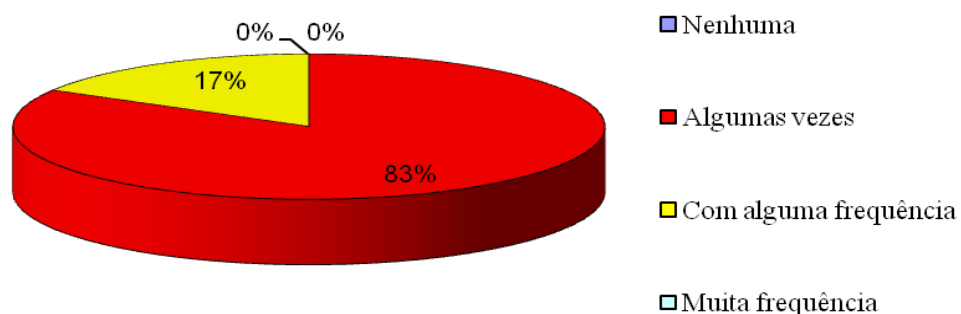
Contudo, 28% da amostra, considerando realmente necessário recorrer à escola, fá-lo por iniciativa própria sem necessidade de convocação, no entanto, praticam-no apenas com alguma frequência.

Com muita frequência e nunca, não foram referenciados pelos pais.

Tabela 15- Com que frequência o professor solicita a sua presença?

Com que frequência o professor solicita a sua presença?	N.º de Pais	Percentagem
Nenhuma	0	0%
Algumas vezes	15	83%
Com alguma frequência	3	17%
Muita frequência	0	0%
Total	18	100%

Gráfico 15- Com que frequência o professor solicita a sua presença?

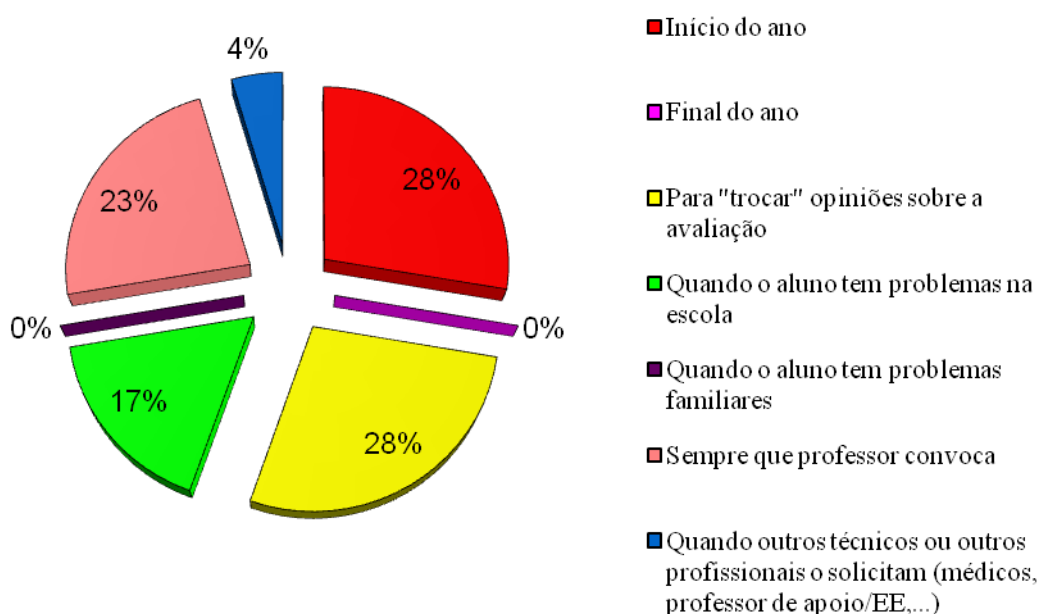


Quando questionamos os pais sobre a frequência com que a escola/profissionais os solicitam, verificamos que grande parte dos mesmos evidenciou “algumas vezes”, com uma totalidade de 83%, os restantes 17% consideraram que os solicitam com alguma frequência.

Tabela 16- Normalmente costuma reunir com os professores, em que situações?

Normalmente costuma reunir com os professores, em que situações?	N.º de Pais	Percentagem
Início do ano	18	28%
Final do ano	0	0%
Para "trocar" opiniões sobre a avaliação	18	28%
Quando o aluno tem problemas na escola	11	17%
Quando o aluno tem problemas familiares	0	0%
Sempre que professor convoca	15	23%
Quando outros técnicos ou outros profissionais o solicitam (médicos, professor de apoio/EE,...)	3	4%
Outra	0	0%
Total	65	100%

Gráfico 16- Normalmente costuma reunir com os professores, em que situações?



De acordo com o que temos oportunidade de constatar da análise ao gráfico 16, não existia limite de resposta, considerando, deste modo, que as mesmas foram dispersas, no que respeita às situações em que costumam reunir com os professores do seu educando. Deste modo, com uma fasquia de 28% constatamos que o início do ano e a troca de opiniões sobre a avaliação são os principais motivos pelo que os pais e professores reúnem.

Seguidamente referenciamos o item “convocatórias por parte do professor” evidenciando-se com 23% das opções. De acordo com o que podemos averiguar, estes consideram que nem sempre que os professores os solicitam, podem estar presentes.

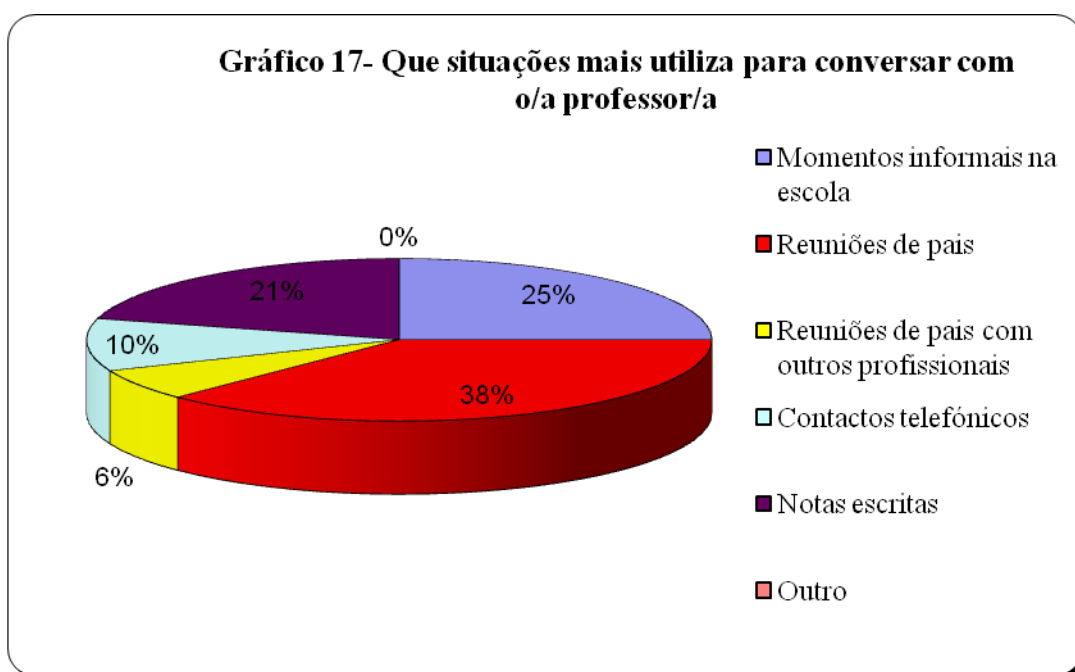
Numa outra situação, também com uma fasquia bastante significativa de acordo com a opinião dos pais, 17%, encontram-se os problemas escolares dos alunos, como motivo de reunião entre profissionais e professores.

Apenas com 4% encontramos as convocações para reuniões por parte de outros profissionais ou técnicos. No entanto, consideram-nas bastante importantes para o progresso escolar do seu educando, assim como para o seu desenvolvimento pessoal.

Situações de reunião no final de ano não foram opção por parte da amostra, assim como por motivos de problemas familiares. Embora consideremos por própria experiência profissional, que por vezes as mesmas se verificam, contudo não com a mesma frequência, embora esta última se considere em determinadas situações essencial, evitando que os profissionais se lamentem da atitude da família sem, por vezes, conhecer a verdadeira realidade e sem nada fazer para intervir e melhorar a situação em que o aluno se encontra.

Tabela 17- Que situações mais utiliza para conversar com o/a professor/a?

Que situações mais utiliza para conversar com o/a professor/a	N.º de Pais	Percentagem
Momentos informais na escola	12	25%
Reuniões de pais	18	38%
Reuniões de pais com outros profissionais	3	6%
Contactos telefónicos	5	10%
Notas escritas	10	21%
Outro	0	0%
Total	48	100%



Indo ao encontro do disposto no gráfico 17, verificamos que o contacto entre pais e profissionais se estabelece sobretudo em reuniões de pais, sendo esta opção posta em evidência por todos os inquiridos, ocupando uma fatia de 38%.

Momentos informais na escola foram também uma situação enfatizada pelos pais como forma de comunicação entre família e escola, abrangendo 25% das diferentes situações.

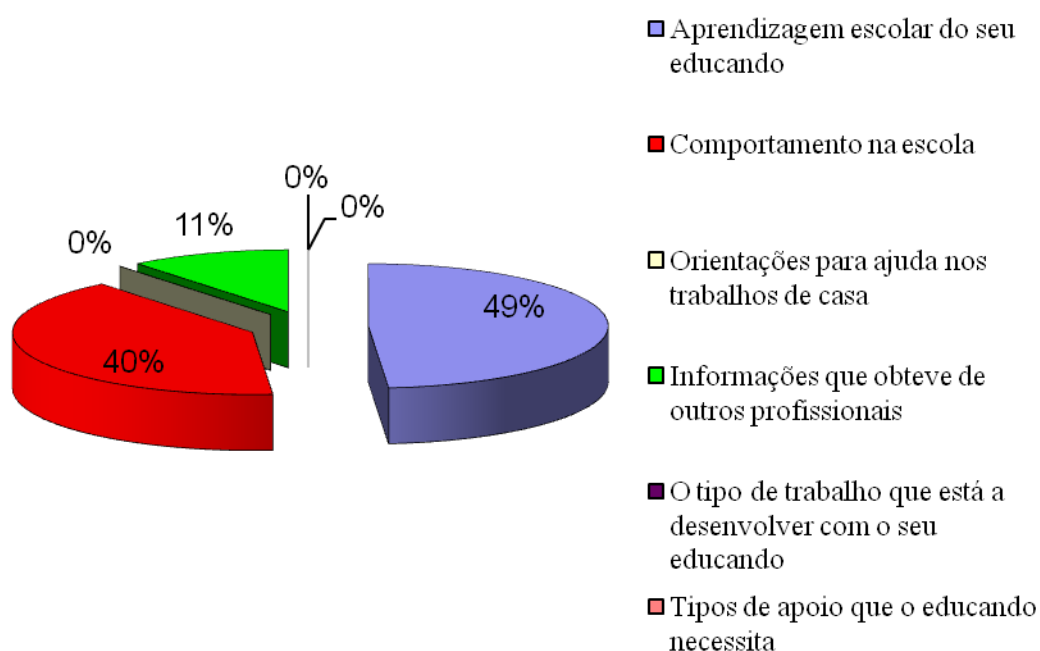
Com 21% verificam-se as notas escritas como situação comunicativa entre estas duas entidades; 10% das opções vão para os contactos telefónicos e para finalizar 6% das escolhas direccionam-se para as reuniões de pais com outros profissionais.

Como se denota desta análise, a principal forma de comunicação entre escola e família foram, e continuam a ser, as reuniões convocadas pelos profissionais da educação (professores).

Tabela 18- Que tipo de informação o professor lhe comunica com mais frequência?

Que tipo de informação o professor lhe comunica com mais frequência?	N.º de Pais	Porcentagem
Aprendizagem escolar do seu educando	18	49%
Comportamento na escola	15	40%
Orientações para ajuda nos trabalhos de casa	0	0%
Informações que obteve de outros profissionais	4	11%
O tipo de trabalho que está a desenvolver com o seu educando	0	0%
Tipos de apoio que o educando necessita	0	0%
Total	37	100%

Gráfico 18- Que tipo de informação, o/a professor/a lhe comunica com mais frequência?



Fazendo a leitura ao gráfico 18, verificamos que as informações que o professor comunica com mais frequência concentram-se em três opções. Com 49% encontra-se a aprendizagem escolar do educando, como principal motivo de comunicação entre pais e professores do aluno.

O comportamento escolar também posto em evidência, com uma fasquia de 40%. Nesta situação e considerando alguns dos comentários feitos, constatamos que referenciam mais as situações de mau comportamento. Em crianças com NEE também se denotam com alguma frequência, mostrando os professores por vezes dificuldades em as contornar.

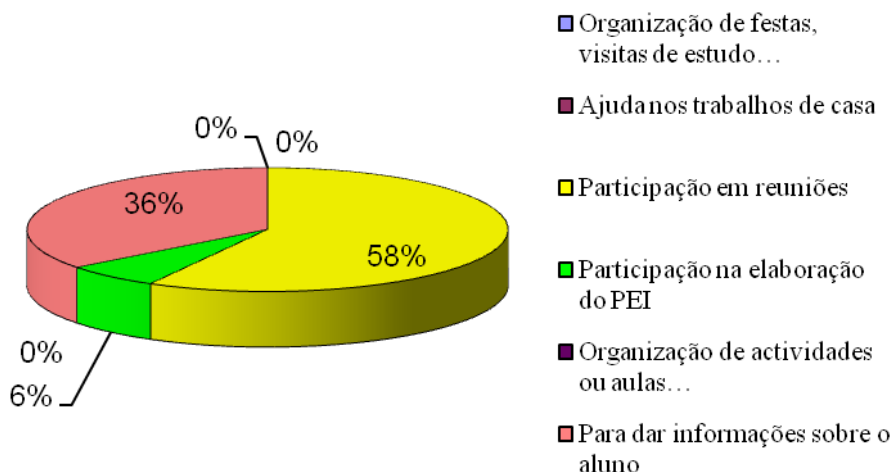
Pode-se também verificar que 10% das opções remetem para a comunicação de informações obtidas a partir de outros profissionais.

Os itens “o trabalho que desenvolve com o educando” e “tipos de apoio que o educando necessita” não foram seleccionadas pelos pais inquiridos, como informações que os professores transmitem com alguma frequência.

Tabela 19- Normalmente para que actividades/tarefas o professor mais o/a solicita?

Normalmente para que tipo de actividades/tarefas o professor mais o/a solicita?	N.º de Pais	Percentagem
Organização de festas, visitas de estudo...	0	0%
Ajuda nos trabalhos de casa	0	0%
Participação em reuniões	18	58%
Participação na elaboração do PEI	7	6%
Organização de actividades ou aulas...	0	0%
Para dar informações sobre o seu educando	11	36%
Outra	0	0%
Total	36	100%

Gráfico 19-Normalmente para que tipo de actividades/ tarefas o professor mais o/a solicita?



De acordo com o gráfico 19, constatamos que o item “participação em reuniões” é o mais referenciado pela amostra, como sendo o principal motivo de solicitação por parte dos professores com 58% das opções.

Aferimos também que 36% das opções centram-se na prestação de informações sobre o educando. Considerando-se este item a nosso ver como sendo fundamental no trabalho a desenvolver com o aluno, visto que apenas se consegue intervir com correcção e adequação se se conhecer bem o aluno. Informação esta que só a família possui e pode fornecer com clareza e conhecimento.

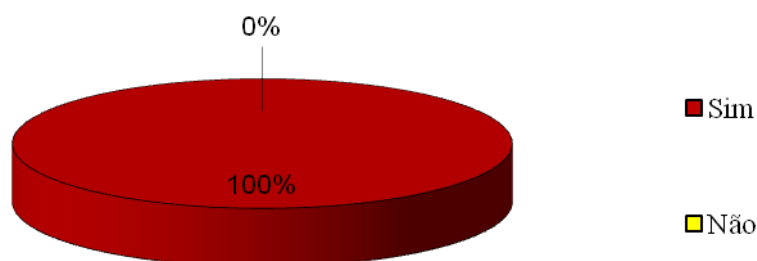
Neste seguimento, podemos também referir que 6% reconhecem que são solicitados pelos professores para “participação na elaboração do PEI”. Contudo, de acordo com o decreto de lei 3/2008, a participação dos pais/EE na sua elaboração é obrigatória, assim como apenas se pode implementar com a autorização dos mesmos. No entanto, de acordo com o averiguado, os pais inquiridos não reconhecem essa participação e quando o fazem apenas se limitam a fornecer dados pessoais e familiares, assim como assinar, não interferindo na organização do programa e estratégias e na forma como o implementam.

Os itens organizações de festas, visitas de estudo, ajuda nos trabalhos de casa e organização de actividades ou aulas, não foram referenciadas por nenhum elemento da nossa amostra.

Tabela 20- A adequada relação entre escola/ família promove o sucesso escolar de alunos com NEE?

Considera que uma adequada relação entre a família e a escola é um factor promotor de sucesso escolar dos alunos com NEE?	N.º de Pais	Percentagem
Sim	18	100%
Não	0	0%
Total	18	100%

Gráfico 20- Considera que uma adequada relação entre a família e a escola é um factor promotor de sucesso escolar dos alunos?



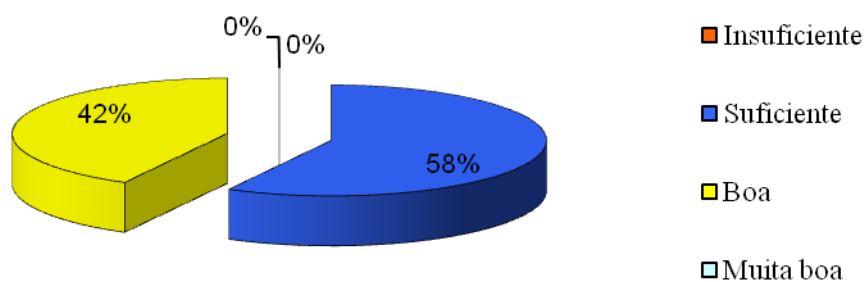
De acordo com o que temos oportunidade de constatar da análise ao gráfico, a totalidade da nossa amostra (18 pais, 100%), consideram que uma relação positiva e adequada entre a família e a escola é promotora de sucesso escolar por parte dos alunos/filhos com NEE.

A opinião dos pais neste sentido vai ao encontro da opinião dos diferentes autores mencionados ao longo do estudo.

Tabela 21- Como classificaria a relação que mantém com a escola do seu filho?

Como classificaria a relação que mantém com a escola do seu filho?	N.º de Pais	Percentagem
Insuficiente	0	0%
Suficiente	11	58%
Boa	7	42%
Muita boa	0	0%
Total	25	100%

Gráfico 21- Classificaria a relação que mantém com a escola do seu filho, como:



Analisando os dados explícitos no gráfico 21, concluímos 58% avalia a sua relação com a escola do seu filho como suficiente e 42% dos inquiridos evidencia que a sua relação com a escola é boa. Insuficiente e muito boa, nenhum dos elementos inquiridos considerou essa mesma relação.

8.2- Análise dos questionários ministrados aos professores

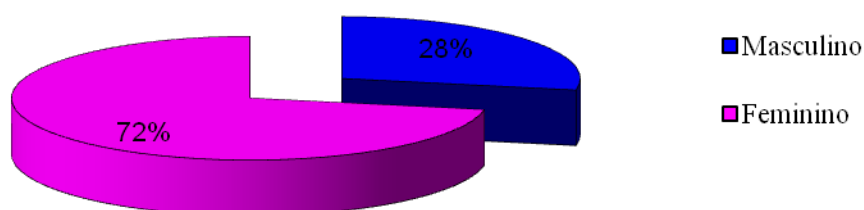
Num primeiro momento do questionário aos professores⁷, apresentamos a sua distribuição segundo algumas variáveis base, como o género, as habilitações literárias e anos de serviço. Numa segunda parte, analisamos dados sobre a participação da família na escola e numa terceira parte, a relação escola família na educação de alunos com NEE.

Parte I- Dados Pessoais

Tabela 22- Distribuição dos professores segundo o género

Género	N.º de Professores	Percentagem
Masculino	7	28%
Feminino	18	72%
Total	25	100%

Gráfico 22- Distribuição dos professores por género



Ao fazermos a análise do gráfico 22, podemos constatar que o grupo inquirido é constituído por 18 pessoas do sexo feminino, 72% da amostra e 7 do sexo masculino, comportando 28% da mesma. Nitidamente verificamos que a grande maioria dos professores inquiridos são mulheres.

⁷ Apêndice II

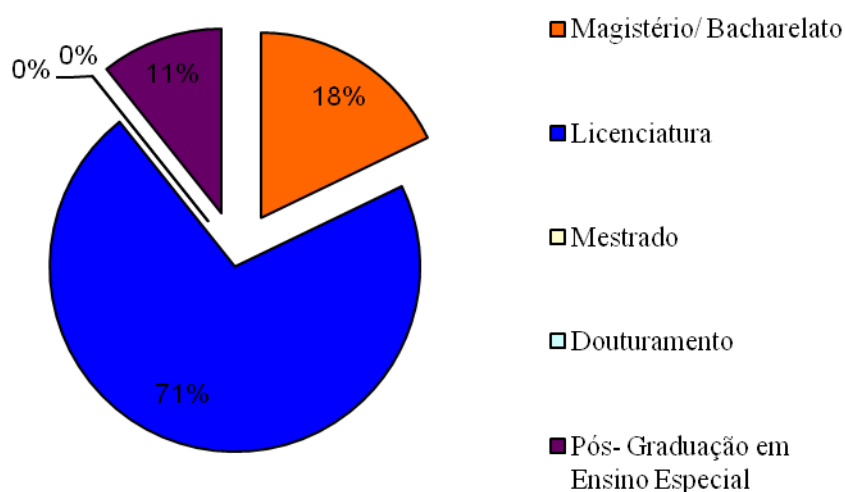
Desde já referimos que isto são meras inferências pelo facto da mulher ter sido, desde sempre, a principal responsável pela educação dos filhos.

Este facto tarda a mudar, visto que, ainda hoje, a mulher é vista como a mais indicada para lidar com as crianças.

Tabela 23- Distribuição dos professores segundo as suas habilitações literárias

Habilitações Literárias	N.º de Professores	Percentagem
Magistério/ Bacharelato	5	20%
Licenciatura	20	80%
Mestrado	0	0%
Doutoramento	0	0%
Com Pós- Graduação em Educação Especial	3	11%
Total	25	100%

Gráfico 23- Distribuição dos professores segundo habilitações literárias



A partir da análise do gráfico 23, verificamos que, a maior parte dos professores inquiridos, 71%, foi-lhes conferido o grau académico Licenciatura do curso de Primeiro Ciclo do Ensino Básico e a 18% foi-lhes conferido o Magistério/Bacharelato do mesmo curso.

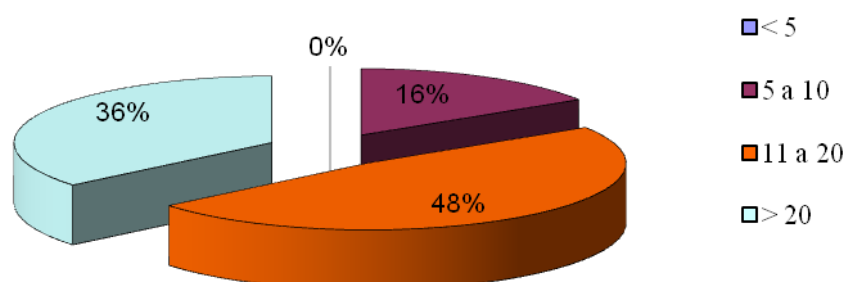
Denota-se pelos dados obtidos que apenas 3 professores dos que constituem a nossa amostra possuem Pós-Graduação em Educação Especial. Estarão estes preparados para receber crianças com NEE? Consideramos que esta pós-graduação/formação é uma mais-valia para trabalhar com estas crianças. São alunos com características e necessidades específicas que exigem algum conhecimento e à-vontade por parte do professor, para poder dar resposta e intervir adequadamente.

Referimos ainda, que nenhum professor inquirido possui o mestrado ou doutoramento.

Tabela 24- Distribuição de professores por tempo de serviço

Tempo de serviço	N.º de Professores	Percentagem
< 5	0	0%
5 a 10	4	4%
11 a 20	12	48%
> 20	9	26%
Total	25	100%

Gráfico 24- Distribuição dos professores por tempo de serviço



Da leitura do gráfico 24, relativamente à variável “tempo de serviço”, constatamos que dos professores inquiridos, 48% têm entre 11 a 20 anos de serviço, 36% ultrapassam os 20 anos de serviço prestado na educação e os restantes 16% têm entre 5 a 10 anos de serviço. Resta referir que, na nossa amostra não há professores com menos de 5 anos de serviço.

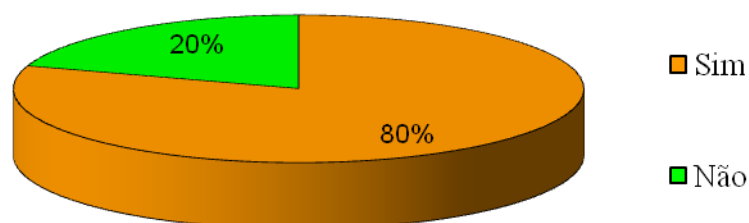
Podemos considerar que são professores com uma vasta experiência profissional, a qual lhes possibilita um maior traquejo e à-vontade no exercício das suas funções, essencial no trabalho com NEE.

Parte II- A opinião da escola sobre a educação de crianças com NEE

Tabela 25- Opinião dos professores sobre o benefício da inclusão de alunos com NEE, em classes regulares

Considera benéfico a inclusão de alunos com NEE, em classes regulares	N.º de Professores	Percentagem
Sim	20	80%
Não	5	20%
Total	25	100%

Gráfico 25- Considera benéfico para um aluno com NEE, a integração em classes regulares?

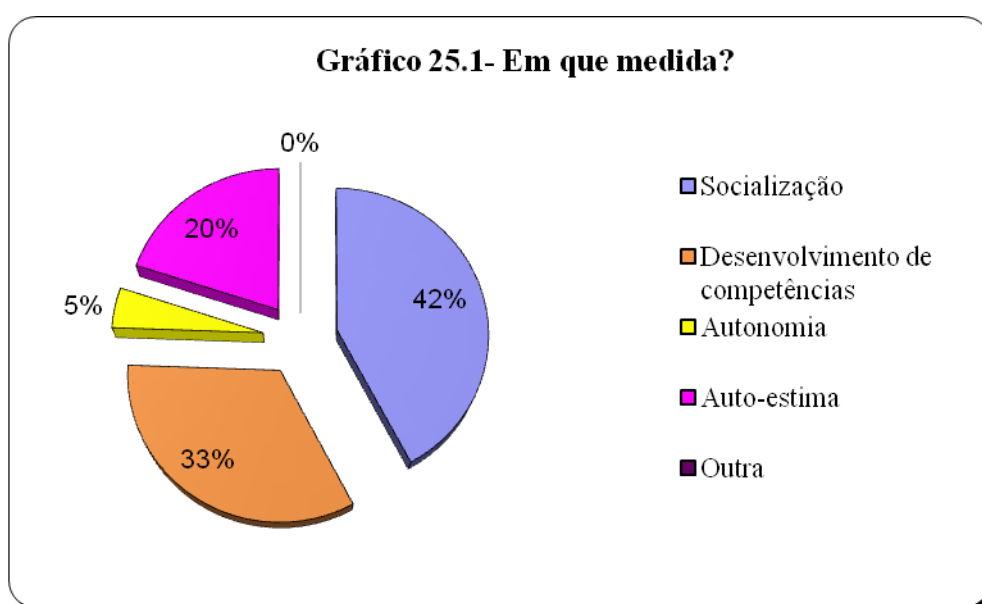


De acordo com os dados explícitos no gráfico 25, podemos aferir que 80% da nossa amostra consideram benéfico para os alunos com NEE a sua inclusão em classes regulares. Os restantes 20% contrapõe considerando que não traz quaisquer benefícios a sua inclusão em ambientes pedagógicos normais, argumentando que se verifica ainda muita falta de apoio, material educativo, instalações e a própria disponibilidade dos professores para prestar o acompanhamento necessário ao aluno, visto terem mais alunos nessa mesma turma exigindo também trabalho por parte do profissional.

Contudo e segundo Nielsen (1999), de forma geral, os educadores/professores têm vindo a descobrir que, na maior parte dos casos, o facto de os alunos com NEE estarem colocados em meios educativos inclusivos propicia-lhes a oportunidade de interagir com outros indivíduos, o que resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade. Mostrando-se nesta afirmação, também a opinião da maioria dos professores inquiridos.

Tabela 25.1- Em que medida?

Em que medida?	N.º de Professores	Percentagem
Socialização	19	42%
Desenvolvimento de competências a todos os níveis	15	33%
Autonomia	2	5%
Auto-estima	9	20%
Outra	0	0%
Total	45	100%



Ao analisarmos o gráfico, verificamos que de acordo com a nossa amostra a socialização é o principal benefício da inclusão de alunos com NEE, em classes regulares, com uma fasquia de 42%, indo ao encontro da opinião dos pais.

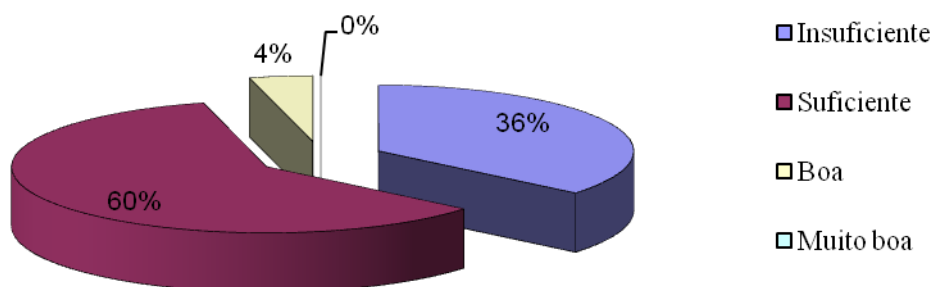
Também podemos constatar que o desenvolvimento de competências a todos os níveis ocupa uma fasquia de 33%. A auto-estima abrange 20% da selecção por parte dos profissionais inquiridos e em minoria encontra-se a autonomia com 5%. Esta última não foi referenciada pelos pais, embora não esteja tão em evidência por parte dos professores.

A nosso ver, a socialização que é promovida nas classes regulares, traz proveito para os alunos com NEE, mas também para todos os restantes colegas de turma. Minimiza a frustração do aluno relativamente às suas dificuldades e limitações (quando se reúnem as condições necessárias), assim como desenvolve em todos os alunos, competências de cidadania essenciais para a sua formação e procedimento como cidadão. Indo ao encontro da opinião na nossa amostra, todos os outros itens seleccionados poder-se-á dizer que derivam do desenvolvimento do processo de socialização.

Tabela 26- Como considera a aprendizagem que é proporcionada pela escola aos alunos com NEE?

Como considera a aprendizagem que é proporcionada pela escola aos alunos com NEE?	N.º de Professores	Percentagem
Insuficiente	9	36%
Suficiente	15	60%
Boa	1	4%
Muito boa	0	0%
Total	25	100%

Gráfico 26- Como considera a aprendizagem que é proporcionada pela escola aos alunos com NEE?



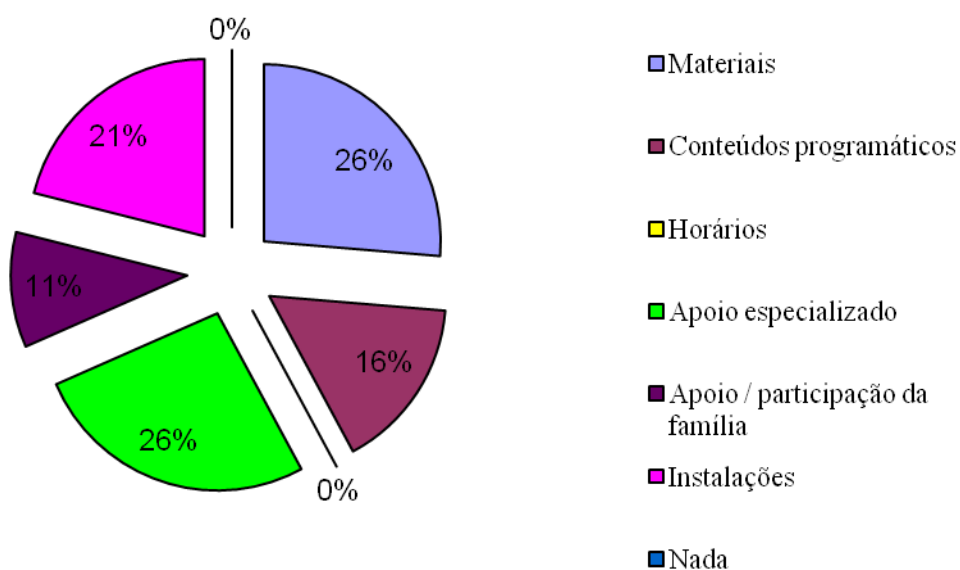
Da leitura ao gráfico 26, verificamos que 60% da nossa amostra considera que a aprendizagem que é proporcionada pela escola a alunos com NEE é apenas “suficiente” e 4% consideram-na como “boa”.

No entanto, 36%, uma fatia ainda bastante significativa evidencia que a mesma não se encontra preparada para receber e dar respostas adequadas a essas mesmas crianças.

Tabela 27- O que melhorava na sua escola, para proporcionar respostas mais adequadas às crianças com NEE?

O que melhorava na sua escola, para proporcionar respostas mais adequadas às crianças com NEE?	N.º de Professores	Percentagem
Materiais	20	26%
Conteúdos programáticos	12	16%
Horários	0	0%
Apoio especializado	20	26%
Apoio / participação da família	8	11%
Instalações	16	21%
Nada	0	0%
Total	76	100%

Gráfico 27- O que melhorava na sua escola para proporcionar respostas mais adequadas às crianças com NEE?



Da análise ao gráfico 27, aferimos que os materiais e o apoio especializado são dos principais contratemplos do ensino público nas respostas a prestar aos alunos com NEE, segundo as afirmações dos professores, ocupando uma fasquia de 26%.

Seguidamente encontram-se as instalações com 21%, como entrave na inclusão de alunos com NEE, sendo também referenciado pelos professores as limitações mais profundas, que necessitariam de acessos adequados.

O apoio e participação da família foram também postos em evidência por parte dos profissionais, totalizando 16% das opções. Contudo resta-nos questionar, quem deve promover essa participação da família na vida escolar do educando. A nosso ver ambas as partes, têm um papel fundamental e um objectivo em comum o sucesso escolar do aluno/filho, deste modo, consideramos que os mesmos têm que estar consciencializados que devem unir esforços já que possuem as mesmas finalidades.

Da análise ao gráfico, podemos também destacar que 11% direccionam-se para os conteúdos programáticos. Consideramos que este ponto merece forte atenção por parte dos profissionais, visto que, a adequada reformulação e orientação do programa, condicionam de forma significativa o progresso escolar do educando.

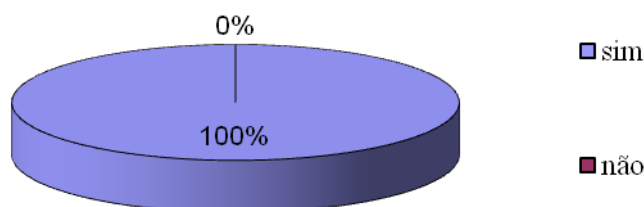
Podemos ainda referir que os “horários” e “nenhuma alteração” não foram opções por parte dos professores inquiridos.

Parte III- Relação escola/família na educação de crianças com NEE

Tabela 28- Considera importante o apoio e acompanhamento da família (pais), para um melhor desempenho/sucesso escolar de alunos com NEE?

Considera importante o apoio e acompanhamento da família (pais), para um melhor desempenho/sucesso escolar de alunos com NEE?	N.º de Professores	Percentagem
Sim	25	100%
Não	0	0%
Total	25	100%

Gráfico 28- Considera importante o apoio e acompanhamento da família (pais), para um melhor desempenho/ sucesso escolar de alunos com NEE?



De acordo com o gráfico 28, podemos verificar que a opinião dos professores inquiridos sobre se consideram importante o apoio/acompanhamento da família para um melhor desempenho/sucesso escolar dos filhos com NEE, verifica-se claramente que a frequência foi de 100%.

Deste modo, a opinião dos professores vai ao encontro do nosso estudo empírico, no qual se considera que a família tem um papel fundamental e insubstituível na educação dos filhos, referenciando que o bom êxito escolar está profundamente relacionado com a participação positiva dos pais na educação dos filhos.

De acordo com Luís Correia (1999), os professores lucram com a participação dos pais na educação dos filhos. Com o apoio dos pais e acesso a mais informação, o seu trabalho torna-se mais facilitado e satisfatório. Os pais conhecem a criança há mais tempo e sabem melhor como lidar com ela. Esta participação permite também aos professores lidar com os pais com atitudes favoráveis e com quem podem partilhar preocupações. O trabalho com crianças com NEE é difícil, exigente e, muitas vezes, repetitivo, pelo que os professores devem conhecer bem os alunos, o seu temperamento, as suas aptidões e problemas. Deste modo, os pais podem dar sugestões e informações importantes, além de que podem continuar a reforçar alguns dos objectivos desenvolvidos pelo professor.

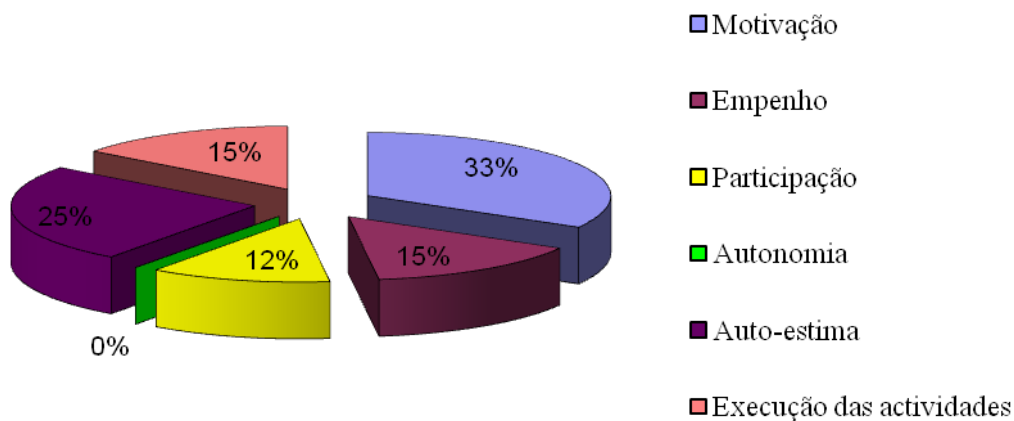
Esta participação ajuda a que os pais compreendam o esforço dos professores e valorizem o seu trabalho, assim como ajuda os pais a um melhor desempenho dos seus papéis.

No entanto, mesmo os professores reconhecendo e valorizando a intervenção da família, evidenciam que pouco se faz no sentido de que aquela se torne mais praticável se dê um passo mais alargado da teoria para a prática.

Tabela 28.1- Em que medida?

Em que medida?	N.º de Professores	Percentagem
Motivação	25	33%
Empenho	11	15%
Participação	9	12%
Autonomia	0	0%
Auto-estima	19	25%
Execução das actividades	11	15%
Total	75	100%

Gráfico 28.1- Em que medida?



Da leitura ao gráfico 28.1, podemos evidenciar que existiu uma diversidade de respostas/motivos pelo qual a família deve acompanhar a vida escolar do seu educando.

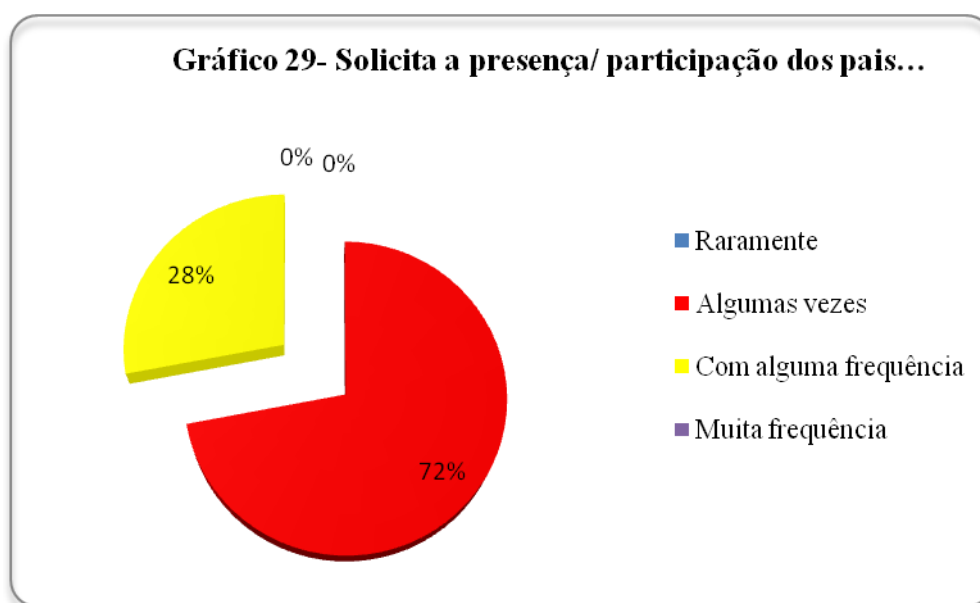
Sobrepondo-se novamente a motivação com 33%, indo ao encontro deste modo à opinião dos pais. Com uma fasquia de 25% encontra-se a auto-estima, 15% o empenho na execução das actividades e com 12% a autonomia.

Destacamos, também que a promoção da autonomia não foi considerada um dos factores mais evidentes da participação parental na educação dos filhos com NEE.

Referenciando Luís Correia (1999), um autor trabalhado ao longo do nosso estudo, constatamos que o envolvimento dos pais na escola, além de mostrar benefícios ao aproveitamento escolar dos alunos, também, aumenta a motivação dos alunos pelo estudo, repercutindo-se no seu desempenho da actividade escolar, assim como na promoção da sua auto-estima. Opinião aquela que podemos verificar ser compartilhada pelos profissionais da educação. Contudo ainda pouco se trabalha para que esta relação escola/família se propugne.

Tabela 29- Solicita a presença/participação dos pais na actividade escolar?

Solicita a presença/participação dos pais na actividade escolar?	N.º de Professores	Percentagem
Raramente	0	0%
Algumas vezes	18	72%
Com alguma frequência	7	28%
Muita frequência	0	0%
Total	25	100%



Analisando o gráfico 29, constatamos que 18 professores, 72%, solicitam a presença e participação dos pais na actividade escolar apenas “algumas vezes”, referindo que estas se consideram as necessárias, no entanto, a nosso ver, ainda se denota alguma falta de

cumplicidade entre estas duas entidades, não se considerando a necessária para a adequada formação destes alunos.

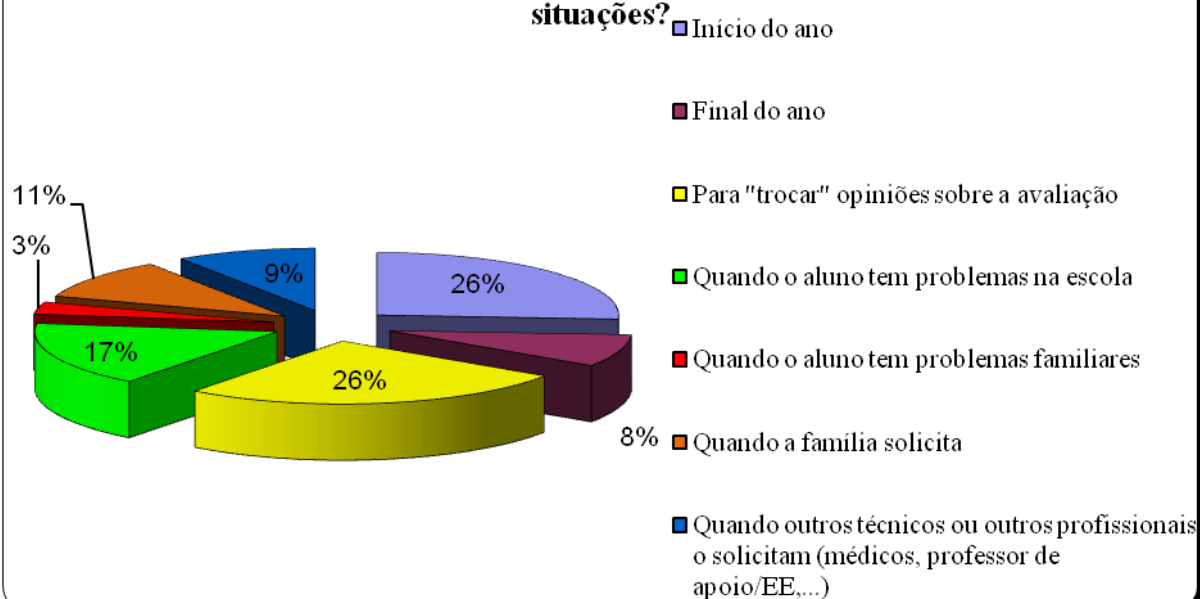
Apenas 7 profissionais da educação, ou seja, 28%, proferiram que os solicitam com alguma frequência. Nesta pequena amostra pelo que se pode evidenciar, destacou-se sobretudo a experiência profissional e a importância que para estes reporta a presença e acompanhamento familiar na vida destas crianças com NEE.

Para finalizar “raramente” e “muita frequência” não foram seleccionadas pelos professores inquiridos.

Tabela 30- Normalmente costuma reunir com os pais, em que situações?

Normalmente costuma reunir com os pais, em que situações?	N.º de Professores	Percentagem
Início do ano	25	26%
Final do ano	8	8%
Para "trocar" opiniões sobre a avaliação	25	26%
Quando o aluno tem problemas na escola	16	17%
Quando o aluno tem problemas familiares	3	3%
Quando a família solicita	10	11%
Quando outros técnicos ou outros profissionais o solicitam (médicos, professor de apoio/EE,...)	9	9%
Total	96	100%

Gráfico 30- Normalmente costuma reunir com os pais, em que situações?



De acordo com o gráfico 30, podemos observar que o “início do ano” e “para trocar opiniões sobre a avaliação” são as principais razões para reunião entre pais e professores, opções estas partilhadas por toda a amostra, ocupando uma fatia de 26%.

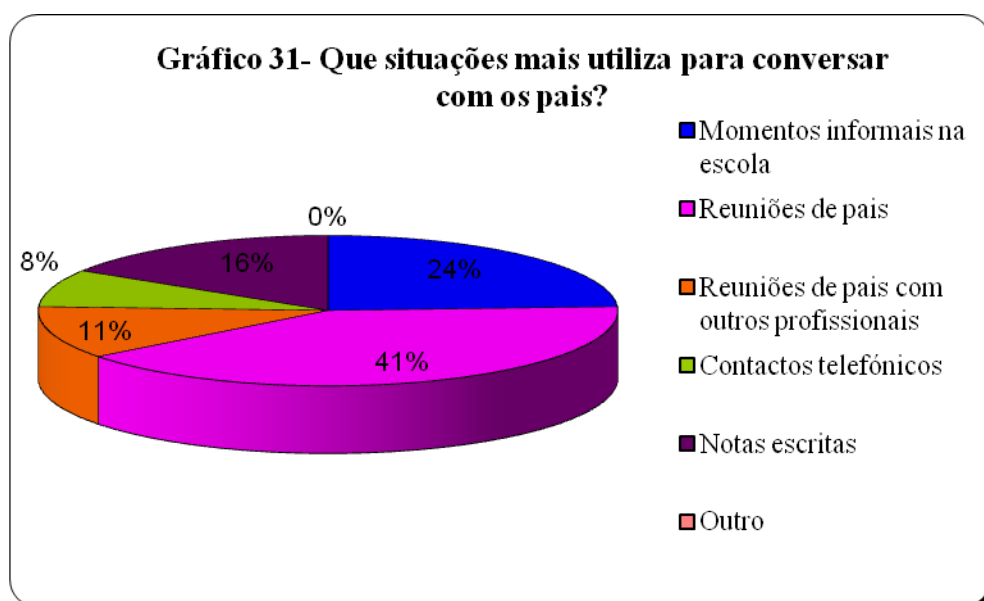
“Quando o aluno tem problemas na escola” foi também posto em evidência pelos professores como motivo para comunicação entre família/escola, ocupando 17% da área do gráfico. De acordo com alguns autores abordados no enquadramento teórico, estes aspectos negativos dos alunos são com regularidade postos em evidência por parte dos profissionais à família. Estas situações levam ao afastamento da mesma e receio de novos contactos.

Observando o gráfico podemos também referenciar que 11% das opções dos professores direccionaram-se para o item “quando a família solicita”. Indo ao encontro do evidenciado pelos pais, é pouco comum visto que aqueles raramente se direccionam à escola por iniciativa própria.

“Quando outros técnicos ou outros profissionais o solicitam”, apenas 9 professores o destacaram, ou seja, 9% das opções. Com 8% das opções verificamos a situação de “final de ano”. Para finalizar, 3% das referências recaem sobre os “problemas familiares do aluno”.

Tabela 31- Que situações mais utiliza para conversar com os pais?

Que situações mais utiliza para conversar com os pais?	N.º de Professores	Percentagem
Momentos informais na escola	15	24%
Reuniões de pais	25	41%
Reuniões de pais com outros profissionais	7	11%
Contactos telefónicos	5	8%
Notas escritas	10	16%
Outro	0	0%
Total	62	100%

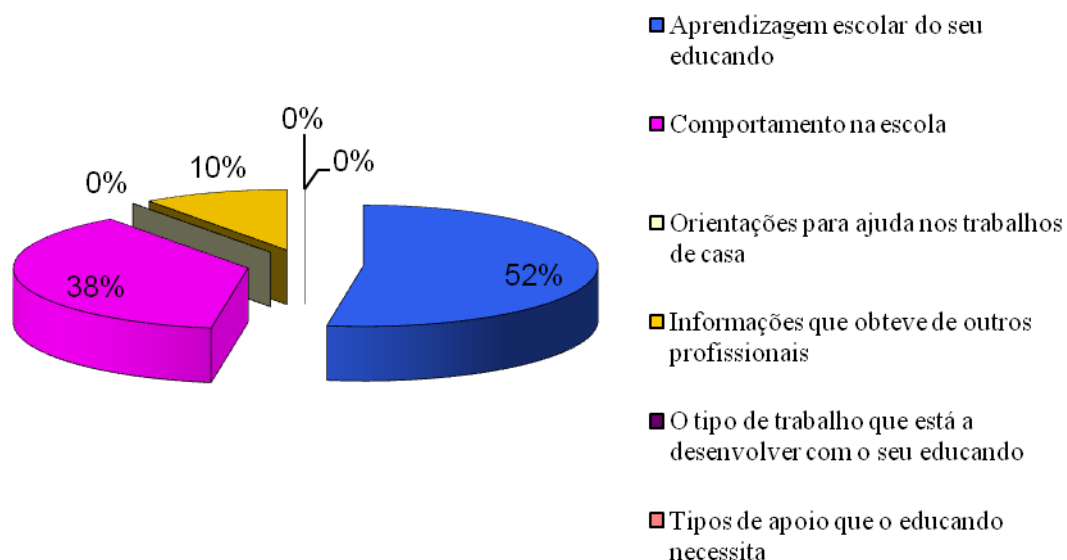


Considerando os dados apresentados pelo gráfico 31, as reuniões de pais são o principal meio de comunicação entre a família e a escola, ocupando uma fatia de 41%.

Podemos também referenciar que 24% das formas de comunicação decorrem em momentos informais na própria escola. As notas escritas são também um meio de comunicação entre família e escola, ocupando 16% da área do gráfico. Com 11% das opções destacamos as reuniões de pais com outros profissionais. Também os contactos telefónicos foram assinalados por 5 dos inquiridos, ocupando uma fatia de 8%.

Tabela 32- Que tipo de informação os pais procuram com mais frequência?

Que tipo de informação os pais procuram com mais frequência?	N.º de Professores	Percentagem
Aprendizagem escolar do seu educando	21	52%
Comportamento na escola	15	38%
Orientações para ajuda nos trabalhos de casa	0	0%
Informações que obteve de outros profissionais	4	10%
O tipo de trabalho que está a desenvolver com o seu educando	0	0%
Tipos de apoio que o educando necessita	0	0%
Total	40	100%

Gráfico 32- Que tipo de informação os pais procuram com mais frequência?

Da leitura ao gráfico 32, destacamos que a informação que os pais procuram com mais frequência junto dos professores é a “aprendizagem escolar do seu educando”, destacando-se com 52% das opções dos inquiridos. Seguidamente, encontra-se o “comportamento na escola” com uma fatia de 38%.

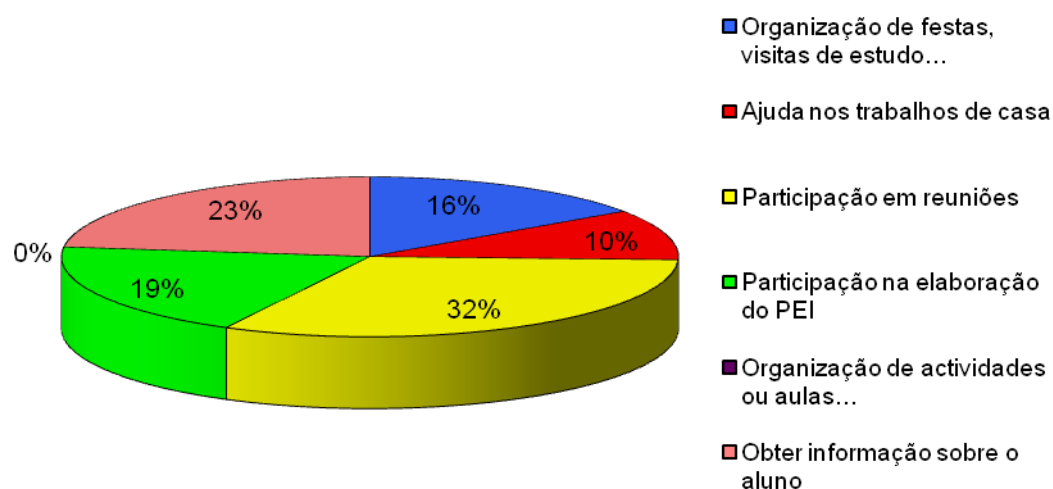
Referenciamos também que o item “informações que obteve de outros profissionais”, foi seleccionado por 4 dos inquiridos, ocupando 10% das opções.

Os itens “orientações para ajuda nos trabalhos de casa”, “tipo de trabalho que está a desenvolver com o seu educando” e “tipos de apoio que o educando necessita”, não foram considerados como principais informações procuradas pela família junto dos professores.

Tabela 33- Normalmente para que tipo de actividades/tarefas o professor mais solicita os pais?

Normalmente para que tipo de actividades tarefas o professor mais solicita os pais?	N.º de Professores	Percentagem
Organização de festas, visitas de estudo...	12	16%
Ajuda nos trabalhos de casa	8	10%
Participação em reuniões	25	32%
Participação na elaboração do PEI	15	19%
Organização de actividades ou aulas...	0	0%
Obter informação sobre o aluno	18	23%
Total	78	100%

Gráfico 33- Normalmente para que tipo de actividades tarefas o professor mais solicita os pais?



De acordo com o que podemos averiguar no gráfico 33, as convocatórias por parte da escola à família incidem-se na “participação em reuniões”, sendo este item referenciado pela totalidade da amostra, ocupando uma fatia de 32%. O item obter informações acerca do aluno, foi também posto em evidência por grande parte da amostra, como sendo motivo de convocação por parte dos professores, ocupando 23%, do total de respostas.

O item “participação na elaboração do PEI” foi assinalado por 15 elementos da amostra, ocupando uma fatia de 19%.

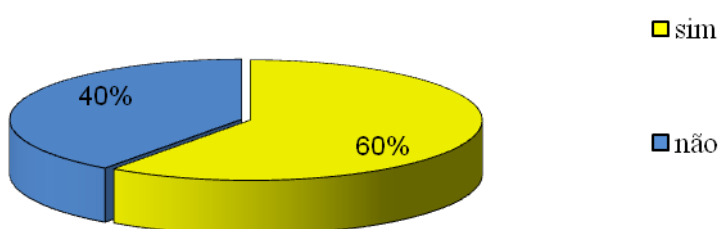
Podemos também destacar que a “organização de festas, visitas de estudo” foram seleccionadas por 12 professores, ou seja, 16% das opções. Com 10% das opções encontramos a “ajuda nos trabalhos de casa” como motivo de solicitação da escola à família.

O item “organização de actividades ou aulas” não foi referenciado por nenhum dos profissionais da educação.

Tabela 34- As atitudes dos pais, de crianças com NEE em relação à escola/professores, diferenciam-se das atitudes dos outros pais?

As atitudes dos pais, de crianças com NEE em relação à escola/ professores, diferenciam-se das atitudes dos outros pais?	N.º de Professores	Percentagem
Sim	15	100%
Não	10	0%
Total	25	100%

Gráfico 34- As atitudes dos pais, de crianças com NEE em relação à escola/ professores, diferenciam-se das atitudes dos outros pais?

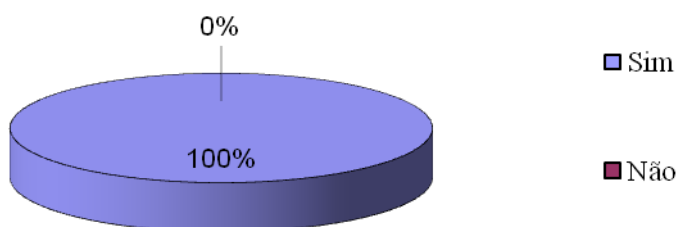


Fazendo a leitura ao gráfico 34, podemos constatar que as opiniões dos professores embora incidam mais no primeiro item, não se mostra tão significativa. Desta forma, 60% dos professores consideram que as atitudes dos pais de alunos com NEE se diferenciam das dos outros pais. Por sua vez os restantes 40% não diferenciam as atitudes dos pais com filhos com NEE dos outros pais.

Tabela 35- O nível sócio-económico e cultural dos pais condiciona o seu envolvimento na vida escolar dos filhos?

Considera que os pais que têm um nível sócio-económico e cultural mais desenvolvido, envolvem-se com mais frequência na vida escolar dos filhos?	N.º de Professores	Percentagem
Sim	25	100%
Não	0	0%
Total	25	100%

Gráfico 35- Considera que os pais que têm um nível sócio-económico e cultural mais desenvolvido, envolvem-se com mais frequência na vida escolar dos filhos?

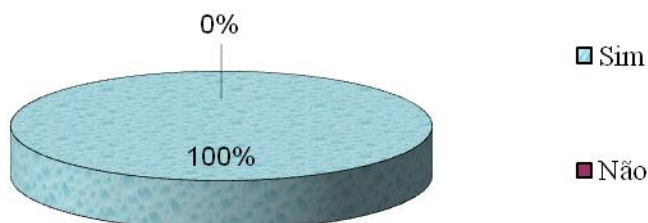


Da análise ao gráfico 35, constatamos que a nossa amostra considera que os pais que apresentam um nível sócio-económico e cultural mais desenvolvido, revelam mais interesse e participam mais frequentemente na vida escolar do seu filho com NEE.

Tabela 36- A adequada relação entre escola/família promove o sucesso escolar de alunos com NEE?

Considera que uma adequada relação entre a família e a escola é um factor promotor de sucesso escolar dos alunos com NEE?	N.º de Professores	Percentagem
Sim	25	100%
Não	0	0%
Total	25	100%

Gráfico 36- Considera que uma adequada relação entre a família e a escola é um factor promotor de sucesso escolar dos alunos?



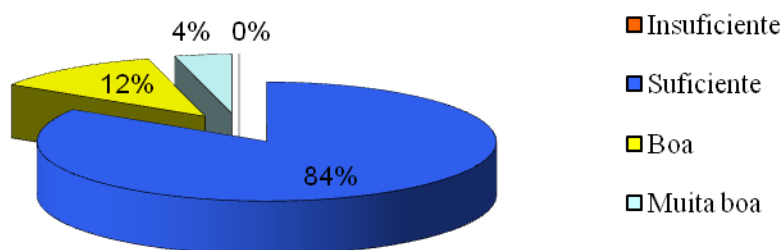
Ao analisarmos o gráfico podemos constatar que segundo a nossa amostra (25 professores, 100%), uma relação positiva e adequada entre a família e a escola é promotora de sucesso escolar por parte dos alunos/filhos com NEE

Esta afirmação por parte dos inquiridos vai ao encontro da explicitada pelos pais. Deste modo, evidencia-se que ambas as entidades partilham da mesma opinião, consideramos pertinente que não se fique apenas na teoria, mas que se concretiza mais na prática.

Tabela 37- Como classificaria a relação que mantém com os pais de alunos com NEE?

Como classificaria a relação que mantém com os pais de alunos com NEE?	N.º de Professores	Percentagem
Insuficiente	0	0%
Suficiente	21	84%
Boa	3	12%
Muita boa	1	4%
Total	25	100%

Gráfico 37- Classificaria a relação que mantém com a escola do seu filho, como:



A partir da análise do gráfico 37, constatamos que a maioria dos professores inquiridos, ou seja, 84% classificam a relação escola/família como suficiente, 12% vêem a relação como boa e 4% consideram-na mesmo muito boa.

Como insuficiente nenhum elemento da amostra a avaliou.

8.3- Discussão dos dados

Neste ponto do trabalho pretendemos fazer uma síntese dos aspectos mais significativos detectados na análise dos dados, assim como, dar resposta aos objectivos gerais e específicos traçados no início deste estudo e comprovar ou refutar as nossas hipóteses.

Iniciamos por caracterizar os sujeitos, salientando que em relação ao género se verifica que a totalidade dos pais inquiridos são do sexo feminino e o grau de parentesco que os liga à criança/aluno com NEE é o de mãe, comprovando-se, deste modo, uma das nossas hipóteses, a qual evidenciava que o envolvimento das mães na educação de filhos com NEE é mais frequente que o dos pais. Estes resultados vão ao encontro do já referido no enquadramento teórico, que realça o papel da mãe como educadora dos filhos, enquanto ao pai cabe os trabalhos mais árduos, a obrigação de sustentar a família (José Flores, 1994).

Evidenciamos também, que a nossa entrevistada⁸, destaca que a mãe é realmente a pessoa que mais acompanha a vida de um filho em todos os aspectos, mas que tem havido progressos no envolvimento dos pais. Esta afirmação vai ao encontro do referido pelo autor José Flores (1994), o qual evidencia também, que a acção do pai e da mãe são necessárias para o desenvolvimento normal do filho e a evolução social marca, cada vez mais, a tendência para diminuir essas diferenças. É de salientar que, o facto de a nossa amostra estar inserida num meio rural, o qual limita e se denota mesmo uma escassez de oferta de trabalho, a grande maioria das mães encontram-se desempregadas e, deste modo, com disponibilidade para acompanhar e educar os filhos. Portanto, concluímos que, embora se tenha verificado alguma mudança evolutiva a nível sócio-cultural, a mulher continua a ser vista como a mais indicada para trabalhar com as crianças.

Consideramos importante realçar que quase a totalidade dos pais inquiridos são casados. Esta situação proporciona à criança maior estabilidade emocional, pois um casal com laços sólidos, estáveis e de qualidade cria um forte apoio à segurança infantil. Podendo, assim, concluir que um casal harmonioso estimula êxitos na criança. Estas considerações vão ao encontro do referenciado por diversos autores abordados ao longo do trabalho, como por exemplo José Flores (1994), que destaca que a estabilidade da criança passa pela situação segura entre os diferentes componentes que formam a família, o qual abarca o amor dos pais entre si e pelos seus filhos.

⁸ Apêndice IV

No que concerne às habilitações literárias podemos destacar que se consideram pais pouco instruídos, visto que, a grande maioria apenas possui o ensino primário. Relativamente à idade salientamos que a percentagem mais significativa de pais situa-se no intervalo etário dos 31 a 40 anos.

Tendo por foco o grupo dos professores e a sua distribuição por género, concluímos que no Primeiro Ciclo a mulher continua a ser uma figura bastante significativa no corpo docente.

Do total de professores inquiridos a maior percentagem indica possuir o curso de Licenciatura, contudo em várias das situações a mesma apenas foi adquirida posteriormente com complemento de formação. No que respeita à obtenção de formação em Educação Especial, apenas uma pequena percentagem a confirmou. Deste modo, possibilita-nos concluir que esta situação implica alguma carência de informação sobre a Educação Especial.

Também de acordo com o nosso estudo empírico, a experiência profissional da nossa amostra é bastante significativa centrando-se entre os 11 a 20 anos de serviço.

Neste estudo, verificou-se que relativamente à opinião de pais e professores sobre se consideram benéfico ou não a inclusão de alunos com NEE em classes regulares, a mesma foi por parte dos pais totalmente positiva, assim como partilhada também pela maioria dos professores. Constatou-se também que, a nossa entrevistada considera a inclusão favorável para estes meninos, no entanto, destaca que em muitas situações de crianças com NEE mais profundas é mais proveitoso para ambas as partes, ou seja, alunos com e sem NEE, não partilharem sempre a mesma sala de trabalho, pois um aluno com NEE graves, necessita de apoio individualizado e diferenciado e retira esse tempo aos outros colegas, contudo destaca a importância do convívio entre todas as crianças.

Nesse contexto e segundo Nielsen (1999), um aluno que apresente uma determinada problemática pode ser colocado numa classe regular, a tempo inteiro ou parcial, com apoio de professores de educação especial. O currículo definido para estes alunos poderá apresentar pontos de contacto com o que é estabelecido para todos os restantes alunos. No entanto, o professor da classe regular deverá sempre que necessário alterar as estratégias a que recorre, bem como o ritmo de ensino, os conteúdos do curso e os métodos de avaliação, de forma a dar resposta às necessidades especiais de aprendizagem do aluno.

Da inclusão, os pais consideraram como principal benefício a socialização, sendo também este aspecto destacado na entrevista realizada. Para além deste item, os professores assinalaram também, como aspectos promotores dessa inclusão a auto-estima e o

desenvolvimento de competências a todos os níveis. Em síntese, no que concerne a esta questão, foi posto em evidência por todas as partes o aspecto social e emocional, considerando-se que deste modo, se possam estabelecer maiores laços de ligação entre as crianças com NEE e as outras crianças e se protagonize de forma mais normalizada a sua integração na vida societária, assim como eleva a sua auto-estima e auto-confiança. Destacando o proferido por Nielsen,

“Os educadores têm vindo a descobrir que, na maior parte dos casos, o facto de os alunos com NEE estarem colocados em meios educativos inclusivos lhes proporciona a oportunidade de interagir com outros indivíduos, o que resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade.” (Nielsen, 1999:46)

Por sua vez, os alunos sem NEE têm a oportunidade de contactar com estes alunos e de perceber a complexidade e a diversidade das características humanas, compreendendo que a partilha de aspectos comuns e de necessidades excede as diferenças (Alper, Schloss, Etscheidt & Macfarlane, 1995, citados por Nielsen, 1999, p.46).

Salienta-se que a pequena percentagem que respondeu de forma negativa à inclusão de alunos em classes regulares destacaram sobretudo a falta de apoios.

Tanto uma opinião como a outra estão fundamentadas no nosso enquadramento teórico, pois à luz de vários autores a inclusão de alunos com NEE é extremamente benéfica no seu processo de educação, contudo as escolas e os professores ainda não estão totalmente preparados para responder de forma adequada a tanta diversidade.

Em relação à questão sobre a forma como consideram a aprendizagem proporcionada pela escola a estes alunos, encontramos divergências entre as amostras. Destacando-se por parte dos pais que essa aprendizagem é “boa”, por sua vez quase a totalidade dos professores apenas a classifica como “suficiente”, considerando mesmo alguns elementos da amostra como “insuficiente”, sendo estas opções as mais evidentes no estudo. Desta análise poderemos concluir que a família pode não estar totalmente informada sobre as aprendizagens proporcionadas pela escola/professor ao seu educando (considerando as respostas dos professores), ou teme pôr em causa a relação que mantém com a escola. No que diz respeito às opiniões dos profissionais, não as podemos colocar em causa, visto que, essa mesma aprendizagem é posta em prática por eles.

Referente a esse ponto, a nossa mãe entrevistada e presidente de uma associação em prol destas crianças, evidencia que nem todas as crianças com NEE, têm toda a resposta

educativa por parte da escola, pois têm necessidades específicas e falta muito apoio de técnicos especializados.

Nesse contexto, consideramos pertinente analisar as condições das escolas e o que se deveria modificar de acordo com as NEE dos alunos. No que concerne a esta situação chegamos à conclusão que ainda muito se tem a fazer para proporcionar a estes alunos a recepção adequada, destacando-se sobretudo por parte dos professores o apoio especializado, as instalações e os materiais. As duas últimas são também postas em evidência pelos pais, tal como, os conteúdos programáticos que consideraram, por vezes, não estarem em concordância com as limitações e dificuldades das crianças. O apoio à família, referenciado por alguns pais foi também considerado um ponto ao qual se deve dar mais relevo e importância.

Através da entrevista realizada foi reforçado o facto de haver escassez de material pedagógico apropriado para estas crianças, e que quando existe, muitas vezes, não têm acesso a ele, assim como haver mais apoio técnico, o qual não deve estar apenas presente nas Unidades de Apoio, mas também nas turmas regulares, visto que existem muitas crianças nas turmas com carências, a nível de terapia da fala, ocupacional e que não têm apoio especializado, tendo que recorrer a apoios fora. Evidenciou também que deveria haver mais assistentes operacionais para acompanhamento destas crianças. Reforçou o facto de muitas escolas a nível de instalações ainda não estarem preparadas para receber algumas crianças, essencialmente crianças em cadeiras de rodas. Para concluir evidenciou a falta de projectos nas escolas para alunos com NEE.

Seguidamente, ao tentarmos compreender a opinião dos pais acerca da principal função da escola em relação a estas crianças, concluímos que os mesmos consideram, que esta, deverá ter como principal finalidade a preparação da criança para uma vida em sociedade, assim como proporcionar respostas para as suas necessidades, desenvolvendo, deste modo, competências a todos os níveis.

Ana Bérard (1996) evidencia a importância do trabalho a ser feito numa sala de aula, referindo que é preciso que se desenvolvam estratégias pedagógicas que ajudem todas as crianças a darem o seu melhor, a progredirem tanto quanto lhes for possível. Segundo Durken, citado por Pires, Fernandes & Formosinho (1991) a escola socializa os indivíduos no sentido de lhes proporcionar a sua devida integração na sociedade.

Concluímos também da nossa análise que os pais têm por hábito conversar com o seu filho sobre o que acontece na escola, mostrando assim interesse e reconhecimento pelo seu

trabalho, o que segundo autores abordados ao longo do trabalho, os deixa mais motivados e auto-confiantes. Assim como, quando os questionamos sobre a sua participação (colaboração) nos trabalhos de casa, obtemos respostas positivas. Podemos concluir que os pais, sobretudo em casa, revelam uma postura bastante afirmativa em relação à educação/progresso escolar do filho. Através da entrevista realizada podemos também nos aperceber que aquela mãe valoriza o trabalho que se realiza em casa, destacando essencialmente a fulcral importância da continuação dos trabalhos da escola em casa, pois desta forma à valorização e reforço das competências trabalhadas com os seus educandos.

Ao longo deste estudo empírico, foi focada a importância da família no progresso escolar do educando. Participação esta inquestionável pelas duas entidades, como sendo promotora de maior sucesso escolar. A motivação, o empenho, a execução das actividades e a auto-estima foram aspectos salientados pela escola e partilhados pela família (à excepção do empenho que não foi posto em evidência pela família), pois são considerados os pontos fortes desta participação, os quais de forma incondicional promovem a sua prestação e desenvolvimento escolar. A participação da família no progresso escolar do seu educando é vista pela nossa entrevistada como um factor muito favorável, referenciando como pontos positivos, a promoção da auto-estima, da motivação, focando mesmo “a alegria das crianças quando vêem os pais na escola”, “as crianças tentam fazer melhor quando têm os pais presentes, digo isto por exemplo em relação às festas que presencio.”

Neste sentido e indo ao encontro da análise dos dados, a autora Liliana Sousa (1998), refere que a colaboração das famílias no processo de aprendizagem escolar promove o desenvolvimento integral dos alunos, assim como aproxima escola, família e comunidade. A mesma autora refere também que o acesso da escola às famílias beneficia nas crianças, a autonomia, a socialização e aquisição de matriz linguística; nos pais, a adaptação dos pais à vida escolar, reconhecendo o seu novo papel de pai de aluno; aos professores, a intenção e necessidade de reunir a comunidade educativa.

Contudo a participação da família na vida escolar do educando não se concretiza na maioria das situações por iniciativa própria dos pais, visto que, os mesmos apenas vão à escola quando convocados pelos professores, por sua vez essas convocações não são muito frequentes como podemos ver na análise dos gráficos 15 (pais) e 29 (professores). Desta forma possibilita-nos concluir que, ambas as entidades, reconhecem a importância dessa participação parental, contudo ainda se tem de trabalhar para que essa relação se efective com mais clareza e produtividade.

A relação escola/família efectua-se, sobretudo, na escola (instituição) e de acordo com a opinião dos pais, essencialmente, no início do ano, para troca de informações sobre a avaliação, quando o aluno tem problemas na escola, ou seja, quando o professor convoca. Os professores realçam estas mesmas situações como fundamentais para reunir com os pais.

Estas comunicações entre as duas entidades efectivam-se sobretudo em reuniões de pais, momentos informais na escola ou extra-escola através de notas escritas.

Na entrevista realizada, foram postos em evidência os contactos entre pais e professores, no início do ano, no final do período para reuniões de avaliação, para dar informações sobre os alunos e em festas da escola. Referiu também que se dirige à escola sempre que é solicitada e quando tem uma informação importante sobre o seu educando. Contudo, na opinião da mãe entrevistada, os pais deveriam ir mais à escola, pois têm de reconhecer que “a escola não é um depósito para os filhos”. Salienta que nos casos de crianças com NEE, os pais como são chamados por vezes sozinhos pela situação do seu filho, estão mais presentes.

Segundo Luís Correia (1999), a comunicação que se estabelece entre estas duas entidades constitui um dos elementos fundamentais para o estabelecimento de relações de parceria no trabalho a desenvolver com os alunos. Devendo estabelecer-se sentimentos de confiança e respeito com o objectivo de se tornar mais produtiva e significativa. Contudo, de acordo com o que podemos analisar das respostas, pode haver reconhecimento da importância de uma boa relação, mas a forma e motivo pelo que a praticam nem sempre é favorável ao desenvolvimento de sentimentos positivos e de complementaridade.

Neste seguimento, concluímos que as avaliações e o comportamento escolar do educando são as informações mais procuradas pelos pais e comunicadas pelo professor.

Consideramos também pertinente conhecer as actividades/tarefas em que os professores mais solicitam a comparência dos pais. Desta análise podemos concluir que a participação em reuniões, participação na elaboração do PEI, organização de festas, visitas de estudo, a colaboração nos trabalhos de casa, assim como para obter informações sobre os alunos, foram os motivos pelos quais os profissionais evidenciaram solicitar a presença dos pais. No entanto, os pais apenas destacaram como motivo de solicitação por parte dos professores a participação em reuniões e prestação de informações sobre o aluno. A participação na elaboração do PEI foi referenciada apenas por dois elementos da amostra, deixando a dúvida: será que realmente os professores solicitam essa participação?

Neste contexto, segundo Luís Correia (1999), a família é o primeiro educador da criança a qual a conhece no seu “todo”, podendo fornecer informações e sugestões ao professor essenciais para a sua intervenção e adequação prática junto da mesma. Deste modo, podemos concluir que a relação escola/família condiciona a intervenção do profissional nas crianças com NEE.

A autora Liliana Sousa destaca-nos a importância do papel dos pais e o porquê deles se empenharem e desenvolverem uma prática activa na educação dos seus filhos, pois:

“Os pais estão habituados a avaliar constantemente a criança, observam o comportamento, humores, preocupações, preferências, hábitos, amizades e analisam comportamentos diferentes consoante os contextos. Podem, com alguma certeza, prever as reacções dos filhos a pessoas e acontecimentos e conseguem descrever os filhos aos outros, pois conhecem-nos intimamente.” (Liliana Sousa, 1998:82; cita Wolfendale, 1983)

A criança beneficia com a avaliação conjunta entre pais e professores, pois deste modo, dá-se mais atenção a vários níveis: funcionamento corrente, potencialidades actuais, possíveis barreiras à aprendizagem, necessidades de aprendizagem e desenvolvimento em casa e na escola. Um ponto também essencial de participação dos pais é na realização do PEI para o qual, é necessário definir o papel de cada um dos intervenientes e a definição mútua de objectivo (Liliana Sousa, 1998). Não sendo este documento posto em evidência pela família leva a querer que a sua participação poderá ser apenas formalidade e não conhecimento e envolvimento na sua construção.

Mencionando também, a opinião dos professores sobre as diferenças de atitudes em relação à escola/professores de pais de alunos com NEE e dos outros pais, concluímos que a opinião se divide. Contudo, podemos evidenciar, segundo a amostra que a principal diferença entre estes pais é que os que têm crianças com NEE mostram-se mais protectores. Esta situação é também posta em evidência pelo autor Nielsen (1999), que refere que uma família com uma criança com NEE, a tendência é optar pela super-protecção, a qual, por vezes, impede a existência de oportunidades para resolver problemas e tomar decisões e não potencia a independência da criança, nem o seu desenvolvimento social e emocional. Neste contexto, a nossa entrevistada também evidencia que as expectativas que se têm a nível de futuro de uma criança com NEE não são as mesmas de uma criança dita “normal”, mas na sua opinião os pais trabalham para melhorar a qualidade de vida destes filhos, dentro das limitações de cada um.

Segundo os professores e de acordo com a análise feita ao gráfico 35, concluímos que o nível sócio-cultural e económico dos pais condiciona a sua participação na vida escolar do filho, na medida em que quanto mais desenvolvidos forem estes estatutos mais participativos e interessados os pais se mostram no percurso escolar do seu educando. Considerando as afirmações dos professores, vimos comprovada mais uma hipótese, que realça essa mesma situação como factor condicionante da participação parental. Neste contexto e de acordo com Montandon (1994), citado por Liliana Sousa (1999, p.79), “os pais estão mais disponíveis para contactos com a escola, sendo que a pertença social da família e o desempenho escolar da criança tem um papel importante”. A mesma autora proferiu que as famílias de classe média envolvem-se mais facilmente pela proximidade cultural, e pais de crianças com sucesso sentem-se com mais vontade de ir à escola.

Destacamos também e como ponto essencial do nosso trabalho, que de acordo com a amostra, a adequada participação da família na educação e vida escolar do seu filho com NEE promove o seu sucesso escolar, complementando todo o nosso enquadramento teórico e comprovando mais uma hipótese.

Parafraseando Liliana Sousa (1998, p.71), da boa relação entre a escola e a família “A criança tem como principais benefícios o progresso no seu desenvolvimento e a melhoria do aproveitamento escolar”. Segundo a mesma autora, “ quando se verifica nos pais maior interesse pela escolarização dos filhos, estes sentem-se mais motivados e desenvolvem atitudes mais positivas em relação à aprendizagem, o que potencializa o seu sucesso.” (1998,P.71)

Esta ideia é reforçada por Nielsen (1999), que refere que o envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada ao aluno com NEE contribuirão para o seu sucesso escolar.

Ainda neste contexto, e de acordo com o que podemos analisar, os professores que promovem com mais frequência essa interação entre a família/escola descrevem resultados bastante positivos por parte dos alunos com NEE. Professores estes que revelam mais experiência profissional, contudo um número pouco significativo que comprove a hipótese formulada, a qual relacionava a experiência profissional com a participação parental.

No entanto, de um modo geral, a relação entre a família e a escola é vista pelos professores inquiridos essencialmente como suficiente, enquanto a família repartiu a opinião entre suficiente e boa.

Consideramos, deste modo, que pais e professores estão progressivamente a tomar consciência da importância que os seus papéis assumem na educação destas crianças, contudo falta-lhes alguma iniciativa e confiança que efective essa prática relacional.

Para finalizar, concluímos que os objectivos que nos propusemos atingir ao longo do trabalho, conseguimos-os cumprir, vendo-os fundamentados ao longo do nosso enquadramento teórico e estudo empírico.

Conclusão

Após a realização deste trabalho, podemos concluir que o progresso escolar da criança com NEE é em muito condicionado pela frequência e adequação da participação parental neste processo. Todavia, muitos pais querem-se envolver na vida escolar dos filhos mas não sabem como fazê-lo, têm pouco tempo disponível, ou estão face a uma escola que não estimula esse envolvimento.

Infelizmente, e durante muitos anos, a relação escola - família foi no nosso país, uma relação essencialmente negativa, pois a escola só chamava os pais quando os filhos estavam a ter problemas, convidava-os para poucas actividades e entendia como ingerência a visita frequente de pais mais empenhados.

Por outro lado, a família relacionava-se com a escola de uma forma crítica ou desinvestida, apontando dados face ao insucesso, indo à escola “pedir contas” quando vivia alguma insatisfação com os métodos ou conteúdos escolares, e estando ausente aquando das poucas convocatórias que a escola fazia.

Mais do que nunca, hoje, os pais e professores reconhecem que necessitam de trabalhar em conjunto para que as crianças tenham maior sucesso como alunos e mesmo como pessoas.

No entanto, verifica-se um esforço progressivo para melhorar esta relação, notando-se sobretudo na assiduidade dos pais, quando solicitados pelo professor para comparecerem na escola, demonstrando, deste modo, interesse pelos assuntos escolares.

Considerando estes aspectos nada se opõe, em nosso entender, a que digamos que uma participação, mais relevante, da família de crianças com NEE na escola, concretize princípios de representação, democracia e integração comunitária, ou seja, o direito à cidadania.

Temos, no entanto, presente de que este é um pressuposto que se realiza de forma progressiva, pelo que é conveniente a fixação de certos procedimentos considerados fundamentais para se obter êxito relativamente ao processo de relação que inevitavelmente se estabelece entre ambas.

No entanto, do estudo realizado, tanto a nível da pesquisa bibliográfica, como no estudo empírico (através dos questionários e da entrevista), verificamos que de algum modo esta relação denota tendências positivas, embora não seja ainda totalmente efectiva. Verifica-se uma progressiva consciencialização de que pais e professores têm papéis complementares na educação da criança, os quais partilham objectivos e finalidades em comum. No entanto,

podemos também concluir, que na realidade, ainda se tem que trabalhar para que esta relação se efective correctamente na prática.

Uma realidade na qual se movimentam as crianças, principais beneficiários, os pais e os professores, sendo estes, sobretudo, mediadores. É aos professores que cabe utilizar as devidas estratégias, para que seja inferido o feedback necessário, de modo a eliminar-se causalidades lineares, pressupondo-se o retorno necessário para um bom desempenho relacional.

Neste sentido após a realização deste trabalho sugerimos que, se identifique o conceito de sucesso de modo mais abrangente de forma a que esta clarificação proporcione a abertura das escolas a todos e não somente àqueles que podem acompanhar as chamadas “disciplinas escolares”. Referimo-nos à transformação da própria escola nas suas estruturas, conteúdos e práticas procurando adaptá-las às necessidades dos diversos “públicos” que as frequentam. Também que valorizem positivamente as características individuais da criança, levando a que esta se afirme “diferente”, mas adoptando atitudes/comportamentos positivos. Este pressuposto, para além dos benefícios para a criança ao nível do desenvolvimento pessoal e social, logo do sucesso, tem em vista atenuar a relação visível entre “resistências” e comportamentos passíveis de perturbar. Assim como, se valorize a própria inclusão enquanto afirmação da diferença na escola como forma de fomentar a própria relação entre a família de crianças com NEE e a escola e vice-versa.

Para o efeito caberá aos estabelecimentos regulares do 1ª Ciclo do Ensino Básico proceder ao progressivo reajustamento das suas estruturas, recursos físicos, humanos e de práticas e pressupostos (in)formativos. Equacionar a modificação conjunta, que possibilite desenvolver experiências devidamente acompanhadas, de modo a assegurar o seu sucesso, extrapolando-se como modelos de referência e eficácia, no que diz respeito à relação família-escola e à criança com NEE.

Neste sentido, facilita-se o desenrolar de novas atitudes que (re)definam os papéis “desempenhados” pela família e pela escola. Urge que a mudança seja um movimento criativo que implica “um colectivo” identificável pela sua gradual mudança de atitudes que construa a verdadeira relação/comunicação.

Concluído este trabalho, certificamos que atingimos os objectivos propostos, comprovamos as nossas hipóteses, à excepção de uma que não teve resposta suficiente que a afirmasse. Contudo, foi feito um trabalho exaustivo e enriquecedor que nos faz pensar e repensar na nossa prática enquanto docentes e na nossa forma de actuar e trabalhar enquanto

membros de uma comunidade educativa que só alcança sucesso com crianças com NEE, se promover um trabalho colaborativo e efectivo entre pais e professores.

Uma vez terminado este trabalho, concordámos que ainda muito ficou por dizer e apesar de todas as dúvidas e dificuldades que surgiram, propusemo-nos fazer o melhor que nos sentíssemos capazes.

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: edições Asa.
- Ainscow, M (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang. *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: IIE.
- Arroteia, J. C. (1991). *Análise Social da Educação*. Leiria. Roble Edições.
- Bairrão, Joaquim [et al.] (1998). (coord.) *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barbosa, C. & Pinto, P. (1997). Para uma Escola Inclusiva. *Cadernos de Educação de Infância* n.º 43. APEI: Lisboa.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva
- Benavente, Ana (1999). *Escola, Professores e Processos de Mudança* - 2.ª edição. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, M. Luís (1999). *Alunos com NEE nas Classes Regulares* – 1- Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei nº 319/91, DR 193, Série I-A, de 1991-08-23.
- Decreto de Lei 3/2008. (2008)
- Dias, M. dos A. F. (1993). *As Representações de Sucesso da Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Mestrado apresentada na Universidade Nova de Lisboa.
- Diez, Juan José; tradução de, Marinha, Dulce de Sousa Salgado Vidigal (1994). *Família Escola, uma Relação Vital*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, José M. L. (1998). *Pareceria Escola – Família - A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, A. (2005). Escola Inclusiva – Uma Escola para todos. *Revista Educare - Educação e Diversidade*, 17.
- ESTRELA, A. (1986) Projecto FOCO – uma experiência de formação de professores por competências. *Rev. Port. de Pedagogia*. v. XX.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de Classes* (4.^a edição; 1.^a edição 1984). Porto: Porto Editora.
- Felgueiras, I. (1994). *As Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as Educar?*
In Inovação Instituto de Inovação Educacional. Vol.7, nº1, p. 23-35.
- Flores, Varela José (1994). *A Influência da Família na Personalidade da Criança* - Colecção Crescer. Porto: Porto Editora Lda.
- Fortin, M., (1999). *O processo de Investigação: da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência.
- Gameiro, J. (1992). *Voando sobre a psiquiatria. Análise epistemológica da psiquiatria contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ghiglione & Matalon, B. (1992). *O Inquérito, Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Hoz, Victor Garcia (s.d). *La Educacion del Estudiante en la Familia*. Lisboa: Edições Temas da Actualidade, S.A; tradução de Guerreiro, Inês.
- Lakatos, Eva Maria & Marconi, Marina de Andrade (1991). *Metodologia Científica*. 2.^a edição. São Paulo: Editora Atlas. 242.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão Editor.
- Lima, Jorge Ávila (org) (2002). *Pais e Professores - Um desafio à cooperação* - 1.^a edição. Porto: Edições Asa.
- Lopes, António Rodrigues (2000). *Manual de Investigação em Educação - Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marinha, Maria Isabel de Sande (1989). *A Família na Educação da Criança*. Águeda: Livros Horizonte.
- Marques, Ramiro (2001). *Educar com os pais* – 1.^a edição. Lisboa. Editorial Presença.
- Marques, Ramiro (1999). *A Escola e os Pais - como colaborar*. Lisboa: Texto Editora.
- Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de Casa*. 1.^a Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Muniz, Braudilio Martinez (1993). *A Família e o Insucesso Escolar*. Colecção Crescer. Porto: Porto Editora.
- Nielsen, B. Lee (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula. Um guia para professores*. 3.^a colecção Ed. Esp. Porto: Porto Editora.
- Northway, M. & Weld, L. (1957). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Oliceira, José H. Barros (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra/ Portugal: Livraria Almedina.

- Perloiro, Maria de Fátima; Neto, Luís Miguel; Marujo, Helena Águeda (1998). *A Família e o Sucesso Escolar - Guia para todos os pais educadores* - 1ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Pires, E. L.; Fernandes A. S.; Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Pires, E. L.; Fernandes, A. S. e Lima, L. V. *Noções de Sociologia da Educação*. Fasc.1 e 2, 2ª Fase. Ed. Ministério da Educação e Universidade do Minho.
- Ricardo Arturo, R. (2001); El Cuestionario; [online] [consulta 2006-01-22]; Disponível em <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm>
- Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre inclusão da Educação à Sociedade*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Sousa, Liliana (1998). *Crianças confundidas entre a escola e a família - Uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Tomás García, M. (2003); El Cuestionario como instrumento de investigación/Evaluación [online] [consulta 2006-05-22] Disponível em: http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- UNESCO, (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vala, J. (1986). *A Análise de Conteúdo*. Em A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Wolfendale, S. (1993). *Fazer com que o Meio Escolar e Familiar vá ao Encontro das Necessidades das Crianças*. In Integração Escolar. Edição Universidade Técnica de Lisboa.

Apêndice I

Questionário

Março de 2011

Sónia Manuela de Oliveira Correia a frequentar Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, no Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração de Aveiro / Escola Superior da Educação de Almeida Garrett, necessita da sua colaboração para a realização de uma dissertação, a qual se baseia num estudo sobre a **relação escola/família na educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais**.

Ao convidarmos os **pais** dos alunos para o preenchimento do presente questionário e a sua posterior devolução, o mais urgente possível, fazemo-lo convictos da sua incontestável vontade de colaborar.

É de realçar que esta pesquisa está sob a salvaguarda de todas as exigências éticas que nos impomos respeitar: anonimato e a garantia de que todos os dados recolhidos só estarão disponíveis para a realização do presente trabalho de investigação.

Contamos com a sua colaboração, e desde já agradecemos todo o tempo disponibilizado para o preenchimento deste questionário.

Assinala com um X, a opção que mais se aproxima da sua opinião e/ou situação.

Parte I- Dados pessoais

1- Género:

a) Masculino

☐

b) Feminino

☐

2- Grau de parentesco em relação ao educando:

a) Pai

☐

b) Mãe

☐

F) Outro

☐

Qual? _____

3- Idade:

- a) < 20 ☐
- b) 20 a 30 ☐
- c) 31 a 40 ☐
- d) > 40 ☐

4- Habilitações literárias:

- a) Primeiro Ciclo ☐
- b) Segundo Ciclo ☐
- c) Terceiro Ciclo ☐
- d) Secundário ☐
- e) Ensino Superior ☐
- f) Outro ☐

Qual? _____

5- Estado civil:

- a) Solteiro (a) ☐
- b) Divorciado (a) ☐
- c) Casado (a) ☐
- d) Viúvo (a) ☐
- e) Outro ☐

Qual? _____

6- Situação profissional:

- a) Desempregado ☐
- b) Contratado ☐
- c) Efectivo ☐
- ☐

d) Outro

Qual? _____

Parte II- Papel desempenhado pela escola e família na educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

7- Considera benéfico para o seu educando a sua inclusão em classes regulares?

a) Sim ☐

b) Não ☐

7.1- Se respondeu sim, em que medida?

a) Socialização ☐

b) Desenvolvimento de competências ☐

c) Autonomia ☐

d) Auto-estima ☐

e) Outra

Qual: _____

8- Como considera a aprendizagem que é proporcionada pela escola ao seu filho com NEE?

a) Insuficiente ☐

b) Suficiente ☐

c) Boa ☐

d) Muito boa ☐

e) Outra ☐

Qual: _____

9- Qual é para si a principal função da escola em relação a crianças com NEE?

a) Desenvolver as capacidades do aluno a todos os níveis ☐

b) Acompanhar os filhos enquanto os pais trabalham ☐

c) Formar a criança para a vida profissional futura ☐

d) Preparar a criança para uma vida em sociedade ☐

e) Outra ☐ Qual: _____

10- Conversa com o seu filho sobre o que acontece na escola?

- a) Nunca ☐
- b) Algumas vezes ☐
- c) Sempre ☐

11- Se pudesse melhorar a escola que o seu filho frequenta, o que modificaria de acordo com as suas NEE?

- a) Os materiais ☐
- b) Os conteúdos programáticos ☐
- c) Os horários ☐
- d) Os professores (apoio especializado) ☐
- e) O apoio à família ☐
- f) As instalações ☐
- h) Nada ☐

12- Costuma ajudar o seu filho na realização dos trabalhos de casa?

- a) Nunca ☐
- b) Às vezes ☐
- c) Sempre ☐

13- Considera importante a sua ajuda para um melhor desempenho/sucesso escolar do seu filho?

- a) Sim ☐
- b) Não ☐

13.1-Em que medida?

- | | | |
|-----------------------------|--------------------------|------------|
| a) Motivação | ☐ | |
| b) Empenho | ☐ | |
| c) Participação | ☐ | |
| d) Autonomia | ☐ | |
| e) Auto-estima | ☐ | |
| f) Execução das actividades | ☐ | |
| g) Outra | ☐ | Qual _____ |

Parte III- Relação escola/ família na Educação de alunos com NEE.

14- Vai à escola por iniciativa própria, para obter ou fornecer informação sobre o seu educando?

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| a) Nunca | ☐ |
| b) Raramente | ☐ |
| c) Alguma frequência | ☐ |
| d) Muita frequência | ☐ |

15- Com que frequência o professor solicita a sua presença?

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| a) Nenhuma | ☐ |
| b) Algumas vezes | ☐ |
| c) Alguma frequência | ☐ |
| d) Muita frequência | ☐ |

16 - Normalmente costuma reunir com o/a professor/a em que situações?

- a) Início do ano ☐
 - b) Final do ano ☐
 - c) Para "trocar" opiniões sobre a avaliação ☐
 - d) Quando o seu educando tem problemas na escola ☐
 - e) Quando o seu educando tem problemas familiares ☐
 - f) Sempre que o professor convoca ☐
 - g) Quando outros técnicos ou outros profissionais o solicitam (médicos, professor de apoio/EE,...) ☐
 - h) Outra ☐
- Qual: _____

17- Que situações mais utiliza para conversar com o/a professor/a?

- a) Momentos informais na escola ☐
- b) Reuniões de pais ☐
- c) Reuniões de pais com outros profissionais (equipa de Educação especial, médicos, terapeutas,...) ☐
- d) Contactos telefónicos ☐
- e) Notas escritas ☐
- f) Outra ☐ Qual: _____

18) Que tipo de informação, o/a professor/a lhe comunica?

- a) Aprendizagem escolar do seu educando ☐
- b) Comportamento na escola ☐
- c) Orientações para ajuda nos trabalhos de casa ☐
- d) Informações que obteve de outros profissionais (médicos, professor de Educação Especial, professor de apoio,...) ☐

e) O tipo de trabalho que está a desenvolver com o seu educando ☐

f) Tipos de apoio especiais que o seu educando necessita ☐

19 - Normalmente para que tipo de actividades/tarefas o professor mais o/a solicita?

a) Organização de festas, visitas de estudo,... ☐

b) Ajuda nos trabalhos de casa ☐

c) Participação em reuniões ☐

d) Elaboração do programa educativo individual do aluno ☐

e) Organização de actividades ou aulas... ☐

f) Para dar informações sobre o seu educando ☐

g) Outra ☐

Qual: _____

20- A adequada relação entre escola/família promove o sucesso escolar de alunos com NEE?

a) Sim ☐

b) Não ☐

21- Como classificaria a relação que mantém com a escola do seu filho?

a) Insuficiente ☐

b) Suficiente ☐

c) Boa ☐

d) Muito Boa ☐

Muito obrigado!

Apêndice II

Questionário

Março de 2011

Sónia Manuela de Oliveira Correia a frequentar Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, no Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração de Aveiro / Escola Superior da Educação de Almeida Garrett, necessita da sua colaboração para a realização de uma dissertação, a qual se baseia num estudo sobre a **relação escola/família na educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais**.

Ao convidarmos os **Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico** para o preenchimento do presente questionário e a sua posterior devolução, o mais urgente possível, fazemo-lo convictos da sua incontestável vontade de colaborar.

É de realçar que esta pesquisa está sob a salvaguarda de todas as exigências éticas que nos impomos respeitar: anonimato e a garantia de que todos os dados recolhidos só estarão disponíveis para a realização do presente trabalho de investigação.

Contamos com a sua colaboração, e desde já agradecemos todo o tempo disponibilizado para o preenchimento deste questionário.

Assinala com um X, a opção que mais se aproxima da sua opinião e/ou situação.

Parte I- Dados pessoais

1- Género:

a) Masculino ☐

b) Feminino ☐

2- Habilitações literárias:

Magistério/ bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Outra ☐

Qual: _____

3- Tempo de serviço:

< 5	☐	11 a 20	☐
5 a 10	☐	> 20	☐

Parte II- Papel desempenhado pela escola e família na educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

4- Considera benéfico para um aluno com NEE, a inclusão em classes regulares?

a) Sim ☐

b) Não ☐

4.1- Se respondeu sim, em que medida?

a) Socialização	☐
b) Desenvolvimento de competências	☐
c) Autonomia	☐
d) Auto-estima	☐
e) Outra	☐ Qual: _____

5- Como considera a aprendizagem que é proporcionada pela escola aos alunos com NEE?

a) Insuficiente	☐
b) Suficiente	☐
c) Boa	☐
d) Muito boa	☐

6- Considera que o ensino público está preparado para dar resposta a todos os alunos com NEE?

a) Sim ☐

b) Não ☐

7- O que melhoraria na sua escola, para proporcionar respostas mais adequadas às crianças com NEE?

- a) Os materiais ☐
- b) Os conteúdos programáticos ☐
- c) Os horários ☐
- d) Apoio especializado ☐
- e) O apoio/participação da família ☐
- f) As instalações ☐
- h) Nada ☐

8- Considera importante o apoio e acompanhamento da família (pais) para um melhor desempenho/sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem / NEE?

- a) Sim ☐
- b) Não ☐

8.1-Em que medida?

- a) Motivação ☐
- b) Empenho ☐
- c) Participação ☐
- d) Autonomia ☐
- e) Auto-estima ☐
- f) Execução das actividades ☐
- g) Outra ☐ Qual _____

Parte III- Relação escola/família na educação de alunos com NEE.

9- Solicita a presença/participação dos pais na actividade escolar?

- a) Raramente ☐
- b) Algumas vezes ☐
- c) Alguma frequência ☐
- d) Muita frequência ☐

10- Normalmente costuma reunir com os pais em que situações?

- a) Início do ano ☐
- b) Final do ano ☐
- c) Para "trocar" opiniões sobre a avaliação ☐
- d) Quando o aluno tem problemas na escola ☐
- e) Quando o aluno revela problemas familiares ☐
- f) Quando a família solicita ☐
- g) Quando outros técnicos ou outros profissionais o solicitam (médicos, professor de apoio/EE,...) ☐
- h) Outra ☐ Qual: _____

11- Que situações mais utiliza para conversar com os pais?

- a) Momentos informais na escola ☐
- b) Reuniões de pais ☐
- c) Reuniões de pais com outros profissionais (equipa de Educação especial, médicos, terapeutas,...) ☐
- d) Contactos telefónicos ☐
- e) Notas escritas ☐
- f) Outra ☐ Qual: _____

12- Que tipo de informação, os pais procuram com mais frequência?

- a) Aprendizagem escolar do seu educando ☐
- b) Comportamento na escola ☐
- c) Orientações para ajuda nos trabalhos de casa ☐
- d) Informações que obteve de outros profissionais (médicos, professor de Educação Especial, professor de apoio,...) ☐
- e) O tipo de trabalho que está a desenvolver com o seu educando ☐
- f) Tipos de apoio que o seu educando necessita ☐

13 - Normalmente para que tipo de actividades/tarefas o professor mais solicita os pais?

- a) Organização de festas, visitas de estudo,... ☐
- b) Ajuda nos trabalhos de casa ☐
- c) Participação em reuniões ☐
- d) Elaboração do programa educativo individual do aluno ☐
- e) Organização de actividades ou aulas... ☐
- f) Para dar informações sobre o seu educando ☐
- g) Outra ☐ Qual: _____

14- As atitudes dos pais, de crianças com NEE em relação à escola e/ou ao professor diferenciam-se das atitudes de outros pais?

- a) Sim ☐
- b) Não ☐

15- O nível sócio-económico e cultural dos pais condiciona o seu envolvimento na vida escolar dos filhos?

- a) Sim ☐
- b) Não ☐

15- A adequada relação entre escola/família promove o sucesso escolar de alunos com NEE?

a) Sim ☐

b) Não ☐

16- Como classificaria a relação que mantém com os pais dos alunos com NEE?

a) Insuficiente ☐

b) Suficiente ☐

c) Boa ☐

d) Muito Boa ☐

Muito obrigado!

Apêndice III

Guião da entrevista à encarregada de educação e presidente da Associação de Pais e Amigos, Crianças e Jovens Portadores de Deficiência de Cinfães

Temática: A relação escola - família na educação/progresso de uma criança com NEE.

Objectivos da entrevista:

- ✓ Compreender o papel desempenhado pela família no processo de ensino aprendizagem de crianças com NEE;
- ✓ Aferir acerca da participação dos pais na aprendizagem dos filhos com NEE;
- ✓ Averiguar a colaboração dos pais com a escola, como intervenientes no processo de ensino aprendizagem;
- ✓ Reconhecer o tipo de relação estabelecida entre a família e a escola no trabalho desenvolvido com as crianças com NEE;
- ✓ Compreender se um dos factores que condicionam o sucesso escolar dos alunos com NEE resulta do envolvimento da família.

Entrevistada: Encarregada de Educação

Data: 31/05/2011

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Formulário de perguntas
Bloco A O papel da família na educação de uma criança com NEE	• Aferir acerca do papel da família no progresso escolar/aprendizagens de uma criança com NEE • Averiguar a participação dos pais na educação dos filhos com NEE	• Como é que a família acompanha uma criança com NEE • O que lhe proporciona fora do contexto escolar	• Dentro do núcleo familiar, qual é o membro que mais acompanha o desenvolvimento de uma criança com NEE? • Como encarregada de educação, participa nas aprendizagens do seu filho? Como? • Considera que a família se empenha na educação de crianças com NEE?

Bloco B O papel da escola na educação de crianças com NEE	• Fazer o levantamento sobre a opinião dos pais/ EE sobre a resposta educativa a crianças com NEE?	• Inclusão • Recursos humanos • Recursos materiais • Resposta educativa	• Como considera o processo de inclusão para uma criança com NEE? • Na sua opinião os alunos têm resposta adequada por parte da escola, tanto a nível de professores ou técnicos, como materiais?
Bloco C Relação escola/família na educação de crianças com NEE	• Recolher dados sobre o tipo de relação existente entre estas duas entidades com vista ao progresso escolar de uma criança com NEE.	• Participação dos pais na escola • Em que situações se verifica com mais frequência essa participação • Como é que vêm a qualidade do relacionamento existente entre a família e a escola com vista ao progresso das crianças com NEE	• Normalmente para que tipo de actividades/tarefas o professor mais solicita os pais? • No geral, sempre que os pais são solicitados à escola, comparecem? • A adequada relação entre escola/ família promove o sucesso escolar de alunos com NEE? • Mantém uma boa relação com a escola do seu filho? • Mudaria alguma coisa nas escolas, para uma melhor resposta às crianças com NEE?

Nota: Adaptado de Estrela (1986, p.355-357)

Apêndice IV

Protocolo da entrevista à encarregada de educação e presidente da Associação de Pais e Amigos, Crianças e Jovens Portadores de Deficiência de Cinfães

Data: 04/06/2011

Entrevistadora - A

Mãe - M

A- Dentro do núcleo familiar, qual é o membro que mais acompanha o desenvolvimento de uma criança com NEE?

M- Na maioria é a mãe, mas há muitos pais a colaborar pelo que eu vejo e dizem. Mas a quase todo o lado que vou é a mãe que está.

A- Como encarregada de educação, participa nas aprendizagens do seu filho? Como?

M- Participo. Em trabalhos continuados da escola em casa. Sempre que sou chamada eu vou. Também, quando tenho alguma informação importante vou à escola para dar a conhecer. Mas de um modo geral, na minha opinião acho que os pais até vão participando.

A- Considera que a família se empenha na educação de crianças com NEE?

M- Acredito que sim. Os pais falam dos filhos com bastante empenho, até mesmo como crianças normais, parece por vezes não ver a deficiência. Mas reconheço que as expectativas a nível de futuro não são as mesmas. Mas acho que os pais trabalham para melhorar a qualidade de vida destes filhos, dentro das limitações de cada um.

A- Como considera o processo de inclusão para uma criança com NEE?

M- Eles devem estar incluídos, é favorável para eles. Mas dependendo dos seus problemas, eu considero em muitas situações que é mais proveitoso para ambas as partes estarem numa unidade de apoio, onde possa também existir contacto com os outros, ou seja “convívio”.

Numa unidade eles têm apoio individualizado e direccionado para estas crianças.

Quando vou a instituições, em conversas com os pais, recebo a informação de que são da mesma opinião, pois estas crianças devem ter apoio individualizado e retiram-no dos outros colegas e mesmo distraem-nos. Nestes casos, não existe tempo suficiente para estes alunos e restante grupo.

A- Na sua opinião os alunos tem resposta adequada por parte da escola, tanto a nível de professores ou técnicos, como materiais?

M- Alguns têm outros não, tanto a nível de professores como técnicos.

Há falta de técnicos e quando existe têm poucas horas. Pelo que sei os técnicos que há, só vão às unidades,... só que existem alunos nas turmas que precisam e não têm. Tenho conhecimento de crianças com graves dificuldades a nível da fala que não estão a ser acompanhadas por um terapeuta da fala.

Relativamente ao material, posso dizer que, nas salas é muito escasso que eu bem vejo, mas sei também que ele existe, o que eles não têm é muitas vezes acesso a ele.

A- Normalmente para que tipo de actividades/tarefas o professor mais solicita os pais?

M- No início do ano; no final do período para reuniões da avaliação; para dar informações sobre os alunos quando é necessário. Em festas da escola, pelo menos na do meu filho.

A- No geral sempre que os pais são solicitados à escola, comparecem?

M- Na minha opinião, “meio a meio”, acho que deviam ir mais. Eles têm que reconhecer que a escola não é um depósito para os filhos. Nestes casos como são especiais, e como são chamados por vezes sozinhos pela situação do seu filho, acho que vão mais.

A- A adequada relação entre escola/ família promove o sucesso escolar de alunos com NEE?

M- Sim, melhora muito.

A- Em que medida?

M- Na auto-estima, na motivação e reflecte-se também na alegria das crianças quando vêm os pais na escola. As crianças tentam fazer melhor quando têm os pais presentes, digo isto por exemplo em relação às festas que presencio.

A- Mantém uma boa relação com a escola do seu filho?

M- Sim, mantenho uma boa relação com a escola do meu filho.

A- Mudaria alguma coisa nas escolas, para uma melhor resposta às crianças com NEE?

M- Sim mudava. Como já disse há muita falta de material, as salas deviam estar mais equipadas para trabalhar com estas crianças; no meu caso particular dizem que há bom material para meninos com este problema, mas não têm acesso a ele.

Mudava também as respostas técnicas, pois se houvesse mais resposta na escola não tinham necessidade de fazer fora.

Deveria haver mais auxiliares para acompanhamento destas crianças.

As instalações deviam estar mais adequadas, essencialmente para crianças em cadeiras de rodas.

E uma coisa na minha opinião muito importante faltam projectos nas escolas para estes miúdos.

Apêndice V

Análise de conteúdo da entrevista à encarregada de educação e presidente da Associação de Pais e Amigos, Crianças e Jovens Portadores de Deficiência de Cinfães

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência		
			Unidades de registo	Unidades de registo na subcategoria	Unidades de registo na categoria
O papel da família na educação de uma criança com NEE	Acompanhamento de uma criança com NEE	- na maioria é a mãe, mas os pais tem vindo a preocupar-se mais com estas questões dos filhos. Isso também pelo que eu vejo e me dizem.	1	1	6
	Participação na educação e desenvolvimento de uma criança com NEE	- em trabalhos continuados da escola em casa. - sempre que sou chamada à escola eu vou. - quando tenho uma informação importante sobre o meu filho vou à escola para dar a conhecer.	1 1 1	3	
	Empenho e expectativas das famílias na educação destas crianças	- as expectativas a nível de futuro não são as mesmas de uma criança dita normal	1	2	

		- acho que os pais trabalham para melhorar a qualidade de vida destes filhos, dentro das limitações de cada um	1		
O papel da escola na educação de crianças com NEE	Processo de inclusão	- eles devem estar incluídos, é favorável para eles.	1	5	8
		- é bom ao nível da socialização para uns e para outros.	1		
		- eu considero em situações de crianças com problemas mais graves, que é mais proveitoso para ambas as partes estarem numa unidade de apoio, onde possa também existir contacto com os outros, ou seja, convívio.	1		
		- estas crianças devem ter apoio individualizado e diferente e retira o tempo dos outros colegas.	1		
		- não existe tempo suficiente para estes alunos e restante grupo.	1		

	Resposta educativa	- alguns têm outros não, tanto a nível de professores como técnicos. Há falta de técnicos especializados e quando existe têm poucas horas. - os técnicos só podem estar em unidades, só que existem crianças nas turmas com necessidades e não têm resposta. - nas salas o material é muito escasso, mas sei também que ele existe, o que eles não têm é muitas vezes acesso a ele.	1 1 1	3	
Relação escola/família na educação de crianças com NEE	Participação dos pais na escola	- no início do ano; - no final do período para reuniões da avaliação; - para dar informações sobre os alunos quando é necessário.; - em festas da escola, pelo menos na do meu filho. - na minha opinião, acho que os pais deviam ir mais à escola. Eles têm que	1 1 1 1	5	

		reconhecer que a escola não é um depósito para os filhos. - nos casos de crianças com NEE, acho que os pais como são chamados por vezes sozinhos pela situação do seu filho, acho que vão mais.	1		
	A relação escola/família promove o sucesso de uma criança com NEE	- Sim, melhora muito. - na auto-estima. - na motivação. - na alegria das crianças quando vêem os pais na escola. - as crianças tentam fazer melhor quando têm os pais presentes, digo isto por exemplo em relação às festas que presencio.	1 1 1 1 1	5	16
	Condições físicas e humanas das escolas públicas para receber alunos	- mudava coisas na escola para receber estas crianças. - há muita falta de material, as salas deviam estar mais equipadas para	1 1		

	com NEE	trabalhar com estas crianças.		6	
		- falta de respostas técnicas, pois se houvesse apoio na escola não tinham necessidade de fazer fora.	1		
		- deveria haver mais auxiliares para acompanhamento destas crianças.	1		
		- as instalações deviam estar mais adequadas, essencialmente para crianças em cadeiras de rodas.	1		
		- faltam projectos nas escolas para estes miúdos.	1		

Adaptado de Estrela (1986, p. 261)