



INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DE FAFE

**“A Família no contexto educativo face à Criança com Necessidades
Educativas Especiais”**

Dissertação de Mestrado em Educação
Especial – Domínio Cognitivo-Motor sob a
orientação da Professora Doutora Olívia
Andrade de Carvalho

Maria da Luz Ricardo

ESEF – Escola Superior de Educação de Fafe

2018/2019

Resumo

Neste trabalho de projeto apresentamos o tema: “A Família no contexto educativo face à Criança com Necessidades Educativas Especiais”, cuja pesquisa tem como objetivo contribuir para uma maior participação ativa por parte da família.

Para satisfazer este objetivo, este trabalho baseou-se nas diferentes perspetivas dos pais/encarregados de educação dos alunos com necessidades educativas especiais quanto à inclusão escolar, quanto às dificuldades com que se deparam e quanto à participação e colaboração destas famílias no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos.

A metodologia adotada consistiu na utilização de entrevista semiestruturada aos pais/encarregados de educação de alunos com necessidades educativas especiais a frequentar o primeiro ciclo do ensino básico. A amostra foi constituída por dez famílias que têm filhos com necessidades educativas especiais no Agrupamento de Escolas de Odemira.

Após a análise e interpretação dos resultados, concluímos que as dez famílias entrevistadas percebem a relação que mantêm com a escola como satisfatória e positiva, destacando-se especialmente os aspetos com a formação, o empenho e a postura do professor do ensino regular, dando especial relevo ao trabalho de equipa. Valorizam o facto do seu primeiro contato ter-se realizado com o professor que depois acompanhou os seus filhos, tornando-se evidente o papel que o professor pode desempenhar como elemento de ligação e dinamização da relação escola/família.

O envolvimento está expresso nas narrativas das famílias, que deve ser mútuo e partilhado, exigindo dedicação, flexibilidade e empenho de ambas as partes.

O nosso estudo, sendo exploratório, deixa antever a necessidade de mais estudos sobre a esta matéria, porquanto os pais/encarregados de educação estão cada vez mais envolvidos na inclusão escolar e no sucesso educativo dos seus educandos com necessidades educativas especiais.

Palavras-chave: Família, Educação, Escola, Necessidades Educativas Especiais, Envolvimento

Abstract

In this project work we present the theme: “The Family in the Educational Context in the Face of Children with Special Educational Needs”, whose research aims to contribute to greater active participation by the family.

To fulfill this objective, this work was based on the different perspectives of parents / guardians of students with special educational needs regarding school inclusion, the difficulties they face and the participation and collaboration of these families in the teaching- learning of their students.

The methodology adopted consisted of the use of semi-structured interviews with parents / guardians of students with special educational needs attending the first cycle of basic education. The sample consisted of ten families that have children with special educational needs in the Odemira School Grouping.

After analyzing and interpreting the results, we conclude that the ten interviewed families perceive the relationship they have with the school as satisfactory and positive, especially the aspects with the formation, commitment and posture of the regular school teacher, giving special relief to teamwork. They value the fact that their first contact was made with the teacher who later accompanied their children, making clear the role that the teacher can play as a liaison and promotion of the school / family relationship.

Involvement is expressed in family narratives, which must be mutual and shared, requiring dedication, flexibility and commitment on both sides.

Our study, being exploratory, suggests the need for further studies on this subject, as parents / guardians are increasingly involved in the school inclusion and educational success of their pupils with special educational needs.

Key-words: Family, Education, School, Special Educational Needs, Involvement

Índice

Introdução.....	6
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
Capítulo 1 – A Família.....	8
1.1. Introdução.....	9
1.2. Funções da família.....	9
Capítulo 2 – A Educação Especial e as Necessidades Educativas Especiais.....	12
2.1. Introdução.....	13
2.2. Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais.....	13
2.3. Conceito de inclusão.....	16
Capítulo 3 – Relação Família – Escola.....	18
3.1. Introdução.....	19
3.2. Importância da interação família – escola.....	19
3.3. A participação dos pais na educação.....	20
3.4. O envolvimento familiar na inclusão de crianças com NEE no ensino.....	21
Capítulo 4 – Estratégias para concretizar o envolvimento parental.....	23
4.1. Introdução.....	24
4.2. Algumas estratégias práticas promotoras do envolvimento parental.....	24
4.2.1. Comunicação entre família e escola	24
4.2.2. Reuniões de pais	25
4.2.3. Participação nas atividades	26
4.2.4. Envolver os pais na tomada de decisão	27
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	28
5.1 Introdução.....	29

5.2 Metodologia Empírica.....	33
5.3 Apresentação e interpretação de dados.....	34
6. Conclusões.....	40
Bibliografia	42
Anexos.....	47

Introdução

Neste trabalho poder-se-á encontrar desenvolvida a temática da relação entre a escola e a família na sua vertente de cooperação.

Por considerarmos que este é um assunto ao qual muitos professores e pais ainda não atribuem a devida importância e continuam a desvalorizar, pretendemos realizar este trabalho com o intuito de despertar consciências neste domínio da educação.

Partindo dos dois contextos educativos, família e escola, podemos afirmar que o ato educativo compete, ao mesmo tempo, a pais e professores.

Na escola a criança é sujeito de um processo de ensino-aprendizagem que deve ter uma continuidade no seio familiar, sendo que ambos têm como objetivo comum a educação da criança. É, então, necessário que se estabeleça uma estreita colaboração que reflita as ações conjuntas e coordenadas de ambas as partes.

O trabalho que vamos apresentar é constituído por um enquadramento teórico, com quatro pontos e um enquadramento metodológico.

No enquadramento teórico abordamos numa primeira parte a família e as suas funções. No ponto dois encontram-se referidos os temas da educação especial e as necessidades educativas especiais, assim como o conceito de inclusão e abordamos ainda a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Seguidamente, fazemos referência à relação família – escola e a sua importância e, também, uma pequena alusão à participação dos pais na educação. Neste ponto temos ainda uma referência ao envolvimento familiar face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

Por último, temos o ponto quatro em que são enunciadas algumas estratégias práticas promotoras do envolvimento parental na escola.

Relativamente ao enquadramento metodológico, estão patentes três pontos principais, entre os quais contamos com uma pequena introdução, a metodologia empírica, e, posteriormente, são apresentados e interpretados os dados face aos resultados obtidos, concluindo esta parte prática do trabalho com uma síntese crítica/conclusiva dos resultados.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1

A Família

1.1. Introdução

As primeiras aprendizagens da criança ocorrem na instituição familiar. É, portanto, indiscutível que a família deva assumir um papel primordial na educação.

A família pode ser vista como o primeiro e mais importante agente educativo, pois podemos encará-la como o núcleo central do desenvolvimento global da criança, nomeadamente no que se refere ao domínio afetivo, social, cognitivo e motor. Segundo Giorgi (1980: 26),

«A família é o principal agente de socialização da criança, preside aos processos fundamentais do desenvolvimento psíquico e à organização da vida afectiva e emotiva da criança. Acrescenta ainda, que como agente socializado e educativo primário, ela exerce a primeira e a mais indelével influência sobre a criança.»

É neste contexto que se transmitem os valores educativos às crianças, em que adquire os seus primeiros conhecimentos que se repercutem nos alicerces para a sua vida futura e que, possivelmente, serão a base da sua personalidade.

1.2. Funções da família

«A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria.»

Diogo (1998:37)

A família é detentora de algumas funções que consideramos elementares para a vida da criança, tanto ao nível cultural, social e biológico.

No que se refere à família é necessário ter presente que esta vai sofrendo diversas mudanças na sua estrutura interna de acordo com o seu meio envolvente. Neste contexto devemos ter em linha de conta que as suas funções, enquanto agente educativo primordial, também podem estar sujeitas a este processo de mudança.

De acordo com Grácio (s/d: 176), as funções mais importantes da família centram-se nestas quatro: procriadora, alimentar, protetora e educativa. Assim sendo, em consonância com o autor, consideramos que, de entre as possíveis funções da família, as mais pertinentes e indispensáveis são as que foram referidas.

É incontestável que as funções da família acima referidas não são da competência exclusiva da família. Estas devem ser abordadas num contexto de parceria entre a família, a instituição educativa e a comunidade envolvente.

O Ministério da Educação (2002: 22), refere que um dos objetivos a ter em linha de conta na educação pré-escolar é «Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.»

Seguidamente, referimos as funções da família que consideramos primordiais na educação.

- Função Procriadora

A função procriadora da família assenta na continuidade de assegurar a existência das gerações familiares e da vida humana.

No entanto, atualmente o número de filhos por família tende a diminuir, pois é necessário ter em conta o fator económico, em que cabe à família assegurar também a alimentação e a educação.

- Função Alimentar

A função alimentar assenta numa das mais básicas mas não menos importante das funções que a família exerce na vida da criança.

Tal como refere Grácio (s/d: 178), esta visa essencialmente assegurar o sustento da criança, satisfazendo assim as suas necessidades ao nível da nutrição, mas também no que se refere ao vestuário e abrigo.

- Função Protetora

Desde que a criança nasce e durante os seus primeiros anos de vida, necessita dos cuidados e proteção de um adulto para sobreviver.

É nesta fase que a criança estabelece a vinculação com a sua família e, neste sentido, é fundamental que este clima de proteção se desencadeie de uma forma harmoniosa, pois em consonância com Grácio (s/d: 185), «(...) tudo indica que seja a família o meio mais favorável à proteção da criança, ao seu desenvolvimento inicial, basilar, de resto, do seu desenvolvimento ulterior.»

No entanto, também é interessante analisarmos que esta função protetora por parte da família não se limita apenas aos primeiros anos de vida, mas sim que se estende para além da infância. Na sociedade moderna é cada vez mais comum esta função protetora se prolongar para lá da idade adulta.

- Função Educativa

É no seio familiar que a criança estabelece os primeiros laços e é, também, no seio familiar que a criança se começa a desenvolver e de quem vai assimilando alguns conceitos que vão estar presentes ao longo da sua vida.

De acordo com Grácio (s/d: 187), é neste contexto familiar que «(...) se vão gerando na criança atitudes, comportamentos, capacidades, normas, valores (...).»

Obviamente, esta função educativa emerge no seio familiar mas não de uma forma isolada, pois esta função deve ser partilhada com outros agentes educativos, nomeadamente a escola.

É no seio familiar que a criança adquire os valores morais, as regras básicas, a troca de afetos e onde se partilham todo um infinito de experiências que são bastante enriquecedoras e uma mais valia para o seu desenvolvimento.

Assim sendo, podemos dizer que os pais são indiscutivelmente os primeiros educadores da criança e devem levar a cabo essa missão da melhor forma possível.

Tal como refere Palácios e Pablos (2003: 50),

«A família assume, então, as funções de socialização primária, que consiste em transmitir características humanas básicas tais como o afecto, a linguagem ou as interacções sociais, assim como as particularidades próprias do grupo cultural ou familiar, tais como as crenças, valores e critérios morais.»

Este papel educativo não cabe exclusivamente à família, é necessário toda uma sociedade que participe nessa função, pois «ninguém educa melhor ninguém do que todos nós em conjunto.» (Autor desconhecido).

Capítulo 2

A Educação Especial e as Necessidades Educativas Especiais

2.1. Introdução

Ao longo dos anos foram-se sentindo algumas preocupações a nível da educação da criança deficiente em Portugal, passando de uma perspetiva segregacionista, onde as crianças com NEE eram isoladas das outras crianças ditas “normais”, para uma perspetiva de inclusão, onde todas as crianças estudam juntas. Mas até que as iniciativas fossem postas em prática e se manifestassem efeitos palpáveis da definição dos políticos, decorreu uma distância de longos anos.

Pode dizer-se que a inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia, conceitos que amamos, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática. A inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social. Assim, muitos pensam que a inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas (Sanches e Teodoro, 2006).

2.2. Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais

O termo Educação Especial sofreu ao longo dos tempos algumas transformações no que se refere ao seu significado. O termo Educação Especial era frequentemente utilizado para designar um tipo de educação distinta da que se praticava no ensino regular e que era desenvolvida paralelamente a esta. Neste sentido, a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição era segregada para uma unidade ou centro específico, pelo que a Educação Especial era, assim, dirigida a um grupo de alunos «diferentes» dos restantes alunos considerados «normais». (Bautista, 1997: 9). Atualmente, esta conceção está ultrapassada, sendo que a Educação Especial decorre pelas mesmas vias que a Educação Regular. Com a escolaridade obrigatória e a integração dos alunos com Necessidade Educativas Especiais no ensino regular registou-se uma mudança em que a escola discriminativa e homogénea deu lugar a uma escola inclusiva e diversificada.

Após os anos 60, e em especial na década de 70, sucedeu um movimento de enorme força, que por sua vez impulsionou uma profunda alteração na conceção da deficiência e da Educação Especial. Marchesi et al (1995: 10), refere que, embora o conceito de

Necessidades Educativas Especiais se tenha começado a utilizar nos anos 60, este não foi capaz de modificar a concepção dominante, a de deficiência e da Educação Especial.

Por seu lado, Correia (1997: 24), refere-se ao conceito de NEE afirmando que este não se aplica somente a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais mas, também, a alunos com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais.

Consequentemente, foi-se conferindo uma nova forma de entender a deficiência sob uma perspectiva educacional. Esta mudança pode ser encontrada sob o ponto de vista educacional, no termo emergente «Necessidades Educativas Especiais», que deu origem a modificações em vários aspetos, nomeadamente no currículo, na formação de professores, nos métodos de ensino, bem como nas atuações e responsabilidades das administrações educacionais.

Este novo conceito veio dar uma nova ênfase à escola e às suas competências, enaltecendo a importância de uma resposta educacional adequada, pois tal como refere Marchesi (1995: 11), «(...) um aluno com NEE é aquele que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo da sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas da sua idade.»

Desta forma, a escola deve oferecer uma resposta adequada aos interesses e às necessidades educativas dos alunos.

Posteriormente, surgiu então um novo modelo de Educação Especial e o conceito de Necessidades Educativas Especiais, sendo que a Educação Especial já não é concebida como a educação de um determinado tipo de alunos mas, como o conjunto de recursos humanos e materiais disponibilizados pelo sistema educativo com o intuito de responder de forma adequada às necessidades que estes possam apresentar. (Bautista, 1997: 11).

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de julho, foi revogado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, tendo-se seguido a concepção de que não é necessário categorizar para intervir, isto é, procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo.

É redefinido, a partir de uma visão holística, as atribuições das equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno.

É com a entrada em vigor deste diploma legal que o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), é de certa forma transmutado em “Necessidades de Saúde Especiais” (NSE), designando-se assim aquelas necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem.

O anteprojeto de decreto-lei foi submetido a consulta pública entre julho e final de setembro de 2017, com ampla participação de interessados, designadamente estabelecimentos de ensino públicos e privados, associações de professores, profissionais da comunidade educativa, ordens profissionais, associações de pais e encarregados de educação, representantes de pessoas com deficiências e incapacidades, federações, associações sindicais e particulares em geral.

Também o Conselho Nacional de Educação emitido o seu parecer n.º 7/2018, reconhecendo que o diploma acolhe as contribuições e espelha avanços conceptuais que têm sido divulgados sobre a Educação Inclusiva, tendo no entanto, sugerido recomendações sobre determinados pontos.

De realçar que o parecer n.º 7/2018, do CNE, teve uma declaração de voto contrária à posição aprovada, realçando que

“As necessidades educativas são, num certo sentido, todas especiais. Isso quer dizer que cada aluno precisa de uma educação adequada às suas características individuais. Colocam -se, porém, a este respeito duas questões. Uma de ordem conceptual. A noção de “necessidades educativas especiais” nasceu no âmbito das políticas de integração escolar de alunos com deficiências e incapacidades, e isso marca a sua conotação. A outra questão é de ordem operacional. Se cada aluno tem necessidades específicas, e todas são especiais, as políticas para promover a sua educação não podem ser iguais para todos. Pelo contrário, implicam ferramentas diferenciadas e diversidade pedagógica. A retórica da escola inclusiva só tem sentido se às escolas,

às famílias e aos outros agentes educativos forem disponibilizados recursos que permitam atuar de forma diferenciada em função das necessidades de cada aluno.”

2.3. Conceito de inclusão

Quando pretendemos apresentar um conceito de inclusão, devemos ter sempre em conta que este está estreitamente vinculado aos princípios preconizados pela Declaração de Salamanca, pelos quais se deviam nortear todos os governos e organizações. Estes princípios defendem que toda a criança tem o direito à educação e deve ter a possibilidade de conseguir uma aprendizagem satisfatória, uma vez que possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias.

Assim, o sistema educativo nacional deve ser planeado e os programas educativos devem ser executados de acordo com a diversidade destas características e necessidades, de modo a promoverem a tolerância pela diferença, construindo uma sociedade inclusiva, que se entenda que deva ser de todos e para todos.

Já há algum tempo que a palavra inclusão vulgarizou-se no discurso social e educativo a nível internacional. “Podemos afirmar que inclusão é a palavra que atualmente pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (...)” (Wilson, 2000, p.298).

Abordar o tema inclusão escolar, significa caracterizar a escola inclusiva, onde todas as crianças e jovens, independentemente da sua origem, do seu género, do estatuto social, da raça, da etnia e das suas limitações motoras e cognitivas, devam estar juntas para adquirir as competências exigidas pela sociedade em que vivem.

O conceito de inclusão está pois, intrinsecamente, relacionado com o conceito de escola inclusiva.

“Escola inclusiva é um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.” (Jesus & Martins, 2000, p. 12)

Atualmente, em Portugal, estes princípios norteadores da inclusão escolar estão expressos num documento legislativo que regulamenta a educação inclusiva, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que veio revogar o anterior D.L. n.º 03/2008. Este novo diploma estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Assumindo predominantemente uma orientação inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de julho, vem reforçar o direito de cada um dos alunos a uma educação consentânea com as suas potencialidades, expectativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade.

Uma educação e escolas inclusivas asseguram a incorporação de variáveis como a ética, relativa aos valores e princípios, visando o combate às atitudes discriminatórias e à criação de uma sociedade mais justa. (Para uma educação inclusiva – Manual de Apoio à prática 2018)

Concordamos com Olívia Carvalho (2000) quando diz que “a maior vantagem da normalização é o facto desta poder trazer benefícios tanto para a pessoa com deficiência como para a sociedade no sentido de proporcionar a ocasião de conhecer e respeitar os deficientes e reduzir os mitos e temores que em algumas épocas conduziram à sua marginalização” (p.87)

“Ao mesmo tempo, a presença física de alunos com deficiência, na escola regular, terá como consequência uma valorização tanto na interação social com os seus companheiros, quanto na sua aceitação social” (p.87)”.

Capítulo 3

A Relação Família – Escola

3.1. Introdução

A importância do envolvimento dos pais reflete-se no facto da família e escola, em conjunto poderem promover situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência que realmente vão de encontro às necessidades das crianças e de ambos os agentes educativos.

De acordo com Sousa e Sarmento (2010), citados por Bento, Mendes e Pacheco (2016),

“existem vários estudos documentados que “evidenciam a existência de uma correlação forte e positiva entre os resultados escolares, a assiduidade e o comportamento dos alunos e a existência e qualidade do envolvimento das famílias” (Bento, Mendes & Pacheco, 2016, p. 605).

Nesta terceira parte deste trabalho iremos fazer uma breve abordagem à importância da interação família – escola e à participação dos pais na educação, bem como ao envolvimento familiar na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino.

3.2. Importância da interação família – escola

Na escola, quando os professores se deparam perante centenas de alunos, se querem compreendê-los, devem ter a noção que por detrás de cada um deles existe uma família constituída por vários membros cujos valores morais, necessidades e anseios se refletem na personalidade e nos objetivos de vida de cada um dos mesmos. Com efeito, qualquer criança que chega à escola não é apenas um indivíduo, um sujeito isolado, sem qualquer elo, sem qualquer conexão com o mundo envolvente. Ela é o resultado de um contexto de socialização, com valores sociais inculcados pelo meio envolvente e presentes no seu seio familiar e que, ao longo do tempo, tornaram-se relevantes para ela, fazendo parte das suas características psicológicas, sociais e culturais. Por isso é importante e mais produtivo compreender e intervir na vida destes menores através da sua família. A família é a sua “apêndice”, faz parte deles e deles não se desassocia e, só os compreendemos e ajudamos melhor, quando compreendemos essa parte. Cada criança ou jovem e sua família constituem um todo complexo, constituído por elementos que, por sua vez, também são complexos. A criança, ou jovem, é a sua família e a sua família é um sistema organizado e fundamentado em diversos tipos de conhecimentos, experiências e relações que ligam os diferentes membros entre si enquanto pessoas e, portanto, muito mais além dos papéis e das funções que devem desenvolver. A sua família carrega uma história de vida que

comporta a história de vida de cada um dos seus membros, com as suas alegrias, tristezas, estados de ânimo, motivações, angústias, paixões, crenças, desilusões, enfim, com os seus inúmeros sentimentos. Quando uma criança chega à escola, carrega com ela essa história de vida.

Só quando compreendemos esse mundo familiar é que empreendemos um percurso interventivo mais realista na vida destas crianças e jovens e, por isso, mais consistente e produtivo para o bem das mesmas. Por isso, o desejo de lhes promover resiliência passa, obrigatoriamente, por promover a resiliência dos pais, dos irmãos, dos avós, de toda a estrutura familiar a que pertence. Sem essa promoção, todo o trabalho interventivo realizado e desenvolvido com estas crianças e/ou jovens em contexto escolar cai em “saco roto”, tem pouco significado e dissipa-se rapidamente. Uma família que tem ao seu cuidado uma criança ou jovem com NEE passa pelas mesmas dificuldades, angústias e necessidades que qualquer outra família com crianças sem deficiências sentem, no entanto, tudo se multiplica exponencialmente.

Resumindo, a maior necessidade de incluir, e envolver estas famílias deve-se ao facto de compreendermos que esta precisa mais de ajuda do que qualquer outra pelos motivos atrás mencionados.

3.3. A participação dos pais na Educação

Atualmente, podemos assistir aos pais a desenvolverem atitudes distintas e ambíguas face à sua participação na educação, que oscilam entre o desinteresse e a enorme vontade de participarem.

Em contexto de escola, presentemente os pais são confrontados com uma realidade normativa que os convida a participar. A título de exemplo identificamos as Associações de Pais e os representantes dos pais e encarregados de educação no Conselho Geral das escolas, que como se sabe, é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa.

3.4. O envolvimento familiar na inclusão de crianças com NEE no ensino

De acordo com os princípios da inclusão, se queremos que estas crianças e jovens tenham as mesmas oportunidades que qualquer outra pessoa, devemos, desde o início da sua integração social, forçosamente, envolver as suas famílias nas estratégias que promovem o sucesso da sua inclusão escolar. Se sabemos que a família e a escola, apesar de diferentes na sua natureza, são complementares, na medida em que possuem objetivos e preocupações comuns no que respeita aos seus educandos, então, a escola tem a obrigatoriedade de criar as condições necessárias para que haja um contacto frequente com a família dos seus alunos.

Essa obrigatoriedade torna-se tão essencial na esfera da Educação Inclusiva que se materializou no Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de Julho, mais concretamente no artigo 4º, n.º 1, onde se estatui que “os pais ou encarregados de educação, no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhes foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como a aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”, acrescentando o n.º 3, “quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam os seus poderes de participação cabe à escola desencadear as medidas apropriadas em função das necessidades educativas identificadas”.

Efetivamente, no caso das famílias com crianças ou jovens com NEE, essa necessidade torna-se maior, pois, como sabemos, estas famílias são mais frágeis, com grandes tendências de isolamento social, logo com mais dificuldades de tomar a iniciativa para se dirigir à escola e colaborar com esta, no sentido de fomentar o sucesso educativo do seu educando com NEE. Deve haver uma preocupação social na escola inclusiva, no sentido de desenvolver não só a resiliência de uma criança ou jovem com deficiência, como também a desenvolver na sua família.

Não há promoção de resiliência numa criança ou jovem NEE, sem trabalhar a resiliência da sua família e esta precisa de muita orientação e de muito apoio emocional e psicológico, para se sentir mais capaz de educar uma pessoa com deficiência. Estas famílias têm sempre mais tendência a isolarem-se, a digerirem os seus problemas em silêncio e, conseqüentemente, a estarem mal-informadas sobre as estratégias e

procedimentos mais adequados para lidar com o seu educando com necessidades educativas especiais.

O contacto obrigatório, que as famílias têm com a escola do seu educando, é uma maneira propícia de as envolver, de as resgatar do seu isolamento social. Essa circunstância deve ser concretizada em encontros formais e informais, com os professores diretamente envolvidos e, ou até mesmo, entre famílias com necessidades semelhantes. O facto de arrastarmos estas famílias para a escola, de as envolver no processo educativo, de lhes fornecer alguma orientação pedagógica, pode ser, por si mesmo, também uma forma de lhes prestar apoio social e psicológico, tão necessários nestas situações. No contexto escolar, ao longo dos anos, nota-se, cada vez com mais clareza, que a participação e a estreita colaboração dos encarregados de educação com a escola, potencia o sucesso educativo dos alunos.

De acordo com Sousa e Sarmiento (2010), citados por Bento, Mendes e Pacheco (2016), existem vários estudos documentados que “evidenciam a existência de uma correlação forte e positiva entre os resultados escolares, a assiduidade e o comportamento dos alunos e a existência e qualidade do envolvimento das famílias” (Bento, Mendes & Pacheco, 2016, p. 605).

Atualmente verifica-se que o sucesso escolar dos alunos está muito relacionado com a participação e colaboração da família com os professores. Segundo Oliveira (2010), “a relação família-escola tem ganho visibilidade, havendo já uma consciência alargada, sobre a importância da participação das famílias na vida da escola” (Bento et al., 2016, p.604). Com efeito, a escola e a família devem trabalhar com os mesmos objetivos, ou seja, promover todos os aspetos que estimulam o sucesso educativo das crianças e jovens.

De modo geral, podemos afirmar que a problemática da relação entre a família e a escola, tendo em conta as crianças e jovens com NEE, necessita da formação e sensibilização por parte dos encarregados de educação e professores, de forma a surgir mudanças nas atitudes e práticas de ambos. Nesta perspetiva, impõe-se a regularização da comunicação entre os dois, para que a sua interação se torne num "hábito" desenvolvido a vários níveis (Dias, 1996).

Capítulo 4

Estratégias para concretizar o envolvimento parental

4.1. Introdução

A importância da participação dos pais na vida educativa dos filhos tem apresentado um papel importante no seu desenvolvimento global. O diálogo entre a família e a escola tende a colaborar para um equilíbrio no seu desenvolvimento harmonioso. O envolvimento dos pais com a escola deve favorecer a reflexão de diferentes aspetos pedagógicos e psicológicos dos seus filhos, com vista a melhorar, de modo efetivo, o seu desempenho.

A importância da participação ativa da família com a escola, tem sido alvo de diversos estudos, tendo em conta fatores como o comportamento das crianças na sala de atividades, os problemas de adaptação, entre outros aspetos.

Este envolvimento abarca benefícios não apenas na comunidade educativa mas também na comunidade em geral na medida em que, tal como refere Marques (2001: 22), «As comunidades locais também ganham porque o envolvimento parental faz parte do movimento cívico mais geral de participação na vida das comunidades a desenvolverem competências de cidadania.»

4.2. Algumas estratégias práticas promotoras do envolvimento parental

Uma frustração comum para professores é a apatia e a falta de participação de muitos pais nas atividades da escola. Normalmente, a falta de participação ocorre pois durante a planificação destas atividades, as necessidades e interesses das famílias das crianças não são tidas em linha de conta. Assim, quando planear uma atividade, a escola deve certificar-se de que os pais e as crianças são ouvidos, dando-lhes oportunidades de expressarem tanto os seus desejos como as suas ideias. Para isto, a escola deve ter uma mentalidade aberta procurando conhecer e entender as necessidades e interesses reais das suas crianças e das respetivas famílias.

4.2.1. Comunicação entre família e escola

O estabelecimento de um sistema de comunicação claro com os pais é uma forma de se promover parcerias possibilitando, tal como refere Borràs (2002: 119), aos pais «(...)

transmitir tanto informações de interesse geral como temas de conteúdo pedagógico didático.»

Por exemplo, um dos aspetos a ter em atenção é certificar-se de que os pais conseguem ler as mensagens enviadas pelos professores. Por vezes, embora atualmente não seja tão frequente, alguns pais podem ser analfabetos, o que por sua vez pode limitar consideravelmente a comunicação. Neste caso, cabe aos professores encontrar uma maneira mais efetiva de se comunicar. Os professores devem não somente enviar informações para casa frequentemente, como também devem encorajar os pais a darem sugestões que ajudem a escola a melhorar a sua prática. Nesta linha de orientação, consideramos que as informações enviadas de uma forma sistemática e de maneira informal são normalmente bastante efetivas no sentido em que se permite estabelecer um bom relacionamento entre os pais e a escola. Além disso, interações informais entre pais e professores que sejam baseadas no respeito mútuo, são também a chave para o estabelecimento de interações colaborativas mais formais e consistentes.

Um outro ponto importante a referir é a pertinência de se fazer um esforço para se comunicar com os pais de maneira inteligível, no sentido de evitar o uso de uma linguagem rebuscada, cuja função pode ser somente de intimidação, criando uma distância difícil de ser ultrapassada. Assim sendo, devemos ter em atenção a sua origem cultural, em que cada família tem um estilo próprio de comunicação que deve também ser considerado e respeitado, na medida do possível, quando se procura uma comunicação efetiva.

4.2.2. Reuniões de Pais

A estratégia mais frequentemente utilizada para comunicar com os pais é através das reuniões de pais. As reuniões de pais são de facto importantes, mas tal como afirma Rigolet (2006: 47), «Reunir, sim; resta saber exatamente por que motivo, para atingir que fins, para conseguir que objetivos!»

Neste sentido é necessário ter bem presente que uma reunião de pais pode ajudar o professor a obter mais informações sobre as crianças, a estimular o apoio dos pais ao trabalho dos professores, a desenvolver uma relação de confiança com os pais e a pedir a colaboração dos pais para certas atividades. Com a participação nas reuniões, os pais

ficam a compreender melhor o funcionamento da escola e podem dar a conhecer as suas preocupações e sugestões com o intuito de melhorar alguns aspetos.

4.2.3. Participação nas atividades

Quando existe uma participação ativa dos pais na escola, advêm dessa interação benefícios quer para a escola quer para os próprios pais.

Estes mostram adquirir uma maior confiança na escola, há uma maior credibilidade em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores, uma crescente valorização face à educação das crianças e ao seu desenvolvimento, quer das competências educativas, quer das competências cívicas.

Os professores também beneficiam deste envolvimento dos pais em atividades pois partilham o trabalho com os pais.

As crianças são as mais beneficiadas, sendo que o objetivo principal desta parceria é a qualidade no processo de ensino-aprendizagem direcionado para a criança. Estas sentem-se motivadas e notam o interesse de ambos os agentes educativos em efetivar uma presença ativa na vida da criança, ficando mais predispostos a corresponder às expectativas de pais e professores. (Marques, 2001: 37)

Todo o ambiente na escola melhora significativamente, sendo este agradável e de colaboração, uma vez que todas as atividades devem ser planeadas em conjunto. Além disso, deve existir um respeito mútuo, não havendo qualquer tipo de imposição de parte a parte, procurando sempre alcançar um consenso.

Ao nível de sala pode ser desenvolvido um trabalho excelente optando por esta parceria entre família e escola.

Como afirma Marques (2001: 111),

«Nos jardins de infância e nas escolas do 1º ciclo, o trabalho voluntário dos pais pode centrar-se na própria sala de aulas, em actividades tipo: contar histórias, conversar com as crianças sobre as profissões ou viagens e ajudar as crianças a aprenderem a ler e a escrever.»

Para além dos tradicionais eventos que a escola promove e solicita a colaboração dos pais (festa de Natal, Dia da Mãe, Dia do Pai), deverá oferecer oportunidades mais diversificadas que lhes permita participar, como por exemplo: apoio à biblioteca, organização de atividades de tempos livres, dinamização de algum espaço recreativo.

Para tal, a escola necessita de conhecer as disponibilidades e competências das famílias, promover formações sempre que necessário, calendarizar as atividades de acordo com a disponibilidade dos pais, para que realmente esta parceria se possa efetivar.

4.2.4. Envolver os pais na tomada de decisões

As famílias devem ser envolvidas na tomada de decisões, quer através da representação dos pais nos organismos da escola em que esta representação já está prevista, quer em grupos de reflexão-ação criados para a resolução de problemas que visem a melhoria da escola. Isto pode ser concretizado se as escolas ajudarem a manter a Associação de Pais ativa (facilitando espaço físico, reuniões de coordenação com a direção), procurarem cativar pais de todos os níveis socioeconómicos e etnias e de diferentes grupos profissionais a fazerem parte das Associações e criarem grupos de reflexão sobre problemáticas chave onde incluam representantes dos pais.

Findo o enquadramento teórico deste trabalho, passaremos ao enquadramento metodológico onde abordaremos a investigação de um ponto de vista mais prático.

PARTE II
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

5.1 Introdução

Perante a complexa e vasta problemática da participação dos pais e encarregados de educação, toda a sua envolvimento e implicações e a gama de problemas nela enquadrados, com o presente estudo pretende-se conhecer a realidade das escolas do Agrupamento de Odemira, no que se refere à problemática em questão. Para tal, os pais e/ou encarregados de educação foram inquiridos, como importantes atores educativos e a presente investigação foi conduzida de modo a obter algumas questões colocadas, ou seja, perceber as representações que os pais/encarregados de educação têm em relação à sua participação na vida escolar dos seus educandos.

Na família desenvolve-se um universo de relações sociais, podendo proporcionar à criança “deficiente” um ambiente favorável de crescimento e desenvolvimento e de relações estabelecidas por meio de uma via fundamental, a comunicação (Silva e Dessen, 2001). Quando as famílias são confrontadas com as eventuais necessidades educativas especiais desse filho, colocam-se-lhes algumas dúvidas imediatas: O que fazer? Como educar? Como ajudar e contribuir para o desenvolvimento e para a felicidade deste filho?

Para Glat (2004, p.1) nessa situação exige-se à família “um trabalho de fortalecimento e flexibilização da dinâmica familiar para a promoção do desenvolvimento global e inclusão social” desse filho. As estratégias escolhidas para a educação de uma criança com NEE procedem diretamente das características estruturais e funcionais de cada uma delas. Cada família no seu conjunto apresenta diferentes percepções e entendimentos da realidade, da mesma forma que cada uma delas tem diferentes expectativas e recursos. O próprio background de cada família varia na proporção direta do número de famílias, embora haja acontecimentos ou vivências transversais a todas elas (Correia, 1999; Dias, 1996).

A escola é como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções, ampliar e/ou complementar o papel educativo, já que a cultura que nela penetra impõe os seus valores, normas e costumes (Bernardes, 2004). Atualmente a escola reflete heterogeneidade da sociedade, apresentando-se como uma instituição social pretensamente inclusiva (Guerra, 2000). Rodrigues (2006, p. 306), identifica a característica da diferença tanto nos alunos como nos professores, uma vez que “(...) ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns”. Esta percepção, certamente que exige da parte da escola e dos seus profissionais, uma

postura de abertura e reflexão (Lacasa, 2007). Estas características podem advir, não só da formação inicial e especializada, mas também da própria estrutura organizativa e gestora da escola pela valorização profissional, como nos esclarece Ainscow (1998, p. 39) que

“Um dos resultados-chave das escolas que proporcionam estímulo e apoio aos professores (...), é que os professores são encorajados a adotar uma atitude reflexiva face à sua própria prática; os professores são encorajados a aprender com a sua própria experiência e a experimentar novas maneiras de trabalhar, paralelamente e em conjunto com alunos e colegas”

Efetivamente, o paradigma ecológico e sistémico revela-nos um quadro conceptual que se apoia no entendimento da interação ‘sujeito – mundo’, “(...) ressaltando o dinamismo, a capacidade de estruturação e de criação do sujeito no/ do ambiente em que se encontra” (Portugal, 1992, p.7). Se analisarmos esta perspetiva de desenvolvimento, percebemos que o comportamento e o desenvolvimento humanos só se podem explicar no quadro da interação mútua entre o sujeito e o seu ambiente ou contexto, dando-se especial realce aos contextos socioculturais (Pires e Rodrigues, 2006, p. 100-1004).

No caso do nosso estudo e revendo a família como um “(...) sistema e um conjunto de subsistemas que está inserida num supra-sistema que é a Sociedade” (Febrá, 2009, p. 19), podemos aceitar, à luz daquele paradigma, que as relações que se estabelecem entre os familiares influenciam o sistema familiar como um todo, e influenciam as relações individuais e as relações do sistema com outros sistemas. Por outro lado, ao colocar a criança no centro do contexto ecológico família, no centro do contexto ecológico escola, é o mesmo que dizer que a criança se enquadra numa rede complexa de relações pelas quais se vai desenvolvendo (Marques, 2001). Esse desenvolvimento decorre das interações que a criança estabelece com a família e com o meio que a envolve. A criança com NEE tem na família o primeiro contexto natural de suporte e apoio. Mas acontece que também a família necessita da sustentação e acompanhamento, quer de outros familiares, das instituições e da escola. Ela ao dar entrada na escola, é uma transição ecológica que a afeta a ela e à família, da mesma forma que, também, afeta o contexto de “chegada”, neste caso a escola. Criança e a sua família terão que fazer adaptações perante este acontecimento e, simultaneamente, o contexto “escola” também o terá que fazer, pois só assim poderá possibilitar respostas às necessidades de todos os intervenientes (Alberto, 1997; Bouchard, 1997). A disponibilidade, o acompanhamento, bem como o

envolvimento, são à luz da teorização deste paradigma, ingredientes essenciais e imprescindíveis para alcançar, não só bons resultados, como relações de qualidade, da mesma forma que também possibilitam a criação de bons contextos de desenvolvimento.

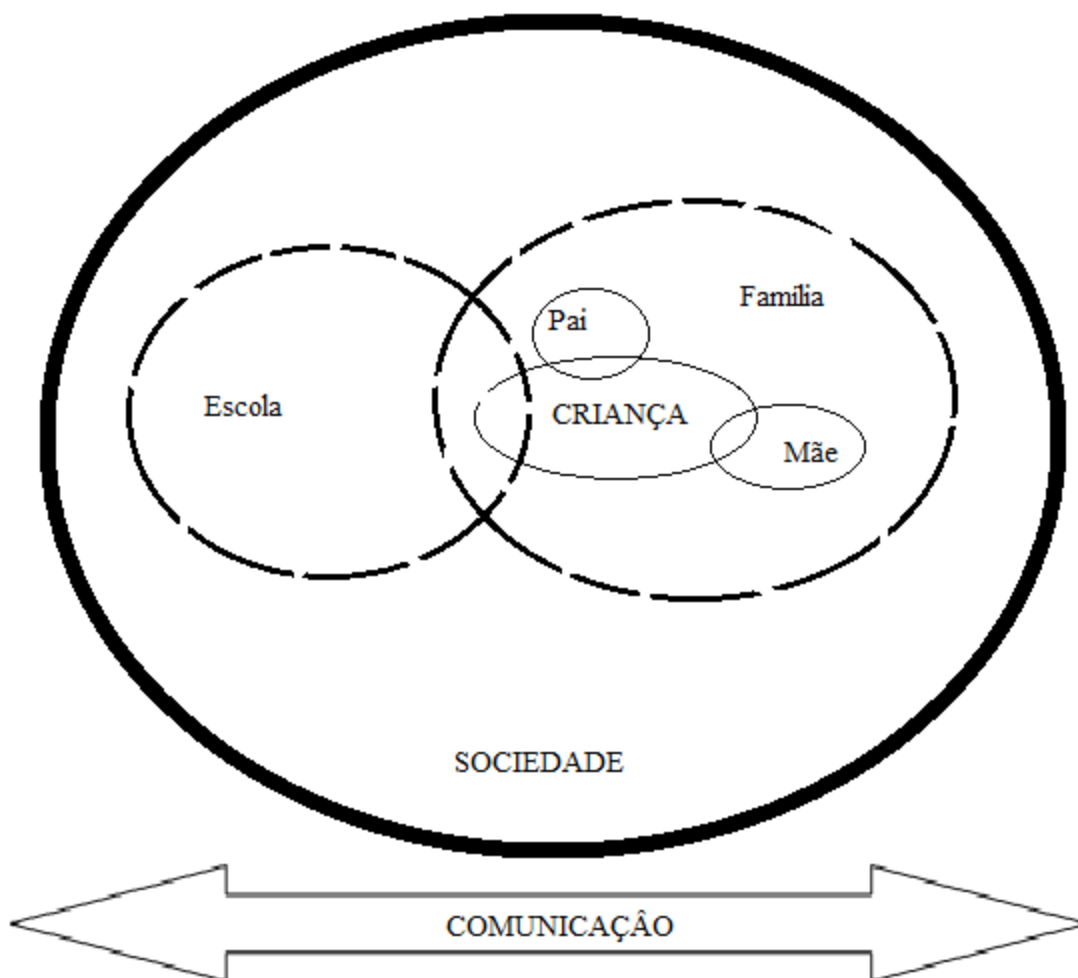


Figura 1 - Esquema de interações e relações entre os elementos do sistema família, e entre os sistemas Família e Escola, e entre estes dois sistemas e a sociedade.

Neste sentido, o esquema da figura nº 1 representa as relações que se estabelecem entre a escola, a família e a criança. A família constitui-se como um contexto de interação integrado com vários contextos, é um sistema que interage com diferentes sistemas possibilitando a interação com o meio na busca do crescimento e do desenvolvimento (Abreu, 2000; Lopes, 2007). A criança está no centro destes dois sistemas, identificando-se nela o elemento de comunicação entre eles, uma vez que este elemento comunica e reflete para cada um dos sistemas o que acontece no outro. Coutinho (2004, p.63),

aproximando-se do representado naquela figura destaca que “o envolvimento ativo dos pais, no processo de intervenção com os seus filhos, surge como uma forma inequívoca de potenciar e maximizar o desenvolvimento da criança”.

As perspetivas sistémicas que abordam a família com filhos com NEE refletem a importância de centrar práticas não apenas na criança, mas principalmente no seu contexto familiar e ambiental, ou por outras palavras no seu contexto ecológico. Neste sentido, exige-se que os profissionais de educação possuam competências favoráveis à dinâmica da comunicação, pois a relação que se estabelece entre a escola-família caracteriza-se pela “partilha de informação, responsabilidade, aptidões, tomada de decisões e confiança” (Correia, 1999, p. 153). A colaboração entre ‘família-escola’ tem como objetivo melhorar o entendimento recíproco “da” e/ou “para” a educação das crianças, destacando que este pode ser feito pela comunicação, participação, tomadas de decisão e fornecimento dos vários métodos de intervenção (Pacheco, Eggertsdóttir, Marinósson, 2007, p.56). A crescente necessidade de centrar as intervenções não apenas nas crianças, mas principalmente nas famílias decorre do facto do contexto familiar ser o primeiro que a criança conhece e com o qual contacta. As condições que a família possui e possibilita à criança inferem no seu processo de crescimento e desenvolvimento (Polonia e Dessen, 2005). Ou seja, o envolvimento parental constitui-se num suporte para a intervenção com as crianças, quer elas tenham NEE ou não (Gonçalves, 2007).

Parece-nos pertinente destacar que há professores que são pais, e pais que são professores. Se nos debruçarmos sobre esta constatação veremos como é ténue a barreira que separa estas duas funções. Entre o ser pai/mãe e o ser professor existe também uma diferença, uma clivagem social de papéis, pelo que devemos empenhar-nos mais na relação ‘escola–família’, procurando contribuir para a dinamização do envolvimento parental no universo das NEE (Ferreira, 2006). Uma boa comunicação propícia um melhor relacionamento entre a escola e as famílias, dado que a chave do envolvimento dos pais reside numa boa comunicação entre eles e com a escola. O reconhecimento de ambos os intervenientes valoriza a sua relação. Medeiros (2009) relembra que a comunicação é a possibilidade que todos temos para objetivar e concretizar as nossas ideias e os nossos pensamentos. A sua compreensão confere eficácia à comunicação. No nosso caso importa que as mensagens transmitidas pela escola sejam bem compreendidas pela família para que possa ocorrer uma comunicação eficaz. Para a escola perceber se é compreendida na sua missão precisa de manter uma boa relação com as famílias, o que implica empenho por

parte da escola e interesse, abertura e disponibilidade por parte das famílias. Recorrer ao feedback da comunicação facilita a identificação de problemas na comunicação, e consequentemente promove uma boa relação e parceria entre a escola e a família.

5.2 Metodologia empírica

As perguntas da investigação, às quais procurámos interpretar com as narrações dos entrevistados assentaram nas seguintes:

- Como se iniciou a (primeiro contacto) relação entre família com crianças com NEE e a escola;
- Que expectativas têm essas famílias quanto à relação que mantêm com a escola;
- Relação como a escola é percebida por essas famílias;
- Que tipo de estratégias utilizam essas famílias para valorizarem a sua relação com a escola;
- Quais as forças que essas famílias identificam no seu processo de relação com a escola;
- Que obstáculos se colocam à participação das famílias nas escolas;
- Que dificuldades se colocam ao envolvimento das famílias nas escolas;
- Como pode ser alterada a situação para se alcançar o envolvimento desejado.

Utilizamos a metodologia qualitativa uma vez que procuramos compreender os mecanismos, o “como” funcionam certos comportamentos, atitudes e funções das famílias, é caracteristicamente hermenêutica, dado que se procede à interpretação das narrações das entrevistas (Serrano, 1994, p. 104; Sousa, 2009, p.31). Não pretendemos generalizar, mas sim explorar e compreender os acontecimentos pessoais e sociais dos sujeitos. O número de sujeitos da amostra, deste estudo de caso descritivo e exploratório, foi de 10 famílias com crianças com NEE, do concelho de Odemira, com as quais estabelecemos, prévia e informalmente, contatos telefónicos e pessoais para as motivar a aderir ao estudo (Protocolo) (Hurtado, 2006). Delineamos o esquema da entrevista e seguidamente, formalizamos as entrevistas com as famílias (consentimento de livre aceitação, tendo efetuado uma entrevista em grupo com todas elas, com o objetivo de nos

apresentarmos pessoal e formalmente (identificação) e explicar os objetivos do estudo (Flick, 2004).

Elegemos a entrevista semi-dirigida como instrumento de recolha de dados uma vez que permite-nos estabelecer com os entrevistados “uma conversa amena e agradável no decurso” e proporciona-nos informações úteis (Sousa, 2009, p. 247). A técnica de entrevista destaca-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas experiências, possibilitando ao entrevistador orientar o decorrer da entrevista. As entrevistas foram realizadas durante os meses de abril e maio de 2019. Tivemos em contas as condições (antes, durante e depois) da entrevista, efetuando-se em locais acordados com cada um dos entrevistados e tendo em conta a sua disponibilidade e as características do espaço escolhido (reservado, acolhedor e sem interferências exteriores) (Hurtado, 2006).

5.3 Apresentação e interpretação dos dados

Todas as famílias entrevistadas tiveram em comum a característica de ter crianças com necessidades educativas especiais a frequentar o 1º ciclo do ensino básico, centralizando nesse nível de ensino a experiência delas no que diz respeito à relação que têm com a escola (Flick, 2004). Após a transcrição das entrevistas e respetiva validação pelas famílias realizámos a análise de conteúdo, estabelecendo uma série de categorias e subcategorias compostas por diversas unidades de sentido representativas. A cada uma das entrevistas fizemos corresponder uma letra de “A” a “J”, codificando-as de forma a facilitar, não só a análise, mas também a organização e identificação das respetivas unidades de sentido nas diversas categorias aferidas. Esta codificação permitiu também garantir o anonimato das famílias entrevistadas e a confidencialidade das informações recolhidas (Serrano, 1994).

Tendo em conta as perguntas deste projeto começámos por direcionar a análise para as informações recolhidas no que se refere à perceção que as famílias entrevistadas têm da sua relação com a escola. As categorias que sobrevieram dessa análise foram equacionadas tendo-se em conta a perceção da relação denotada pelas famílias e foram as seguintes:

- **Categoria – “Primeiro contacto”**

As experiências anteriores e todos os serviços que contactaram anteriormente condicionaram as famílias na sua perceção positiva ou negativa, quanto a este novo momento escolar. Referem um certo vazio de objetivos por parte da escola. Se existisse uma preparação prévia a este primeiro contacto dos pais com a escola do 1º ciclo de ensino básico, poder-se-ia atribuir-lhe objetivos. As famílias - A, D, F, identificam como objetivo deste primeiro contacto, o ato de matricular a criança, por isso, esse primeiro contacto foi alvo de um maior e menor planeamento, o que permitiu à escola esboçar uma aproximação estruturada e mais positiva a essas famílias. Se fosse alvo de um planeamento diferente, possivelmente este primeiro contacto seria muito mais rico e completo, e não tão técnico, administrativo e impessoal. O aspeto mais valorizado pelos pais nesta ocasião foi, por um lado a recetividade demonstrada e, por outro, apesar das expectativas iniciais, o facto de ter corrido bem. A família “A” evidenciou a importância que o contacto inicial teve para ela, referindo que “ficou mais descansada” porque “correu bem” e porque a professora foi “muito recetiva” e a colocou “à vontade”. Exceto as famílias “C” e “E” todas as outras valorizaram este primeiro contacto pela recetividade, por ter “corrido bem” e por “ter sido bom” para elas. Sete famílias estabeleceram uma boa empatia com a professora do seu filho.

Em alguns casos a figura do professor é recorrentemente referida nos seus discursos narrativos. A importância que as famílias atribuem ao professor pareceu-nos grande.

- **Categoria – “Perceção da relação”**

Quase todas as famílias mostraram possuir uma perceção geral “positiva” (família “G”) de relação, um envolvimento isento de problemas, dado que expressões como “não tenho problemas” (famílias: B, C, D, F, G, H, J), “falo à vontade” (famílias: B, E, H, I, J), e “perfeitamente à vontade” (família “I”), são recorrentemente repetidas nas narrações. Embora seja apenas abordada explicitamente por duas famílias (“I”, “G”), parece-nos importante referir a valorização que é dada à recetividade da escola, através dos seus profissionais, de modo a fomentar e desenvolver o envolvimento das famílias. Enquanto uma das famílias afirma que a professora é “muito recetiva” e que “está sempre aberta” para os receber (família “I”), a outra valoriza o facto das diversas pessoas da escola, com quem fala, “se mostrem recetivas” (família “G”).Tendo em atenção as perceções da

relação entre “família-escola”, parece-nos importante destacar que a qualidade dessa relação se tem mantido e, em alguns casos, tem mesmo melhorado. Pois, não só é novamente expresso pelas famílias o desejo de que a relação “continue igual” (família “F”), como é reforçada a mensagem da existência de uma boa relação. Salientamos, ainda, o fator continuidade expresso por algumas famílias, uma vez que o envolvimento das famílias na escola tendo por base relações de qualidade só é possível se existir continuidade nessas relações. Houve algumas famílias a conferir à figura da professora uma evolução positiva da sua relação com a escola, “(...) é assim há coisas que eu vejo que não há nas outras salas, mas isso tem que ver com a professora (...) não vejo isso em mais lado nenhum” (família “B”). Parece-nos que este interlocutor é percebido pela família como um agente diferenciado no seu envolvimento com a escola porque lhe confere segurança decorrente da continuidade da interação.

O empenho dos professores é valorizado por todas as famílias de estudo, quer para com as crianças com NEE, quer para com as próprias famílias, pois promove o relacionamento e o envolvimento. A formação dos professores é tida como uma mais-valia para a intervenção e valorização da participação parental na escola. As famílias consideram-na importante, pelo menos para que os professores estejam mais capacitados e informados, não só para trabalharem com os seus filhos, mas também para “saberem do que estão a falar” (família “D”). As famílias testemunham ter um conhecimento sobre a importância vital do trabalho em equipa reconhecendo o seu contributo para o desenvolvimento harmonioso das crianças pois “todos contribuem para o desenvolvimento dele” (família “G”), e além disso “a escola é tudo (...) não são só os professores (...) mas antes todas as pessoas que lá trabalham” (D), “ a escola não é só uma professora” (família “B”). De facto, o trabalho em equipa é contributo positivo para o desenvolvimento das crianças, para a escola e relação com as famílias. Da mesma forma também o diálogo entre pais e professores representa uma porta aberta para a troca bilateral de informações.

Atenção na relação do professor para com as famílias e para com a diferença, e a honestidade na partilha de informações relativas às crianças promove o relacionamento e a parceria escola-família, sendo que o professor do ensino regular é identificado como o elemento mais dinamizador da relação e como fator central do processo de comunicação.

Na opinião das famílias entrevistadas, a família apresenta um papel muito mais ativo na escola no que respeita à iniciativa de contacto. Duas famílias (“B”, “G”) identificam mesmo na instituição família a responsabilidade de iniciar e manter esse contacto, pois

essa continuidade e periodicidade do contacto favorece a relação, incluindo a continuidade pedagógica, que é vista como fator de progresso para a relação com a escola e no desenvolvimento da criança.

- **Categoria – “Fragilidades do envolvimento”**

Para as famílias a escola ou não apresenta, ou apresenta muito poucas, iniciativas ou convites à família, revela uma falha no aspeto da formação dos professores e os seus horários de atendimento são pouco flexíveis ou incompatíveis; por outro lado, existem pais, os “outros pais”, aos quais falta interesse pelos filhos, que relegam a escola para um papel meramente “cuidador/acolhedor” e que não procuram ter uma relação com ela e, até alguns que não aceitam eles próprios os seus filhos. Parece-nos que todas as famílias não encontram os profissionais da escola tão bem preparados e formados como desejavam, considerando este fator importante na prestação da escola com educandos, pois devem atender às “necessidades diversas dos alunos”.

Embora “faltem os horários compatíveis” (família C) e as famílias tenham “pouco tempo” (família E), parece-nos demonstrarem interesse e vontade em participar mais na escola, mas, para isso, consideram que era preciso que “a escola tivesse outra postura” (família D), que tomasse “mais iniciativas” (família E) e “iniciativas diferentes” (família A). Existe “falta de estratégias” por parte da escola (família E), sendo as suas propostas pobres ou limitadas às festividades tradicionais: “só houve a festa de Natal (família D), “podia organizar festas, encontros” diferentes (família B) ou que a escola “pode pedir mais” (família D) às famílias. As famílias entrevistadas identificam nos “outros pais”, pais de crianças sem NEE, causas para a aparente passividade da escola, o que na nossa opinião acontece exatamente porque estes pais se percebem como mais interessados e participantes, mais ou menos ativos, na relação que mantêm com a escola. Observamos que as entrevistadas identificam a família como principal polo dinamizador da relação com a escola, pois apesar de tudo “a escola não tem problemas com os pais” (família H).

- **Categoria – “Forças do envolvimento”**

Para as famílias o convite ao diálogo, a proposta de atividades diversificadas, a disponibilidade de tempo e a vida profissional, revestem-se como forças do envolvimento

dirigidas para a família e cuja fonte de origem é a escola. Parece-nos que as famílias se sentem reconhecidas e valorizadas como parceiros dessa relação, destacando as estratégias utilizadas. No que respeita ao convite ao diálogo, é valorizada tanto a ação em si “convidam-nos muito a falar” (família A), criando espaços próprios, registando-se que “mensalmente há encontros de pais organizados pela escola” (família I), onde são debatidos assuntos de interesse, contando por vezes com a participação e o apoio na organização e elaboração por parte dos alunos. Quanto à proposta de atividades e à disponibilidade de tempo e vida profissional, as famílias, parecem valorizar tanto a flexibilidade que a escola oferece, como a quantidade e diversidade de atividades propostas: “atividades propostas aos pais são sempre pós-laborais” (família I), a escola dá “a possibilidade de ir a qualquer hora” (família J) e “a oportunidade para todos participarem” (família I) ou reforça o valor da ‘disponibilidade’ (famílias I, J). Esta disponibilidade dos parceiros parece apresentar-se como elemento base para o envolvimento e para as relações.

- **Categoria – “Estratégias e procedimentos”**

As famílias referem-se às estratégias e procedimentos utilizados pela escola como sendo poucos e pobres. A forma mais utilizada pela escola as contactar, identificada por 4 famílias, é o recado escrito na caderneta ou no caderno. Há também uma (família I) que refere a utilização tanto do contacto telefónico como do e-mail pela professora para entrar em contacto. Há também os “contactos informais”, referidos por sete famílias que são na sua maioria estabelecidos pela professora e outros profissionais da escola. Estes encontros informais podem e devem ser aproveitados pela escola para cativar e motivar os pais para uma maior colaboração com a escola. Parece-nos que os pais se sentem à vontade para contactar a escola, ou que pelo menos têm a consciência de que sendo um dever seu também é um direito. Todas elas reconhecem a necessidade de comunicar com a escola, tanto para benefício dos seus filhos, para a relação com a escola e para a dinâmica familiar.

- **Categoria – “Contributos da escola”**

As famílias entrevistadas reconhecem que a escola auxilia tanto as famílias como as crianças com NEE. Nesses contributos da escola para a família, os discursos remetem-nos na mesma direção da percepção da relação que têm com a escola, ou seja, as famílias sentem-se apoiadas pela escola, não só pelo acompanhamento que esta presta aos seus filhos, como também pelas atitudes que a escola tem para com elas. Outro contributo valorizado por algumas famílias (D, F, I), reporta-se à oportunidade que a escola dá às crianças com NEE de terem um lugar nela. Mesmo indiretamente valorizam a educação inclusiva, pois o lugar a que se referem tanto é “junto das outras crianças” (família I), como na “sociedade” (família F), como na escola “a vejam como igual” (família D). Todas elas demonstram uma crescente consciencialização dos seus próprios direitos e dos direitos dos seus filhos a uma plena participação e inclusão escolar, e que esse é o ponto de partida para a evolução de mentalidade que a sociedade deve operar, revestindo-se a educação o motor dessa evolução. Fortalecem este argumento com o carácter afetivo. Algumas famílias (B, D) sentem-se felizes porque os seus filhos são “felizes na escola” e gostam de estar na escola. A criação de ambientes de segurança favorece positivamente a educação inclusão dos alunos e a relação “família-escola”. A transmissão de sentimentos positivos por parte da escola, não só beneficia o processo de inclusão, como acaba por ter um impacto positivo nos pais, dando-lhes maior segurança e uma imagem positiva da escola. Em relação ao enfoque dos contributos da escola para com os alunos com NEE, a maioria das famílias (8) referenciou que é a função de ensinar, valorizando as aprendizagens das suas crianças na escola, as quais consideram vitais para seu desenvolvimento, crescimento e autonomia. Na aquisição das competências, a sua autonomia e que as “encaminhem para o futuro” (família D), as famílias consideram ser necessário mais apoio da escola e dos professores, pois esse apoio deverá basear-se nas características reais das crianças, de modo a ser adequadamente desenvolvido, garantindo que elas aprendem a “viver com as suas limitações” (família F).

6. Conclusões

As dez famílias entrevistadas percebem a relação que mantêm com a escola como satisfatória e positiva, na medida que parece responder às suas necessidades (Roy, 1997, p. 158-160). Os aspetos destacados por elas relacionam-se, especialmente, com a formação, o empenho e postura do professor do ensino regular, dando especial relevo à comunicação e ao trabalho de equipa. Valorizavam o facto do seu primeiro contacto ter-se realizado com o professor que depois acompanhou os seus filhos, tornando-se uma vez mais evidente o papel que o professor pode desempenhar como elemento de ligação e de dinamização da relação “escola-família” (Lopes, 2007). O envolvimento está expresso nas narrativas das famílias, constituindo um fator preponderante nessa relação. Este envolvimento deve ser mútuo e partilhado, pois exige dedicação, flexibilidade e empenho de ambas as partes. Identificam, ainda, a falta de formação dos professores como uma fragilidade ao seu envolvimento. Por outro lado, evidenciamos o papel que a escola, nomeadamente o professor do 1º ciclo do ensino regular, desempenha na sinalização das necessidades educativas especiais e, posteriormente, na procura de soluções e ajudas adequadas.

Na perspetiva do paradigma ecossistémico, não podemos esquecer que no centro de todos estes processos de comunicação e interação se encontra o aluno (criança com NEE), já que é a ele que se dirige todo o esforço e ação educativa (Booth & Ainscow, 2002). Assim, a atuação educativa obriga a uma maior abertura da escola, interagindo com o contexto familiar e social em que a criança com NEE se insere. Só assim, pela dinamização ativa dos intervenientes do processo educativo, se pode alcançar uma redefinição de papéis e funções dos professores e da participação e envolvimento parental. Entre todos os aspetos inerentes aos modelos de envolvimento propostos, a comunicação reveste-se como a base fundamental, pois se ela for eficaz promove o entendimento e o envolvimento (Lacasa, 2007; Lopes, 2007). Mudar a postura da escola e apostar na comunicação são os primeiros passos para o incremento da parceria da “escola-família” e, conseqüente, envolvimento parental. O papel que o professor desempenha vai sendo progressivamente cada vez mais central, ativo e dinâmico, pois deverá ser ele a iniciar todo o processo convidando e motivando os pais a relacionarem-se com a escola (Pires e Rodrigues, 2006, p. 99-102).

No entanto, não podemos deixar de não nos surpreender em algumas respostas, pois as famílias mostraram estar numa direção que não pensávamos possível, já que todas essas famílias entrevistadas foram selecionadas aleatoriamente com base num único elemento

- serem pais de uma criança com NEE a frequentar o 1º ciclo do ensino básico do Agrupamento de Escolas de Odemira – e portanto não seria de esperar que as suas respostas fossem tão similares (consciência coletiva no discurso social). As perspetivas destas famílias, as suas experiências e perceções, conduziram-nos a dados positivos do que aqueles que referem os estudos existentes. Um dos indicadores de análise é que os pais de todas as famílias entrevistadas encontram-se na faixa etária entre os 31 anos e os 40 anos (“famílias jovens”) e, por isso, sujeitos ao turbilhão constante de mudanças do sistema educativo, da escola inclusiva, de conhecimentos e informações, que os levam a adotar uma postura mais conhecedora, participante e esclarecida do que aquela que esperávamos (Bernardes, 2004). O nosso estudo sendo exploratório deixa antever a necessidade de continuar com mais estudos, pois a realidade não só é complexa como abrangente, especialmente, quando tratamos de famílias com crianças com NEE, com a escola e as suas relações (socioeducativas).

Concluimos, portanto, que é imprescindível promover uma escola ativa, viva, dinâmica, em que cada uma das partes, família e escola, contribuirá para que seja possível melhorar a vida das crianças com necessidades educativas especiais, respondendo aos seus interesses e necessidades. É necessário implicar docentes e não docentes, sensibilizando-os para a igualdade de direitos destes cidadãos.

Tal como Marques (2001) afirma, “a escola pode ultrapassar os obstáculos à colaboração se começar a encarar os pais como parceiros que são os primeiros responsáveis pela educação dos filhos” (p. 28).

Bibliografia

AINSCOW, M. Necessidades Especiais na Sala de Aula – um guia para a formação de professores. Lisboa: Edição Unesco, 1998

ALBERTO, I. M. A Família, num contexto de desenvolvimento, ou um espaço de violência? In: A. RODRIGUES-LOPES (org.) Problemática da Família – Contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu, 1997, p. 176 – 185

BAIRRÃO, J., FELGUEIRAS, I., FONTES, P., PEREIRA, F., & VILHENA, C. (1998). Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação. Edição do Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação.

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

BENTO, A., MENDES G. & PACHECO D. (2016). Relação Escola Família: Participação dos Encarregados de Educação na Escola. Atas do 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. Investigação Qualitativa em Educação.

BERNARDES, C. M. B. O. A relação Escola-Família no 1º ciclo: do envolvimento à participação parental, o sentido e o significado das práticas em tempos de mudança. Tese de Mestrado em Ciências da Educação -Especialização em Educação e Currículo, na Universidade do Porto/FPCE. Porto, 2004.

BORRÀS, L. (2002). Manual de Educação Infantil. Volume 1, Marina Editores, Setúbal.

CARMO, H.; FERREIRA, M. (1998). Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem. Universidade Aberta, Lisboa.

CARVALHO, O. de (2011) – De Pequenino se Torce o Destino: O Valor da Intervenção Precoce, Livpsic, a sua livreria de Psicologia e Ciências da Educação.

CARVALHO, O. & PEIXOTO, L., 2000. Escola Inclusiva: da Utopia à Realidade, Edições APPACDM Distrital de Braga – Braga.

CORREIA, L. M. Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora, 1999

CORREIA, L. M. (2003). Educação Especial e inclusão – Quem Disse que Uma Sobrevive sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo. Porto: Porto Editora.

- CORREIA, L. M. (2008). A escola contemporânea e a inclusão dos alunos com NEE – considerações para uma educação com sucesso. Porto: Porto Editora.
- 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.
- DIAS, M. G. (2015) Crianças Felizes, 1ª Edição, Esfera dos Livros, Lisboa
- DIOGO, J, M. L. (1998). Parceria Escola – Família – A caminho de uma Educação Participada. Coleção Escola e Saberes, Porto Editora, Porto.
- DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. (2018). Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática. Lisboa: Ministério da Educação.
- FEBRA, M. C. dos Santos. Impactos da Deficiência Mental na Família (Tese de Mestrado em Saúde Pública Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra). Coimbra, 2009
- FLICK, U. Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata, 2004
- GIORGI, P. (1980). A criança e as suas instituições – a família / a escola. Livros Horizonte, Lisboa.
- GRÁCIO, R. (S/d.). Obra completa I da Educação. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- HURTADO, J. C. T. Investigación Cualitativa: comprender y actuar. Madrid: La Muralla, 2006
- JESUS, S. N., & MARTINS, M. H. (2000). Escola inclusiva e apoios educativos. Edições Asa. Lisboa, 2000.
- LACASA, P. 'Ambiente familiar e educação escolar: a intersecção de dois cenários educacionais'. In C. COLL, A. MARCHESI, J. PALACIOS, Desenvolvimento Psicológico e Educação, Vol.2. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 403-419
- MARQUES, R. (2001). Educar com os Pais. Editorial Presença, Lisboa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Lisboa.

- OLIVEIRA, J. (1994). Psicologia da educação família. Livraria Almedina, Coimbra.
- PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. Caminhos Para a Inclusão, um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007
- PIRES, E. M.; RODRIGUES, D. (2006). Contributos para o Estudo da Relação Escola – Família na Educação Pré-Escolar. In D. RODRIGUES (org.), Investigação em Educação Inclusiva, vol.1. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva
- RIGOLET, S. (2006). Organizar e Gerir Reuniões de Pais – Como criar parcerias no jardim-de-infância. Porto Editora, Porto.
- RODRIGUES, D. (2006). Perspectivas sobre a inclusão da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora.
- SERRANO, G. P. Investigación cualitativa. Retos y Interrogantes II. Técnicas y Análisis de Datos. Madrid: La Muralla, 1994
- SILVA, N. & DESSEN, N. (2001). Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. Psicologia: teoria e pesquisa, (Maio/Agosto), 2001, Vol.17. nº2, p. 133 – 141
- WILSON, J. (2000). “Doing justice to inclusion”. European Journal of Special Needs Education, 15, 3, 297-304.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 319/91, Diário da República, 1.ª série — N.º 193 — 23 de agosto de 1991.

Decreto-Lei n.º 3/2008, Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de janeiro de 2008.

Decreto-Lei n.º 54/2018, Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018.

Lei n.º 21/2008, Diário da República n.º 91/2008, 1ª série – N.º 21 – 12 de maio de 2018.

Parecer n.º 3/99, Diário da República, 2.ª série — N.º 40 — 17 de fevereiro de 1999.

Parecer n.º 7/2018, Diário da República, 2.ª série — N.º 81 — 26 de abril de 2018.

ANEXO

Anexo I – Entrevista ao Encarregado de Educação

GUIÃO DA ENTREVISTA AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

I PARTE

1 – Idade:

- De 20 a 29 anos
- De 30 a 39 anos
- De 40 a 49 anos
- De 50 a 59 anos
- 60 e mais anos

2 – Sexo:

- Masculino
- Feminino

3 – O seu educando tem Necessidades Educativas Especiais?

- Sim Especifique:
- Não

II PARTE

1 – Atualmente, defende-se a importância de uma boa relação dos pais com a escola no processo educativo. O que é para si uma boa relação entre a família e escola e como decorreu o primeiro contato?

2 – Qual a sua opinião sobre a participação ativa dos pais na educação?

3 – Quais as situações mais comuns em que costuma contactar com os educadores/professores?

4 – Que tipo de estratégias de comunicação costuma utilizar na relação com os educadores/professores?

5 – Que tipo de estratégias de participação ou colaboração utiliza para se envolver na educação do(a) seu(sua) filho(a)?

6 – Considera que esta colaboração entre pais e escola traz vantagens? Quais?

7 – Considera que esta colaboração entre pais e escola traz desvantagens? Quais?

8 - Numa escala de 0 a 20 faça uma auto-avaliação relativamente à sua participação na escola justifique.

Obrigado pela sua colaboração.

