

Escola Superior de Educação João de Deus



Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Domínio Cognitivo-Motor

A colaboração entre a família de crianças com necessidades educativas especiais e a escola:

Perceções de pais e de educadores de infância/professores do 1º
ciclo

Joana Maria de Magalhães Ribeiro

Lisboa, setembro de 2012

A colaboração entre a família de crianças com necessidades educativas especiais e a escola: perceções de pais e educadores/professores

Escola Superior de Educação João de Deus



Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Domínio Cognitivo-Motor

A colaboração entre a família de crianças com necessidades educativas especiais e a escola:

Perceções de pais e de educadores de infância/professores do 1º
ciclo

Joana Maria de Magalhães Ribeiro

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista
à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de
Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação do

Professor Dr. Horácio Saraiva

Lisboa, setembro de 2012

Resumo

O presente estudo pretende analisar como se processa a colaboração entre família de crianças com necessidades educativas especiais e a escola, bem como os sentidos que atribuem a essa colaboração.

A investigação parte da identificação dos conceitos centrais que emergem da colaboração sustentada em referenciais teóricos de investigadores e pedagogos que se têm debruçado nas temáticas do envolvimento parental em geral e do envolvimento parental na especificidade das situações de pais com crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

Neste sentido adotou-se como objetivos tentar perceber e compreender o quando e o como colaboram a família e a escola bem como as motivações que as levam a estabelecer e a manter uma relação entre os pais de crianças com NEE e os professores/educadores.

Para cumprir os objetivos procedeu-se a um estudo de natureza quantitativa, utilizando como instrumento de recolha de dados dois questionários diferentes: um para os pais de crianças com necessidades educativas especiais e outro para professores do 1º ciclo e educadores de infância.

A partir do tratamento dos dados, verificou-se que a colaboração existe, embora de formas muito variadas e que a opinião de pais e professores sobre as modalidades de colaboração varia.

Em conclusão e de modo geral podemos referir que a problemática da colaboração entre 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 perspetiva, 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, colaboração

Abstract

The present study intends to verify the cooperation between family of children with special educative needs and the school, as well as the importance they attribute to such cooperation.

The investigation begins with an identification of the main concepts that emerge from cooperation, supported by theoretic references of researchers and pedagogues which have been working about parental involvement in general and specifically of parents of children with special educative needs.

In this way we find that we must understand when and how much the family and school collaborate, as well the motivations that take them to establish and keep this relationship between the parents of this special needs children and teachers.

To fulfil our goals, we have elaborated a quantitative study, using as data collecting instruments two different questionnaires, one for parents of children with special educative needs and another one for the teachers that work more directly with these children.

From data treatment, we realized that there is, in fact cooperation, although in many different ways and the opinion of parents and teachers about the forms of cooperation may differ according to some characteristics.

As conclusion by a general way we can refer that problematic of the cooperation between family and school, having in mind the children with special needs, must have the formation/education of parents and teachers, in way to cause changes of attitudes, and practices, in this perspective is very important and fundamental the regularization of the communication between parents and teachers, became this cooperation an “habit” developed in several levels.

Keywords: special educative needs, family, school, cooperation

Agradecimentos

Sem pretender desvalorizar qualquer um dos contributos que recebi para a realização deste trabalho, quero desde já expressar o meu sincero reconhecimento a todos aqueles que de alguma forma participaram nele, e que possibilitaram a sua realização.

Às famílias das crianças com necessidades educativas especiais e aos docentes inquiridos, agradeço a disponibilidade e a entrega com que aceitaram responder às minhas perguntas.

Ao orientador Professor Doutor Horácio Saraiva, agradeço o acompanhamento que me prestou, a disponibilidade para esclarecer dúvidas e, a paciência com todas as interrogações que compuseram o crescimento e desenvolvimento deste trabalho.

Concluo com um agradecimento muito especial aos meus pais e ao meu namorado que me apoiaram nesta etapa da minha vida.

Lista de abreviaturas

NEE – Necessidades educativas especiais

D.L. – Decreto-lei

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

JI – Jardim-de-infância

PEI – Programa Educativo Individual

Índice

Resumo.....	IV
Abstract	V
Agradecimentos	VI
Lista de abreviaturas	VII
Capítulo 1 – Introdução	14
Capítulo 2 – Revisão da literatura	18
2.1. A família	19
2.1.1. Evolução do conceito de família	19
2.1.2. Estruturas familiares	21
2.1.3 A família de crianças com NEE.....	22
2.2. A Educação em Portugal.....	28
2.2.1. História da Educação.....	29
2.2.2. A Escola e os educadores/professores	37
2.3.Educação Especial	45
2.3.1. A história da Educação Especial no Mundo	49
2.3.2. A evolução da Educação Especial em Portugal	52
2.3.3. Legislação relativa à Educação Especial	55
2.4. A colaboração entre escola e família de crianças com necessidades educativas especiais.....	60
Capitulo 3 – Metodologia de investigação.....	88
3.1. Hipóteses.....	88
3.2. Objetivos	89
3.3. Instrumentos de Investigação.....	89
Capítulo 4– Apresentação dos resultados	93
4.1. Caracterização geral do universo da amostra	93
4.2. Apresentação dos resultados.....	94

Tabela I –Sexo dos pais	94
Tabela II – Análise estatística sobre o sexo	95
Capítulo 5– Discussão dos resultados	121
Capítulo 6– Conclusão.....	125
6.1. Limitações do estudo	127
6.2. Linhas futuras de investigação	127
Referências bibliográficas.....	128
Anexos.....	136

Índice de tabelas

Tabela I – Sexo dos pais.....	94
Tabela II - Análise estatística sobre o sexo dos pais.....	95
Tabela III – Idade dos pais.....	95
Tabela IV – Análise estatística sobre a idade dos pais.....	96
Tabela V – Habilitações literárias dos pais.....	96
Tabela VI – Análise estatística sobre as habilitações literárias dos pais.....	97
Tabela VII – Possuir professor de educação especial.....	98
Tabela VIII – Análise estatística sobre possuir professor de educação especial.....	98
Tabela IX – Motivos para os pais se deslocarem à escola.....	99
Tabela X – Análise estatística sobre os motivos que levam os pais à escola.....	100
Tabela XI – Importância atribuída à escola.....	101
Tabela XII – Análise estatística sobre a importância atribuída à escola.....	101
Tabela XIII – Relação escola/família.....	102
Tabela XIV- Análise estatística sobre a relação escola/família.....	102
Tabela XV – Conhecimento do D.L. n.º3/2008.....	103
Tabela XVI – Análise estatística sobre o conhecimento do D.L. n.º3/2008.....	104
Tabela XVII – Opinião sobre o educador/professor.....	104
Tabela XVIII – Análise estatística sobre a opinião sobre o educador/professor.....	105
Tabela XIX – Sexo dos educadores/professores.....	105
Tabela XX – Análise estatística sobre o sexo dos educadores/professores.....	106
Tabela XXI – Idade dos educadores/professores.....	106
Tabela XXII – Análise estatística sobre a idade dos educadores/professores.....	107
Tabela XXIII – Habilitações literárias dos educadores/professores.....	107
Tabela XXIV – Análise estatística sobre as habilitações literárias.....	108
Tabela XXV – Especialização em educação especial.....	108
Tabela XXVI – Análise estatística sobre a especialização em educação especial.....	109
Tabela XXVII – Grau de parentesco da pessoa que contacta com o docente.....	109

Tabela XXVIII – Análise estatística sobre o grau de parentesco da pessoa que contacta com o docente.....	110
Tabela XXIX – Iniciativa para o contacto entre pais/professores.....	110
Tabela XXX – Análise estatística sobre a iniciativa para o contacto pais/professores.....	111
Tabela XXXI – Envolvimento dos pais nas atividades da escola.....	111
Tabela XXXII – Análise estatística sobre o envolvimento dos pais na escola.....	112
Tabela XXXIII – Influência da classe social dos pais na sua colaboração.....	112
Tabela XXXIV – Análise estatística sobre a influência da classe social dos pais na sua colaboração.....	113
Tabela XXXV – Relação entre a classe social dos pais e a sua colaboração com a escola.....	114
Tabela XXXVI – Análise estatística sobre a relação entre a classe social dos pais e a sua colaboração com a escola.....	114
Tabela XXXVII – Moldes em que acontece a participação dos pais.....	115
Tabela XXXVIII – Análise estatística sobre os moldes em que acontece a participação dos pais.....	116
Tabela XXXIX – Conhecimento do Decreto-Lei n.º 3/2008.....	117
Tabela XL – Análise estatística sobre o conhecimento do decreto-lei n.º3/2008.....	117
Tabela XLI – A participação dos pais no PEI.....	118
Tabela XLII – Análise estatística sobre a participação dos pais no PEI.....	118

Índice de gráficos

Gráfico I – Sexo dos pais.....	95
Gráfico II – Idade dos pais.....	96
Gráfico III – Habilitações literárias dos pais.....	97
Gráfico IV – Possuir professor de educação especial.....	98
Gráfico V – Conhecimento do D.L. n.º3/2008.....	103
Gráfico VI – Sexo dos educadores/ professores.....	106
Gráfico VII – Idade dos educadores/professores.....	107
Gráfico VIII – Habilitações literárias dos educadores/professores.....	108
Gráfico IX – Especialização em Educação Especial.....	109
Gráfico X – Grau de parentesco da pessoa que contacta com o docente.....	110
Gráfico XI – Influência da classe social dos pais na colaboração.....	113
Gráfico XII – Conhecimento do D.L. n.º3/2008.....	117

Índice de imagens

Imagem 1- Reações de famílias às NEE das suas crianças conforme vários autores.....	24
Imagem 2 – Ciclo de vida da família com criança com NEE adaptado por Correia.....	25
Imagem 3 – Modelo de Horby sobre o envolvimento dos pais.....	73
Imagem 4 – Tipos de envolvimento parental por Epstein.....	82

Capítulo 1-Introdução

Capítulo 1 – Introdução

A sociedade evolui continuamente de forma dinâmica, uma movimentação global, na qual se inscreve a ação educativa que se constrói influenciada por vários contextos. Existe todo um conjunto de mensagens, imagens, valores, normas e ações que se geram e se desenvolvem a partir de relações, mais ou menos complexas, estabelecidas entre vários sistemas.

A inclusão das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas de ensino regular veio dar o primeiro passo para ajudar estas crianças e às suas famílias a ultrapassar muitas das dificuldades com que se deparavam no dia-a-dia. Mas, só uma boa colaboração entre os pais destas crianças e os profissionais dos estabelecimentos de ensino pode realmente minimizar e, em alguns casos, ultrapassar muitas dessas dificuldades, assim como ajudar no seu desenvolvimento.

Sabe-se, porém, que são muitas as barreiras que podem fazer frente à existência de uma boa colaboração entre os pais e os educadores.

Com este trabalho pretende-se efetuar um estudo sobre a questão da colaboração entre a família de crianças com NEE e a escola, na percepção de pais e educadores de infância/professores do 1º ciclo.

Tendo por referência os sistemas, família e escola, podemos afirmar que o ato educativo compete, ao mesmo tempo, a pais e professores. No entanto, as diferenças entre estes dois sistemas (família e escola) não anulam a existência de objetivos comuns, pressupondo-se a necessidade de uma estreita colaboração que se reflita em ações conjuntas e coordenadas.

Isabel Rebelo (1996:83) diz-nos que “chamar o pai, a mãe, ou os avós à vida da sala é uma forma de os integrar e responsabilizar na própria escola, o que é o mesmo que dizer responsabilizá-los e com eles cooperar na educação das crianças”.

Lipset, (cit. por Bhuler, 1980:421) "considera a família aquele grupo que, mais do que qualquer outro, contribui para a manutenção da sociedade".

Salienta ainda que, para além da família, existe também todo o resto da escola e da comunidade circundante. Quanto maior for a capacidade da escola de abrir a criança para o mundo e, mais especificamente, para os restantes grupos sociais e culturais, maior será a riqueza de oportunidades, de vivências, de troca de ideias e de experiências.

Esta dissertação está dividida em seis capítulos. No primeiro capítulo consta a introdução e no segundo capítulo a revisão da literatura sobre os principais conceitos em torno desta temática. No capítulo três é abordada a metodologia da investigação, assim sendo, há uma pequena introdução, as hipóteses, objetivos do estudo e os instrumentos de investigação.

No capítulo quatro são apresentados através de gráficos e/ou tabelas os resultados recolhidos dos questionários efetuados. No capítulo seguinte apresenta-se a discussão desses mesmos resultados. No capítulo seis há uma síntese de todo o trabalho, as suas limitações e as linhas futuras de investigação.

Constituíram-se como forças essencialmente motivadoras deste trabalho a tentativa de, ao compreender melhor o modo como os pais e professores estabelecem relações, refletir sobre as práticas e contextos, inferindo maior qualidade e operacionalidade a um processo que se quer contínuo. Além disso, o sentir que é importante, nesta época em que houve recentemente alterações nas leis que conduzem a educação especial, conhecer alguns dos "espaços" e dos princípios que as regem e o modo como isso na prática influencia o processo educativo da criança.

Dois dos agentes de socialização mais importantes ao longo da vida do indivíduo e que contextualizam o seu desenvolvimento são, sem dúvida a família e a escola, nas quais os seus representantes são os pais e os professores, respetivamente.

Para que a relação escola/família possa ter "laços" mais fortes e render os seus frutos, será necessário que a escola se abra para os pais e comunidade envolvente, permitindo que estes possam participar de uma forma mais ativa nas atividades da escola. Se é importante a participação da família no caso de crianças aparentemente sem problemas, muito mais importante será no caso de crianças com necessidades educativas especiais. No entanto, a relação entre pais e professores tem, seguramente, de sofrer alterações ao mais variado nível (mentalidades, atitudes, estratégias, práticas, inputs e outputs,...) constituindo-se, enquanto processo, gerado pela mudança e gerador da mesma, num verdadeiro desafio.

Se esta é a realidade desejável, sabemos que na prática existem conflitos gerados entre o desejo de "controlo familiar" e a necessária independência profissional dos professores. O indivíduo vivência e estabelece os limites da sua atuação no contacto com os outros, numa contínua interação intra e intergrupar. Só deste modo as sociedades conseguem subsistir renovando-se continuamente.

É, assim, evidenciada a importância destes dois sistemas (família e escola), que são estruturalmente diferentes, uma vez que as crianças na família são usualmente, tratadas como indivíduos e nas escolas, são tratadas enquanto pertença de um grupo. As relações da escola com a criança tendem a ser transitórias, impessoais e racionais. As relações da família com a criança tendem a ser prolongadas, personalizadas e emocionais.

O envolvimento parental na escola e o seu papel no ajustamento académico tem sido alvo de múltiplos estudos, que revelam, na sua maioria, uma associação positiva entre envolvimento parental na escola e desempenho académico.

O desenvolvimento na infância não é apenas afetado pelos ambientes mais imediatos com os quais a criança interage (a família, os pares, a escola e a comunidade), sendo igualmente influenciado pela relação que esses sistemas estabelecem entre si. Neste sentido, o sistema que resulta da relação escola/família é uma importante referência no estudo do desenvolvimento na infância. Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para a clarificação e construção de interrogações que rodeiam a implementação e manutenção da colaboração entre a família e a escola, tendo em conta a criança com NEE.

Capítulo 2 – Revisão da literatura

Capítulo 2 – Revisão da literatura

Enquanto ser eminentemente social o homem necessita de interagir em "grupos" de modo a subsistir. Um dos primeiros grupos em que o homem se insere é a família.

Para Musgrave (1984:34), a família é um núcleo de importância preponderante na aprendizagem do indivíduo, "especialmente no que toca aos papéis primários e a grande parte do conhecimento de atividades de rotina".

A família continua a ser preponderante ao desempenho de uma boa socialização, e indispensável para o equilíbrio sócio emocional dos seus membros (cf. Barata,1990).

"o começo da relativa estabilização de um novo tipo de estrutura familiar numa nova relação com uma estrutura social, geral, em que a família está mais especializada do que antes, mas em nenhum sentido geral menos importante, porque a sociedade depende mais exclusivamente dela para a realização de certas das suas funções vitais" Parsons (cit. por Barata, 1990:49).

Esta ação socializadora é feita de modo pessoal e possui forte cariz afetivo, tendo em vista o equilíbrio emocional. É um processo informal tendo por base um leque de funções vastas e generalizantes e abrange um período prolongado, tendo em vista uma grande diversidade de áreas da vida social. No entanto, atualmente a mudança social é cada vez maior e mais rápida; implicando diversificação de papéis e funções, bem como estabelecer uma nova dinâmica de poderes no núcleo família, pressupondo-se a unificação das responsabilidades sociais. Como refere Menezes, (1990:53) "(...)a noção de família alterou-se desde a Idade Média. Efetivamente, tal como outras unidades, a família é permeável às mudanças económicas e políticas que se vão verificando na sociedade".

A alteração psicossocial da estrutura familiar é, assim, uma mudança mais ampla que se "inscreve" em movimentos a nível mundial. Estas transformações globais que têm vindo a marcar a atualidade, tiveram repercussões na família, sobretudo ao nível da educação inicial, perturbando a célula familiar.

2.1. A família

Em jeito de resenha da literatura consultada, começamos por citar Rodrigues-Lopes (1997:5) quando este se refere à família como uma organização que constitui um “(...) problema transtemporal e transcultural, na medida em que se trata de uma estrutura dinâmica e evolucionista”.

Por outras palavras, Musgrave (1984:34, cit. Santos, 2009: 34) afirma que “(...) a família é permeável às mudanças económicas e políticas que se vão verificando na sociedade”.

Parece-nos, que estas citações encerram em si mesmas um compacto de tudo o que é, o que envolve e o que representa a família, da mesma forma que deixam transparecer o grau de complexidade que está inerente a esta estrutura.

Em todas as sociedades, a família e os laços que por via dela se criam entre indivíduos e grupos, constituem elementos fundamentais de agrupamento e diferenciação social (cf. Barata, 1990). O núcleo familiar hoje, como outrora, é o elo de ligação essencial e primeiro, entre o indivíduo a natureza e a cultura.

2.1.1. Evolução do conceito de família

O termo “família” é derivado do latim “famulus”, que significa “escravo doméstico”. Este termo foi criado na Roma Antiga para designar um novo grupo social que surgiu entre as tribos latinas, ao serem introduzidas à agricultura e também escravidão legalizada.

No direito romano clássico a "família natural" cresce de importância - esta família é baseada no casamento e no vínculo de sangue. A família natural é o agrupamento constituído apenas dos cônjuges e de seus filhos. A família natural tem por base o casamento e as relações jurídicas dele resultantes, entre os cônjuges, e pais e filhos. Se nesta época predominava uma estrutura familiar patriarcal em que um vasto leque de pessoas se encontrava sob a autoridade do mesmo chefe, nos tempos medievais (Idade Média), as pessoas começaram a estar ligadas por vínculos matrimoniais, formando novas famílias. Dessas novas famílias fazia também parte a descendência gerada que, assim, tinha duas famílias, a paterna e a materna.

Ao longo dos tempos a família permaneceria núcleo preponderante no contexto de desenvolvimento/construção/aprendizagem do indivíduo. Como refere Ruivo, (1977:41):

"(...) a família era ainda, de certo modo, uma unidade economicamente auto-suficiente. Tornava-se, por vezes, até vantajosa a existência de famílias numerosas, cuja sobrecarga inicial era compensada pela ocupação dos filhos nos tratos da terra ou nos ofícios existentes".

Com a Revolução Francesa surgiram os casamentos laicos no Ocidente e, com a Revolução Industrial, tornaram-se frequentes os movimentos migratórios para cidades maiores, construídas em redor dos complexos industriais. Estas mudanças demográficas originaram o estreitamento dos laços familiares e as pequenas famílias, num cenário similar ao que existe hoje em dia. As mulheres saem de casa, integrando a população ativa, e a educação dos filhos é partilhada com as escolas. Os idosos deixam também de poder contar com o apoio direto dos familiares nos moldes pré-Revoluções Francesa e Industrial, sendo entregues aos cuidados de instituições de assistência (cf. Moreira, 2001). Na altura, a família era definida como um “agregado doméstico (...) composto por pessoas unidas por vínculos de aliança, consanguinidade ou outros laços sociais, podendo ser restrita ou alargada” (Moreira, 2001:22).

No século XIX, a responsabilidade cada vez maior da maternidade, faz afirmar a esposa perante o marido, tornando-a o eixo central da família e das aprendizagens do indivíduo. "Assim, é no contexto de uma valorização do papel maternal que as mulheres ingressam massivamente no mundo do trabalho, situação que naturalmente desencadeia sentimentos de culpabilidade" (Menezes,1990:75). Esta autora refere ainda que é este duplo papel que ao tempo que é um desafio, constitui uma problemática "para a totalidade do sistema familiar".

Só no início do século XX e por influência das teses psicanalíticas o "pai" emerge como valor simbólico. Um simbolismo que lhe confere importância afetiva no processo de socialização /construção.

No seu todo a família do século XX vai progressivamente reduzindo o seu número de membros (família nuclear), distanciando-se de um rol de parentes no espaço e no tempo. A sua função instrumental e operativa é quase nula e mesmo o seu papel expressivo, função de importância recente, ainda não foi devidamente equacionado.

Com o passar dos tempos modernos, a dinâmica familiar vai sendo muito diferente, pois as famílias começaram a dividir-se por diversos fatores entre os quais fatores económicos e fatores culturais.

2.1.2. Estruturas familiares

A família assume uma estrutura característica, por estrutura entende-se, “uma forma de organização ou disposição de um número de componentes que se inter-relacionam de maneira específica e recorrente” (Whaley e Wong, 1989: 21). Deste modo, a estrutura familiar compõe-se de um conjunto de indivíduos com condições e em posições, socialmente reconhecidas, e com uma interação regular e recorrente também ela, socialmente aprovada. A família pode então, assumir uma estrutura nuclear ou conjugal, é a unidade familiar básica, composta de marido/pai, mulher/mãe e filhos. Estes últimos podem ser de descendência biológica do casal ou adotados.

A estrutura nuclear tem uma grande capacidade de adaptação, reformulando a sua constituição, quando necessário. Existem também famílias com uma estrutura de pais únicos ou monoparental cada vez mais comum no mundo moderno, é constituída por apenas um dos pais e os seus filhos., tratando-se de uma variação da estrutura nuclear tradicional devido a fenómenos sociais, como o divórcio, óbito, abandono de lar, ilegitimidade ou adoção de crianças por uma só pessoa.

A família ampliada ou extensa (também dita consanguínea) é uma estrutura mais ampla, composta por duas ou mais unidades nucleares, estendendo-se além de duas gerações e baseada em laços de sangue, incluindo pais, avós, tios, sobrinhos,...

A família composta é o resultado da poligamia, sendo a mais comum um marido e várias esposas, desempenhando o homem o papel de esposo e pai em várias famílias nucleares. O oposto, uma mulher e vários esposos é muito raro.

Para além destas estruturas, existem também as denominadas de famílias alternativas, estando entre estas as famílias comunitárias e as famílias arco-íris, as constituídas por pessoas LGBT - lésbicas, gays, bissexuais ou transgênicos - e os seus filhos. As famílias comunitárias, ao contrário dos sistemas familiares tradicionais, onde a total responsabilidade pela criação e educação das crianças se cinge aos pais e à escola, nestas famílias, o papel dos pais é descentralizado, sendo as crianças da responsabilidade de todos os membros adultos.

Quanto ao tipo de relações pessoais que se apresentam numa família, Lévi-Strauss (cit. por Pinheiro, 1999), refere três tipos de relação. São elas, a de aliança (casal), a de filiação (pais e filhos) e a de consanguinidade (irmãos). É nesta relação de parentesco, de pessoas que se vinculam pelo casamento ou por uniões sexuais, que se geram os filhos.

Em todas as famílias, independentemente da sociedade, cada membro ocupa determinada posição ou tem determinado estatuto, como por exemplo, marido, mulher, filho ou irmão, sendo orientados por papéis. Papéis estes, que não são mais do que, “as expectativas de comportamento, de obrigações e de direitos que estão associados a uma dada posição na família ou no grupo social” (cf. Duvall; Miller cit. por Stanhope, 1999).

Atualmente a família tem assim, que adaptar-se continuamente a novos modos de vida.

2.1.3 A família de crianças com NEE

A família, no sentido sociológico do termo, tem sido conotada com uma multiplicidade de imagens que torna a definição do conceito imprecisa no tempo e no espaço.

A família como unidade de conduta social significativa, a família tem vindo a sofrer alterações notáveis. Essas alterações têm afetado consideravelmente o seu desenvolvimento tanto na estrutura como nas suas funções e interações (cf. Rodrigues-Lopes, 1997; Stanhope e Lancaster, 1999; Febra, 2009).

O nascimento de uma criança no seio de uma família provoca sempre mudanças significativas. Quando a criança apresenta problemas do foro das necessidades educativas especiais essa mudança é estrutural, globalizante e stressante.

O nascimento de uma criança muda implicitamente a estrutura familiar, mas em caso de nascimento de uma criança com "problemas", esta mudança cria verdadeira instabilidade; experimentando a família "sentimentos ambivalentes". Uma "oscilação" entre o querer amar e a revolta criada pela frustração de se ter falhado (cf. Zigler e Hodapp, 1986).

Quando nasce uma criança com deficiência, toda a família é atingida e abalada na sua identidade, estrutura e funcionamento. O processo de desenvolvimento dessa família, e a forma como os pais lidam com a criança, terá a ver tanto com as suas qualidades quanto com os apoios que pode receber.

Os pais dos alunos com N.E.E. deparam-se com dificuldades que os outros pais não chegam a ter. As patologias das crianças podem ter um forte impacto no seio familiar, principalmente se esta é severa, e conseqüentemente nas interações que dela se estabelecem, por vezes gera mesmo questões de ansiedade e frustração. (cf. Nielson, 2000)

De acordo com o mesmo autor, uma criança com necessidade educativas especiais tanto pode promover o fortalecimento da sua família, como pode ser um fator de desintegração, tudo depende da capacidade com que os pais encaram as adaptações que é necessário fazer. Existem pais que são muito realistas, porém há aqueles que não estão preparados para aceitar o desafio de ter uma criança deficiente na família.

Os autores Nobre, Montilha e Temporini (2008:47), identificam na família um papel fundamental na integração da criança, papel esse que “(...) consiste na compreensão da família, respeito pela deficiência da criança e sua efetiva participação”. É por isso, que os autores Silva e Dessen (2001, cit. Nobre, Montilha e Temporini, 2008:47) caracterizam a família como “(...) um grupo de dinâmicas e relações muito diversificadas, cujo funcionamento muda em decorrência de qualquer alteração em um dos seus membros ou no grupo como um todo”.

O'Hara & Levy (1984, citado em Correia 1987) comparam a reação dos pais que recebem a informação de que o filho é portador de NEE ao que geralmente o ser humano sente quando perde alguém que ama, “por morte” ou separação.

O período de luto pode prescrever uma série de “estádios de ajustamento parental”: o choque, a rejeição e a incredulidade; a desorganização emocional em que estão presentes sentimentos de culpa, frustração, raiva, tristeza e mágoa e a organização emocional (adaptação e/ou aceitação).

De facto, na revisão da literatura, encontramos diversos autores (Buscaglia, 1993; Góngora, 1998; Niela, 2000; Glat, 2004) que reconhecem nas famílias de crianças com NEE determinadas reações apresentando-as agrupadas por fases.

Embora o número de fases varie consoante o autor, destacamos, na tabela seguinte (imagem1), as que são transversais em todos os autores referidos, salvaguardando a existência de casos em que os pais não conseguem ultrapassar as dificuldades, não alcançando por isso uma aceitação plena da situação.

Turnbull & Turnbull (1986, citado em Correia 1997) consideram que estes estádios são saudáveis, como forma de expressão e caminho para encontrar soluções, sendo essencial não esconder aos pais a verdade, devendo estes serem informados pormenorizadamente acerca da problemática do filho.

Fases Reacções	Descrição	Autores
1ª FASE – Choque inicial	O primeiro confronto com a notícia de ter um filho com NEE, caracterizado pela incapacidade de reacção por parte dos pais.	Buscaglia, 1993; Góngora, 1998; Niela, 2000; Glat, 2004
2ª FASE – Negação	Os pais procuram minimizar a situação, desvalorizando-a.	Buscaglia, 1993; Góngora, 1998; Glat, 2004; Carvalho, 2005
3ª FASE – Reacção	Após a tomada de consciência da realidade, os pais começam a empreender esforços na tentativa de auxiliar os seus filhos.	Niela, 2000; Glat, 2004
4ª FASE – Adaptação	Os pais começam a organizar-se em torno das necessidades e características da criança com NEE.	Buscaglia, 1993; Góngora, 1998; Niela, 2000; Carvalho, 2005

Imagem 1 – Reações das famílias às necessidades educativas especiais das suas crianças, conforme vários autores.

Tal como todas as famílias, a família com um filho com NEE passa por diferentes etapas ao longo da sua vida. Daí que Magerotte (1997: 131) mencione que já é rotineiro observar-se “a família numa perspetiva longitudinal”. O nascimento marca apenas o início de um percurso cheio de mudanças, decisões e expectativas.

Para ajudar ao entendimento da evolução destas diferentes fases, recorreremos à apresentação de um quadro (imagem 2) referente ao ciclo de vida da família com uma criança com NEE adaptado de Turnbull, Summers e Brotherson (1986) por Correia (1999:151).

Este, resume e enumera, em diferentes *estádios* as preocupações e anseios (*áreas de stress*) que preenchem o ciclo de vida das famílias com filhos com NEE.

Progressivamente, a família terá que se adaptar a cada nova exigência que surja, terá que encontrar soluções aos problemas que se vão colocando, procurando sempre desempenhar os seus papéis de forma válida e convincente.

Estas mudanças estruturais colocam a família permanentemente em cheque. Só a boa resolução de cada uma das crises e de cada um dos problemas que vão surgindo permite à família desenvolver-se e progredir una e harmoniosamente dentro das características específicas da sua situação.

Estádio	Áreas de Stress
Casal	Expectativas de ter filhos Adaptação à vida a dois
Crescimento / Desenvolvimento e pré - escola	Medo que a criança tenha algum problema Diagnóstico Procura de ajuda e tratamento Falar aos outros familiares e irmãos acerca do problema
Idade escolar	Reacções de outras crianças e famílias às características especiais da criança Escolaridade
Adolescência	Rejeição dos companheiros Preparação vocacional Aspectos relacionados com a emergência da sexualidade
Iniciação à vida adulta	Preocupação de habitação Preocupações financeiras Oportunidades de socialização
Pós-parental	Preocupação com segurança a longo prazo do filho Interacções com as instituições que providenciam serviços Lidar com os interesses do filho no que respeita ao namoro, ao casamento e a ter filhos
Envelhecimento	Cuidados e supervisão do filho com NEE após a morte dos pais Transferir as responsabilidades parentais para outros subsistemas da família ou instituições

Imagem 2: Ciclo da vida da família com uma criança com NEE, adaptado por Correia (1999:15) de Turnbull, Summers e Brotherson (1986)

De facto, a família de uma criança com NEE tende a ser marginalizada pela sociedade e pelas suas atitudes e crenças preconceituosas. A família tem que se adaptar à realidade das NEE tanto internamente, pelo reposicionamento das suas prioridades enquanto família, como externamente pela convivência com o preconceito e com a falta de oportunidades, de compreensão e de apoios (cf. Glat, 2004). Ou seja, tal como afirmam Glat e Duque (2003:20, cit. Glat, 2004:3) “a família passa a organizar-se em função dessa condição patológica encarnada pelo individuo com necessidades educativas especiais. Ele torna-se, por assim dizer o cartão de visita da família, o rótulo que identifica todos os demais membros (...)”.

Desde o diagnóstico, à procura de respostas e apoios, aos primeiros desenvolvimentos, à entrada na escola, à adolescência até à procura da autonomia, que a família acompanha o filho com NEE procurando satisfazer todas as suas necessidades. Em todos estes passos, a família tem um papel ativo a desempenhar, deve-se interessar pelos assuntos do seu filho participando neles ativa e conscientemente.

É consoante a sua bagagem emocional, cultural, vivencial e social, que cada família encara o mundo das NEE.

Vários fatores contribuem para uma alteração da vida familiar Allen (1992), citado por Correia (1999:152), identifica nove fontes de stress que as famílias com crianças com NEE vivenciam:

“tratamentos médicos excessivamente caros, dolorosos (...) hospitalizações(...); agravamento das despesas e complicações financeiras (...); crises de desânimo ou preocupação excessiva (...); problemas de transporte, (...) de dispensa do trabalho (...); dificuldades em conseguir que alguém que fique com a criança (...); as rotinas são complicadas (...); fadiga constante, falta de sono, pouco tempo livre (...); ciúmes ou sentimentos de rejeição por parte dos irmãos (...); problemas conjugais (...).”

Quando as famílias são confrontadas com as NEE's do seu filho, tal como Magerotte (1997) reforça, colocam-se-lhes algumas dúvidas imediatas: O que fazer? Como educar? Como ajudar e contribuir para o desenvolvimento e para a felicidade deste filho?

As possibilidades de atendimento com sucesso e a obtenção de bons resultados dependem muitas vezes da gravidade do caso da criança com NEE, pois quanto maior é esse grau, maior a carga tensão e piores os resultados. Uma família psicologicamente saudável e emocionalmente estável, com apoios extrafamiliares (instituições, profissionais liberais, amigos, vizinhos ou grupos sociais) têm maiores possibilidades de encarar e tentar resolver a situação.

Estas famílias, tal como as ditas normais, têm que continuar a desempenhar as suas funções, com a diferença de terem mais desafios para superar. A subsistência, o desenvolvimento da criança no seio familiar e o seu bem-estar exigem a estas famílias um esforço maior, um esforço suplementar.

Glat (2004:1) revela que para a família a presença de um filho com NEE requer “(...) um trabalho de fortalecimento e flexibilização da dinâmica familiar para a promoção do desenvolvimento global e inclusão social” desse filho.

Os aspetos relacionados com a perceção, compreensão e expectativas das famílias face a uma criança com NEE que se relacionam com a própria herança cultural e as crenças familiares, suas atitudes perante o real e suas formas de funcionamento são também aspetos a ter em conta. Muitas vezes os pais vivem fortes sentimentos de culpa, outras culpam médicos e técnicos pelos seus problemas.

A estrutura familiar estará sobre maior pressão, as suas relações e interações, quer internas ou externas, estarão sujeitas a maior desgaste uma vez que a realidade das NEE's acarreta consigo a necessidade de um esforço suplementar (cf. Magerotte, 1997). A tensão que estas famílias experimentam acentua-se durante os vários períodos do percurso escolar do filho com NEE.

A relação da família com o seu filho com NEE se pode nortear pela ambivalência de sentimentos, que flutuam entre as características reais da criança e suas eventuais possibilidades, com a estigmatização que a sociedade imputa ao seu filho de diferente e, pela manutenção de que a sua condição será sempre de dependente (cf. Glat, 2004).

Correia (1997) refere que para compreender esta nova forma de trabalhar com a família é importante salientar alguns aspetos teóricos que explicam o funcionamento da família, referindo o modelo teórico da Abordagem Sistémica da Família, que se baseia na teoria geral dos sistemas de Von Bertalanffy (1968). Carter & McGoldrick (1980, citado em Correia 1997) referem que a família é uma unidade onde existem muitas interações, como sistema interacional que é, qualquer acontecimento que afete um dos membros da família pode ter impacto em todos os outros membros.

O Modelo Transaccional de Sameroff e Chandler (1975, citado em Correia 1997), explica a importância do envolvimento parental na medida em que a família é uma componente essencial do ambiente de crescimento da criança, que é influenciada e influencia a criança, num processo contínuo e dinâmico, cujos aspetos diferenciados dessa interação vão ter impacto na família e na criança.

Nesta perspetiva da família vista como um todo que influencia e é influenciada os seus educandos, outros familiares, por forma a que estes e até a própria comunidade possam efetuar um papel ativo contribuindo para a educação da criança.

Turnbull, Summmers e Brothers (1984, citado em Correia 1997) referem quatro subsistemas familiares interdependentes: marital (interações marido / mulher); parental

(interações pais/ filhos); fraternal (interações entre irmãos); Extra familiar (interações da família com os vizinhos, família alargada, amigos ou profissionais.

O Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner refere, dentro desta perspetiva sistémica e ecológica, o fator “influência”, mas inserido num campo mais vasto caracterizando o modelo como possuindo um conjunto de níveis ou sistemas ecológicos:

- microsistema – (dentro do qual se faz referência às influências entre os diversos membros da família ou entre os colegas ou professor/aluno);

- mesossistema (interações entre dois ou mais contextos como sendo a família e a comunidade);

A forma como a família enfrenta esta realidade parece ser “ (...) determinante para a facilitação ou para o impedimento do processo de integração social do indivíduo com deficiências”(Glat,2004:5). As oportunidades de contactos sociais que a família proporciona à criança com NEE parecem ser fator facilitador da sua integração social.

O empenho destas famílias deve ser “(...) semelhante ao de todas as outras famílias, embora a sua situação as confronte com desafios suplementares” (Magerotte, 1997: 134). É por isto que esta autora intitulou a sua intervenção na Conferência Internacional sobre a Família, em 1997, de “As famílias que acolhem uma criança com graves problemas de desenvolvimento são famílias a tempo inteiro”.

As palavras de Glat (2004:3) vêm ao encontro do que Magerotte (1997) diz, ou seja, é essencial que a família dedique e foque a sua atenção no filho com NEE procurando estimulá-lo e incentivá-lo ao máximo na conquista da sua autonomia, desenvolvimento e crescimento de modo a que este possa “(...) viver uma vida o mais semelhante possível dos demais membros da sua família, tornando-se em peso menor para todos”.

2.2. A Educação em Portugal

“A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens puderem assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (Freire, 2000).

2.2.1. História da Educação

Neste processo é, indispensável atender às diferentes Ciências da Educação, e, entre elas, à História da Educação. A História da Educação irá permitir compreender a evolução, os processos de mudança, as acelerações, os afrouxamentos e fazer um balanço da situação atual, possibilitando, assim, a compreensão e a reflexão indispensáveis ao educador. A História da Educação permite em primeiro lugar tornar mais inteligível a pedagogia atual pelo conhecimento do passado. Descobrimos, graças a ela, as origens frequentemente longínquas das nossas tradições educativas.

O ensino em Portugal nos séculos XVI e XVII dependia da ação doutrinária e pedagógica dos Jesuítas. O ensino inicial era ministrado em alguns mosteiros, onde se ensinava a ler, a escrever, a contar mas também a rezar. Eles ocupavam quase toda a cena da educação, com os inúmeros colégios criados em todo o país, em que o ensino era gratuito

A invenção do livro no século XV, tornavam a cultura mais que ofício e apanágio do clérigo. No século XVI aparecem as primeiras cartilhas de aprender a ler de autoria de João de Barros e Frei João Soares, tendo começado por esta altura a ser desenvolvidas as Universidades, um pouco por toda a Europa.

A companhia de Jesus com a Inquisição e os índices dos livros proibidos são os primaciais instrumentos da Contra-Reforma.

No séc. XVIII a instrução oficial das primeiras letras era praticamente inexistente em Portugal e com a expulsão dos Jesuítas de Portugal verifica-se um declínio na educação. Esta Ordem é substituída por outras duas Ordens religiosas: os Clérigos de S. Caetano e a Ordem de S. Filipe Néri, cujo papel será revestido de importância nas reformas levadas a cabo, nesse mesmo século, pelo Marquês de Pombal. Deste modo começa-se a desenhar, no campo do ensino, a concorrência entre os poderes da Igreja e do Estado, começando este último a controlar progressivamente a educação formal, lançando as bases de um sistema educativo por ele dirigido, financiado e controlado. Não foi apenas pela extinção da Companhia de Jesus e pela sua posterior expulsão do país que o Marquês de Pombal, Ministro do rei D. José I, atuou no campo do ensino, já que por ele foram levadas a cabo e sistematizadas importantes reformas. Abrem-se *Escolas Menores*, que se multiplicam pelo país e pelos domínios ultramarinos e, nesse mesmo ano, o número de professores previstos, juntamente com os dos “mestres de ler”, é já de 837. Marques de Pombal mandou abrir e

pôr em funcionamento cerca de 500 escolas oficiais, em cidades e vilas do reino, entregues a Professores que seriam devidamente examinados. Dá-se a morte do Marquês e assiste-se à «viragem». Sob o reinado de D. Maria I, a Instrução Primária e o Ensino Secundário, além de não evoluírem, retrocedem. Em 1779 muitas escolas foram encerradas. Das 500 fundadas pelo Marquês de Pombal só metade funcionam.

No reinado de «A Piedosa» o ensino volta às mãos dos religiosos. Até à revolução de 1820 não abriram mais de 21 escolas e com a revolução de 1820, o fervilhar das ideias em torno do que deve ser a Educação em Portugal não mais para.

A Constituição que saiu da Revolução Liberal de 1820 vai referir-se expressamente ao problema do ensino, embora a instabilidade política e social desse período tenha dificultado a implantação de reformas nesse campo. Em 1821, por decreto de 28 de Junho, é instaurada a liberdade de ensino, criam-se escolas e melhora-se a situação profissional dos Professores Primários.

Em 1836 serão publicadas as reformas da instrução primária, secundária e superior. No que se refere à instrução primária, a introdução da ginástica e a implementação de “escolas de meninas” são duas das medidas que merecem destaque.

Suspensa a Constituição, assiste-se a um novo retrocesso – são encerradas todas as escolas particulares em que o comportamento político de todos os professores é implacavelmente analisado. Cerca de metade das escolas primárias existentes foram encerradas.

Em Portugal as primeiras instituições especificamente para crianças até aos 6 anos datam de 1834, durante a monarquia, pertenciam à iniciativa privada mas com preocupações sociais.

Em 1871, os índices de escolas por habitantes, comparados com os de outros países, eram invulgarmente baixos. A partir de 1884, sucedem-se as medidas tomadas no campo da educação. A luta contra o analfabetismo é bandeira e ponto prioritário do ideário republicano e socialista. No diploma que volta a reformar o ensino primário (1894), projeta-se a criação de escolas dedicadas ao ensino infantil, assim como a de cursos para adultos e para deficientes.

O início da educação de infância como sistema público de educação surge nas últimas décadas da monarquia, corresponde à primeira legislação sobre educação infantil

(Diário do Governo, nº141 de 27 de Junho de 1886), relativa aos objetivos da educação pré-escolar e à formação dos educadores.

Na segunda metade do século XIX e nas décadas iniciais do século XX assistiu-se, em Portugal, a uma atividade cultural intensa, marcada significativamente pelas questões educativas e pela necessidade de formação da população portuguesa. Neste sentido, a formação de professores para o ensino primário ganhou uma importância crescente, traduzindo-se nas várias reformas do ensino normal, entre 1862 e 1930, assim como na evolução dos currículos.

Ao entrar-se no século XX, para lá de todas as possíveis boas intenções, da copiosa legislação, do fundo debate em torno das ideias pedagógicas, adiantadas para a época, para lá de todo o idealismo, a realidade é esta: em 1900, numa população estimada em 5 423 132 habitantes, 4 261 336 eram analfabetos.

A educação e o ensino irão ser indelevelmente marcados pela República, proclamada a 5 de Outubro de 1910. Antes de iniciar qualquer reforma, procede este novo regime à extinção das ordens religiosas, que serão obrigadas a deixar o país. Preocupados com a decadência do sistema escolar português, com o seu desfasamento relativamente à maioria dos países europeus, o seu atraso endémico e as elevadas taxas de analfabetismo -cerca de 70% da população-, os primeiros governos da República iniciam a promulgação faseada de grandes reformas para os vários graus de ensino. Alguns desses textos são de grande qualidade e, juntamente com o período do Liberalismo, dão testemunho duma das épocas mais criativas no campo da educação e do ensino que existiram em Portugal.

A reforma do ensino primário, datada de 1911, engloba o ensino infantil e o ensino normal primário. Dois conhecidos escritores e pedagogos estão por detrás desta reforma, João de Barros e João de Deus, este último autor da famosa “cartilha maternal”, método de ensinar a ler que foi utilizado até aos anos 30. Por ele é igualmente fundado o ensino infantil particular, com a criação dos primeiros “Jardins-Escola”, ainda hoje existentes, com métodos pedagógicos inovadores e onde as primeiras noções de liberdade, civismo e solidariedade eram ministradas.

Segundo este autor a educação pré-primária teria de ser uma experiência agradável para a criança proporcionando-lhe conforto, segurança e deveriam estar também presentes preocupações relativas ao seu desenvolvimento social e à preparação para as tarefas da escola primária.

Quando os republicanos se apossam do poder a realidade era (1911): o analfabetismo na população com mais de sete anos é da ordem dos 69,7% (77,4% para o sexo feminino); existem no país apenas 5215 escolas.

Relativamente ao pré-escolar estabelecem fundamentos no que se refere aos objetivos, programa, qualificações dos professores, mas muito pouco foi feito devido à situação económica caótica do país. No período de 1910 a 1926 foram criados 11 jardins-de-infância, 7 oficiais e 4 privados tipo João de Deus.

No combate ao analfabetismo lançam-se missões/ escolas móveis por todo o País. Embora em maré decrescente, em 1926 ainda existiam cerca de 400. Certo é que a mancha do analfabetismo diminuiu.

Com o golpe militar de 28 de Maio de 1926, que deu origem à mudança de regime e ao início da ditadura, o ensino sofreu grandes alterações, sobretudo de carácter ideológico. Assim se cria a chamada “escola nacionalista”, baseada em forte doutrinação de carácter moral, que se prolongará até aos anos do pós-guerra. Podia ler-se no preâmbulo de um decreto que o analfabetismo se devia ao facto de o nosso povo, *«pela riqueza instintiva, pelas condições da sua existência e da sua atividade, não sentir necessidade de saber ler»*.

O fascismo salazarento de quase meio século, a cultura viveu a saque, a Educação foi considerada um mal e um perigo para a «docilidade tradicional» do português, as grandes reformas da República foram extintas.

Nas primeiras décadas do Estado Novo foram extintos os jardins-de-infância oficiais e as medidas políticas orientaram-se no sentido de estimular a função educativa da família e no apoio a instituições particulares. Até 1906 a maioria dos centros para as crianças com menos de 6 anos não tinham objetivos educacionais preocupando-se com os cuidados e necessidades mais básicas das crianças.

Porém, as reformas do ensino são sobretudo curriculares, com a simplificação dos programas e a separação entre a via liceal, mais elitista, e o ensino técnico. Em 1930, o ensino obrigatório não ultrapassa a 3.^a classe. Em 1931, são criados os «postos escolares» confiados a regentes com um grau de preparação menos que rudimentar. Em 1936 dá-se a machadada final: as Escolas do Magistério Primário são fechadas até 1942. As regentes são mão-de-obra barata, todas as conquistas curriculares da I República são desfeitas.

A postura política do “Estado Novo”, no período compreendido entre 1926 e 1974, relegou o país para um estado de não existir visível no elevado analfabetismo existente.

Em meados do século XIX, mais de 80% da população portuguesa era iletrada. No início do século XX, a situação mantinha-se praticamente inalterada.

Na segunda metade deste século, podem distinguir-se três fases. Na primeira (1950-60), há um processo de acomodação do sistema de ensino vigente desde a década de 30 à realidade socioeconómica do pós-guerra. Em 1952, lança-se o Plano de Educação Popular para combate ao analfabetismo que, em 1950, é ainda de 40%. Também a Campanha Nacional de Educação de Adultos (1952-1954) aumentará o número de alunos inscritos, embora sem resultados apreciáveis. O reforço da ideologia subjacente ao Estado Novo leva à criação da chamada Mocidade Portuguesa masculina e, mais tarde, feminina, com o objetivo de estimular nos jovens “*a formação do carácter, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social, no amor de Deus, da Pátria e da Família*”. As duas primeiras escolas de formação de educadoras de infância de iniciativa particular surgiram em 1954 em Lisboa, integradas num contexto religioso, O Instituto de Educação de Infância e A Escola de Educadoras de Infância. Em 1958 a Escola João de Deus começou também a formar educadoras. Defronta-se igualmente o problema do ensino primário, passando a escolaridade obrigatória a ser de quatro anos (1956), embora atingindo apenas os alunos do sexo masculino e os adultos.

Numa segunda fase (1960-74), assiste-se a uma maior abertura do sistema, com uma nova tomada de consciência do atraso educacional do país. Os anos 60 retomam o debate do atraso educacional do país. Generalizou-se neste período a ideia da necessidade de haver estudos cada vez mais longos e ambiciosos e o Estado parece, finalmente, admitir que a mobilidade social não pode ser limitada pelo baixo nível da educação. Em 1971, o Ministro da Educação, Veiga Simão, apresenta o Projeto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, sendo aprovada, em 1973, a lei que permite uma nova reforma do sistema educativo e que, pela primeira vez, introduziu o conceito de democratização no âmbito de um regime político nacionalista e conservador. A educação pré-escolar foi reintegrada no sistema educativo oficial fazendo parte de uma remodelação total do sistema educativo português.

A reforma de Veiga Simão não chega a ser totalmente implementada, devido ao golpe militar de 25 de Abril de 1974, que repõe o estado democrático. Apesar dos conflitos sociais e dos debates ideológicos próprios de um período revolucionário, desenham-se

consensos quanto ao papel da educação no desenvolvimento económico e na modernização do país.

Na terceira fase dá-se com a mudança de regime trazida pela Revolução de Abril (1974-97), colocar-se-ão novos desafios e o sistema de ensino irá conhecer importantes transformações qualitativas e quantitativas. Após 1974 nota-se um aumento significativo do número de jardins-de-infância e creches, do número de escolas de formação de educadores de infância, e ainda no número de centros de educação especial. Em 1977 foram criadas as Escolas Superiores de Educação, tendo sido um passo importante na formação de educadoras. Foram também promovidos por todo o país vários cursos de formação para pessoal auxiliar. Em 1978/79 são criados novos jardins-de-infância pertencentes à rede oficial do Ministério da Educação, com prioridade em situar estes novos equipamentos em áreas onde existiam poucos ou nenhuns jardins-de-infância, houve um aumento de 65% de JI's oficiais. As principais medidas tomadas, que conduziram, em 1986, à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Na Lei de Bases do Sistema Educativo são consignados neste diploma o direito à educação e à cultura para todas as crianças, garante-se a formação de todos os jovens para a vida ativa, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades, a liberdade de aprender e ensinar, a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema (ensino recorrente) e a melhoria educativa de toda a população. A mesma Lei criou uma nova organização do sistema educativo, que compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar.

Este foi o passo para que os sucessivos Governos incluíssem temas da educação nos seus discursos numa assunção de prioridade política.

Benavente (2001:5), recorrendo a uma síntese sobre como se processam as mudanças em educação, refere-as associadas a um novo paradoxo:

“(...) os pedidos sociais à escola multiplicam-se (da educação sexual à educação ambiental, da guarda das crianças à ocupação de tempos livres) revelando o papel importante que todos lhe atribuem, mas, ao mesmo tempo, a escola é acusada de não ser capaz de corresponder cabalmente a todos esses pedidos; esta crítica constante não contribui para o ambiente de responsabilização e de motivação necessário para a construção de novas respostas (...).”

O “Pacto Educativo” visou a promoção de um debate público em torno da educação, uma discussão alargada sobre as políticas educativas e o assumir da mudança através de alterações progressivas centradas nas escolas e nas comunidades.

A partir de 1997, o ME implementa o Programa de Expansão da Rede de Educação Pré-Escolar, com o lema "Um Bom Começo Vale para toda a Vida". Observa-se uma nova evolução na educação de infância, com a criação de um grande número de jardins-de-infância por todo o país, com a definição da Lei-quadro da EPE que a consagra como a primeira etapa da educação básica e o Despacho nº 5220 com as Orientações Curriculares para EPE, documento orientador da prática pedagógica.

Com a Lei-quadro são definidos os seguintes objetivos da educação pré-escolar:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

No período entre 1996 e 2005 o Governo assume um discurso onde destaca a educação como o núcleo da sua atividade governativa. Para dar conta do processo de reforma da educação no país emergem desafios que pretendem incentivar a autonomia da escola, através do reforço da democratização e da promoção da qualidade educativa.

Neste contexto de propostas e medidas emergiram, então, vetores que, de forma interdependente, situaram a intenção de melhorar a escola básica: o da inclusão escolar, como princípio, e o da reorganização curricular do ensino básico, como processo.

De acordo com estas perspetivas e com base nas experiências e na reflexão dos que viveram a Gestão Flexível do Currículo, iniciou-se o projeto de Reorganização Curricular, consagrado no Decreto-Lei n.º 6/2001. A inovação que a Reorganização Curricular representou consubstanciou-se numa gestão curricular que articula as especificidades de cada contexto escolar, como a expressão da autonomia implicada na conceção e realização de projetos.

No início do século XXI os professores reaparecem como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, como também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (cf. Nóvoa, 2009)

Para o mesmo autor é, ainda, importante encontrar novos caminhos para uma profissão que, neste início de século, volta a adquirir uma grande relevância pública.

A atitude dos professores é o fator que mais influi no tipo de resposta educativa que uma escola proporciona à diversidade dos seus alunos (cf. Marchesi & Martín, 1999).

È necessário alterar o pensamento dos professores para que seja possível mudar os resultados dos alunos. Essa alteração produz-se quando as práticas são partilhadas e refletidas em conjunto.

É uma constante da história do ensino em Portugal que um retrocesso no processo político se reflita imediatamente na educação, em particular no ensino primário e na luta contra o analfabetismo, que, pelas causas que lhe estão na origem, se transforma inevitavelmente numa luta de incontestáveis dimensões políticas. Ainda hoje a alfabetização é um problema fundamental, prioritário e controverso da educação em Portugal. Não é por acaso que hoje, continuando Portugal com um alto índice de analfabetos, não consegue vingar um autêntico programa de alfabetização. A Educação em Portugal depara-se hoje, como em tempos remotos se deparou, com as mesmas dificuldades que obstinadamente teimam em permanecer e se prendem com a avaliação tanto dos professores como dos alunos, o regular funcionamento das aulas, o aproveitamento anual, exames dos alunos, inspeções, ensino particular, e muitos mais.

A falta de professores devidamente qualificados, e perfeitamente integrados nas

novas tecnologias, associada à falta de edifícios escolares minimamente apetrechados e com condições físicas adequadas, serão sempre as causas capitais de todas as dificuldades no ensino em Portugal, que se imortalizarão através das nossas vidas, enquanto não se fizer um forte e verdadeiro investimento. A condição social dos professores degradada, hoje e ontem, foi sempre também um dos vícios de qualquer sistema educativo português.

2.2.2. A Escola e os educadores/professores

Historicamente é visível que a Escola, enquanto instituição, sofreu inúmeras modificações que condicionaram a sua ação, a sua relação com as famílias e alteraram os seus paradigmas de referência, uma vez “(...) que a evolução da sociedade leva a que os desafios educativos (...) sejam muito mais acentuados” (Formosinho, 1998:19).

Sendo a escola uma organização social constituída por uma comunidade educativa, é evidente que na sua atuação existe necessariamente interação com outras instituições sócias, nomeadamente com a família (cf. Santos, 2007). Neste sentido, pareceu-nos mais vantajoso, organizar uma abordagem a esta instituição social, constituída em duas vertentes.

Primeiramente uma que diz respeito ao conceito em si, às diferentes apresentações feitas por diversos autores. Em segundo lugar, elaborámos uma aproximação que revê a escola como um mecanismo ativo e dinâmico, que cativa e cria condições para as famílias se envolverem e participarem mais ativamente no quotidiano escolar e na orientação dos seus filhos.

No nosso caso específico, pretendemos elucidar sobre o que esta instituição tem proporcionado e pode proporcionar às famílias de crianças com NEE, no que respeita ao seu percurso e acompanhamento escolar.

Tal como Formosinho (1998), também Lima (1992), citado por Homem (2002:35), revê historicamente a escola “(...) como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções, alargar e complementar o papel educativo”.

A “Escola como instituição social representou um local relevante para os diversos povos e sociedade, tendo peculiaridades específicas de acordo com o contexto social vigente” (Lima, Colus, Luciano e Petrenas, 2006:116). A escola está mergulhada na sociedade, e por isso a cultura que nela penetra impõe os seus valores, normas e costumes

(cf. Guerra, 2000). Atualmente a escola reflete a heterogeneidade da sociedade, apresentando-se como uma instituição social pretensamente inclusiva.

Já Guerra (2000: 27) alerta-nos para o facto de que “a escola é uma organização peculiar” que se constitui num “(...) universo de significados, (...) que gera um conjunto de interações que estão regulamentados por uma normativa explícita e pelos condicionalismos explícitos (...) da sua cultura”.

Segundo Carbone e Menin (2004) referidos por Lima, Colus, Luciano e Petrenas, (2006:116), a Escola revela-se como “um local amplo, culturalmente múltiplo que abrange elementos organizacionais de questões sociais multifacetadas”, sendo que enquanto instituição escolar “(...) desempenha um papel importante na vida do homem, não só para transmitir conhecimentos, mas também por estabelecer uma mediação entre os costumes, as crenças e o individuo na sociedade” (Lima, Colus, Luciano e Petrenas, 2006:122). No que diz respeito ao contexto português, o autor Pacheco (1998:16) refere que deslindando culturalmente a escola, se retém “(...) a noção que o currículo nacional, que veicula no plano teórico uma cultura comum, é, pela sua natureza social, histórica e política, um poderoso instrumento de diferenciação dos alunos que legitima necessariamente a desigualdade”.

Etizioni (1964, cit. Fonseca, 1998:14) “classificou a escola como uma organização normativa”, já Formosinho (1986, cit. Fonseca, 1998:14) identifica-a como uma “(...) «organização específica de educação formal» marcada pela sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal direto e prolongado e interesse público dos serviços que presta”.

Um dos interesses públicos dos serviços que a escola presta é ensinar, dado que essa é a sua principal função. Mas, Guerra (2000) alerta-nos para o facto de que sendo objetivo primeiro da escola *ensinar*, também ela aprende, ou antes é necessário que o faça, senão de que outra forma poderá cumprir com o seu objetivo?

Assim, Guerra (2000:16) cita Duarte (1999:44) quando este se refere à “Escola como organização que também possui a capacidade de aprender. Só que, tal como tantas outras organizações, é necessário que tenha vontade de aplicar e de desfrutar da aprendizagem”.

Bollen (1987: 29 cit. Guerra, 2000: 9) evidencia que “ (...) o melhoramento escolar só será possível se a escola enquanto organização, for capaz de aprender” de modo a que

possa “(...) ultrapassar um dado comportamento ineficaz através de uma colaboração estreita”.

Neste contexto, Guerra (2000:7) remete-nos para a principal missão da Escola “(...) contribuir para o melhoramento da Sociedade através da formação de cidadãos críticos e responsáveis (...)”. O mesmo autor destaca ainda que “seria extremamente grave se o próprio sistema educativo fosse um meio para deteriorar eticamente a sociedade” (Guerra, 2000:7).

O professor tem que se converter num homem do futuro, capaz de ajudar as pessoas a desenvolverem a sua personalidade total.

São, assim, atribuídas ao professor responsabilidades muito vastas, intervindo, por exemplo, nas atividades extraescolares, na orientação dos alunos e na organização das atividades de tempos livres.

O professor é responsabilizado como agente de desenvolvimento e de mudança na comunidade escolar. Novas relações estabelecem-se na Escola as quais irão condicionar a sua eficácia – relação professor/aluno; professor/professor e outros especialistas, professor/pais dos alunos e diferentes membros da comunidade.

Perrenoud (2002) refere que entre as qualidades requeridas dos professores há, sem dúvida, uma forma de otimismo inesgotável, acompanhada de um imenso respeito à capacidade dos adolescentes para exercerem responsabilidades, sendo que otimismo gera otimismo e com ele um olhar e um sentir as coisas de modo mais positivo.

Santos (2007) diz que o professor é um realizador, um fazedor de currículo e, ainda, um mediador crucial entre o currículo estabelecido e a aprendizagem dos alunos. Assume o papel de guia do aluno despertando-lhe o desejo de aprender, ajudando-o a tornar-se um ser responsável, capaz de saber responder por si aos problemas que lhe vão surgindo e às necessidades com que se vai confrontando. Assim, o professor deve possuir competências nos domínios do saber-saber, do saber-fazer, do saber-ser, do saber tornar-se, do saber prever para saber-intervir.

A atitude dos professores é o fator que mais influi no tipo de resposta educativa que uma escola proporciona à diversidade dos seus alunos (cf. Marchesi & Martín, 1999).

Como já se afirmava nas Recomendações da 35ª Conferência Internacional de Educação, realizada sob os auspícios da UNESCO, os professores já não devem ser meros transmissores/comunicadores de conhecimento, não se dedicando unicamente a reconstruir

o conhecimento do aluno, mas a sua principal tarefa consiste em ajudar os jovens a elaborar os seus conhecimentos a partir das mais diversificadas fontes de informação.

Com a perda do monopólio do saber, o professor vai perdendo, igualmente, a exclusividade de iniciativa e, até, de atividade. Assim, a relação professor/aluno que estava no centro do processo de escolarização desenvolver-se-á de acordo com as novas atribuições. Terá de ser uma relação diferente, quando se pretende a transmissão dum saber e quando se lhe apresenta a necessidade de saber fazer ou o saber se converte em ser, desde um saber ou poder ser até um saber ou poder tornar-se.

Passa-se duma pedagogia centrada quer no professor, quer no aluno, a uma pedagogia centrada no grupo de alunos/professor com todas as forças que nela se manifestam e se desenvolvem.

Nos últimos anos têm aparecido diversos estudos que tratam da profissão docente (Cousinet, 1975; Alfieri, 1975; Combs, 1979; Debesse, 1982; Landsheere, 1977; Mialaret, 1977); dos seus papéis, atitudes e aptidões (Adams e Abraham, 1986 e 1987); da importância do seu pensamento prático (Marcelo, 1988); dos métodos e estratégias adequadas à sua formação inicial e contínua (Garcia Alvarez, 1987); o processamento da informação dos professores (Marcelo, 1987); análise do currículo formativo (Carlson); comparação de sistemas de formação (Garcia Alvarez, 1988) e formação de formadores (Imbernon, 1987).

Não há, nem pode haver ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem mesmo inovação sem que haja uma adequada formação de professores. A formação de professores mobiliza dados provenientes das diferentes ciências da educação e reflete, desse modo, o seu estado de desenvolvimento, conduzindo à adoção de novos conceitos e de novas formas de encarar o ato educativo.

Daí, a formação de professores se tornar rapidamente obsoleta se não se questionar permanentemente e se não se adaptar continuamente a um futuro ainda que bastante incerto.

Estamos a formar jovens professores que deverão preparar as crianças e os jovens para uma vida que ainda não se conhece. Esta incerteza sobre o que será o amanhã cria condições próprias à formação de professores que deverá estar essencialmente voltada para o futuro – os jovens que formamos hoje serão os educadores do amanhã, de crianças que serão os cidadãos do futuro.

O velho conceito duma formação dos professores unicamente centrada nos conteúdos programáticos ainda não desapareceu totalmente do espírito de muitos dos responsáveis educativos, pais e mesmo professores.

Neste sentido, Rodrigues (2006) não só destaca a formação de professores para a mudança de atitude da escola perante as necessidades educativas especiais, como também: a necessidade de existirem recursos adequados e suficientes que apoiem os professores; um currículo que se pretende social, menos focado no défice mas antes nas áreas que podem ser trabalhadas para promover a autonomia das crianças com NEE; e a gestão da sala de aula, que se deve pautar pela existência de estratégias diversificadas de trabalhar, interagir e de organizar a sala de aula.

Mesmo que o professor considere a sua conceção de vida como verdade e os valores que pautam a sua vida como valores universais, tem de ter a consciência de que existem outros professores e mesmo outros alunos que os não reconhecem como tal, que perfilam outras conceções igualmente suscetíveis de se apresentarem como verdadeiras e como universais.

Ao encontro destas palavras, correm as de Rodrigues (2006:79), ao referirem que:

“(...) enquanto profissionais é nosso papel abandonarmos práticas e valores tradicionais – transmissão de conhecimentos de forma passiva e repetitiva, dirigirmo-nos a um aluno médio - e darmos lugar à inovação, à prática reflexiva, ao respeito pela diferença e heterogeneidade, respeitando a individualização sem perder a noção de grupo.”

A consciência desta situação será, assim, geradora duma certa perplexidade e, até mesmo, duma certa insegurança do professor, o que o levará a refugiar-se numa situação de mero expositor dos conteúdos da sua disciplina, procurando manter-se neutral na exposição e, até mesmo, na avaliação.

Apesar de manter esta posição, o professor não deve esquecer que, apesar disso, continua a constituir para os jovens uma figura significativa se a sua ação se desenvolver de um modo empenhado na divulgação e valorização da sua disciplina e no desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos.

Tanto o desenvolvimento científico, como o desenvolvimento tecnológico, como o pluralismo ou mesmo o relativismo axiológico e cultural que caracterizam o mundo contemporâneo, apresentam-se carregados de implicações no domínio da educação.

Assim, o educador, ao perspetivar o seu ensino/aprendizagem deverá estar atento a esta situação visando, simultaneamente, o desenvolvimento integral da personalidade e o progressivo enriquecimento da sua autoconsciência; a sua integração na sociedade e a busca de transformação dessa mesma sociedade; a transmissão duma cultura tradicional e a abertura aos novos valores e às inovações culturais, numa palavra, deverá ter como objetivo uma educação simultaneamente conservadora na transmissão da cultura tradicional e inovadora na abertura a novos valores.

Como as famílias não podem nem conseguem trilhar o caminho do crescimento e do desenvolvimento das suas crianças com NEE por si só e sozinhas, tanto a escola como os profissionais que a integram têm um papel fundamental neste processo, não só pela minimização, esbatimento e esclarecimento das diferenças sociais discriminatórias, como também pela prestação de serviços que apoiam a família e a criança com NEE enquanto procuram promover, ao mesmo tempo, o desenvolvimento, o crescimento e a autonomia desta.

Muito há que a escola pode fazer e pode desenvolver, mas para isso cabe aos seus profissionais a responsabilidade maior, pois são o rosto e o corpo desta instituição. Ainscow (1998) alerta-nos para a necessidade cada vez mais premente de se repensar as Necessidades Educativas Especiais, quer seja pela valorização profissional dos professores quer seja pela estimulação que a escola, através dos seus profissionais, pode incutir nas famílias. Este autor estende, de uma forma muito crítica, um olhar sobre a conceptualização da escola sobre as necessidades educativas especiais.

Mas, ainda vai mais longe, ao alertar que dos vários estudos por ele enunciados (Edmonds, 1982; Rutter et al., 1979; Ainscow e Muncey, 1989; Porter e Brphy, 1988) “ os dados parecem apoiar o ponto de vista de que os professores que têm êxito nas respostas que encontram para as necessidades especiais usam, em grande medida, estratégias que ajudam todos os alunos a ter sucesso” (Ainscow, 1998:34). Ou seja, o autor alerta-nos para a necessidade que existe em que a escola se comprometa com métodos de ensino e aprendizagem eficazes para todas as crianças. Esta ideia é reforçada pelas palavras de Ferreira (2006:242), quando este dá ênfase ao facto de que: “reconhecer o significado da diferença, quando falamos de alunos com NEE, para, assim podermos respeitar suas características e necessidades e, conseqüentemente, considerar métodos de ensino adequados e diferenciados, é quanto a mim, essencial.”

Já Rodrigues (2006:306), 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, reflexão e reformulação constantes. Características que podem advir, não só da formação, mas também da própria estrutura organizativa e gestora da escola pela valorização profissional, como nos esclarece Ainscow (1998:39):

“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.”

Desta forma, a educação deixou de se preocupar apenas em ser um transmissor de conhecimentos para valorizar e “explorar” aquilo que o indivíduo tem para dar.

Em concordância com Marchesi e Martín, Ainscow e Peters (2007) ao investigar as percepções dos professores em relação à inclusão de alunos N.E.E. em salas regulares, verificou que as atitudes negativas geram sentimentos idênticos em toda a comunidade educativa, inclusivamente nos próprios alunos. Estes manifestam tristeza e desenvolvem um baixo auto conceito, que se repercute no seu desempenho académico, pessoal e social.

Os autores salientam o facto de que o trabalho colaborativo do professor especializado com o professor do regular é benéfico para a mudança de atitudes face à inclusão. Neste sentido concluiu que: o professor especializado e o professor do regular devem trabalhar em conjunto no apoio ao aluno N.E.E; a planificação para a inclusão deve ser conjunta; o professor do regular deve ser informado sobre as características do aluno N.E.E., das implicações que tem na aprendizagem e das adaptações necessárias ao seu sucesso; os professores do regular beneficiam com a formação dos professores especializados quando estes aplicam o que aprenderam; estes benefícios mencionados no ponto anterior incluem um aumento de atitudes e práticas inclusivas para com os alunos; a falta de recursos e de tempo na ajuda prestada ao professor do regular pode afetar negativamente as suas atitudes em relação à inclusão de alunos N.E.E.

Peters (2003) considera, no seu estudo sobre educação inclusiva a nível mundial, num contexto das N.E.E. em geral, que a formação de professores é um dos fatores decisivos e de alta prioridade na promoção de práticas ótimas na educação inclusiva. Refere que o seu conteúdo deve centrar-se nas atitudes, na pedagogia, na elaboração de

planos de estudo e sua adaptação. Foca, essencialmente, a formação de professores de educação especial e as destrezas específicas que devem contemplar: saber trabalhar como coordenador de educação especial; saber ensinar em equipa; saber desenvolver um apoio recíproco entre professores e aprendizagem, para alcançar uma colaboração eficaz através de reuniões e métodos de resolução de problemas; saber elaborar programas de educação individuais; saber controlar o progresso.

Realça ainda a necessidade de os professores de educação especial trabalharem com os professores do regular nas salas de aula, com o objetivo de serem uma fonte permanente de desenvolvimento para estes últimos.

Sabemos que cada indivíduo é diferente, com uma herança cultural própria, assim como necessidades e interesses, com as suas próprias capacidades e limitações que a escola terá de ter em conta. Segundo Maria Montessori (1971), “a educação não mais deverá ser baseada num programa pré-estabelecido, mas no conhecimento da vida humana”.

A escola encontra-se integrada na sociedade e por consequência, sofre desta, influências políticas, sociais e económicas que de alguma forma regulam e condicionam a sua atuação. Os professores ao interagirem com as crianças com NEE, devem ter noção que estão também a atuar juntas das suas famílias. É neste sentido, que Rodrigues (2006: 302) evidencia que a educação inclusiva se demonstrou fonte de polémica, uma vez que é notória “(...) a contradição entre a letra da legislação e a prática das escolas. (...) Tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente inclusivos, enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser inclusivas”. Mas, seguidamente, melhor se compreenderá este universo de relações e influências constantes entre contextos e conceitos, do qual a escola e as necessidades educativas especiais são bem representativas.

A escola necessita de se adaptar às crianças da sociedade atual. Com todas as diferenças culturais existentes hoje em dia e a diversidade de situações e necessidades das crianças e das suas famílias atualmente, a escola tem de criar condições para poder dar respostas adequadas a todos os problemas que vão surgindo.

Nóvoa (2009) refere que é necessário que as pessoas possuam o tempo e as condições humanas e materiais para ir mais longe. O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores.

2.3. Educação Especial

“A Educação Especial é uma atividade relativamente recente, que teve as suas origens, de forma sistemática, na segunda metade do séc. XIX e que, até aos anos sessenta do presente século, desenvolveu uma atividade de conhecimentos eminentemente práticos, de atuação marginal, que teve como consequência um carácter segregador”
Lopes (1997:34)

Sabemos que a Educação Especial (EE) tem passado por várias fases ao longo dos tempos. Inicialmente, a deficiência não era bem aceite, quer pela sociedade, quer pelos familiares que acabavam por esconder e isolar as crianças que nasciam com problemas. Pereira (1998: 18) diz-nos ainda que “até ao século XIX, poucas tentativas foram feitas para educar deficientes”.

Com a evolução da sociedade, aparece a fase da ‘proteção’, embora não lhes fossem reconhecidos direitos legais. As sociedades cristãs começam a considerar as crianças órfãs, os idosos e os cegos como protegidos especiais da Igreja, correspondendo a categorias especiais na legislação. Surgem então instituições para albergar estes indivíduos, como sejam os asilos, hospitais e hospícios com características assistenciais. Aparecem também os primeiros serviços de educação de deficientes, geralmente ligados à Igreja Católica. A Educação Especial da época começa a ser influenciada por estas ‘novas capacidades’ que parecem ter os deficientes.

Inicia-se, assim, um trabalho educativo mais sistematizado, virado essencialmente para as deficiências evidentes: a cegueira, a surdez e a debilidade profunda.

A par desta preocupação educativa, surge também como objetivo torná-los autossuficientes, afim de tomarem o seu lugar na sociedade como membro ativo, uma vez que isso libertava as despesas públicas.

É importante, também, salientar que as primeiras escolas com preocupações de Educação Especial eram, no geral, de ordem religiosa, ou de alguns empresários que se interessavam pela educação dos deficientes, uma vez que nesta altura havia uma necessidade de se tornar todos os cidadãos o mais produtivos possível, dada a carência explosiva de mão-de-obra.

Segundo Pereira (1998), no século XIX e início do século XX, a Educação Especial caracterizava-se por um ensino ministrado em escolas especiais em regime de internato, específicas de cada área de deficiência, embora já existissem defensores do sistema de ensino integrado e que, a pouco e pouco, fossem aparecendo outras formas de atendimento como o ‘semi-internato e a classe especial’.

Estas ‘classes especiais’ têm grande atividade na primeira metade do séc. XX, o que se vai tornar no ‘caixote’ de todas as crianças “que não serviam ao Sistema Educativo” (ibidem:23). Após a 1ª Guerra Mundial, surgem os primeiros Professores de Educação Especial e as associações para deficientes, e começa a haver uma maior preocupação em dar à criança deficiente uma educação, o mais próxima possível do normal.

Com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1921), dos Direitos Humanos (1948), as consequências culturais do fim da 2ª Guerra Mundial e o aparecimento de opiniões variadas sobre a questão da segregação como algo indesejável, iniciaram--se as primeiras experiências da integração coexistindo com as escolas de Educação Especial.

Pretendia-se com a integração colocar a criança com NEE nas classes regulares, tentando mantê-la num ambiente ‘o menos restritivo possível’, para que esta pudesse ser educada num ambiente ‘normal’. Segundo Simon (1991:53), surgiram dois dispositivos de integração: a ‘integração total’, em que a criança passava “a totalidade do seu tempo na escola, com exceção de eventuais apoios terapêuticos que poderiam ter lugar na própria escola ou no exterior” e a ‘integração parcial’, em que a criança passava “somente uma parte do tempo escolar normal” e apenas acompanhava “certos ensinamentos ou certas atividades”.

A partir de 1970 foram alterados os princípios e fundamentos da Educação Especial, sendo influenciada pela Pedagogia e Ciências da Educação nas políticas educativas. É nos Estados Unidos da América que se dá um grande passo na área da Educação Especial, com a Public Law 94–142 (1975), “The Education for all handicapped children act”, aprovada em congresso e que veio valorizar os princípios de normalização, a necessidade de planos individualizados para todas as crianças com NEE, o direito a uma educação num meio o menos restritivo possível, a utilização de vários recursos humanos e técnicos de apoio, a garantia de que os Serviços de Educação Especial (EE) eram disponibilizados para todas as crianças que dele necessitassem e educação pública gratuita para todas as crianças com NEE (cf. Correia, 1999).

No início dos anos 90 realizou-se na Tailândia, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, onde cerca de 60 países se propõem a conceber programas que permitam responder a necessidades educativas fundamentais e garantam uma educação básica para todos.

Em 1978, com a edição do Warnok Report, em Inglaterra, propõe-se a expansão da rede de Educação Especial, e substitui-se o conceito de deficiência pelo de Necessidades Educativas Especiais. (cf. Pereira, 1998). Desta forma, a ‘criança diferente’ deixa de ser vista como ‘deficiente’ e passa a ter o direito à diferença com legislação que a defende enquanto cidadão.

Com a integração destas crianças em classes regulares e, posteriormente a sua inclusão, o termo necessidades educativas especiais passa a fazer parte de todas as crianças com dificuldades educativas, quer tenham ou não ‘deficiência’ aparente, mas que necessitem de apoio de um professor de Educação Especial, que o possa ajudar a ultrapassar as suas dificuldades respeitando o seu ritmo e as suas capacidades.

Em meados do séc. XX, começam a formar-se professores de Educação Especial e vê-se “nascer um movimento de rejeição das opressões da sociedade, do gigantismo asfixiante das instituições, da ‘coisificação’ do indivíduo” (Simon,1991:21).

A integração pressupõe que a criança deve ser educada no meio o menos restritivo possível e que este meio possa responder satisfatoriamente às suas necessidades educativas, fornecendo-lhe o apoio educativo que ela necessita para superar o seu problema, mas não obriga a que a criança com NEE permaneça sempre na classe regular.

Existem diversas formas de atendimento que poderão dar melhor resposta às características e necessidades específicas de cada criança. Porém, é importante salientar que “as medidas mais integradoras são as que a separam o menos possível do contexto natural de que fez parte integrante”(Simon,1991b:19).

Mas com a integração destes alunos nas classes regulares surgem outras problemáticas, como sejam as responsabilidades acrescidas ao professor do ensino regular. Afirma Correia (1999:20) que: “Sem formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas vezes a natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado”.

Isto que veio provocar aos professores uma sensação de incapacidade e insegurança o que fez com que tivessem uma “aceitação cautelosa” da integração.

David Rodrigues (2000:9) fala-nos da “escola integrativa”, dizendo que esta se desenvolve “no contexto da escola tradicional”. A Escola Tradicional “foi criada como escola universal com o objetivo de reduzir as desigualdades, para proporcionar igualdade

de oportunidades e compensar diferenças económicas e sociais”, mas que funcionava também como um privilégio para a “ascensão dos melhores”. A “escola integrativa” segue um “paradigma médico-psicológico, identificando-se alguns dos alunos da escola para os quais existe uma justificação «objetiva», originada em causas a que o aluno e a escola são alheios”.

Desta forma, estes alunos irão beneficiar de um apoio específico e adaptações curriculares próprias, assim como estratégias e tratamentos diferenciados. A escola passa a ter dois tipos de alunos: os “que seguem o currículo uniforme e principal” e “os que, tendo deficiências ou dificuldades reconhecidas e estando integrados, têm legitimidade para seguirem caminhos mais ou menos alternativos” (Rodrigues, 2000:9). Sendo assim, a escola passa a ter dois currículos, tentando diminuir as diferenças e atender à diversidade conforme as problemáticas existentes.

Benavente (1990:73) diz-nos que “se pode ser relativamente fácil realizar mudanças de estruturas ou de ‘coisas’, o mesmo não acontece quando se trata de mudanças envolvendo práticas, valores e atitudes”.

Se já é complicado modificar a escola no geral, muito mais complicado será se nesta integrarmos crianças com NEE, e mais ainda se estas crianças forem portadoras de deficiências acentuadas. Com a integração das crianças com NEE nas classes regulares, também nos deparamos com a necessidade de mudar as mentalidades dos pais das crianças do regular e do próprio pessoal docente e discente da escola.

Além disso, a tendência das pessoas em geral é sentir ‘pena’ e ajudá-las dando-lhes apenas apoio assistencial. “Inconscientemente, relegamos algumas pessoas a uma liga humana de segunda categoria ao concentrarmo-nos continuamente em ‘fazer por eles’ em vez de ‘capacitá-los e fortalecê-los’ para viver o estilo de vida da sua escolha” (Jupp, 1998:29).

Com o aparecimento da escola inclusiva, estas crianças passam a ser vistas antes de mais como um ser humano com direitos como todos os outros seres humanos.

Enquanto que a escola tradicional encaminhava os alunos com NEE para avaliação de especialistas, e na maior parte das vezes estes frequentavam escolas especiais, a escola inclusiva pretende não só integrar a criança no ambiente ‘normal’ da escola, mas visa principalmente criar ‘uma escola para todos’, com respeito pela ‘diferença’ e proporcionar

‘igualdade de oportunidades’ para todas as crianças, quer sejam ou não portadoras de deficiência, ou seja, ‘atender à diversidade’.

Desta forma, ao pretender-se introduzir o conceito de inclusão na escola, parte-se do princípio de que todas as crianças devem ser envolvidas no mesmo processo educativo, quer tenham ou não NEE, tendo os mesmos direitos. Cabe à escola procurar os recursos necessários, assim como criar condições para que todos possam participar na vida da escola, devendo esta ter em conta as características dos seus alunos e responder às suas necessidades.

2.3.1. A história da Educação Especial no Mundo

O modo como a sociedade foi, ao longo dos tempos, encarando as pessoas com deficiência estão ligados a fatores económicos, sociais e culturais próprios de cada época.

Ao debruçar sobre o conceito de necessidades educativas especiais temos de, naturalmente, fazer uma breve reflexão sobre o aparecimento da educação especial.

Para uma compreensão mais clara sobre este percurso é necessário fazer uma abordagem aos períodos históricos marcantes.

A rejeição social remonta aos tempos da Grécia Antiga, onde Cristianismo promoveu um sentimento social de misericórdia, que deu origem à pulverização de instituições de carácter misericordioso, albergando aqueles que por necessidade de desenvolvimento se mostravam diferentes na sua postura social, moral e/ou física.

A Igreja condenou o infanticídio, mas por outro lado, acalentou a ideia de atribuir as causas sobrenaturais as anormalidades que as pessoas possuíam. Considerou-os possuídos pelo demónio, outros espíritos maléficos e submetia-os a práticas de exorcismo. Assim sendo, muitos seres humanos físicos e mentalmente diferentes por serem associados ao diabo e à bruxaria foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções.

Na civilização romana, o deficiente mental foi objeto de cultura onde o “tolo” era recolhido e protegido como objeto lúdico. Esta ambivalência ora de rejeição, ora de proteção, encontra explicação na relação que se estabelece entre homem/entidade divina.

Os registos históricos compravam que veem de longo tempo a resistência á aceitação social das pessoas com deficiência e demonstram como as suas vidas eram ameaçadas (cf. Mosquera, J. M. & Stobaus, C. D., 2004.)

Como exemplo desta relação, a expressão “cretino” para designar deficiente para alguns autores derivou da frase bíblica: “felizes os pobres de espírito porque é deles o reino dos céus.”

Outro exemplo desta ação protecionista de conotação mágico-religiosa foi designada na literatura por “idiota para-raios” em que o povo de pequenas comunidades fazia uso do deficiente como protetor da cólera divina.

Nos finais do séc. XVIII a história regista um prenúncio de mudança e assume o seu expoente máximo na Europa Central e toda a carga humanitária nela radicalizada (Revolução Francesa). Foram desenvolvidas novas ideias de reformas na educação sobre as ideias de Loke e Rosseau. Surgem os primeiros trabalhos escritos sobre o tratamento médico de atrasados mentais e estabelece-se a distinção entre idiotismo e demência (cf. Jiménez, 1993).

Na primeira parte do século XIX, apresentou um período de entusiasmo, acreditou-se que através da educação se poderiam curar e treinar os deficientes. Surgem grandes preocupações com a educação de crianças deficientes Assim, criam-se sucessivamente, na Alemanha, na Suíça, nos Estados Unidos e em Inglaterra, as primeiras escolas para idiotas e surge, em Espanha, a primeira lei que prevê a existência de escolas para surdos (Jiménez: 1993).

A análise da cognição dos deficientes mentais começou com Itard (“pai” da Educação Especial) em 1801 através dos seus esforços para condicionar o comportamento do “selvagem de Aveyron”, leva-lo do estado selvagem para o civilizado.

Cinco anos mais tarde, constata a impossibilidade de cura, Itard sistematiza as necessidades educativas de crianças com este tipo de problemática e desenvolve programas específicos. Vítor aprende a usar a palavra mas foi incapaz de desenvolver auto-controlo e de se adaptar social e emocionalmente a uma vida civilizada.

Para Mosquera & Stoubaus (2004:17), deveu-se a Itard ...”o primeiro esforço e estudo sistemático de reabilitação de uma criança diferente”.

Montessori (1971) considera que Itard ao ensinar a palavra a Vítor elaborou os rudimentos da pedagogia científica. Também Séguim elaborou um método para a educação de crianças “idiotas” que denominou como método fisiológico era baseado na prática reeducativa/terapêutica, preconizava uma observação exaustiva dos comportamentos do

indivíduo deficiente no seu meio familiar e institucional permitindo uma concretização indispensável à compreensão dos seus necessidades.

Com o aumento da industrialização e conseqüente mudança de exigências feitas ao cidadão “normal” também o indivíduo deficiente é confrontado com novas exigências. O crescimento das cidades arrasta consigo o aumento da criminalidade, pobreza e doenças que foram associadas sobretudo à deficiência mental. A atitude muda, descrê-se na aura e acredita-se no regresso à normalidade como irrealista. Foram criadas instituições para os incuráveis, eram vistos como ameaça à civilização, incorrigíveis do lar, sexualmente promíscuos e produtores de descendentes débeis mentais. Eram vítimas e promotores de pobreza, crime e doença.

O início da escolaridade obrigatória na França, Alemanha e Suécia veio contribuir para análise das capacidades cognitivas da pessoa com deficiência mental, criou a necessidade de instrumentos de avaliação, os testes criaram uma nova categoria da deficiente. Até aqui, só as pessoas com atrasos severos eram conhecidos como deficientes.

Surge então um novo alarme, então em 1905, Binnet, desenvolveu o primeiro teste de inteligência com o objetivo de identificar as crianças mentalmente atrasados.

Com o início da 1ª Guerra Mundial e a necessidade de preparar bons soldados levou ao uso generalizado de testes, no entanto, do ponto de vista social havia o medo do contágio.

O ponto de vista reabilitativo estava associado a teorias que tentavam explicar a origem das deficiências levando a atitudes radicais, 1926, utilizou-se nos Estados Unidos da América a eutanásia e esterilização. Deu-se a transição do alarme para o esclarecimento, facilitado por fatores como o desenvolvimento da genética, a descoberta de mecanismos bioquímicos nos distúrbios metabólicos, também a pressão exercida pelas famílias preocupadas com a existência e sobrevivência dos seus filhos conduziu à procura de soluções no campo da educação. Em 1950 surge 1ª Associação de Pais, que irá influenciar atitudes, crenças e a atuação política.

Assim sendo, nos séculos XIX e XX a compreensão do conceito de criança deficiente sofre grandes mudanças, que segundo Jiménez (1993), correspondem a três fases histórias de contornos diferenciados:

A 1ª fase “dos esquecidos e dos escondidos” situa-se no início deste século e prolonga a tradição asilar e segregadora do século XIX. Onde a Educação Especial

caracteriza-se por ser ministrado em escolas especiais em regime de internato tendo sido desenvolvidas estratégias de apoio financeiro às instituições privadas e criadas estruturas oficiais, chamadas centros médicos terapêuticos ou escolas especiais;

Na 2ª fase “do despiste e da segregação” tem lugar nos anos 50-60, com o apogeu do modelo médico-pedagógico, traduzindo especialmente pela preocupação em classificar e diagnosticar em vez de educar, correspondendo ao entendimento da Educação Especial numa perspetiva médico-terapêutica. É a época em que os médicos desempenham um papel decisivo nos processos de avaliação, diagnóstico e colocação da criança deficiente nas instituições. O movimento das escolas especializadas consolida-se e conhece uma grande expansão, com a criação de estruturas idênticas para deficientes mais ligeiros. Embora a separação da escola especializada se mantenha, assiste-se ao nascimento do movimento em defesa da integração através da realização de experiências com grupos de deficientes. Em 1940, na Dinamarca inicia-se um movimento de normalização contra as escolas segregadas. Em 1959, surge apoio normativo a este movimento, que possibilitava o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível. Em 1967, a lei Sueca configura o conceito de normalização, é a forma de proporcionar, às pessoas deficientes mentais, um padrão e as condições de vida quotidiana tão próximas quanto possível das normas e padrões da sociedade em geral. Em 1972, Wolfensberger publica no Canadá, o primeiro trabalho sobre o princípio da normalização da vida.

Na 3ª fase “identificação e ajuda” é caracterizada essencialmente pela integração escolar das crianças com deficiência em conjunto com os seus pares. Segundo Mosquera & Stobaus (2004), nos anos 80 a Educação Especial sofre grandes alterações surgindo assim a palavra integração é caracterizada essencialmente pela integração escolar das crianças com deficiência em conjunto com os seus pares. O novo paradigma assenta na conceção de que todos os cidadãos têm os mesmos direitos, nomeadamente o direito à Educação e ao Ensino, o qual se deve adaptar às suas necessidades.

2.3.2. A evolução da Educação Especial em Portugal

Também em Portugal o Educação Especial tem sofrido evoluções ao longo dos tempos. À semelhança do que já vinha sendo feito e à luz do momento histórico, foram tomadas algumas iniciativas, umas de cariz oficial e outras de cariz particular com vista a

dar resposta às necessidades de crianças e jovens com deficiência. Sob a designação de tardados ou anormais pedagógicos.

Em 1871 é criada uma casa de correção para crianças então rotuladas de delinquentes em Lisboa. Em 1890 é fundado o Instituto de Surdos de Benfica onde se adota um sistema de ensino ajustado às necessidades de alunos surdos, débeis mentais e com deficiência na fala.

Em 1914 surge o Instituto médico-pedagógico da Casa Pia de Lisboa, de cariz asilar e com preocupações psiquiátricas, que, alguns anos mais tarde dá origem ao Instituto António Aurélio da Costa Ferreira cujos objetivos são o apoio a crianças deficientes e a formação de pessoal docente e auxiliar.

Alguns destes jovens eram integrados em classes especiais embora, em 1934, fosse promulgada legislação que previa situações de crianças com deficiência que frequentassem as escolas regulares.

Depois dos anos 40, ocorreu a implementação de alguma legislação e aconteceram também iniciativas privadas com o objetivo de dar apoio a jovens com deficiência. Salientam-se as instituições: Casa Pia de Lisboa; o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira; Escola Profissional para Reeducação de Crianças Atrasadas.

Nos anos 40 atribui-se maior importância ao tratamento físico, mental e social do portador de deficiência que deu origem a uma intervenção psicoterapêutica caracterizada pela assunção do direito à educação especializada e à reabilitação, onde professores e técnicos especializados garantem a especificidade da intervenção. Numa fase seguinte surge uma outra de cariz médico-terapêutico, assente no princípio que as insuficiências de crianças deficientes devem ser compensadas por formas específicas de educação, o que leva, para além da preocupação com o diagnóstico médico e psicopedagógico dessas crianças, à sua classificação em grupos destinados a frequentarem classes ou escolas específicas, com metodologias de aprendizagem próprias.

Entre os anos 40 e 80, o sistema de classificação das crianças, baseada em testes de inteligência, serve para legitimar a seleção dos alunos para o sistema segregado. A educação especial é tratada como um sistema paralelo à educação geral.

Nos anos 50 existe o perigo de rotular os alunos de acordo com a deficiência que comporta, não dando sentido ao real problema educativo dos alunos. A constatação de que as dificuldades de aprendizagem na escola assentam tanto em problemas de natureza social

e cultural, como em aspetos endógenos ao aluno, leva a considerar que o meio envolvente e a variedade de estímulos que são oferecidos se constituem em fatores que influenciam e determinam o seu desenvolvimento. Nesta década são criados: o Instituto de Assistência Psiquiátrica (IAP) e escolas destinadas à formação de assistentes familiares o que demonstra uma preocupação em ajudar as famílias a lidar com estes problemas. É atribuída às Direções dos distritos escolares entre outras, a competência de “criação de classes especiais de ensino especial”. A partir da década de 60, a intervenção do estado passa a ter uma ação mais abrangente, como corolário de uma nova postura face ao problema da deficiência (cf. Veiga, 1999.).

A partir dos anos 60, vários sistemas educativos começam a organizar o atendimento a alunos com NEE por níveis de integração.

Nos anos 70, como já foi referido anteriormente, o conceito de normalização é generalizado por toda a Europa e pela América do Norte. Este ideal é baseado no reconhecimento do direito à satisfação das necessidades educativas de cada um e na valorização da diferença, que inspira a fase da integração, entendida como forma de atingir os valores, os padrões e as competências sociais correntes. Em termos legislativos é divulgada a Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes que promulga as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes.

Em Portugal as mudanças legislativas, tendo em vista o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, ocorrem na década de 80 e 90. Nos anos 80 surge a preocupação na formação dos professores de educação especial baseando-se numa formação teórico-prática polivalente. O Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, que regulamenta a “integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares” (preâmbulo), surgiu como resposta à necessidade de “atualização e de alargamento” da legislação existente, já publicada desde o final da década de 70, assim como para acompanhar “as profundas transformações verificadas no sistema educativo português, decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 14 de Outubro), as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado...”

No início dos anos 90, a escolaridade torna-se obrigatória e gratuita para qualquer criança independentemente do tipo e grau de deficiência. No ano de 1997, é publicada legislação que cria a formação especializada em Educação Especial que visa “qualificar

para o exercício de funções de apoio, de acompanhamento e de integração socioeducativa de indivíduos com necessidades educativas especiais” (ponto 1, alínea a) do art. 3.º Áreas de formação especializada). Este normativo revela-se essencial pois cria um grupo de docentes com formação específica para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais.

Mais recentemente, a Reforma do Sistema Educativo as escolas passaram a ser mais autónomas, adequando a escola às características individuais dos alunos.

No sentido de apoiar técnica e socialmente os portadores de deficiência através do Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (PARES).

No âmbito específico da Educação Especial também foi promulgado o Decreto-lei n.º3/2008, que será abordado no ponto seguinte.

Alguns destes normativos, nomeadamente a aplicação das orientações da CIF, por serem considerados restritivos, não têm tido concordância por parte dos especialistas na área.

2.3.3. Legislação relativa à Educação Especial

“A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogénea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...) mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados”. (Abramowicz, 1997:70).

A escola como instituição deve ter como grande objetivo a capacidade de proporcionar a todos os indivíduos os meios necessários para desenvolver toda a extensão dos talentos que receberam da natureza, e dessa maneira, estabelecer entre todos cidadãos uma equidade tornando real a igualdade política reconhecida pela lei. A escola deve organizar-se de modo a que nela tenham lugar toda a variedade de membros da sociedade em que vivemos, os ensine a conviver e trabalhar juntos, a respeitarem-se a compreender as suas diferenças; isto é, criar nelas atitudes que permitam um posterior desenvolvimento adequado, uma sociedade para todos, o equilíbrio pessoal necessário..., enfim, a possibilidade de uma vida plena, individual e social, para o homem.

Com o evoluir das sociedades as diferenças passaram a ser aceites sem marginalização e a escola teve um papel preponderante na modificação desses comportamentos. Embora a escola deve assumir um papel pioneiro no combate à marginalização da diferença e não andar a reboque de manifestações sociais exteriores. A inclusão que abundantemente se fala no Sistema Educativo tem as suas primeiras problematizações desenvolvimentos fora da escola, provocados por movimentos antirracismo e movimentos de inclusão de pessoas com deficiência entre outros. (cf. Rodrigues, 2001)

Segundo Correia (2003), a Escola Inclusiva é aquela onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” e que dá resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características, mesmo com NEE severas, na classe regular, sempre que isso seja possível. O mesmo autor defende que se deve separar, o menos possível, a criança do seu contexto natural, todavia, alerta que os alunos com necessidades educativas especiais só beneficiam de ensino ministrado nas classes regulares quando existe um acordo entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados.

Nos anos 90 reforça-se a política da educação inclusiva, que reconhece os direitos à especificidade, a diferentes ritmos de aprendizagem e a atendimentos diferenciados. Em 1968 aparece a Declaração dos Direitos dos Deficientes Mentais. Em 1972, aparece o conceito de normalização na Dinamarca, ou seja, que o indivíduo esteja integrado.

Em 1975, surge a lei pública (Public law) e em 1978 surge Warnock Report (já referidos anteriormente) é o pai do D.L. 319/91 de 23 de Agosto, foi a primeira alteração visível feita em Portugal no que respeita à integração de crianças com necessidades educativas especiais. Esta política foi influenciada pelas leis americanas e inglesa (cf. Jesus e Martins, 2000).

Este Decreto-Lei tinha por base os seguintes princípios: determinar a responsabilidade da escola pelo atendimento educativo dos alunos com NEE, através dos seus órgãos de direção, administração e gestão; consagrar a individualização da intervenção educativa, através do plano e programa educativo individual; reconhecer a necessidade do trabalho em equipa com diversos intervenientes; assegurar nesta equipa o papel dos pais; garantir a possibilidade de integração a alunos com problemas do foro intelectual, não suscetíveis de acompanharem o currículo escolar regular, inserindo as

medidas do “Regime Educativo Especial” e do “Ensino Especial” e a possibilidade de organização de currículos alternativos.

Segundo a UNESCO (1994) a Declaração de Salamanca, aprovada em Junho de 1994 pelos representantes de 92 governos (entre os quais o de Portugal) e 25 organizações internacionais, constitui uma referência incontornável no percurso de uma escola inclusiva. Esta declaração situa a questão dos direitos das crianças e jovens com NEE no contexto mais vasto dos direitos do homem e, por isso, refere a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. O documento acolhe as novas conceções sobre a educação dos alunos com necessidades educativas especiais, expressa a opção pela escola inclusiva e traça as orientações necessárias para a ação, a nível nacional e a nível internacional, com vista à implementação de uma escola para todos. O texto apela a todos os governos e incita-os a adotar, como matéria de lei ou como política, o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo. Acordou-se em Salamanca que as escolas devem ajustar-se "a todas as crianças, independentemente das suas 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 remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos e marginais. No contexto do Enquadramento da Ação, a expressão "necessidades especiais" refere-se todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Lê-se ainda na Declaração (1994):

"E para que a possibilidade de sucesso nas escolas regulares se possa concretizar estas devem adequar-se às crianças e jovens com NEE, através duma pedagogia neles centrada e capaz de ir ao encontro dessas necessidades. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades".

Desta forma, concretizou-se a rutura formal com a escola segregada e com o ciclo dos sistemas de compensação educativa e reforçou-se, com grande clareza, a via da inclusão.

Mais recentemente em Portugal surge o decreto-lei nº3/2008 que vem delimitar as respostas educativas a desenvolver no âmbito educativo no que respeita às necessidades educativas especiais. “O decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, tem como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos.” (Ministério da Educação, 2008)

O mesmo autor afirma que a presente lei faz referências à inclusão de todos os alunos, à diversidade, à flexibilidade e adequabilidade das respostas educativas. Refere ainda a possibilidade da criação de projetos de transição da escola para a vida profissional, consagra o princípio da participação dos pais e o direito dos mesmos acederem a toda a informação produzida sobre os seus filhos. Permite todavia avançar com respostas adequadas aos alunos quando os pais não exercerem o seu direito/dever de participação. Restringe as medidas educativas, previstas no ponto 2 do artigo 16, às necessidades educativas especiais de carácter permanente, que, de acordo com a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) recaem, somente, nos alunos que apresentam limitações significativas decorrentes de alterações funcionais e estruturais nas áreas: sensoriais, da comunicação/linguagem, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Explicita a obrigatoriedade da elaboração de um programa educativo individual (PEI) para os alunos com NEE permanentes.

O PEI deve refletir as necessidades do aluno a partir de avaliações em contexto (sala de aula) e de outras informações disponibilizadas por outros agentes intervenientes. Remete a responsabilidade da coordenação do PEI para os docentes titulares de turma no pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico e para os diretores de turma no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário. O decreto-lei mencionado evidencia ainda o princípio da confidencialidade obrigando os profissionais ao sigilo profissional e à confidencialidade de dados. Consagra a obrigação de qualquer escola (pública, privada ou no âmbito da solidariedade social) aceitar a matrícula dos alunos com NEE, de carácter permanente e reconhece a prioridade de matrícula para estes alunos. Institui legalmente as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência.

Assim sendo e segundo César, (2003) a Escola Inclusiva exige-nos que não abandonemos ninguém, que exijamos não só aos outros mas também a nós próprios e que respeitemos o ritmo de aprendizagem e as necessidades de cada um, de fato, de acordo com a filosofia de Escola Inclusiva, é a escola que se deve ajustar às necessidades e características das crianças e jovens, em vez de serem estes a adaptarem-se às exigências da escola. No entanto, para que isto seja possível, serão necessárias mudanças do ponto de vista organizacional.

O conceito de inclusão está intrinsecamente ligado à gestão e o desenvolvimento do currículo/diferenciação pedagógica.

É conhecido que uma parte significativa dos professores não está preparada para desenvolver estratégias de ensino diferenciado. As debilidades na formação dos educadores e docentes são significativas, seja em matéria de psicologia da educação seja em educação em geral. Na declaração de Salamanca (1994) afirma-se: "A preparação adequada de todo o pessoal educativo é o fator-chave na promoção das escolas inclusivas." As ideias, as crenças, dos professores têm uma importância fundamental na implementação da mudança para o sucesso da inclusão Assim, é deveras reconhecido que, embora a Inclusão Educativa possa ser imposta por lei, tal não resulta, porque o modo como o professor responde às necessidades dos seus alunos é, sem dúvida, uma variável muito mais poderosa para determinar o sucesso da integração do que qualquer estratégia administrativa ou curricular. O educador/professor é, conjuntamente com o educando, um elemento muito importante no contexto do processo de ensino/aprendizagem do aluno. O aluno é centro do processo educativo e que é em face das suas necessidades e dos seus interesses, daquilo que se considera mais pertinente para o seu desenvolvimento equilibrado que se elabora um determinado plano curricular, não se pode descurar o papel do professor na realização deste plano. No contexto familiar vigente, caracterizado pela família nuclear em que ambos os pais trabalham e, por vezes, a longas distâncias, o professor é cada vez mais uma peça chave no processo de formação dos seus alunos.

“A inclusão depende, em grande medida das atitudes dos professores face aos alunos com NEE, dos seus pontos de vista sobre as diferenças nas salas de aula e da sua disponibilidade para responder, de forma positiva e eficaz, a essas diferenças; os professores desempenham um papel fundamental de conseguir recursos humanos e outros para determinados alunos, em estreita cooperação com todos os intervenientes; os professores desempenham um papel vital no aumento das relações sociais significantes entre os alunos. Satisfazer as relações entre colegas é crucial para o êxito da inclusão de alunos com NEE” (Bauer et al., 2003:89).

Em síntese, a inclusão traz vantagens para todos os alunos, com e sem NEE, porque proporciona o apoio académico, mas também porque oferece experiências positivas no domínio social; a interação entre alunos diferentes vai promover atitudes de aceitação daqueles que são diferentes criando comunidades abertas.

Relativamente aos professores do regular são apontadas como vantagens as oportunidades que são criadas para troca e renovação de saberes através do contato com professores especialistas, aumentando a sua preparação e, ao mesmo tempo, atualizando e melhorando a sua formação. Verifica-se que os professores de escola inclusiva “colaboram e planeiam mais, aprendem novas técnicas uns com os outros, participam num maior número de atividades de formação, demonstram vontade de mudar e utilizam uma diversidade de estratégias para ensinar alunos com necessidades educativas especiais. (cf. Correia, 2003).

“O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tantos estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva (...)” (UNESCO, 1994.)

2.4. A colaboração entre escola e família de crianças com necessidades educativas especiais

Sabemos que a colaboração, por si só, será um conceito de grande valor dentro de uma organização. Sabemos também que, à priori, a colaboração entre a família e a escola varia consoante os níveis de ensino: as idades das crianças são diferentes, assim como os objetivos dos professores e dos pais e as suas expectativas.

A colaboração implica parceria, envolvimento e participação de todos os intervenientes no processo.

Com o evoluir da sociedade em que vivemos e à qual pertencemos, vários são os autores (Dias, 1996; Rodrigues-Lopes, 1997; Bhering e Siraj-Blatchford, 1999; Stanhope e Lancaster, 1999; Febra, 2009), que destacam a evolução da família, que se tem transformado nos seus papéis, obrigações e estruturas sociais. De forma análoga, também a

escola tem progredido de modo a oferecer aos alunos uma educação pertinente e enquadrada na sua época. Em consequência disso, a própria relação que se estabelece entre a escola e a família tem-se vindo a alterar.

Os pais, atualmente, estão demasiado ocupados e não têm “tempo” para dar atenção aos filhos, seja no campo escolar ou em casa, e por vezes delegam responsabilidades educacionais, esquecendo que a escola não pode educar sozinha e necessita da colaboração e participação da família para ajudar os alunos a ultrapassar os seus problemas e a crescer saudavelmente (cf. Sampaio, 1996).

Assim, tal como nos relembra Bouchard (1997), as nossas representações sociais, quer enquanto profissionais da escola, ou enquanto elementos de uma família, condicionam o nosso papel em qualquer que seja a relação que estabeleçamos. Enquanto família, se acreditarmos que as soluções estão nas possibilidades de um profissional, entregamo-nos a ele sem quaisquer reservas, mas se pelo contrário desconfiarmos das suas competências e capacidades, por muito bom desempenho que possa ter, iremos minar o seu trabalho com falsas representações. Se, enquanto profissionais, considerarmos possuir todas as respostas e capacidades, tomaremos decisões irreais suscetíveis de prestar pouca atenção às necessidades da criança com NEE. Por isso, Pereira (1998:51), advertiu “que as representações que os professores têm acerca de uma prática ou procedimento podem influenciar a sua disponibilidade para as aprender e para as utilizar”.

Musgrave (1984:55) refere-nos que “a família ensina muita coisa à criança, tanto de maneira consciente como de maneira inconsciente (...), posteriormente a escola encarrega-se de parte da tarefa”. Na opinião deste autor, a família e a escola são os principais agentes de socialização. Enquanto que, a estrutura familiar atua como um poderoso agente de socialização pela transmissão de um conjunto de conhecimentos sociais, nomeadamente dos papéis sociais, a escola, na opinião do autor, embora também seja um forte agente de socialização, tem que ter em conta as contingências que a realidade de cada família ou contexto apresentam.

Ou seja, muitas vezes os conhecimentos que a família versa junto das suas crianças não encontram eco imediato na ação da escola. Ou então, os pais em casa não conseguem prestar um acompanhamento aos seus filhos em virtude de não possuírem capacidades suficientes para tal. Podemos dizer que os seus referenciais teóricos são por vezes

divergentes, o que faz com que a escola e a família, por vezes, não consigam “encontrar-se”.

Família e escola adotaram, uma em relação à outra, senão atitudes de oposição, sem dúvida atitudes de indiferença e muitas vezes de recriminação. Segundo Guerra (2000:27) "por vezes assiste-se a um diálogo entre dois culpados, cujo aligeirar da culpa repousa, em grande parte, na descoberta das lacunas do papel do outro, ou pior ainda, na transferência para a criança - «agressiva», «difícil» - do seu mal-estar".

A partir da entrada da criança na escola, os dois sistemas – escola e família – estarão, indubitavelmente, ligados. A escola vai fazer parte da vida quotidiana de cada família, confrontando esta com as suas exigências e os seus julgamentos. A família, através da criança, vai levar à escola a sua maneira de estar (cf. Sousa, 1997).

Como referido anteriormente, a criança estabelece-se em si um elo de ligação entre estes dois sistemas: escola e família. A comunicação reveste-se como o veículo fundamental desta relação, interação, cooperação e participação.

Desde o primeiro contacto que cada um dos sistemas muda ou integra algo novo no outro e em si, a maleabilidade perante as necessidades e características do outro assim o provocam (cf. Homem, 2002).

Muitas vezes o afastamento dá-se devido à valorização negativa que o professor tende a fazer do sistema família em função do seu próprio conjunto de valores. Como diz Davis (1989:82), referenciando Bourdieu, os pais que mais facilmente se envolvem de modo positivo na escola são os que culturalmente mais se identificam com os valores que são veiculados e legitimados pela escola. A escola e os professores adequam, muitas vezes, as suas práticas tendo presente "um modelo de classe média do que constitui a «boa família» e a educação apropriada".

A família revê na escola a responsabilidade de formar e instruir as suas crianças, pela transmissão de saberes, normas e valores de convivência e relacionamento. Já a escola, pelo seu cuidado com o crescimento e desenvolvimento harmonioso da criança, imiscui-se no espaço familiar, afirmando que o seu sucesso educacional depende da participação da família na vida escolar do seu educando. A relação que se estabelece entre estes dois parceiros reveste-se de grande importância (cf. Santos, 2007).

Tal como corrobora Sousa (1997), as exigências e julgamentos da família vão fazer eco no sistema escola, que por sua vez vai deixar transparecer pela sua ação a sua forma de estar. No centro de toda esta relação está a criança como canal de comunicação.

Requer-se que os profissionais de educação possuam aptidões favoráveis à dinâmica da comunicação, pois a relação que se estabelece entre a escola e a família caracteriza-se pela “partilha de informação, responsabilidade, aptidões, tomada de decisões e confiança” (Pugh, 1989, cit. Correia, 1999:153).

A este propósito, Correia (1999: 154) destaca o estudo experimental realizado sobre processos de comunicação entre profissionais e famílias dos autores Stonestreet, Johnston e Acton (1991). Após entrevistas realizadas quer às famílias quer aos profissionais, os autores destacaram que para estabelecer uma comunicação eficaz que contribua para uma parceria autêntica entre a escola e as famílias, os profissionais devem promover um ambiente de partilha, no qual se incentive a participação e intervenção dos pais reconhecendo as suas diferentes características e necessidades. Devem também promover uma comunicação explícita e simples, sem criar falsas esperanças e sem omitir informações aos pais, respeitando ao mesmo tempo os seus sentimentos e processos de luto. Devem saber ouvir e permitir aos pais participarem no processo de tomada de decisões.

De facto, tem-se verificado um crescente reconhecimento da necessidade de cooperação entre a escola e a família, pela construção e dinamização de uma relação de igualdade entre pais e professores.

A escola assume-se como valorizadora de formas de ser e estar que advêm das relações de "forças simbólicas entre as classes". O professor, enquanto "*representante da cultura legítima*", tende a reconhecer e a reforçar aqueles que com ele se identificam. (cf. Grácio e Stoer, 1982).

A escola tradicional encara os alunos e os professores como meros consumidores de cultura, dando relevo ao papel do professor enquanto transmissor de saberes, valores e atitudes e ao aluno apenas o de consumidor dos mesmos.

Pela sua própria natureza, este modelo de escola é centralista e alienante. Sendo assim, o seu relacionamento com os pais limita-se a reuniões no início do ano letivo, ao envio de avaliação e realização de festas de fim de ano.

A escola aberta, defende um espaço onde são valorizados os saberes de todos: professores, alunos, pais ou outros agentes educativos. Este modelo favorece a comunicação pais/ filhos, pais/ professores, ajuda ao estudo, apoio à escola, trabalho voluntário e participação na tomada de decisões.

A família e escola criam entre si expectativas e representações negativas. "Esta incorreta representação ou desconhecimento dificulta em termos significativos a conjugação de esforços educacionais" (Morgado, 2004:68).

A escola rege-se por uma série de normas e princípios, que tornam possível o seu funcionamento. Podíamos considerá-la uma micro-sociedade. É um local onde se aprende a viver socialmente, é o centro onde cada indivíduo desenvolve a sua personalidade, e onde a criança passa grande parte da sua vida.

“... Se quisermos que a escola promova o desenvolvimento integral dos alunos, teremos de a tornar não apenas um local de trabalho, mas também num local onde dê gosto viver. Na verdade, a escola é também um local de vida, um espaço onde as crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo...” (Marques, 1997).

Por este motivo, podemos afirmar que a escola é a principal responsável pelo sucesso escolar das crianças, todavia não pode responsabilizar-se sozinha. “Um dos importantes resultados do movimento da Reforma Educativa pode ser o aumento do envolvimento dos pais na escola” (Marques, 1997:89).

O autor Ben-Fadel (1998, cit. Polonia e Dessen, 2005: 307) considera que “a escola não está preparada para gerir o envolvimento familiar, o que só acontecerá depois de se reconhecer no meio familiar um verdadeiro parceiro na escola na sua missão educacional, não a restringindo à mera tutoria de atividades e conceção paternalista.”

Para Ramiro Marques (1988:49), os pais são ainda uma “presença silenciosa” nas escolas portuguesas, o que vem contradizer os documentos legais e dificultar a melhoria da qualidade de ensino, tornando-se, assim, num obstáculo à democracia, porém, alguns anos já se passaram e naturalmente muitas coisas foram mudando, nomeadamente no que se refere à participação dos pais nas nossas escolas. Podemos atualmente encontrar, por exemplo as associações de pais e elementos representativos dos pais nos órgãos da escola com direito a intervir e discutir assuntos relacionados com a escola.

Por tradição, as famílias criaram o hábito de delegar na escola uma grande parte da sua responsabilidade educativa, consequência da divisão de funções que sentem entre a escola e a família. Outros não vão à escola porque esta é um espaço físico social que não

reconhecem, o que está associado a uma escolaridade reduzida, quando não há uma experiência negativa desta, contribui para não se sentirem à vontade neste tal 'outro mundo'. Acresce a isso, o facto de serem chamados à escola amiudadas vezes, por razões que lhe são desagradáveis.

Muitos pais revelam grande passividade e conformismo em relação à escola. Não tomam, nem propõem iniciativas, assim como também não a crítica. O primeiro passo para a inclusão da criança numa escola é a aceitação por parte dos pais da condição do seu filho, para poder compreender e auxiliar a sua progressão quer a nível académico quer a nível social. Não é ignorando a criança ou os seus problemas que a família a vai ajudar, é importante que esta se informe da real condição da criança e que passe essa informação para a escola onde ele está incluída e inserida, para que o professor melhor planeie as atividades de forma a melhor aproveitar as capacidades da criança.

Para que essas tensões possam ser resolvidas favoravelmente e se possa assim realizar um trabalho coletivo, teremos de ultrapassar inúmeras barreiras resultantes de alguns condicionalismos, assim como: conflitos de interesses, indiferenças ou simples dificuldades dos vários elementos que constituem o grupo em questão.

Especialmente a partir dos anos 80 recomenda-se aos professores que estabeleçam uma colaboração estreita com as famílias, a fim de situar melhor as crianças no seu ambiente e suscitar o envolvimento dos pais e Encarregados de Educação nas atividades escolares dos seus educandos (cf. Diogo, 1998). O mesmo autor (1998) refere que duas décadas de investigação em ciências da educação têm demonstrado que o envolvimento parental na vida escolar contribui para melhorar significativamente as performances sociais e académicas dos alunos: Chauveau e Chauveau (1992), Davies (1987, 1989), Davies, Marques e Silva (1993), Epstein (1984, 1987, 1992), Marques (1988, 1992, 1993), Perrenoud e Montandon (1987, 1988), Pourtois (1991), Seeley (1985), Walberg (1980, 1984), são alguns dos exemplos mais relevantes.

A família é o primeiro sistema no processo educativo da criança, seguindo-se a escola com um processo educativo mais abrangente e socializante. A família é o primeiro foco de estimulação mas a escola deve continuar (cf. Sousa, 1997). Nesta matéria tanto a escola com a família partilha responsabilidades no que concerne à educação e socialização das crianças.

No contexto social português, tanto a escolarização dos filhos como a relação familiar com a escola constituem conversão recente. Destaca-se a evolução política como principal motor da evolução da “(...) afirmação da escola como dimensão central da socialização das crianças (...) perante a generalidade das famílias portuguesas” (Vieira, 2006:293).

Gradualmente a escola tornou-se para todos, oferecendo às famílias e às suas crianças períodos de permanência cada vez mais prolongados. Progressivamente foi-se instituindo uma nova conceção de “(...) uma modernidade familiar que pressupõe, ela própria também, uma nova conceção da infância, mais próxima dos requisitos de forma escolar” levando à instauração de uma “ (...) modalidade inédita de relações sociais – a relação pedagógica (...)” (Vicente, 1994 cit. Vieira, 2006:295).

Vieira (2006:297) realça que foi desta forma que a escola chamou para si a competência da socialização das crianças até então principal responsabilidade das famílias. Agora a criança – o próprio aluno – tem em si um papel fundamental do seu valor escolar, pelo que “(...) a mobilização familiar para o sucesso escolar dos filhos passa assim a ser considerada como peça central do processo de socialização familiar”. Escola inclusiva, verdadeiro espírito da escola de todos para todos, onde a colaboração entre os professores e as famílias ganham maior visibilidade dando especial ênfase ao diálogo e à comunicação. Esta Escola pretende-se integrada na sociedade com um perfil flexível que lhe permita dar respostas às necessidades educativas de toda a comunidade, nomeadamente às necessidades educativas especiais (cf. Ainscow, 1998).

Mas a colaboração implica envolvimento, não só da parte dos pais das crianças com NEE mas também da parte dos profissionais que trabalham na instituição onde essas crianças estão inseridas.

Atendendo ao cenário anteriormente exposto, e remetendo-nos para o caso específico das famílias com crianças com NEE, torna-se por demais evidente o agravamento da relação pela especificidade das características dos intervenientes, verificando o agravamento das competências parentais relativamente à escolaridade dos filhos. Este agravamento refere-se não só ao acompanhamento das crianças, mas também ao acompanhamento escolar. Há ainda que realçar que diferentes famílias, mesmo que sujeitas as condições sociais e objetivos idênticos, apresentam modos diferentes de reagir e lidar com as situações, neste caso de se relacionarem com os seus filhos e com a escola.

Cada vez mais a relação que se estabelece entre os profissionais da educação e as famílias demonstra ser preponderante no caminho que as famílias com filhos com NEE têm a percorrer, pois referindo Morgado (2004:9), “ a falha ou exclusão em situação escolar (...)” estabelece habitualmente “(...) a primeira etapa de exclusão social”.

Uma vez que se constituem focos de auxílio, tanto a escola como as famílias devem empenhar-se mutuamente na missão que as une, a educação das suas crianças. Para isso, é necessário que se empenhem na sua relação, pois quanto esta melhor for mais significativos serão os seus efeitos nos resultados da formação das crianças. O envolvimento parental pode prevenir o cenário apontado por Morgado, a escola deve promover a socialização e a inclusão, e não a segregação e exclusão. No caso específico das famílias com NEE o envolvimento parental e a relação entre a escola e as famílias reveste-se de vital importância para evitar a falha ou exclusão em situação escolar.

É neste sentido que Bouchard (1997:82) afirma ser preciso estabelecer “(...) uma visão mais ampla das comunicações que os profissionais estabelecem com a família e qualquer dos seus membros em dificuldades”, de maneira a melhor se conceber a essência das relações entre a escola e a família.

Para que a colaboração entre a escola e a família funcione, terá de haver envolvimento e participação de todos os membros envolvidos. É à família que cabe o primeiro e principal papel de educar, mas a criança que passa a frequentar a escola terá de viver na comunidade da qual faz parte. É, pois, importante que todos trabalhem em conjunto, colaborando para a integração destas crianças na sociedade.

O nível de vida, o ritmo de trabalho, a presença feminina cada vez maior no mercado, são alguns dos fatores que têm vindo a contribuir para a relativização dos desempenhos dos papéis maternos e paternos. A própria relação entre pais e filhos, bem como os valores sociais, estão atualmente direcionados para o consumismo, massificação e desumanização.

Com a complexificação das relações entre pais e filhos, também as relações que estes estabelecerem com a escola serão mais complicadas. Uma vez que no centro destas relações se encontram as crianças, os filhos, é do interesse de ambas as partes promover o sucesso desta parceria. As convicções, a experiência, o espírito de iniciativa de alguns responsáveis e os grupos inovadores poderão facilmente contribuir para que possa haver envolvimento de todos e a colaboração seja possível.

O envolvimento e a participação dos pais podem trazer benefícios aos professores e à escola. O trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber a ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva (cf. Davis *et al.*, 1989), citado por Diogo, 1998. No mesmo sentido, Diogo (1998), menciona que “o envolvimento parental afeta também os professores (...)”. Quando os pais estão completamente envolvidos na vida e nos processos de tomada de decisão escolar, a escola muda.”

Perante uma criança com necessidades educativas especiais, há uma tendência pela superproteção, na maior parte das vezes, esta é mais acentuada do que a situação exige. Porém, a superproteção muitas vezes torna-se fator impeditivo de oportunidades que, provavelmente potenciariam o desenvolvimento social e emocional da criança.

“...a interação entre os Encarregados de Educação e os professores tem por finalidades a socialização na criança, a sua iniciação na vida em sociedade e a preparação do seu futuro, pelo que é tempo de compreender melhor a relevância das relações entre a escola e as famílias, bem como de desencadear o debate social entre aquelas duas instituições que partilham grande parte do tempo da criança e da sua disponibilidade para aprender.” (Diogo, 1998:22)

Ao falarmos de colaboração temos, necessariamente, de nos debruçarmos sobre outros termos que dele advêm como sejam a participação, a cooperação e a parceria.

“As atitudes e o empenhamento variável dos atores face às suas possibilidades de participação na organização, em termos de mobilização de recursos e de vontades convocados/empenhados na tentativa de defender certos interesses e de impor certas soluções, pode ser designado, em termos gerais, por envolvimento. [...] Toda a participação acarreta algum tipo de envolvimento quer este seja traduzido em formas de ação e de comprometimento mais ou menos militante, ou, pelo contrário, pela rejeição do ativismo que cede o lugar a formas de intervenção orientadas por um certo calculismo ou mesmo por uma certa passividade.” (Lima, 1992:182)

Para Diez (1989:74) “*participar é tomar parte na vida da comunidade*”. Faz ainda um estudo etimológico da palavra ‘*participação*’, a qual vem do latim ‘*pars*’ (parte) e o verbo ‘*cepere*’ (tomar). E ‘*participante*’, do latim ‘*particeps*’ que é o que ‘*toma parte*’. Diz ainda que:

“Estar educado para a vida comunitária é ter consciência da própria identidade dentro de uma determinada Comunidade, quer ela seja familiar, educativa, política, religiosa, recreativa, cultural, desportiva, de amizade, etc., e, como consequência, estar consciente da função que nele se tem de desempenhar para o bem comum, o que é o mesmo que estar consciente do grau e campo de participação a que se tem direito e dever. (74,75)”

Marques (1994:9) reforça esta ideia quando afirma que a colaboração entre a escola e a família “(...) produz efeitos positivos no aproveitamento escolar dos alunos”. Os profissionais da educação devem ter isto bem presente nas nossas práticas diárias.

Neste sentido, e de acordo com diversos estudos (Wolfendale, 1983; Smith, 1980; Epstein, 1986 citados por Bhering e De Nez, 2002; Bailey, Darling e Baxter, 1996 citados por Medeiros,2009) procuramos demonstrar à luz dos objetivos desta investigação, a amplitude, a envolvimento e a importância do conceito – envolvimento parental.

O primeiro responsável pelo desenvolvimento da criança será a família. A ela compete iniciar a educação dos seus filhos. Se a família quiser educar para a vida comunitária, terá de ter uma estrutura participativa e responsável. Cada pessoa terá de ter consciência do papel que desempenha e das suas obrigações para com os outros.

Portanto revendo: podemos resumir que sendo a criança um elemento integrado num sistema (família) está no seu desenvolvimento dependente desse sistema e das experiências que lhe proporciona. Mas as experiências individuais constituem subsistemas que se incluem noutros sistemas, que por sua vez também se inserem em sistemas mais gerais. Da mesma forma a evolução da criança está também dependente das interações que esse sistema estabelecer com outros sistemas. Reforçamos que a qualidade e quantidade dessas interações dependem não só dos próprios sistemas como também do meio em que se inserem.

Tal como a família, a escola “não é uma sociedade democrática no sentido político. Mas a educação para viver numa comunidade democrática, alcança-se melhor num sistema escolar mais participativo do que num sistema de aulas teóricas” (Diez,1989:77).

Acrescenta ainda que os pais, dentro da comunidade educativa, terão as seguintes funções: a de *‘informação’* (estarem informados e acompanharem os seus filhos); a *‘participação’* (em associações de pais, projetos de escola, determinação dos objetivos da escola, atividades escolares e extraescolares dos educandos); e a *‘formação’* (preocuparem-se em aprofundar conhecimentos que o possa levar a estudar melhor os problemas dos seus filhos e da escola).

Participar implicará estar presente de alguma maneira, será partilhar, conviver, e colaborar para atingir determinados objetivos. Com a participação dos pais na escola, poderemos mais facilmente mudar a escola, adaptando-a aos interesses e necessidades de toda a comunidade envolvente, criando assim uma escola mais atrativa para todos.

Depois de várias leituras exploratórias que serviram de apoio para tentar definir o conceito de colaboração, pensa-se poder concluir que colaborar será, o equivalente a alguma forma de cooperação e partilha de várias pessoas, tentando atingir determinados objetivos que, à priori, serão de interesse comum; não esquecendo porém, que cada pessoa é diferente de outra e participa de forma diferente.

Ao refletirmos sobre o conceito de colaboração, podemos ainda defini-lo como sendo um modo de estar que conduz a pessoa a estar presente, participando e partilhando para atingir objetivos comuns, permitindo assim resolver "problemas" que existem entre as pessoas que fazem parte de um determinado grupo, ao mesmo tempo que ajuda no enriquecimento desse mesmo grupo.

É por isso, que Laureau (1987, cit. Polonia e Dessen, 2005:307) refere que é importante ter-se a percepção de que "(...) a qualidade dos relacionamentos é mais importante que a quantidade". Ou seja, o relacionamento que se estabelece entre a escola e os pais tende a ser condicionado pela percepção que cada um dos intervenientes tem de si mesmo e do outro. Tal como nos relembra Grossman (1999, cit. idem: 308), é necessário ter-se em consideração o facto de que também os pais já foram alunos, e que da sua experiência formaram uma opinião que necessariamente influencia a sua conduta e relação com a escola enquanto pais. A forma como os pais encaram a escola, não só variou com a evolução do tempo, como também depende das condições e características sociais e económicas das famílias.

Aprová-lo estão vários estudos realizados nas últimas décadas. Em alguns estudos, as conclusões realçam que a frequência e a origem dos contactos entre a escola e as famílias são raros e quase sempre da iniciativa dos professores (Davies, 1989). Da mesma forma demonstra que há diferenças significativas na participação dos pais nas atividades da escola, estando uns muito envolvidos e outros incapazes de se envolverem, e que entre os Pais (Pai e Mãe) as suas prestações e nível de participação também variam.

Os autores Benavente e Correia (1981) realçam o facto de que os pais projetam nos professores a responsabilidade de iniciar e promover contactos geradores de relação entre os pais e a escola. Estes autores concluem também que a maior parte dos pais gostaria de ter relações de maior proximidade com os professores, com a escola.

Estas palavras fazem eco no discurso de Loureiro (2008), quando refere que para os pais passamos a ser aqueles que têm a obrigação de os fazer acreditar de novo, de sonhar

de novo com o seu filho, de os fazer olhar de novo para o seu filho e todos os dias descobrir como é bom e fácil amar aquela criança que não foi a dos seus sonhos, mas que lhes preenche as suas vidas.

No entanto, Marques (2001) destaca que o nível económico e social dos pais interfere na sua relação com a escola, pois destaca que pais com baixo nível económico se sentem inseguros para participarem e incapazes de iniciarem contactos com a escola. Por outro lado o autor refere que os professores consideram os pais incapazes de ajudarem os filhos e receiam que apenas pretendam controlar ou condicionar o seu desempenho, enquanto professores.

O meio de proveniência de cada família, as suas experiências e conhecimentos influenciam o seu envolvimento com a escola. Por vezes a própria escola não consegue identificar os verdadeiros motivos que condicionam a presença dos pais na escola. Seja pelas diferenças culturais e académicas, ou pelas diferenças económicas e sociais, o facto é que as famílias possuem diferentes condições para responderem às solicitações da escola. Muitas vezes a ausência dos pais na escola não significa desinteresse da sua parte, mas pode antes ser motivado pela “clivagem sociológica” desta relação provocadora de desigualdades escolares. A qual pode ser mitigada por uma formação de professores adequada ao que o autor designa de “sensibilidade sociológica e antropológica” (Silva, 2002).

Segundo Guerra (1985) podemos identificar três equívocos que provocam obstáculos reais a uma atitude colaborante entre escola e família:

1º De ordem técnica: uma vez que o professor se assume como detentor de um maior conhecimento dos processos de desenvolvimento do indivíduo. Este facto traduz muitas vezes uma "relação agressiva e/ou paternalista no acolhimento das famílias, sem abrir mão do seu papel de perito e, hierarquicamente dominador".

2º De ordem moral: a casa, a família são encarados como parceiros inferiores no processo educativo, frequentemente com influências prejudiciais.

3º De ordem social que advém da evolução histórica do papel do professor. Esta ideia é também defendida por Marques (1988), ao acentuar as dúvidas, manifestadas por muitos professores, nas vantagens do envolvimento parental, explicando-as como mais não sendo que o receio da perda de poder. O receio de os pais poderem vir a "controlar" a atividade dos professores.

Ainda segundo este autor, muitas vezes, não existe envolvimento parental devido: a um centralismo histórico que caracteriza as nossas escolas, à sobrelotação e falta de espaços convenientes para atendimento de pais, à própria formação de professores que tem esquecido nos seus currículos do importante papel que desempenha o envolvimento parental, ao "gigantismo das escolas" e mobilidade do corpo docente que cria enormes desmotivações.

Atualmente, é difícil negar o papel determinante que a comunidade em geral, e especificamente a família, desempenham na escola. Um papel baseado, não na dependência, mas numa cooperação que se torna essencial assegurar.

Neste seguimento podemos referir o modelo de Hornby (1990, citado por Bhering e De Nez, 2002), cuja plasticidade permite que seja frequentemente revisto e renovado para atender às necessidades de todos os envolvidos no processo. Este modelo compõe-se de duas pirâmides unidas nas suas bases.

De uma forma bastante clara este modelo concretiza tanto as necessidades como os contributos, quer dos pais como dos professores na demanda do envolvimento parental.

Praticamente “todos” os pais estão interessados nas “informações sobre interesses e habilidades” das suas crianças, mas apenas “alguns” participam da “parte legal e associação de pais e mestres”, pois de acordo com o esquema do modelo têm pouco tempo e pouca habilidade para tal. Já no caso dos professores apenas “alguns” têm tempo e habilidades profissionais para contribuírem no “apoio e aconselhamento”.

Por outro lado podemos salientar o que Hornby (1990: 248, citado por Bhering e De Nez, 2002:3) diz relativamente ao seu próprio modelo (imagem3), este: “mostra que enquanto todos os pais têm algumas necessidades e habilidades que podem ser utilizadas, outros podem envolver-se em atividades que necessitam de mais tempo e mais experiência por parte dos profissionais; um número menor deles tem uma necessidade intensa de orientação, ou, por outro lado, a capacidade de contribuir extensamente e em muitas coisas diferentes.”

Assim, pelas características expressas no modelo de Hornby (1990), torna-se evidente a grande necessidade de comunicação, pois esta é uma das características mais importantes para a dinamização e para o sucesso de uma parceria.

Neste sentido e num contexto de mudança cada vez mais rápido levou a que implicitamente há já alguns anos se venha a assistir a tentativas de reconceptualização da relação família/escola.

Família e escola têm a ganhar nesta interação. Os pais veem valorizado o seu papel e sentem reforçadas as atitudes que facilitam o sucesso educativo dos seus filhos.

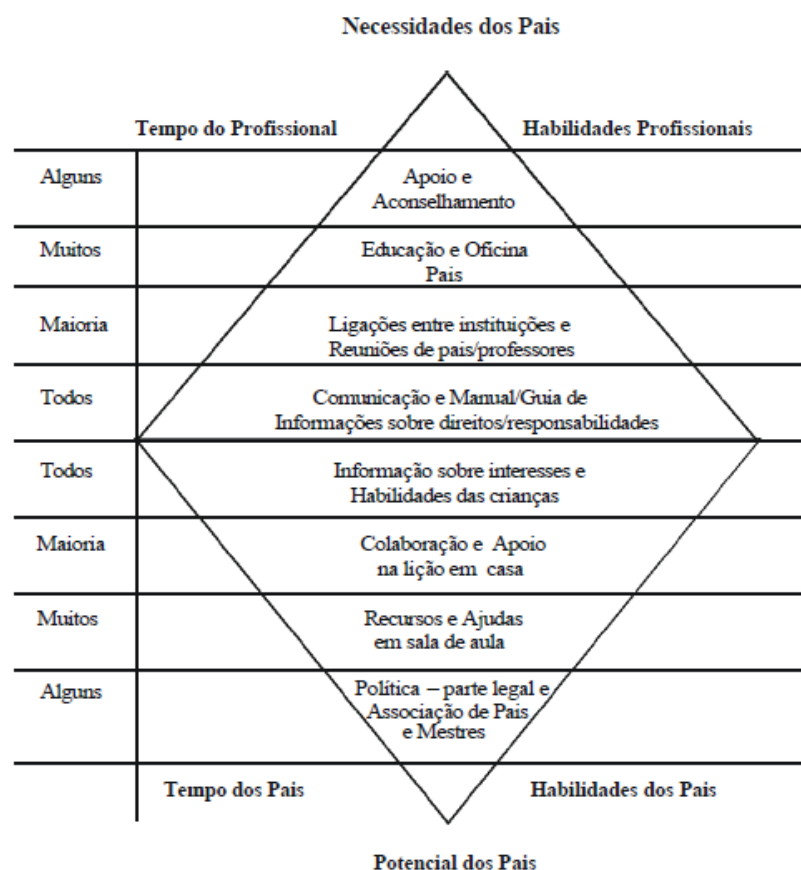


Imagem 3: Modelo de Hornby sobre o envolvimento dos pais

Epstein (1987) vê a participação dos pais na escola como uma mudança, na forma como estes se tendem a posicionar face à mesma.

Nas escolas onde a mudança de atitudes levou a uma interação entre os pais e os professores, "(...) onde já existem formas ativas e viáveis da participação dos pais, as vantagens são evidentes (...)" (Wolfendale, 1987:131).

Vários têm sido os autores que se têm debruçado sobre a importância da colaboração entre a escola e a família.

Num trabalho orientado por Davis (1989) abrangendo 150 professores, desenvolvido simultaneamente nos Estados Unidos, Inglaterra e Portugal e circunscrito ao Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, acentuava a predominância com que era referido pelos professores, o pouco interesse dos pais pela educação escolar dos seus filhos e salienta-se o facto de se ter concluído, que de modo geral os pais se preocupavam com o progresso dos filhos.

Neste mesmo estudo, quase todos os professores entrevistados, responsabilizavam os pais pela inexistência de relações entre estes e a escola. Todos parecem acreditar que esta mudança só acontecerá após uma mudança de atitudes por parte dos pais.

Por seu lado, os pais pretendiam participar mais na escola, interrogando-se no entanto, sobre o modo como poderiam desenvolver relações de qualidade com a mesma. No contexto português, o referido estudo foi localizado em vários pontos do país, abrangendo o Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Nesta pesquisa os resultados foram muito idênticos nos vários pontos do país. Dos pais entrevistados 75% manifestaram não saberem "como participarem na escola". Talvez por este motivo, 20% dos inquiridos não mantinham contactos regulares com o professor.

Ainda referenciando o estudo citado, os pais denotam: falta de confiança em conseguirem manter uma comunicação positiva com a escola e uma atitude de passividade e expectativas negativas face à problemática do envolvimento na escola.

Epstein (1987) num estudo efetuado em Maryland (cit. por Pires; Fernandes e Lima), circunscrito ao 2º Ciclo, constatou que mais de 1/3 dos responsáveis diretos pelos alunos não comunica com os professores durante todo o ano letivo, concluindo-se que dos 3 700 professores, sobre quem decorreu a sondagem, os que conseguem obter um mínimo de participação dos pais, consideram os resultados positivos independentemente do estrato social das famílias em causa.

No entanto Marques defende que o nível de participação dos pais está diretamente relacionado com o seu nível sócio cultural. Estudos realizados por este autor (1991) e localizado em quatro escolas C+S do distrito de Santarém, evidenciam que o número de pais que nessas escolas mantêm relações de modo contínuo, com o diretor de turma é de mais de 50%. Sendo destacado que são os pais "económica e culturalmente mais desfavorecidos que menos comunicam com o diretor de turma".

Benavente (1990) num estudo efetuado em 63 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (Lisboa e concelhos limítrofes), abrangendo 105 professores, 2 114 alunos e 1 879 pais, embora assinalando a pouca iniciativa dos pais, refere que a maioria do relacionamento entre família e escola é da iniciativa da família. Do total de pais inquiridos somente 1/3 foi chamado a intervir individualmente e 39% nunca foram contactados pelo professor. A autora regista ainda, que 51% dos pais gostariam de manter contactos mais frequentes com a escola.

Segundo Marques (1994), numa investigação realizada ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico: a maioria dos pais pretende ajudar os seus filhos, gostando de manter contactos com a escola, no entanto, sentem-se inseguros; poucos pais se envolvem ativa e diretamente no dia-a-dia da escola e raramente em Associações de Pais; são poucos os que participam ao nível da tomada de decisões; os pais que se envolvem de modo ativo na vida escolar dos seus filhos assinalam benefícios e vontade de interagir.

Pires, Fernandes e Lima (1991:66) dizem que "os professores e os responsáveis pelos órgãos de direção frequentemente se opõem aberta ou veladamente à participação dos pais na vida escolar". Em justificação desta afirmação referem um inquérito feito a diretores de Wisconsin (Estados Unidos), por Saxe (1975) tendo sido respondido por 121 dos 147 inquiridos (83%). Destes, poucos são os que aceitam a participação dos pais em determinadas decisões como: exercício de ação disciplinar sobre o aluno (38) e a organização de festas e atividades sociais (33). Quando se equaciona o poder decisório o número desce abruptamente para 9.

Segundo os mesmos autores, estas resistências denotadas pelos professores, são muitas vezes consequência do desequilíbrio de poderes entre pais e professores, denotado na relação educativa, cabendo aos professores ocupar uma posição dominante nessa relação.

Esta ideia torna-se ainda mais dominante, se tivermos em conta o Relatório Braga da Cruz (1988), sobre a situação do professor em Portugal, no qual se explícita que 81,3% dos professores consideram que o insucesso escolar é imputável aos alunos e a outros fatores sociais.

Esta situação é ainda mais compreensível se atendermos a um passado, no qual os professores se interessavam pouco pela opinião dos pais. Estes eram considerados "*ignorantes que era necessário educar*" (Montandon, 1987; cit. por Pedro, 1990:10).

Se de algum modo, estes são tempos remotos, permitem-nos perceber melhor os conflitos e as resistências, implícita ou explicitamente manifestadas, algumas vezes, pelos professores, à participação dos pais na escola. Mais ainda se tivermos em conta que atualmente a legislação torna explícita essa participação.

Pedro (1990), no estudo referenciado, onde procede à recolha de opinião de 24 professores de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico de Sintra e Seixal, tem uma posição mais otimista. Defendendo que poderemos encontrar diferentes níveis de participação, desde o *"afastamento mais acentuado à participação mais ativa"*.

No entanto, o mesmo autor defende que em Portugal, onde o envolvimento parental é uma problemática de interesse recente, as relações entre professores face às famílias *"são sobretudo de afastamento"*. Esta participação fraca e recente é denotada pelos vários estudos que têm sido realizados no nosso país, como por exemplo: o Relatório Braga da Cruz (1988), sobre a situação do professor em Portugal, onde se explicita que esta ideia é realidade para 52,7% dos professores, enquanto que os contactos mensais acontecem para 43% dos professores e 21,4% não estabelecem qualquer tipo de relação com as famílias dos seus alunos.

No estudo de Benavente (1990), já referenciado, realizado sobre uma população de 105 professores (1º Ciclo do Ensino Básico) do município de Lisboa e de outros municípios periféricos, registam-se os seguintes resultados:

- Em Lisboa 26,5% dos professores têm uma reunião trimestral com os pais, enquanto nos outros municípios a percentagem aumenta para 33,9%.
- Não mantêm quase contacto com os pais 30% dos professores, em Lisboa e, 43% nos outros municípios.
- O contacto individual é preferido em Lisboa por 37% dos professores e nos outros municípios por 34,1%.
- Somente nos municípios dos arredores de Lisboa 21% dos professores referem manter contactos ocasionais com os pais.
- Somente 1/3 dos professores efetuam reuniões com os pais. As razões encontradas por parte dos professores são exteriores aos mesmos e muitas vezes esta realidade é imputada ao desinteresse por parte dos pais.

No mesmo estudo refere-se que dos professores inquiridos:

- 45% defende que o papel dos pais deve ser meramente consultivo enquanto 15% opina que a colaboração deve existir quando solicitada pelo professor.
- 22% sugere que o envolvimento dos pais enquanto cooperantes, limitando-se ao acompanhamento do trabalho em casa.
- 7% sugere um papel caracterizado por uma ação passiva e mesmo de não "intrometimento".
- 6% aceita os pais enquanto parceiros válidos numa relação direta e ativa (ao nível da programação, avaliação,...).

Como podemos verificar, o papel dos pais enquanto cooperantes, de certo modo passivos, é valorizado pelos professores em detrimento de um papel mais ativo e com poder decisório.

Se o que temos vindo a referir, é na generalidade, o "posicionamento dos pais" na relação que mantêm com a escola, urge interrogar em relação aos pais de crianças com NEE.

Gartner e Lipsky (1993:30) sugerem que muitas vezes os pais de crianças com NEE se sentem intimidados e/ou as oportunidades para se envolverem são limitadas. Os mesmos autores referem que quando estão em causa pais de crianças com NEE, a relação com a escola é ainda mais dificultada, pois muitas vezes partilham o «rótulo» das suas crianças e sentem-se por isso, percebidos pelos outros, como ponto fulcral de todo o problema.

A família centraliza em si os problemas vivenciados pelas crianças e sente-se estigmatizada.

Tendo em conta os autores referidos, em 70% dos pais, de crianças com NEE, verifica-se determinado alheamento por parte destes. Facto que dificulta as interações efetivas e positivas.

Como defende Hegarty (1991:479), atualmente a permanência de crianças com NEE nas salas do ensino regular, só pode ser entendida se encararmos os pais como "parceiros iguais no processo educativo". O sucesso depende do pleno envolvimento dos pais.

Se esta ideia é inegável, a verdade é que (como constatamos da revisão bibliográfica) o investimento dos pais em questões de relação com a escola nem sempre é efetivo. No entanto e em oposto, raras vezes se estabelecem "pontes" de modo a desenvolverem-se dispositivos que contemplem "(...) a participação, a gestão direta, ou programas organizados, no sentido de revalidar a imagem da família, levando-a a uma colaboração

coparticipada num processo interno de mudanças". A mesma autora refere a necessidade de equacionar a problemática das NEE que "(...) podem à priori decorrer da própria criança mas que inevitavelmente recaem sobre os contextos naturais em que se move", situação que tende a agravar a relação entre a família e a escola (Dias, 1993:106).

Num estudo efetuado por Baxter (1989), sobre uma população de 131 pais, de crianças com NEE, pode ser constatado que:

- 31% dos pais imputavam aos profissionais uma atitude auxiliadora, enquanto 20,6% referiram ter sido inútil o contacto com os mesmos.

- 15,3% referiram os professores como denotando pouco interesse profissional, quando estavam em causa as relações entre estes e os pais. Por sua vez, com opinião contrária manifestaram-se 6,1% dos pais.

- Sentiram-se tratados com consideração e respeito pelos professores 9,9% dos pais, enquanto 6,1% referiram o contrário, sendo de 5,3% os pais que referiram a falta de compromisso profissional.

O mesmo estudo refere o aspeto de, algumas vezes, estar subjacente às respostas dos pais a pretensão de que os profissionais tinham a informação requerida pelos pais, mas não a queriam partilhar.

Verifica-se assim, que também os professores denotam alguns "mitos" que "(in)formam" as suas práticas quotidianas. Existem receios e indiferenças que são muitas vezes reconfortantes e que inferem, aparentemente, estabilidade às ruturas iminentes de qualquer mudança.

O que não podemos negar é que compete aos professores um papel mediador entre parceiros do processo educativo. Evidenciando-se o envolvimento parental, como já referimos, uma das principais estratégias do sucesso escolar.

A articulação entre a escola e a família promove uma educação de qualidade. Esta articulação estabelece-se num quadro de percepções e expectativas de parte a parte. No seu contributo para o estudo da relação entre a escola e a família, Pires e Rodrigues (2006: 95) concluem que apesar de no nosso país a relação entre a escola e a família ser bastante habitual e continuada, "(...) o envolvimento idealizado por pais e por educadores, é muito superior ao vivenciado (...)". Parece-nos portanto que apesar de haver vontade esta não se reflete nas práticas tanto dos pais como dos educadores. Sugere-nos que se torna extremamente importante perceber, na representação dos pais de crianças com NEE, que

relação existe entre a escola e as famílias de crianças com NEE, uma vez que como referido anteriormente, estes dois parceiros constituem em si mesmos espaços educativos por excelência. Mas além disso, também é importante procurar perceber até que ponto a inexistência desta relação origina problemas no meio escolar que atingem as crianças (cf. Pires e Rodrigues, 2006).

As autoras Polonia e Dessen (2005:306), referem que as investigações de vários autores (Costa, 2003; Fonseca, 2003; Marques, 2002) “(...) têm demonstrado os benefícios da integração família e escola (...) no processo de aprendizagem, e desenvolvimento dos alunos”. Esta relação integrada permite a complementaridade entre a ação educativa da escola e a ação educativa da família. É também de realçar que quando os pais estão mais dedicados e presentes na escola, tendem a vê-la de uma forma mais positiva. Esta relação de maior proximidade e conhecimento também contribui para que os próprios pais se sintam mais capazes melhorando conseqüentemente o próprio relacionamento que mantêm com os seus filhos (cf. Bhering e De Nez, 2002). Neste seguimento, parece-nos pertinente falar-se daquilo a que vários autores denominam de *parceria*, dando especial enfoque à investigação realizada no Canadá por Jean – Marie Bouchard (1997), sobre *parceria* e *cooperação*.

Assim, pelas palavras da autora (1997: 85), “ o *parceria* refere-se à atualização dos recursos e das competências de cada um (...) cujo objetivo implica o princípio da complementaridade e da reciprocidade (...) ”. Ou seja, aplicado na relação escola – família traduz a necessidade de se dar um novo fôlego tanto a esta interação como aos intervenientes que nela atuam. Todos os membros desta parceria são importantes para o seu progresso, tanto os pais podem ajudar a valorizar os profissionais da escola, como o contrário também se deve verificar. Para receber temos que dar, o papel da família e da escola, como já havíamos reforçado, complementam-se na esfera educativa e pedagógica. Deste estudo, destacou-se um aspeto que reflete, de modo geral, as suas conclusões: “(...) a cultura escolar evidencia algumas dificuldades na sua aproximação aos pais; (...) para muitas dessas escolas os pais são intrusos e agentes de perturbação” mesmo quando, no seu discurso, estas são favoráveis ao *parceria*. No que diz respeito aos pais, estes admitem que a escola, pela imagem que transparece dos seus profissionais, parece estar numa “espécie de competição”, em que a presença dos pais muitas vezes se resume à obrigatoriedade de por lei serem necessários para certas formalidades (Bouchard,

1997:100). Bhering e Siraj-Blatchford (1999:192) referem vários estudos (Smith, 1980; Epstein, 1986; Wolfendale, 1992) que demonstraram que “(...) com a abertura das escolas para os pais, percebe-se uma mudança positiva na atitude para com a escola, não só da parte das criança como também deles mesmos”, realçando também que desta mudança têm surgido iniciativas promotoras de um envolvimento, por parte dos pais, mais sistemático e organizado, em vários aspetos escolares.

Neste sentido, Gonçalves (2007:10) destaca que a relação escola - família é atualmente uma “(...) realidade em processo de transformação, com avanços e recuos, que assenta, ainda, numa base de desconfiança recíproca”.

É por isso que os autores Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007:75), referem que atualmente existem dois fatores que parecem apoiar a colaboração nas escolas: o facto de que

“não se pode esperar que uma pessoa possua tudo o que é necessário (...)” e o facto de que existe “(...) uma maior participação (...) no processo de educação escolar” por parte dos “(...) pais que agora, mais do que nunca, estão tendo influência na educação escolar dos filhos”.

Os autores Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson, entre 1998 e 2001, constituíram uma equipa de colaboração entre Áustria, Islândia, Portugal e Espanha, reuniram em livro experiências bem sucedidas nesses países relativamente à educação inclusiva em escolas obrigatórias. Este descreve que a colaboração entre a família e a escola tem como objetivo melhorar o entendimento recíproco da – e o apoio para a – educação das crianças, destacando que este pode ser feita pelo “(...) fortalecimento das vias de comunicação, da participação na tomada de decisões e do fornecimento de múltiplos métodos de intervenção” (Pacheco, Eggertsdóttir, Marinósson, 2007:56).

Em Portugal a principal colaboração para este estudo foi estabelecida com a Escola da Ponte, e das conclusões do estudo são evidenciadas ligações para o sucesso desta parceria: os constantes encontros entre pais e profissionais de educação na Escola da Ponte, bem como várias estratégias de comunicação diária entre os Pais e a Escola.

O trabalho acima referido, permitiu ainda evidenciar que a colaboração próxima entre a escola e a família, mais do que necessária é imprescindível para uma educação escolar progressista cujas hipóteses de sucesso estão intimamente ligadas a essa colaboração; e que a mesma se deve iniciar antes do ingresso das crianças na escola e que

deve ser muito bem cultivada durante a sua permanência (cf. Pacheco, Eggertsdóttir, Marinósson, 2007).

Neste seguimento, e a propósito da relação escola/ família/ comunidade, referimos um estudo realizado em Portugal (São Pedro, Fonseca, Villas-Boas, 2000: 70), iniciado em Março de 1992 que culminou com a edição em 2000 do Relatório Final, cujas conclusões destacaram:

- “uma aceitação consensual de que o envolvimento dos Pais na Educação dos Filhos representa um pilar fundamental na Educação Contemporânea”
- “[...] a importância e as vantagens do envolvimento parental individual face ao envolvimento parental coletivo”
- a necessidade de consciencialização de que “(...) a construção de parcerias leva tempo e não se faz sem estruturas de mediação”
- também “se preconiza que devem ser dados incentivos especiais às escolas que promovam essas parcerias”
- alerta-se para a necessidade da “manutenção da estabilidade dos professores”.

Reformulando os aspetos revistos e destacados, concluímos que o envolvimento parental se constitui como suporte para a intervenção com as crianças quer elas tenham NEE ou não.

Parece-nos que podemos referi-lo pela importância que a família ganha na dinâmica da educação especial, desde o processo de avaliação ao processo de intervenção (cf. Medeiros, 2009).

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.

Destacando a teoria de Epstein (1987), observa-se que a autora identifica na família, nomeadamente nos pais, um dos elementos-chave para a construção de uma educação de qualidade, em que “a relação família - escola passa a ser compreendida como um universo a ser explorado e aplicado de acordo com as necessidades de cada instituição e grupo de pais” (Bhering e De Nez, 2002:2). As várias hipóteses de envolvimento devem ter contributos de ambos os lados: a disponibilidade, o empenho e a dedicação dos pais; propostas, planos e convites por parte da escola e dos seus profissionais. No fim desta estrada, encontramos a criança que pode beneficiar desta parceria, deste envolvimento (cf. Bhering e De Nez, 2002; Bhering e Siraj-Blatchford, 1999; Bernardes, 2004; Marques, 1991).

O estudo de Bhering e Siraj-Blatchford (1999), ajuda-nos a perceber a abrangência do trabalho elaborado por Epstein, com o qual a autora pôde criar, fundamentar e demonstrar a tipologia do envolvimento dos pais.

Inicialmente com 5 tipos de envolvimento (imagem 4), a autora organiza várias formas pelas quais os pais se podem envolver com a escola. Embora apresentados separadamente eles possuem características comuns, sendo que o sexto tipo de envolvimento foi integrado por recomendação do California State Board of Education (Bhering e Siraj-Blatchford, 1999: 196).

“(...)aquelas escolas que incluem os cinco tipos de envolvimento ajudam os pais a criarem um ambiente em casa mais propício e mais convidativo à aprendizagem e para os estudos; a entenderem melhor as mensagens vindas da escola; a se tornarem parceiros da escola de uma maneira mais produtiva; a dividirem responsabilidades (...); e as escolas levam em consideração as opiniões dos pais em decisões que afetam o bom funcionamento da escola e das crianças.” (Epstein e Dauber, 1991: 291 citados por Bhering e Siraj- Blatchford, 1999: 196).

TIPOS DE ENVOLVIMENTO PARENTAL	
Tipo 1 – obrigações básicas dos pais	Referem-se às responsabilidades da família pela saúde, segurança e bem-estar da criança; atenção às necessidades da criança no seu processo de desenvolvimento e ingresso escolar; criação de condições propícias para a aprendizagem escolar em casa; supervisão, disciplina e orientação.
Tipo 2 – obrigações básicas da escola	Referem-se em informar os pais sobre as regras e normas da escola, seu funcionamento, os programas e métodos de ensino e progressos das crianças, bem como qualquer outro assunto relevante.
Tipo 3 – envolvimento dos pais na escola	Voluntarismo dos pais em ajudar os professores e outros profissionais da escola quer seja na escola em geral, na sala de aula, em reuniões, excursões, eventos sociais ou em matérias extra-curriculares.
Tipo 4 – envolvimento dos pais em actividades feitas em casa que auxiliam a aprendizagem e o rendimento escolar	Ajuda que os pais dão em casa às crianças, quer por sua iniciativa ou dos professores, em actividades relacionadas com actividades escolares.
Tipo 5 – envolvimento dos pais no governo da escola	Inclusão dos pais no que diz respeito à tomada de decisões em geral quer pela associação de pais, como pelo conselho administrativo. Inclui movimentos da comunidade que afectam o trabalho da escola e das crianças.
Tipo 6 – colaboração e trocas entre a escola e organizações das comunidades	Programas escolares que permitem aos pais e às crianças o acesso ao serviço prestado por aquelas instituições (serviços social e da saúde, museus, bibliotecas, instituições culturais e religiosas, etc)

Imagem 4: Tipos de envolvimento parental elaborado por Epstein

De facto, ao destacarem esta citação, Bhering e Siraj-Blatchford demonstram claramente de que forma a tipologia do envolvimento parental favorece a relação dos pais com os filhos, dos pais com os professores e dos professores com os alunos, uma vez que com a presença mais próxima dos pais o conhecimento da realidade familiar dos alunos é mais completa e esclarecida.

Desde o primeiro tipo de envolvimento, identificado por Epstein (1987), até ao sexto, facilmente se verifica que há uma evolução que se traduz pela complexificação crescente no que respeita ao grau de dedicação e disponibilidade necessário da parte dos pais. Ou seja, enquanto que ao primeiro tipo de envolvimento estão inerentes responsabilidades parentais que garantam a satisfação das necessidades básicas para o desenvolvimento e crescimento da criança, o quinto tipo já pressupõe uma presença mais ativa, responsável e consciente dos pais na escola bem como nas suas tomadas de decisão.

Silva (2002:113) cita Henry (1996: 141) quando esta justifica, que enquanto profissionais, “se queremos educar bem os alunos, então faz todo o sentido, termos em conta os contextos familiares e formarmos parcerias colaborativas com todos aqueles que têm interesse na Educação”. Já Pires e Rodrigues (2006: 95), destacam que: em Portugal, a relação escola - família é uma área de investigação recente, mas os estudos realizados em vários países, demonstraram que um maior envolvimento parental na educação, é um fator essencial para se atingir uma educação de qualidade. Também Silva (2002:113), alerta que “um dos paradoxos da relação escola - família é que a maior parte dos requisitos da escola aos pais pressupõe um modelo idealizado de pais”. É importante que não nos esqueçamos que no quadro atual, perante os problemas quotidianos e tendo em conta a condição das NEE, o ideal é relativo. As famílias precisam de ter na escola um parceiro e não um avaliador rígido e inflexível.

No entanto esta consciência nem sempre se traduz por uma aproximação efetiva da família à escola. No contexto Português, um estudo realizado por Davies e colaboradores (1989) mostrou que, no caso das escolas do 1º ciclo, a extensão dos contactos escola-família era diminuta, resumindo-se praticamente ao envio de mensagens pelos professores quando as crianças tinham algum problema a duas ou três reuniões por ano caracterizadas por baixa assiduidade por parte dos progenitores, e por poucas atividades na escola que

envolviam a participação dos pais. As maiores dificuldades nesta relação surgiam no caso das famílias de baixo estatuto socioeconómico, em que os progenitores, embora se mostrassem interessados em colaborar na educação dos filhos em casa, segundo os autores, não tinham competências nem conhecimentos para “fazer mais”. Da mesma forma, as difíceis circunstâncias de vida em que estes pais se encontravam e o desconhecimento de como podiam participar mais na escola e na educação dos seus filhos tornava, segundo Davies et al. (1989) estas famílias “mais difíceis de envolver”. Assim, um importante preditor do envolvimento parental na escola seria o contexto cultural e económico das famílias. Este dado é preocupante, uma vez que são precisamente as crianças de famílias desfavorecidas e pertencentes a minorias, as que mais beneficiam com uma relação mais estreita entre escola e família. Outros preditores do envolvimento parental na escola identificados na literatura são: os estilos parentais educativos, as expectativas dos pais, a percepção que os pais têm das suas competências educativas, a saúde mental dos progenitores, a estrutura familiar (monoparental/intacta), o nível de ensino em que a criança se encontra e as atitudes e as práticas do professor e da escola para envolver as famílias (Grolnick, Benjet, Kurowski & Apolstoleris, 1997; Hill & Taylor, 2004; Kohl, Lengua & McMahon, 2000).

Outros estudos têm incidido sobre os efeitos do envolvimento parental na escola no desempenho e ajustamento académico. Grande parte dos estudos apoiam a existência de efeitos positivos, embora outros revelaram efeitos negligenciáveis ou efeitos mistos do envolvimento parental na escola no desempenho académico de crianças e adolescentes. Diferentes explicações têm sido avançadas para esta inconsistência de resultados. Entre elas, o facto destes estudos recorrerem a diferentes medidas de envolvimento parental, que avaliam dimensões diferentes do envolvimento com efeitos distintos no sucesso académico e dos estudos incidirem sobre diferentes etapas do desenvolvimento. Assim, interessa conhecer em que contextos e que tipos de práticas de envolvimento parental na escola têm resultados mais positivos em termos da aprendizagem e da adaptação das crianças à escola.

Atualmente reconhece-se que a participação e colaboração dos pais no processo educativo das crianças com necessidades educativas especiais, é um fator decisivo na promoção do seu desenvolvimento.

Comunicar com os pais, de forma mais ou menos direta, faz parte dos deveres da escola, mas como em todos os processos de comunicação, para que haja sucesso são

necessários pelo menos dois intervenientes, no nosso caso a escola e as famílias. Esta situação tende a ser reflexo da própria situação de proximidade, ou não, existente entre a escola e os pais, uma vez que a comunicação se constitui como uma base para a dinamização das relações (cf. Bhering e Siraj –Blatchford, 1999).

Ao encontro das palavras de Bhering e Siraj – Blatchford (1999), estabelecendo uma certa confirmação, vem uma das conclusões do estudo de Bhering e De Nez (2002) que evidencia uma relação comprometedora entre o nível de comunicação com a qualidade da parceria instituída entre a família e, no caso do estudo, a creche. Ou seja, quando existe uma boa comunicação, ativa e interessada de ambos os lados intervenientes, desmistificam-se e rasgam-se barreiras com maior facilidade do que quando tal não acontece. Com uma comunicação ativa e dinâmica existem maiores possibilidades para uma parceria.

É neste sentido que Marques (1994: 39) destaca que uma boa comunicação propicia um melhor relacionamento entre a escola e as famílias, dado que “(...) a chave do envolvimento dos pais reside numa boa comunicação”. 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 o quão bem entendida foi a sua mensagem 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 conseqüentemente promove uma boa relação e parceria entre a escola e a família. Já Davies (1989, cit. Marques 1991), reforça a importância da comunicação pela apresentação de um modelo de envolvimento que valoriza a participação da família nas tomadas de decisão da escola.

Os modos de envolvimento que o autor sugere refletem-se nos seguintes pontos:

- Co – produção – mantendo um contacto regular entre pais e professores, este ponto refere-se a atividades cuja participação seja bilateral, ou seja, em que tanto os pais como os professores participem: trabalhos de casa, formação de pais, apoio familiar nas escolas;

- Defesa de pontos de vista – participação dos pais em entidades com capacidade de intervir no sistema escolar, que os representam e defendem os seus pontos de vista, e. g.

Associação de Pais;

- Tomada de Decisões - participação dos pais em tomadas de decisão, ao nível educativo, que possam afetar a educação das suas crianças;

- Escolha da escola pelos Pais – os pais devem poder escolher a escola que desejam que os seus filhos frequentem.

Como podemos constatar, este modelo pressupõe uma presença e postura ativas por parte da família, uma comunicação estreita e constante com a instituição escolar e, um conhecimento consciente dos seus direitos e deveres enquanto encarregados de educação. Uma vez mais a capacidade de comunicação, seja da escola como da família demonstra ser de vital importância para o envolvimento e participação parental.

Capítulo 3 – Metodologia de investigação

Capítulo 3 – Metodologia de investigação

Perante a problemática que se propõe desenvolver neste estudo, tentando dar resposta à pergunta de partida «Como se processa a colaboração entre famílias de crianças com necessidades educativas especiais e a escola?», construiu-se dois questionários (ver anexos) tentando conhecer as perceções de pais e educadores de infância/professores do 1º ciclo. Com estes pretende-se recolher dados que permitam compreender e obter algumas respostas à temática em estudo.

Desta forma, iremos, neste capítulo 3, começar por expor as hipóteses e os objetivos deste estudo bem como, esclarecer relativamente aos instrumentos de investigação utilizados neste trabalho.

Sobre os instrumentos de investigação haverá a preocupação de referir quais as suas questões elaboradas e com qual o seu objetivo.

3.1. Hipóteses

Hipótese 1: Os pais deslocam-se mais vezes à escola quando solicitados do que por iniciativa própria.

Variável Independente – Acompanhamento escolar do aluno

Variável Dependente – Motivação para a interação com o docente

Hipótese 2: Os pais de crianças com NEE colaboram na elaboração dos programas educativos individuais.

Variável Independente – Elaboração do Programa Educativo Individual

Variável Dependente – Participação dos pais

Hipótese 3: Os pais de classe social alta colaboram mais do que os pais de classe social mais baixa.

V.D. – Colaboração entre pais e educadores/professores

V.I. – Classe social

3.2. Objetivos

O objetivo geral deste estudo é conhecer de que forma se processa a colaboração que existe entre a família de crianças com necessidades educativas especiais e a escola na percepção de pais e educadores/professores.

Deste modo tentamos decompô-lo em objetivos mais específicos tais como:

- Conhecer os motivos que levam os pais à escola.
- Aprender de que forma os pais colaboram na construção do programa educativo individual (PEI).
- Saber se colaboração da família está relacionada com o meio socioeconómico da mesma.
- Compreender a opinião que os pais têm sobre os professores/educadores dos seus filhos e vice-versa.
- Conhecer quem toma iniciativa para um contacto pais/professor.

3.3. Instrumentos de Investigação

Com base na revisão da literatura foram feitos dois questionários: um questionário destinado a professores do 1º ciclo e educadores de infância, outro para pais de crianças com NEE.

O questionário é um instrumento com vantagens de padronização e rapidez na recolha de informação, devido à possibilidade de se poder recolher opiniões junto de uma população mais alargada.

O questionário permite ainda "*a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados [...]*" (Quivi e Campnhoudt, 1992: 191).

Estes autores acentuam ainda o facto de ser um instrumento de recolha de dados que permite apreender e analisar melhor os fenómenos sociais.

Todas as questões são de resposta fechada, optamos pela escala Likert que é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente neste tipo de questionário. As respostas podem tomar cinco valores diferentes, são eles: Concordo totalmente – valor 5, Concordo parcialmente – valor 4, Nem concordo/Nem discordo – valor 3, Discordo parcialmente – valor 2 e Discordo totalmente – valor 1

No início de cada um dos questionários refere-se qual é o tema que se pretende estudar e para que efeito, bem como garantir o anonimato dos inquiridos.

Com a finalidade de poder obter respostas fiáveis houve o cuidado de utilizar uma linguagem simples. De salientar que no caso dos questionários dos pais optamos por um questionário que tivesse menos perguntas.

Nos questionários subentendem-se duas partes: uma que diz respeito à caracterização da amostra e outra com perguntas sobre a colaboração entre a família de crianças com NEE e a escola.

Na primeira parte do questionário, a que é destinada para a caracterização da amostra, existem três questões: o género dos inquiridos, a sua idade e as suas habilitações literárias. No caso do questionário dos educadores/professores habilitações é pertinente para este estudo questionar se têm ou não especialização em Educação Especial. No caso do questionário dos pais também faz todo sentido saber se os seus filhos têm professor de educação especial.

O questionário destinado aos pais de crianças com NEE todas questões são de resposta fechada. A primeira parte diz respeito à caracterização da amostra, tal como foi referido anteriormente. A segunda parte começa pretendendo saber quais os motivos que levam os pais a deslocar-se à escola, e perceber também, se costumam ir por iniciativa própria ou apenas quando solicitados. A questão seguinte tem como objetivo saber qual a importância atribuída à escola pelos pais, tendo em conta que os itens apresentados são alguns dos objetivos gerais da escola.

Posteriormente queremos tentar compreender como é relação entre escola e família e de que forma costumam colaborar.

A legislação em vigor é o decreto-lei n.º 3 /2008 que rege a Educação Especial e nele é feita referência à participação dos pais no processo educativos dos seus filhos. Então é de todo interesse e deveras importante, saber se os pais têm conhecimento do mesmo. A questão que se segue tem por objetivo apurar esta informação junto dos pais inquiridos.

A última questão pretende avaliar, do ponto de vista dos pais a opinião e a relação que têm com o Educador/Professor do seu filho.

Relativamente ao questionário dos educadores/professores ele inicia com uma questão que tem como objetivo verificar qual a pessoa que costuma acompanhar a criança no percurso escolar.

Seguidamente pretende-se apurar quem toma iniciativa para um contacto entre pais/docente.

A questão seguinte permite-nos verificar o envolvimento dos pais nas atividades da escola. Uma vez que a revisão de literatura nos diz que os pais querem envolver-se mas não sabem como fazê-lo ou que não têm tempo disponível ou não sentem que a escola está disponível para colaborar com eles.

Posteriormente, pretendemos conhecer a opinião dos docentes sobre a relação entre a classe social dos pais e o seu envolvimento na escola. E tentar especificar através dos diferentes itens, qual é a influência que acreditam existir.

Em seguida, pretende apurar-se os moldes em que acontece a participação dos pais. Os professores assinalarão de acordo com a importância que atribuem a cada tipo de contacto estabelecido com os pais.

Os professores são depois questionados sobre o conhecimento do Decreto-lei n.º 3/2008 e sobre a importância atribuem à participação dos pais na construção do PEI.

Capítulo 4 – Apresentação dos resultados

Capítulo 4- Apresentação dos resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados referentes aos questionários feitos aos pais e aos professores/educadores.

Inicialmente, encontram-se os dados obtidos nos questionários preenchidos pelos pais. Em seguida, encontram-se os resultados dos questionários destinados aos professores do 1º ciclo e a educadores de infância.

Os dados encontram-se organizados por tabelas e/ou gráficos, de modo a haver uma melhor interpretação. A cada pergunta do questionário corresponde uma tabela e/ou um gráfico, sistematizando os dados obtidos.

No que diz respeito aos resultados obtidos foram calculadas as percentagens dadas a cada resposta. Assim, deste modo, pode-se ter uma visão mais globalizante e esclarecedora do tipo de respostas que irão ser a base deste estudo.

Tendo em conta o questionário apresentado a melhor forma de obter uma apresentação esclarecedora da maioria das respostas foi através de tabelas.

Os dados obtidos através das respostas aos questionários foram tratados informaticamente com recurso a folha de cálculo do Microsoft Office Excel 2007.

Os resultados foram analisados, numa fase inicial, através de tabelas e/ou gráficos de distribuição das respostas e são acompanhados da correspondente análise estatística para cada uma das questões.

4.1. Caracterização geral do universo da amostra

A amostra deste estudo é constituída por dois grupos: um de pais de crianças com necessidades educativas especiais e outro com educadores de infância e professores do 1º ciclo a trabalhar em Portugal Continental

Foram entregues 200 questionários, 100 deles destinados a professores do 1º ciclo e a educadores de infância e os outros 100 destinados a pais de crianças com NEE. Deste número recebemos 75 de educadores de infância e professores do 1º ciclo e 52 de pais de crianças com NEE.

Os professores do 1º ciclo e educadores de infância inquiridos estão todos a exercer funções no ensino em diferentes tipos de instituições: estabelecimentos da rede pública, da rede privada e IPSS.

Os pais que responderam a este inquérito têm filhos com diferentes necessidades educativas especiais. No entanto, estas crianças estão todas referenciadas e estão abrangidos pelo D.L. n.º 3/2008.

Os professores do 1º ciclo e educadores de infância inquiridos são 98% sexo feminino, sendo do senso comum, que a maioria dos profissionais da educação nestes primeiros anos de escolares são do sexo feminino.

No que diz respeito, aos pais foram apenas 2 pais (sexo masculino) responderam ao inquérito. Pois, na maioria das vezes são as mães que vão à escola e foram elas que se apresentaram mais dispostas a colaborar neste estudo.

Tanto na amostra dos pais como na dos docentes a maior percentagem os inquiridos têm idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos.

Relativamente às habilitações literárias a maioria dos professores diz possuir licenciatura enquanto a maioria dos pais diz ter habilitações entre o 6º ano e 9º ano (3º ciclo).

4.2. Apresentação dos resultados

A este questionário responderam 52 pais de crianças com necessidades educativas especiais.

Tabela I – Sexo dos pais

Sexo	Frequência absoluta	%
Feminino	51	98%
Masculino	1	2%

Gráfico I – Sexo

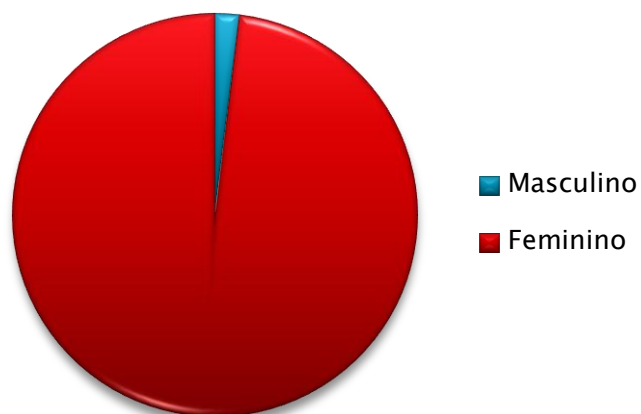


Tabela II – Análise estatística sobre o sexo

Análise estatística:
Moda: Feminino (98%)

A maioria da amostra é do sexo feminino, sendo 51 mães para apenas 1 pai. Sendo que as mães representam 98% da amostra.

Tabela III – Idade dos Pais

Idade	Frequência absoluta	%
Menos de 20	0	0%
De 20 a 29	13	25%
De 30 a 39	26	50%
De 40 a 49	11	21%
De 50 a 59	2	4%
Mais de 60	0	0%
Total	52	100%

Gráfico II – Idade dos Pais

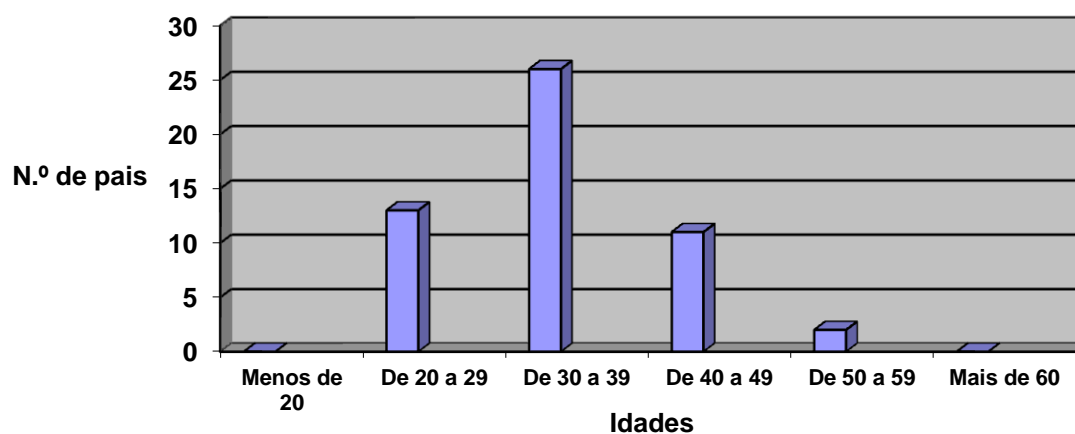


Tabela IV – Análise estatística sobre a idade

Análise estatística:
Moda: De 30 a 39 anos (50%)

Nos pais questionados nenhum deles tem menos de 20 anos, 13 têm entre 20 a 29 anos, 26 tem entre 30 a 39, ou seja 50% da amostra, 11 têm entre 40 a 49 e só 2 têm entre 50 a 59 anos.

Tabela V - Habilitações literárias dos pais

Habilitações	Frequência absoluta	%
1º ciclo	8	15%
2º ciclo	15	29%
3º ciclo	16	31%
Secundário	9	17%
Curso Superior	4	8%
Total	52	100%

Gráfico III – Habilitações literárias dos pais

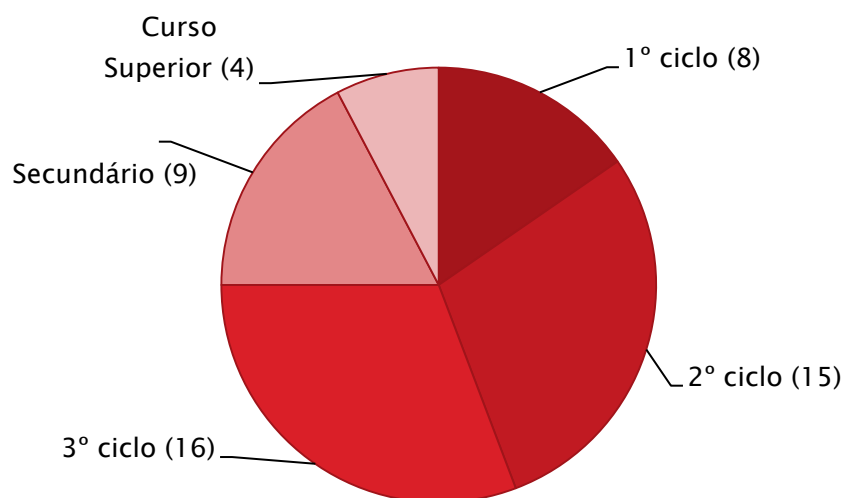


Tabela VI – Análise estatística sobre as habilitações literárias

Análise estatística:
Moda: 3º ciclo (31%)

A maioria dos pais têm habilitações entre o 2º e o 3º ciclo, pais com curso superior é o grupo onde se enquadram um menor número de pais (8%).

Tabela VII - Possuir professor de Educação Especial

Possuir professor de Ed. Especial	Frequência absoluta	%
Sim	43	83%
Não	9	17%
Total	52	100%

Gráfico IV - Possuir professor de Educação Especial

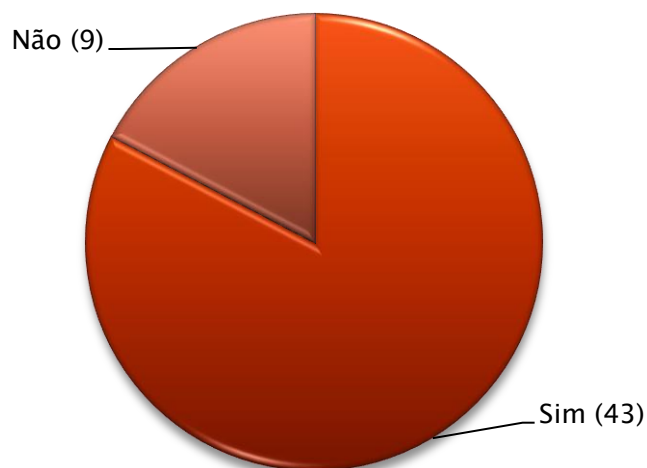


Tabela VIII – Análise estatística sobre possuir professor de Educação Especial

Análise estatística:
Moda: Sim (83%)

Dos 52 pais inquiridos 43 afirmam que os filhos possuem professor de Educação Especial para acompanhar o seu educando enquanto 9 afirmam o contrário.

Tabela IX - Motivos para os pais se deslocarem à escola

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/ Nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
A-Há reuniões	31 59%	14 27%	4 8%	3 6%	0 0%
B- Quer falar com o professor/educador sobre o seu filho.	25 48%	11 21%	4 8%	10 19%	2 4%
C- Há festas (ou outras atividades).	7 13%	43 83%	2 4%	0 0%	0 0%
D- Quer conhecer o trabalho do seu filho.	9 17%	29 56%	8 15%	4 8%	2 4%
E-Necessita falar com o docente para fazer alterações que ajudem o problema do seu filho.	12 23%	27 52%	3 6%	10 19%	0 0%
F- Deseja saber do comportamento do seu filho.	8 15%	32 61%	5 10%	4 8%	3 6%
G- É solicitado a colaborar nas atividades escolares e/ou extraescolares.	6 11%	29 56%	6 11%	7 16%	4 8%

Tabela X – Análise estatística sobre os motivos para os pais se deslocarem à escola

	Média	Moda	Mediana	Desvio médio	Desvio padrão
A	4,403846	5	5	0,710799	0,869068
B	3,903846	5	4	1,094675	1,302481
C	4,096154	4	4	0,243343	0,40871
D	3,75	4	4	0,711538	0,967613
E	3,788462	4	4	0,778846	1,01627
F	3,730769	4	4	0,721893	1,023664
G	3,5	4	4	0,903846	1,111438

Através das análises de médias podemos dizer que os pais mostram-se mais dispostos a ir à escola quando:

- Há reuniões.
- Quer conhecer o trabalho do seu filho.
- É convidado para festas (ou outras atividades).

E mostram-se mais reticentes em ir à escola quando:

- É solicitado a colaborar nas atividades escolares e/ou extraescolares.
- Deseja saber do comportamento do seu filho.

Tabela XI - A importância atribuída à escola

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/ Nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
A-Apoio família.	6 12%	7 13%	3 6%	29 56%	7 13%
B-As aprendizagens.	32 62%	10 19%	5 17%	5 2%	0 0%
C- A socialização	32 62%	13 25%	5 10%	2 4%	0 0%
D-A autonomia.	9 17%	38 73%	1 2%	4 8%	0 0%

Tabela XII – Análise estatística sobre a importância atribuída à escola

	Média	Moda	Mediana	Desvio médio	Desvio padrão
A	2,538462	2	2	1,014793	1,014793
B	4,403846	5	5	0,733728	0,846205
C	4,442308	5	5	0,686391	0,826366
D	4	4	4	0,346154	0,714006

Relativamente à importância da escola assumem como principais papéis:

- A socialização
- As aprendizagens.

E com menor destaque para o papel da escola:

- Apoio à família

Tabela XIII - A relação escola/família

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/ Nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
A-Sabe o que se passa sobre o trabalho efetuado com o seu filho.	9 17%	28 54%	9 17%	5 10%	1 2%
B-Apresenta propostas e/ou sugestões colaborando com os órgãos da escola.	2 4%	21 40%	8 15%	19 37%	2 4%
C-Colabora na preparação de festas ou de outras atividades.	11 21%	19 36%	5 10%	12 23%	5 10%
D-Vai assistir às festas para as quais é convidado.	36 48%	7 9%	3 4%	4 5%	2 31%

Tabela XIV – Análise estatística sobre a relação escola/família

	Média	Moda	Mediana	Desvio médio	Desvio padrão
A	3,75	4	4	0,701923	0,926198
B	3,038462	4	3	0,927515	1,047154
C	3,365385	4	4	1,155325	1,31401
D	4,365385	5	5	0,878698	0,878698

Mais de metade dos pais concordam parcialmente (54%) que sabem sobre o trabalho que é efetuado na escola (média:3,75). No que respeita a apresentar propostas e/ou sugestões os pais não assumem uma posição tão expressiva (média:3,03).

A opção concordo parcialmente obteve 40% das respostas e discordo parcialmente obteve 37%. Relativamente à preparação das festas/atividades as respostas dos pais divergiram pelas 5 opções de respostas (média: 3,36). Contudo se se tratar de apenas assistir às festas os pais assumem uma posição mais positiva (média: 4,36), havendo apenas 2 pais que discordam totalmente e 4 que discordam parcialmente.

Tabela XV - Conhecimento do Decreto-lei n.º 3/2008

Conhecimento do Decreto-lei n.º 3/2008	Frequência absoluta	%
Sim	7	13%
Em parte	10	19%
Não	35	67%
Total	52	100%

Gráfico V - Conhecimento do Decreto-lei n.º 3/2008

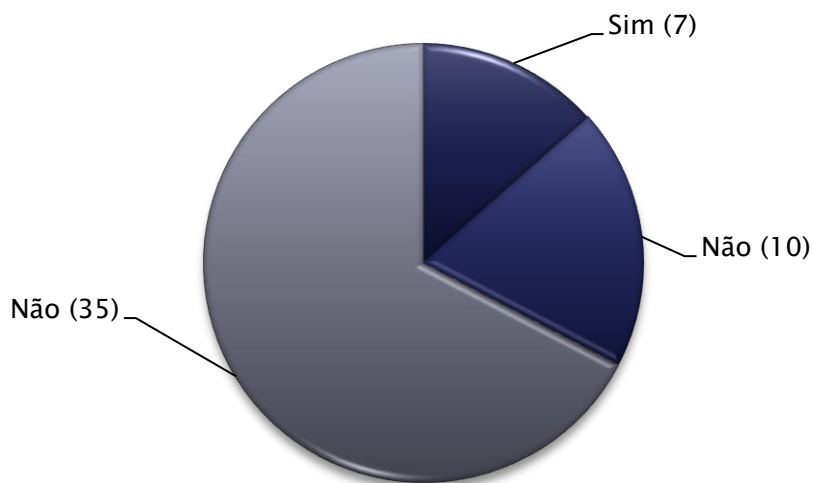


Tabela XVI – Análise estatística sobre o conhecimento do Decreto-lei n.º3/2008

Análise estatística:
Moda: Não (67%)

Dos pais inquiridos 35 assumem não conhecer o Decreto-lei n.º3/2008, o que representa um número significativo nesta amostra (67%). Só 7 pais dizem conhecer (13%) e 10 assumem conhecer em parte (19%).

Tabela XVII - Opinião sobre o Educador/ Professor

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/ Nem discordo	Concordo parcialmente	Discordo totalmente
É capaz de ouvi-lo e permitir que dê informações sobre o seu filho.	13 25%	28 54%	4 8%	6 11%	1 2%
Tem em conta as suas opiniões e decisões sobre a educação do seu filho.	11 21%	24 46%	1 2%	9 17%	7 14%
Procura a sua participação na construção do PEI.	11 21%	21 40%	3 6%	10 19%	7 13%
Considera as suas opiniões em relação à avaliação dos programas trabalhados com o seu filho.	12 23%	28 54%	5 10%	5 10%	2 3%

Tabela XVIII - Análise estatística sobre a opinião sobre o Educador/ Professor

	Média	Moda	Mediana	Desvio médio	Desvio padrão
A	3,884615	4	4	0,681953	0,983269
B	3,480769	4	4	1,198964	1,393126
C	3,365385	4	4	1,204142	1,372401
D	3,826923	4	4	0,727811	1,023664

A opinião que os pais têm sobre os educadores/professores são na maioria favoráveis sobre os mesmos. Assim sendo, através da análise das médias podemos que as afirmações que mais consenso gera em torno dos educadores/professores na perspectiva dos pais, são:

- É capaz de ouvi-lo e permitir que dê informações acerca do seu filho.
- Considera as suas opiniões em relação à avaliação dos programas trabalhados com o seu filho.

E as que mostram menos concordância:

- Tem em conta as suas opiniões e decisões sobre a educação do seu filho.
- Procura a sua participação na construção do PEI.

Resultados dos questionários dos Educadores/Professores

A este questionário responderam 75 docentes entre educadores de infância e professores do 1º ciclo.

Tabela XIX – Sexo dos educadores/professores

Sexo	Frequência absoluta	%
Feminino	74	99%
Masculino	1	1%

Gráfico VI – Sexo dos educadores/ professores

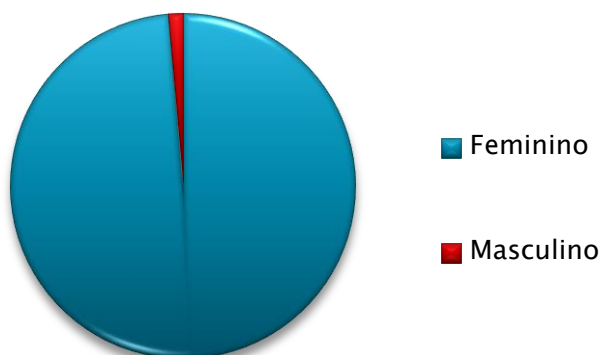


Tabela XX – Análise estatística sobre o sexo

Análise estatística:
Moda: Feminino (98%)

A maioria da amostra é do sexo feminino (99%). Há apenas um elemento inquirido do sexo masculino.

Tabela XXI - Idade dos educadores/professores

Idade	Frequência absoluta	%
De 20 a 29	17	23%
De 30 a 39	31	41%
De 40 a 49	14	19%
De 50 a 59	13	17%
Mais de 60	0	0%
Total	75	100%

Gráfico VII – Idade dos educadores/professores

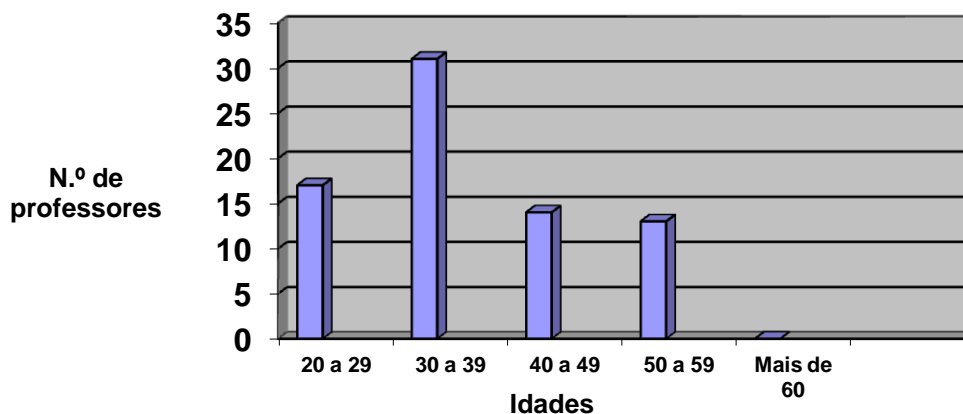


Tabela XXII – Análise estatística sobre a idade dos educadores/professor

Análise estatística:
Moda: De 30 a 39 anos (41%)

A maioria dos educadores/professores que fizeram parte desta amostra têm idades entre os 30 e os 39 anos (41%). Sendo que há uma percentagem relevante dos 20 aos 29 anos (23%) e dos 40 aos 49 anos (19%). Com mais de 50 anos foram 13 educadores/professores inquiridos.

Tabela XXIII - Habilitações literárias dos educadores/professores

Habilitações	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	%
Bacharelato	0	0%
Licenciatura	60	80%
Mestrado	15	20%
Doutoramento	0	0%
Total	75	100%

Gráfico VIII – Habilitações literárias dos educadores/professores

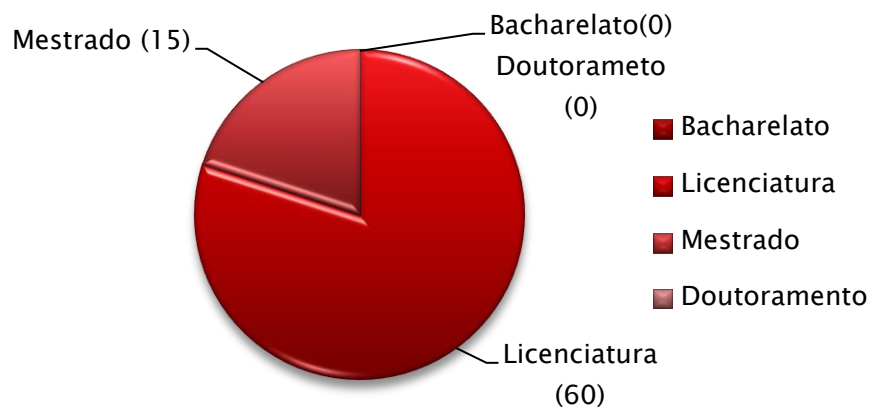


Tabela XXIV – Análise estatística sobre as habilitações literárias

Análise estatística:
Moda: Licenciatura (80%)

Uma vez que este inquérito foi realizado a educadores de infância e professores de 1º ciclo é normal que a maior frequência se registre na licenciatura (80%). Sendo que há uma percentagem de 20% com mestrado.

Tabela XXV - Especialização em Educação Especial

Especialização em Educação Especial	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	%
Sim	45	60%
Não	25	33%
A frequentar	5	7%
Total	75	100%

Gráfico IX- Especialização em Educação Especial

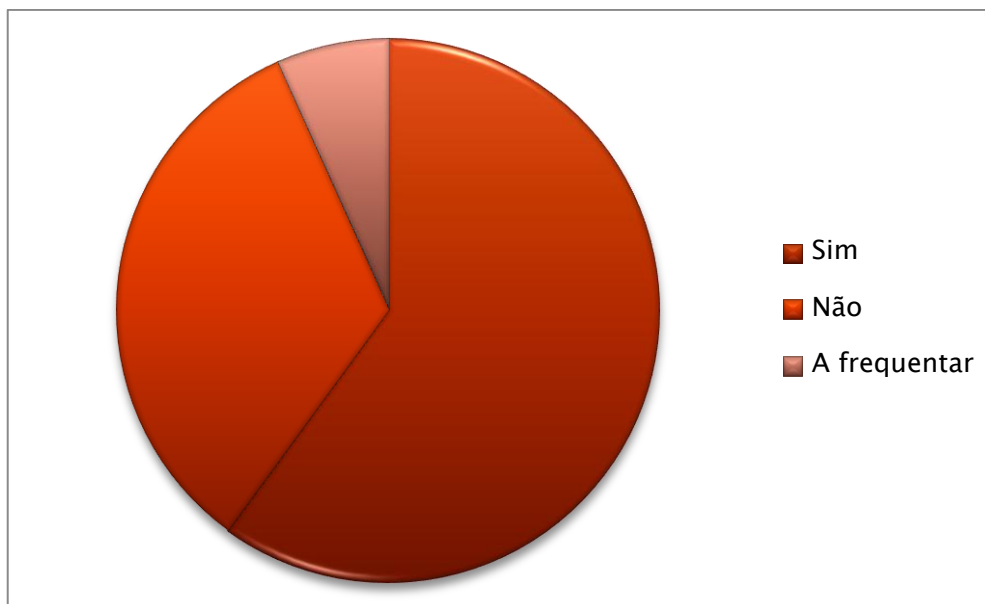


Tabela XXVI – Análise estatística sobre a especialização em educação especial

Análise estatística:
Moda: Licenciatura (80%)

A maioria dos inquiridos têm especialização em educação especial (60%), 33% não tem especialização e 7% encontram-se a frequentar.

Tabela XXVII - Grau de parentesco da pessoa que contacta com o docente

Grau de parentesco da pessoa que contacta com o docente	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	%
O Pai da criança	0	0%
A Mãe da criança	39	52%
O Pai e a Mãe juntos	36	48%
Outro familiar	0	0%
Total	75	100%

Gráfico X - Grau de parentesco da pessoa que contacta com o docente

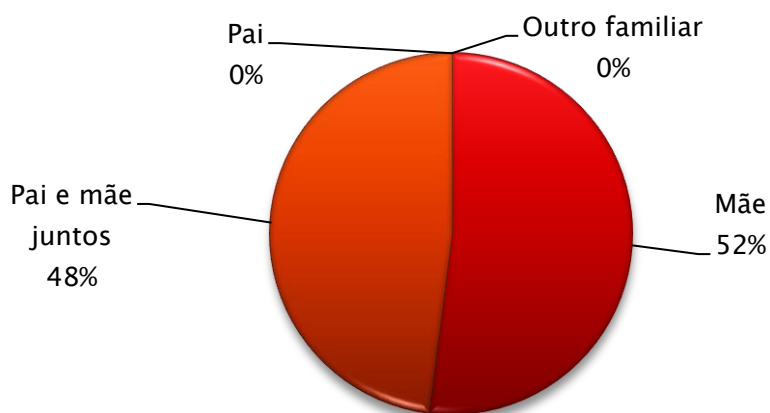


Tabela XXVIII – Análise estatística sobre a pessoa que contacta com o docente

Análise estatística:
Moda: Mãe (52%)

Relativamente à pessoa que costuma contactar com o educador/professor as opiniões dividem-se entre a mãe da criança (52%) e o pai e a mãe juntos (48%).

Tabela XXIX - Iniciativa para um contacto entre Pais/Professores

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/ Nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
A- Os pais tomam a iniciativa de ir à escola.	10 13%	32 43%	7 9%	26 35%	0 0%
B- Os pais preferem ir à escola quando solicitados.	35 47%	24 32%	6 8%	10 13%	0 0%

Tabela XXX – Análise estatística sobre a iniciativa dos pais para um contacto entre pais/professores

	Média	Moda	Mediana	Desvio médio	Desvio padrão
A	3,32	4	4	1,010133	1,104781
B	4,12	5	4	0,821333	1,104781

Os docentes questionados demonstram uma clara tendência ao achar que os pais preferem ir à escola quando solicitados (média:4,12) do que por iniciativa própria (média:3,32).

Tabela XXXI - Envolvimento dos pais nas atividades da escola

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/ Nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
A- Os Pais envolvem-se nas atividades da escola.	9 12%	41 55%	10 13%	15 20%	0 0%
B- Os Pais acompanham o desenvolvimento do filho mas não se envolvem nas atividades da escola.	0 0%	56 75%	15 20%	0 0%	4 5%
C- Os Pais gostariam de ajudar mas não sabem como fazê-lo.	0 0%	74 99%	0 0%	0 0%	1 1%

Tabela XXXII – Análise estatística sobre envolvimento dos pais nas atividades da escola

	Média	Moda	Mediana	Desvio médio	Desvio padrão
A	3,586667	4	4	0,791111	0,945735
B	3,64	4	4	0,5376	0,746885
C	3,96	4	4	0,078933	0,34641

Através da análise de médias podemos organizar as afirmações organizando-as de modo as revelam uma maior concordância por parte dos educadores/professores para a menor:

1. Os Pais gostariam de ajudar mas não sabem como fazê-lo.
2. Os Pais acompanham o desenvolvimento do filho mas não se envolvem nas atividades da escola.
3. Os Pais envolvem-se nas atividades da escola

Tabela XXIII – Influência da classe social dos pais na sua colaboração

Influência da classe social na colaboração	Frequência absoluta	%
Sim	54	72%
Não	1	1%
Às vezes	20	27%
Total	75	100%

Gráfico XI- Influência da classe social dos pais na sua colaboração

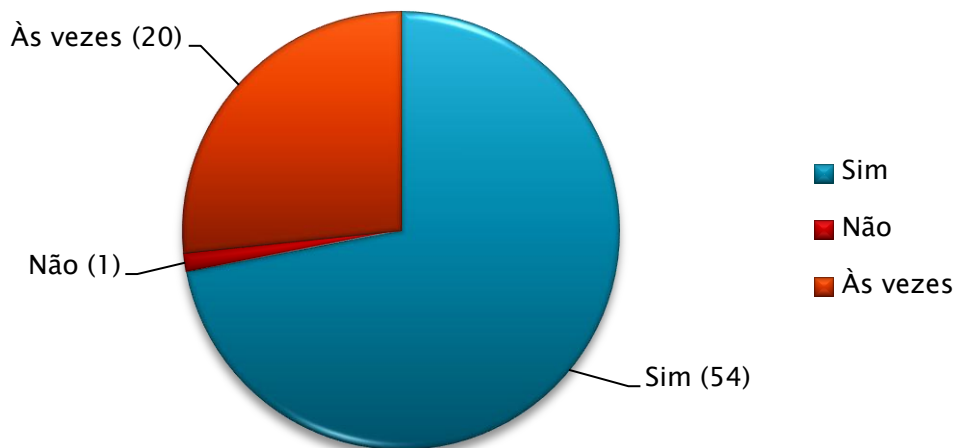


Tabela XXXIV - Análise estatística sobre a influência da classe social dos pais na sua colaboração

Análise estatística:
Moda: Mãe (52%)

Dos inquiridos 72% afirmam que sim, que a classe social influencia a colaboração e 27% dizem que às vezes. Só um educador/professor afirma não acreditar que a classe social não influencia a colaboração.

Tabela XXXV - Relação entre a classe social dos pais e a sua colaboração na escola

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/ Nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
A- Os Pais de classe social superior os que mais colaboram com a Escola.	5 7%	27 36%	27 36%	16 21%	0 0%
B-Os Pais de classe média colaboram mais que todos os outros.	6 8%	32 43%	17 20%	20 29%	0 0%
C- Os Pais de nível social mais baixo são os que colaboram melhor.	0 0%	13 17%	13 17%	49 66%	0 0%

Tabela XXXVI - Análise estatística sobre a relação entre a classe social dos pais e a sua colaboração na escola

	Média	Moda	Mediana	Desvio médio	Desvio padrão
A	3,28	4	3	0,747733	0,878574
B	3,293333	4	4	0,876089	0,983284
C	2,52	2	2	0,679467	0,777383

Quando se tenta entender qual a classe social que colabora mais ou melhor as opiniões são bastantes dispersas. Existe um consenso nos inquiridos ao discordarem parcialmente (50%) sobre a afirmação “os pais com nível social mais baixo serem os que colaboram melhor”.

Tabela XXXVII - Moldes em que acontece a participação dos pais

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/ Nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
A-Reunir com os pais regularmente e avaliar em conjunto o desenvolvimento da criança.	49 65%	26 35%	0 0%	0 0%	0 0%
B-Reunir no início do ano letivo.	42 56%	21 28%	6 8%	6 8%	0 0%
C-Reunir no final do ano letivo.	42 56%	21 28%	6 8%	6 8%	0 0%
D-Os pais devem participar nas atividades escolares.	61 81%	14 19%	0 0%	0 0%	0 0%
E-Os pais devem participar nas atividades extra-escolares.	42 56%	29 39%	4 5%	0 0%	0 0%
F-Os pais devem solicitar a colaboração da escola.	56 75%	19 25%	0 0%	0 0%	0 0%
G-Deve-se ouvir os pais e aferir as necessidades da criança.	75 100%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
H-A legislação deve especificar em que moldes deve ser feita a interação entre família e escola.	65 86%	5 7%	0 0%	0 0%	5 7%

Tabela XXXVIII - Análise estatística sobre os moldes em que acontece a participação dos pais

	Média	Moda	Mediana	Desvio médio	Desvio padrão
A	4,653333	5	5	0,452978	0,479113
B	4,32	5	5	0,7616	0,932303
C	4,32	5	5	0,7616	0,932303
D	4,813333	5	5	0,303644	0,932303
E	4,506667	5	5	0,552533	0,6012
F	4,746667	5	5	0,378311	0,437849
G	5	5	5	0	0
H	4,666667	5	5	0,577778	1,017859

Através da análise de médias das diversas situações apresentadas as que os educadores/professores mais concordam mais são:

- Deve-se ouvir os pais e aferir as necessidades da criança.
- Os pais devem participar nas atividades escolares.
- Os pais devem solicitar a colaboração da escola.

E as que mais discordam são:

- Reunir no início do ano letivo
- Reunir no final do ano letivo
- Os pais devem participar nas atividades extraescolares

Tabela XXXIX - Conhecimento do Decreto-lei n.º 3/2008

Conhecimento do Decreto-lei n.º 3/2008	Frequência absoluta	%
Sim	32	43%
Em parte	43	57%
Não	0	0%
Total	75	100%

Gráfico XII - Conhecimento do Decreto-lei n.º 3/2008

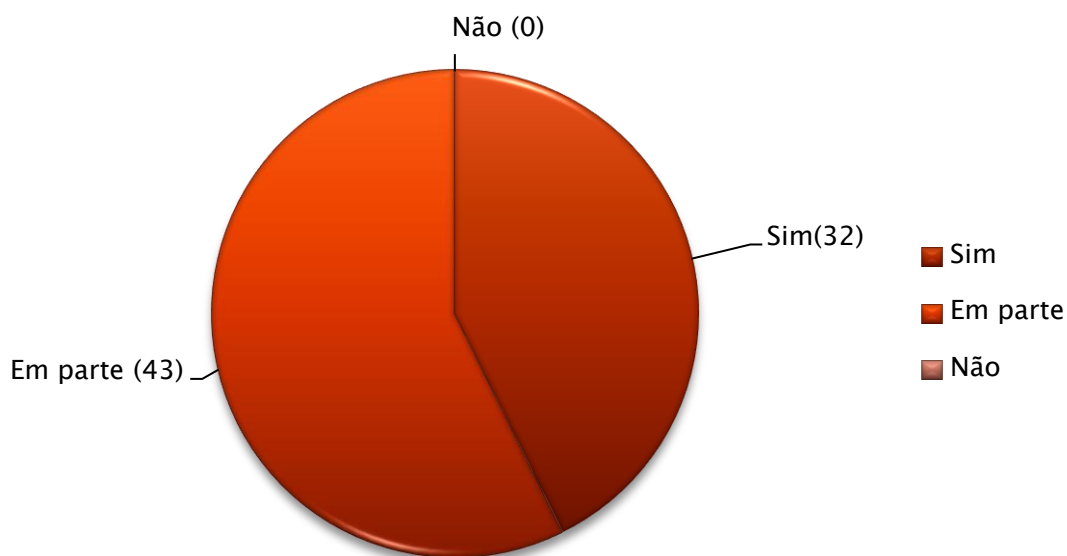


Tabela XL - Análise estatística sobre o conhecimento do decreto-lei n.º3/2008

Análise estatística:
Moda: Em parte (57%)

Dos docentes inquiridos nenhum afirma desconhecer o decreto-lei, 57% dizem que o conhecem em parte enquanto 43% dizem que sim, que conhecem.

Tabela XLI - A participação dos pais na construção do PEI

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/ Nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
A-Reúne logo com os pais tentando recolher o máximo de informação.	27 36%	38 50%	5 7%	5 7%	0 0
B- Observa-se primeiro a criança e só depois é que fala com os pais.	16 21%	37 49%	6 8%	10 14%	6 8%
C- Elabora o programa que entende ser adequado reunindo depois com os pais para lhes dar conhecimento do que pretende fazer.	10 13%	23 31%	10 13%	22 30%	10 13%
D- Elabora o programa de intervenção com os pais esperando que estes colaborem e ajudem a definir objetivos prioritários.	26 35%	26 35%	6 8%	17 22%	0 0%

Tabela XLII - Análise estatística sobre a participação dos pais na construção do PEI

	Média	Moda	Mediana	Desvio médio	Desvio padrão
A	4,146667	4	4	0,591644	0,816938
B	3,626667	4	4	0,954311	1,194281
C	3,013333	4	3	1,134933	1,299619
D	3,813333	5	4	0,952178	1,147186

Relativamente à elaboração do PEI as opiniões que os educadores/professores assumem que mais concordam são:

- Reúne logo com os pais tentando recolher o máximo de informação.
- Elabora o programa de intervenção com os pais esperando que estes colaborem e ajudem a definir objetivos prioritários.

As que menos concordam são:

- Observa-se primeiro a criança e só depois é que fala com os pais.
- Elabora o programa que entende ser adequado reunindo depois com os pais para lhes dar conhecimento do que pretende fazer.

Capítulo 5 - Discussão dos resultados

Capítulo 5- Discussão dos resultados

A maioria dos inquiridos nestes questionários, quer dos pais, quer os educadores/professores são do sexo feminino.

Quando questionados os professores sobre quem costuma contactar com o docente assumem ser a mãe (52%) ou o pai e mãe (48%).

Podemos dizer, relativamente a estas duas amostras, que o contacto que se estabelece entre casa/escola é feito normalmente entre pessoas do sexo feminino. Montandon (1996:15) aborda a questão dos contactos entre a família e a escola, apontando a mãe como sendo “aquela que assume a maior parte dos contactos com os professores” e acrescenta ainda que apesar de as mães cada vez mais terem uma atividade profissional fora da família, isto não as impede de estar sempre mais presentes na vida da escola dos seus filhos do que o pai.

No que concerne às habilitações literárias dos pais, 75% destes têm habilitações iguais ou inferiores ao 3º ciclo. Já os educadores/professores 80% têm licenciatura e 20% têm mestrado. Cabe salientar que 60% têm especialização em educação especial assim sendo, há uma parte significativa deste grupo que têm conhecimentos mais aprofundados no âmbito da Educação Especial. Por sua vez, 83% dos pais de crianças com NEE assumem que o seu filho tem professor de educação especial.

As idades dos dois grupos centram-se essencialmente entre os 30 e os 39 anos e nos intervalos etários adjacentes.

Estas questões serviram para uma melhor caracterização dos dois grupos inquiridos, seguidamente iremos conhecer a confrontação dos dados que tentam dar respostas à nossa questão de investigação.

Montandon (1994:190) refere um estudo feito em Genebra, aponta que “os professores mantêm vários tipos de contactos com os pais desde individuais e coletivos, uns formais e outros informais, por iniciativa dos pais ou dos professores.”

Neste estudo, os pais de crianças com NEE assumem que costumam ir à escola quando solicitados pelo professor ou pelo educador para reuniões (média: 4,4), festas ou outras atividades (média:4,10), ou então pretendem falar sobre o seu filho (média: 3,90). Os pais apresentam-se menos solícitos em ir à escola se for para colaborar nas atividades escolares/extraescolares (média: 3,50) ou para saberem do comportamento dos seus filhos (média: 3,73).

Os educadores/professores assumem por seu lado, que os pais preferem ir à escola quando solicitados (média: 4,12) do que por iniciativa própria (média: 3,32). Por isto, podemos dizer que os pais e professores apresentam ideias semelhantes sobre a iniciativa do para o contacto família/escola. Tanto docentes como pais assumem que estes, em último referidos, se deslocam mais à escola quando esta os solicita.

Relativamente à importância que a escola tem na opinião dos pais de crianças com NEE apontam com mais relevância a socialização (média: 4,44), a autonomia (média:4,00) e as aprendizagens (média: 4,40) e com menor importância o apoio à família (média: 2,54).

Num estudo feito Helena Águeda Marujo e outros (2002:148) que aborda a questão das relações entre a escola e a família diz que, “a maior parte dos pais quer envolver-se na vida escolar dos filhos, mas muitos pais não sabem como fazê-lo, têm pouco tempo disponível ou estão perante uma escola que não estimula o envolvimento”.

Neste sentido, a ideia que obtivemos com maior concordância da parte dos professores, sobre o envolvimento dos pais nas atividades da escola é que os pais gostariam de ajudar mas não sabem como fazê-lo (média: 3,96). A ideia seguinte que mais docentes assumem é que os pais acompanham o desenvolvimento do filho mas não se envolvem nas atividades da escola (média: 3,64). A ideia que gera menor concordância é que os pais se envolvem nas atividades (média: 3,59).

Os professores acham na sua maioria que a classe social dos pais influencia o envolvimento dos mesmos na escola (72%). Quando tentamos perceber qual a classe mais/melhor colabora com a escola os dados não são muito conclusivos. A opinião expressa mais claramente pelos docentes é que não acham que sejam os pais de social mais baixa os que colaboram melhor (média: 2,52).

Jorge Ávila de Lima (2002:147) concebe o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos em três patamares: mera receção da informação, presença nos órgãos da escola e envolvimento significativo na vida da sala de aula.

Neste sentido, relativamente à relação escola/família, os pais demonstraram que esta relação passa por assistir às festas (média: 4,36) e em saber o trabalho que é efetuado com os seus filhos (média: 3,75). Mas não acham tão fundamental neste relacionamento o fato de apresentarem propostas e/ou sugestões colaborando com os órgãos da escola (média: 3,04) ou colaborar na preparação de festas e outras atividades (média:3,36).

No que respeita à opinião dos docentes há uma concordância geral sobre que devem ouvir os pais e recolher informações sobre as necessidades da criança. Todos docentes responderam concordar totalmente. As situações às quais não atribuem tanto relevo são as reuniões no início e no final de ano (média: 4,32) e à participação dos pais nas atividades extraescolares (média: 4,51).

No que concerne, ao conhecimento do D.L.n.º3/2008, 13% dos pais afirmam que o conhecem para 43% dos docentes. A opção de conhecer este D.L. em parte, foi assumida por 19% dos pais e 57% dos docentes. Nenhum dos docentes assume não conhecer o D.L. enquanto 67% dos pais o afirma. Os docentes mostram-se muito mais elucidados sobre a legislação que rege a Educação Especial do que os pais.

Para finalizar, as opiniões que os pais têm sobre o docente que acompanha o seu filho dão indicações positivas sobre os mesmos. Uma vez que as quatro afirmações feitas sobre os docentes são no sentido de valorização dos mesmos e do seu trabalho e obtiveram todas, a nível estático, moda:4 (concordo parcialmente). A que demonstra uma média mais elevada, ou seja, a que os pais assumem que mais concordam, é que o professor é capaz de ouvi-lo e permitir que dê informações acerca do filho (média: 3,88) e a que tem menor concordância é quando se afirma que o docente procura a participação na construção do PEI (média: 3,36).

Liliana Sousa (1998:131) citando Herbert e Wolfendale, diz-nos que “o tipo de intervenção a adotar com as crianças deve partir de uma avaliação das necessidades da família, o que, desta forma, faz variar os objetivos.”

Quando questionados os educadores/professores sobre a participação dos pais na elaboração do PEI, eles assumem com maior concordância as seguintes ideias: reúnem logo com os pais tentando recolher o máximo de informações (média: 4,15) e/ou que elaboram o PEI com os pais esperando que estes colaborem e ajudem a definir os objetivos prioritários (média: 3,81).

As afirmações que menos atraem a concordância dos docentes são: que se observe primeiro a criança e só depois é que se fala com os pais (média: 3,62) e que se elabore o programa que entende ser adequado reunindo depois com os pais para lhe dar conhecimento do que pretende fazer (média: 3,01).

Capítulo 6 - Conclusão

Capítulo 6- Conclusão

Perante a pergunta de partida que serviu de base para a elaboração deste trabalho «Como se processa a colaboração entre famílias de crianças com necessidades educativas especiais, nas percepções de pais e educadores/professores?», foi proposto refletir e descobrir se os pais colaboram com o docente que acompanha o seu filho e vice-versa, de que forma colaboram, se participam na elaboração dos programas educativos individuais, que importância atribuem os pais à escola e se os ouvem e aceitam as suas opiniões no que se refere aos seus interesses e necessidades.

Começou-se, então, por refletir sobre as famílias das crianças com necessidades educativas especiais, especialmente sobre os pais. Foi abordado a evolução do conceito de família bem como das famílias de crianças com NEE. Foi necessário fazer uma revisão da literatura sobre outro importante interveniente neste estudo, a educação e os professores/educadores. Foi ainda feita uma abordagem sobre a Educação Especial, a sua história no Mundo e em Portugal bem como, sobre a legislação que a tem regido. Por fim, expôs-se informações sobre a colaboração entre os pais de crianças com NEE e a Escola. Falou-se da evolução da participação dos pais na escola no decorrer dos tempos, no enquadramento legal para esta colaboração, bem como, apresentação de outros estudos feitos sobre esta mesma temática.

Sabemos que a colaboração implica cooperação e envolvimento de todos os intervenientes trabalhando em conjunto para atingir objetivos comuns; implica também uma participação ativa e estar presente mantendo uma relação de parceria, partilha de ideias e opiniões.

Verificamos, porém, que podem ser muitas as formas de colaboração e que estas nem sempre correspondem ao que seria desejável: podemos encontrar aqueles que se envolvem de uma forma ativa, colaborando na preparação de projetos, os que são cumpridores, os que, por outro lado, ficam passivos esperando para ver com receio de avançar e os que estão em constantes desacordos.

Relativamente ao nosso estudo, parece-nos importante evidenciar as principais conclusões a que chegamos. As mesmas emergem da análise e interpretação dos dados, das hipóteses formuladas, dos objetivos propostos e do enquadramento teórico estruturador da investigação.

O contacto estabelecido entre casa e a escola é normalmente feito por pessoas do sexo feminino. A iniciativa de um contacto entre professores/educadores e pais parte na maioria das vezes da escola. O envolvimento dos pais na escola difere do tipo de atividades propostas. Os educadores/professores acham que a classe social influencia a colaboração com os pais.

Relativamente à importância atribuída pelos pais à escola do ensino regular têm reconhecem que ela ajuda na socialização, na autonomia e nas aprendizagens dos seus filhos.

Os pais acham que os docentes são capazes de ouvi-los a maioria das vezes, no entanto, demonstram-se mais reticentes no que diz respeito a intervir mais ativamente no processo educativo. Porém, tanto pais como docentes consideram importante a colaboração entre ambos.

Quaisquer que sejam as formas de envolvimento e colaboração entre a escola e a sua família de crianças com NEE serão certamente úteis e de grande ajuda para que o desenvolvimento harmonioso destas crianças e a sua integração na sociedade da qual fazem parte possa ser uma realidade.

Marques (1988) refere Anne Henderson que nos diz que “uma vez que as escolas são diferentes não existe um só modelo para o envolvimento dos pais...; mas todas as escolas que trabalham bem com os pais partilham um conjunto de princípios básicos” (p.43). Acreditamos que estes princípios são os da partilha, confiança, parceria, cooperação, participação e envolvimento, ou seja uma relação de colaboração de todos os intervenientes no processo de desenvolvimento da criança com NEE.

Mas, para que a colaboração funcione é necessário que a família e a escola trabalhem em conjunto para o mesmo objetivo. A colaboração implica envolvimento de todas as partes intervenientes, estabelecendo uma relação de confiança e parceria.

Valorizar e estimular os pais à participação e desenvolver estratégias de colaboração envolvendo a escola, os pais, as crianças e a comunidade poderá ser o primeiro passo para que se possam ajudar as crianças com NEE a desenvolver-se e a integrá-las na comunidade onde vivem.

6.1. Limitações do estudo

É irrealista conhecer todos os estudos sobre o assunto que foram ou estão a ser implementados, bem como toda a bibliografia ou investigação que sobre o mesmo foi produzida. Houve um esforço para refletir sobre alguns conceitos essenciais implicados na problemática em questão, de modo a construir uma matriz operacional que encaminhe a reflexões mais abrangentes sobre o tema. Importa referir que, como a investigação decorreu no curto espaço de tempo pode ser considerado diminuto, não permitindo por vezes a realização de análises mais aprofundadas do tema em questão.

Outra limitação prende-se com o facto de a análise dos dados ser feita através de uma estatística descritiva e não através de uma estatística inferencial, ou seja, fazer um estudo correlacional entre os dados, o feedback obtido deste estudo seria outro.

6.2. Linhas futuras de investigação

No final deste trabalho refletindo um pouco sobre o estudo efetuado, tentando verificar de que forma poderíamos tentar aprofundar um pouco mais o nosso estudo, seria interessante descobrir o que pretendem os pais destas crianças que seja alterado na sua relação com os docentes e que propostas concretas, fariam para melhorar essa relação entre família/escola.

Outra possibilidade seria alargar as amostras, no contexto escolar aos assistentes operacionais, psicólogos, assistentes sociais, órgãos de gestão da escola, entre outros e no contexto familiar recolher informações de pessoas próximas da criança sem serem os pais (irmãos, avós, tios...).

Referências bibliográficas

Abramowicz Anete Moll, Jaqueline (org) (1997). *Para além do fracasso escolar*. São Paulo: Papirus.

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

Barata; Ó. S. (1990). *Introdução às Ciências Sociais*. Venda Nova: Bertrand Editora.

Bauer, L. (et al.) (2003). *Princípios-chave para a Educação Especial. Recomendações para Responsáveis Políticos*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

Baxter, C. (1989). *Parents-perceived Attitudes of Professionals implications for Service Providers*. In *Disability, Handicap & Society*. Vol. 4, nº 3.

Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: IED.

Benavente, A.; Correia, A. (1981). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Bhering, E.; De Nez, T. B. (2002). *Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria*, vol. 18 nº 1, consultado a 20 de Junho de 2010 em <http://www.scielo.br/scielo.php>

Bhering, E.; Siraj – Blatchorfd, I. (1999). *A relação Escola – Família: um modelo de trocas e colaboração*. Cadernos de Pesquisa. Nº 106.

Bouchard, J. M. (1997). *Problemática da Família – Contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual*, António Rodrigues-Lopes (Org.).Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.

Buscaglia, L. F. (1993). *Os deficientes e os seus Pais*. Rio de Janeiro: Record

Carvalho, S. (2005). *Família, atendimento especializado e inserção social*, consultado a 20 de Fevereiro de 2010 em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a9.htm>

César, M. (2003). *A Escola Inclusiva Enquanto Espaço-Tempo de diálogo de Todos e para Todos*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.; Serrano, A. (1997). *Envolvimento Parental na Educação do aluno com NEE. in Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Correia, L. (Org.). Porto: Porto Editora.

Correia, L.D. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (1999), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*, coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Cruz, M. B.; al (1988). *A Situação do Professor em Portugal*. Relatório da Comissão criada por Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação. Lisboa: M.E..

Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Davis, D.; al. (1989). *As Escolas e As Famílias em Portugal/Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.

Dessen, Mário Auxiliadora; Polónia, Ana da Costa. *Em busca de uma compreensão das relações familiares entre família escola*. Psicologia escolar e educacional, Campinas, em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/6226/1/ARTIGO_BuscaCompreensaoRelacoesFamiliaEscola.pdf>.

Dias, J. C. (1993). *A Problemática da Relação Família - Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Trabalho final para obtenção do Diploma do Curso de Estudos Especializados – Educação Especial. Instituto Jean Piaget (não publicado).

Diez, J.J. (1989), *Família-Escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.

Diogo, J.M. (1998), “*Parceria Escola-Família: a Caminho de uma Educação participada*”, coleção Escola e Saberes, vol.15. Porto: Porto Editora.

Epstein, J. (1987), *Chalkboard: Tips and Resources* em: www.handinhand.org/epstein.html.

Febra, M. C. dos S. (2009). *Impactos da Deficiência Mental na Família*. Dissertação apresentada na Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, para obtenção do grau de Mestre em Saúde Pública (não publicado).

Ferreira, W. B. (2006). *Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca*. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus Editorial.

Fonseca, A. J. D. (1998). *A Tomada de Decisões na Escola – a área-escola em acção*. Lisboa: Texto Editora.

Formosinho, J. (1998). *Educação para Todos: o ensino primário, de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da Educação Básica*, nº23. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. S. Paulo: UNESP.

Gartner, A.; Lipsky, D. K. (1993). *Beyond Special Education: Toward a Quality System for All Students*. In Integração Escolar: Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Glat, R.(2004). *Uma família presente e participativa: o pape da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais*. Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais em http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/familia.pdf

Glat, R.; Pletsch, M. D. (2004). *Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais*. Revista do Centro de Educação em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a3.htm>

Gonçalves, P. (2007). *Introdução ao Estudo da Família numa Perspectiva Sistémica*. Escola Superior de Educação de Lisboa. (apontamentos não publicados).

Gongóra, J. C. (1998). *Familias com personas discapacitadas: características y fórmulas de intervención*. Valladolid: Junta de Castilla y León

Grácio, S.; Stoer, S. (1982). *Sociologia da Educação*. I e II vols. Lisboa: Livros Horizonte.

Guerra, I. (1985). *Estamos a Morrer ou a Nascer?* - Transformação Social e Educação Infantil. Comunicação no 1º Encontro de Educação de Infância. Gulbenkian.

Guerra, M. A. S. (2000). *A Escola que aprende*. Coleção Cadernos do CRIAP. Lisboa: ASA Editores.

Hegarty, S.; al (1981). *Educating Pupils With Special Needs in the Ordinary School*. Oxford: NFER-NELSON Publishing Company.

Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família, as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Cooperação Institucional

Jesus, S. e Martins, M. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Lisboa: Edições Asa.

Jiménez B.R. (1993). *La necesidades educativas Especiales en La Reforma del sistema Educativ*. Madrid: MEC..

Jupp, J. (1998). *Viver plenamente. Convivendo com as dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Papirus Editora.

Lima, J.A. (2002). *Pais e Professores, um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA.

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, R. C. P.; Colus, F. A. M.; Luciano, E. A. S.; Petrenas, R. C. (2006). *Representações Sociais e Identidade Social da Escola*, Rita Cássia Pereira Lima, Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves (Orgs.). Florianópolis: Editora Insular.

Lopes, M.C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM.

Loureiro, M. (2008). *De Olhos Postos na Educação Especial*. Lisboa: Selenova lda.

Magerotte, G. (1997). *As Famílias que acolhem uma criança com graves problemas de desenvolvimento são famílias a “tempo inteiro!”*. António Rodrigues-Lopes (Coord., Org.). Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu

Marchesi, A. & Martin, H. (1999). *Calidad de la ensenaza en tempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

Marques, R. (1988). *A Escola e os Pais – Como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora,.

Marques, R. (1994). *Colaboração Família – Escola em escolas portuguesas: um estudo de caso*. Lisboa: Texto Editora

Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais como Colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (2001). *Professores, Família e Projecto Educativo*. Colecção Perspectivas Actuais em Educação. Porto: Asa Editores

Marujo, H.A. e outros (2002). *A Família e o sucesso escolar*, 3ª edição. Lisboa: Editorial Presença.

Medeiros, G. M. P. (2009). *A participação dos pais/encarregados de educação de alunos com necessidades educativas especiais no processo de ensino – aprendizagem*. Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Coordenação da Educação. Porto (não publicado)

Silva, M. E. R. (2004). *A colaboração entre pais de crianças com necessidades educativas especiais e os profissionais do Jardim-de-infancia*. Dissertação apresentada à Universidade do Minho para a obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – área de Intervenção Precoce

Menezes, I. (1990). *O Desenvolvimento no Contexto Familiar*. In Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens. Vol. I. Lisboa: Ed. Universidade Aberta.

Montandon (1996). *Os contactos dos pais com os professores*, in *L'ecole dans la vie des Familles*. Genève: S. R. Sociologique

Montandon (1994). *As relações pais-professores na escola primária: das causas de incompreensões recíprocas*. Bruxelles.

Montandon, C. (1991). *O que os pais esperam das relações com a escola e os professores*, in *L'École dans la Vie des Familles*, Genève: S. R. Sociologique.

Montessori, M. (1971). *A mente da criança*, colecção Psicologia e Pedagogia, Tradução Portuguesa de Pedro da Silveira. Lisboa: Portugália Editora,.

Moreira, W.W. (org) (2001). *Qualidade de vida: complexidade e educação*. Campinas: Papyrus.

Morgado, J.(2004).*Qualidade na Educação – um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença

Mosquera, J.M. & Stoubaus, C.D. (2004). *Educação especial: em direcção à educação inclusiva*. Porto Alegre: Edipucrs.

Musgrave, P. W. (1984). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste

Niela, M. F. (2000). *Família y Deficiencia Mental*. Salamanca: Amarú Ediciones

Nielsen, L. (2000). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de aula – Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

Nobre, M. I. R. S.; Montilha, R. C. I.; Temporini, E. R. (2008). *Mães de crianças com deficiência visual: percepções, conduta e contribuição do atendimento em grupo*. Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano.

Nóvoa, A. (2009). *Professores, imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Pacheco, J. A. (1998). *Educação para Todos: projecto curricular integrado*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação

Pacheco, J.; Eggertsdóttir, R.; Marinósson, G. L.(2007).*Caminhos Para a Inclusão, um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora

Pedro, I. (1990). *Les Instituteurs et leur Représentation des Adultes Intervenant dans le Milieu Scolaire*. Memoire de D.E.A. Université de Provence.

Pereira, F. (1998). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. Livros SNR n.º8, 2ª edição. Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência

Perrenoud P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Lisboa: Edições Asa.

Peters, S. (2003). *Educación Integrada: Lograr una Educación para Todos, Incluyendo aquellos con Discapacidades y Necesidades Educativas Especiales*. Em <http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/2806581172610312075/InclusiveEduSpnPeters.pdf>

Pires, E. L.; Fernandes, A. S. e Lima, L. V. (s.d.). *Noções de Sociologia da Educação*. Fasc. 1 e 2, 2ª Fase. Ed. Ministério da Educação e universidade do Minho.

Pires, E. M.; Rodrigues, D. (2006). *Investigação em Educação Inclusiva*, vol.1, David Rodrigues (Org.). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Brofenbrenner*. Aveiro: Cidine

Rebelo, I. (1996). *Detalhes da minha História de Vida: Um Testemunho*, in *Revista Educação*, Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2000), *O Paradigma da Educação Inclusiva – Reflexões sobre uma agenda possível*, in *Revista Inclusão*, n.º 1, IEC, Universidade do Minho, Braga.

Rodrigues, D. (2001). *A Educação e a diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*, David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus Editorial

Rodrigues-Lopes, A. (1997). *Problemática da Família – Contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual*, António Rodrigues-Lopes (Coord., Org.). Viseu, Instituto Superior Politécnico de Viseu Lisboa: Texto Editora

Ruivo, J. (1977). *Família Parentesco e Mudança Social as Ciências Sociais e o Tempo Histórico*. Castelo Branco: Ed. de autor, Gráfica de S. José.

Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Caminho

Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.

Santos, C. P. M. G. (2009). *As dinâmicas desenvolvidas pela liderança escolar na operacionalização da participação das famílias: um estudo de caso*. Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Área da Administração Educacional. Funchal (não publicado)

São Pedro, M. E.; Fonseca, M. P.; Villas – Boas, M. A. (Coords.). (2000). *Uma Visão Prospectiva da Relação Escola/ Família e Comunidade – Relatório Final*. Lisboa: Edições do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação

Silva, N. & Dessen, N. (2001). *Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança*. Vol.17. nº2

Silva, P. (2002). *Pais e professores: um desafio à cooperação*, Jorge Ávila de Lima (org.), Porto: Asa Editores

Simon, J. (1991). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Rio Tinto

Sousa, L. (1997). *Problemática da Família – Contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual*, António Rodrigues-Lopes (Coord., Org.). Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu

Sousa, L. (1998), *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família, uma perspectiva sistémica para alunos com Necessidades educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Stanhope, M. & Lancaster, J.(1999). *Enfermagem comunitária: promoção da saúde de grupo, famílias e indivíduos*. Lisboa: Lusociência

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*. (Conferência Mundial sobre Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade): Unesco.

Vieira, M. M.(2006). *Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social*. Porto: Porto Editora

Vincent, G. (Dir.).(1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Wolfendale, S. (1993). *Fazer com que o Meio Escolar e Familiar vá ao Encontro das Necessidades das Crianças*. In *Integração Escolar*. Lisboa: Edição Universidade técnica de Lisboa.

Zigler, E.; Hodapp, R. M. (1986). *Understanding Mental Retardation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Legislação

LEI n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro

LEI n.º 5/97 - Lei Quadro da Educação Pré-escolar

Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de Junho – Princípios gerais da lei quadro

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro – Legislação para Educação Especial

Anexos

ANEXO A: Questionário a Educadores e Professores do 1º ciclo

O questionário que se segue destina-se a recolher dados para a elaboração de uma dissertação de mestrado sobre a colaboração entre a escola e a família de crianças com necessidades educativas especiais, que pretendemos levar a efeito no âmbito do Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor, na Escola Superior de Educação João de Deus. As questões que se seguem são de carácter confidencial, pelo que pedimos que responda de forma séria e completa. Desde já, agradeço a sua colaboração.

*Obrigatório

Sexo: *

- Masculino
- Feminino

Idade: *

- menos de 20 anos
- de 20 a 29 anos
- de 30 a 39 anos
- de 40 a 49 anos
- de 50 a 59 anos
- 60 ou mais

Habilitações literárias *

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

Ter especialização em Educação Especial *

- Sim
- Não
- A frequentar

A colaboração entre a família de crianças com necessidades educativas especiais e a escola: percepções de pais e educadores/professores

As pessoas ligadas às crianças com necessidades educativas que contactam com o Educador/Professor são: *

- Pai da criança
- Mãe da criança
- Pai e a Mãe juntos
- Outro familiar

Dê-nos a sua opinião relativamente às seguintes afirmações: *

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/Nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Os pais tomam a iniciativa de ir à escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os pais preferem ir à escola quando solicitados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

No que respeita ao envolvimento dos pais destas crianças na vida escolar dos filhos, dirá que: *

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/Nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Os pais envolvem-se nas atividades da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os pais acompanham o desenvolvimento do filho mas não se envolve nas atividades da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os pais gostariam de ajudar mas não sabem como fazê-lo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A colaboração entre a família de crianças com necessidades educativas especiais e a escola: percepções de pais e educadores/professores

Acredita que a classe social dos pais influencia a colaboração com a escola? *

- Sim
- Não
- Às vezes

Qual a sua opinião em relação a cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/Nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Os pais de classe social superior são os que mais colaboram na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os pais de classe média colaboram mais do que todos os outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os pais de nível social mais baixo são os que colaboram melhor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Qual a sua opinião relativamente a cada uma destas situações: *

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/Nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Reunir com os pais regularmente e avaliar em conjunto o desenvolvimento da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reunir no início do ano letivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reunir no final do ano letivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os pais devem participar nas atividades escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os pais devem participar nas atividades extraescolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A colaboração entre a família de crianças com necessidades educativas especiais e a escola: percepções de pais e educadores/professores

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/Nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Os pais devem solicitar a colaboração da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deve-se ouvir os pais e aferir as necessidades da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A legislação deve especificar em que moldes deve ser feita a colaboração entre família e escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Conhece o Decreto-lei n.º3/2008? *

- Sim
- Em parte
- Não

Aquando da elaboração do Programa Educativo Individual: *

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/Nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Reúne logo com os pais tentando recolher o máximo de informação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observa primeiro a criança e só depois é que fala com os pais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elabora o programa que entende ser adequado reunindo depois com os pais para lhe dar conhecimento do que pretende fazer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elabora o programa educativo com os pais esperando que estes colaborem e ajudem a definir os objetivos prioritários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo B: Questionário aos pais de crianças com NEE

O questionário que se segue destina-se a recolher dados para a elaboração de uma dissertação de mestrado sobre a colaboração entre a escola e a família de crianças com necessidades educativas especiais, que pretendemos levar a efeito no âmbito do Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor, na Escola Superior de Educação João de Deus. As questões que se seguem são de carácter confidencial, pelo que pedimos que responda de forma séria e completa. Desde já, agradeço a sua colaboração.

*Obrigatório

Sexo: *

- Masculino
- Feminino

Idade: *

- menos de 20 anos
- de 20 a 29 anos
- de 30 a 39 anos
- de 40 a 49 anos
- de 50 a 59 anos
- 60 ou mais anos

Habilitações académicas: *

- 1º ciclo (1º ao 4º ano)
- 2º ciclo (5º e 6º ano)
- 3º ciclo (7º ao 9ºano)
- Secundário (10º ao 12º ano)
- Curso Superior

O seu filho é acompanhado por um professor de educação especial? *

- Sim
- Não

A colaboração entre a família de crianças com necessidades educativas especiais e a escola: percepções de pais e educadores/professores

Costuma ir à escola do seu filho quando: *

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/Nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Há reuniões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quer falar com o educador/professor sobre o seu filho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Há festas ou outras atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer o trabalho que está a ser feito com o seu filho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Necessita de falar com a diretora para fazer alterações que ajudem o problema do seu filho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deseja saber do comportamento do seu filho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É solicitado a colaborar nas atividades escolares e/ou extraescolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Qual a importância que tem para si a Escola? *

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Apoio à família.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As aprendizagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A socialização	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A autonomia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A colaboração entre a família de crianças com necessidades educativas especiais e a escola: percepções de pais e educadores/professores

Conhece o Decreto-Lei n.º 3/2008? *

- Sim
- Em parte
- Não

Em relação à escola do seu filho: *

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/Nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Sabe o que se passa sobre o trabalho efetuado com o seu filho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresenta propostas e/ou sugestões colaborando com os órgãos da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colabora na preparação de festas ou de outras atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vai assistir às festas para quais é convidado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

No que respeita à sua relação com o Professor/Educador do seu filho, dirá que: *

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/Nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
O educador/professor é capaz de ouvi-lo e permitir que dê informações acerca do seu filho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem em conta as suas opiniões e decisões sobre a educação do seu filho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aceita a sua colaboração na elaboração do Projeto Educativo Individual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera as suas opiniões em relação à avaliação do que é trabalhado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>