

Instituto Politécnico de Castelo Branco  
Escola Superior de Educação

**RELAÇÃO ESCOLA - FAMÍLIA:** PERCEPÇÕES DE ALGUMAS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS MATRICULADAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**Marta Susana Fernandes Alves**

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Ernesto Candeias Martins, e sobre a co-orientação científica do Professor Mestre Joaquim Colôa Dias

*Aos meus Pais.*

## **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 entrevistadas, agradeço a disponibilidade e entrega com que aceitaram responder às minhas perguntas.

À Professora do 1º ciclo do ensino básico Maria Filomena Pinho, agradeço os contactos que me possibilitou fazer com maior parte destas famílias uma vez que intermediou a nossa apresentação.

Ao orientador Professor Doutor Ernesto Candeias Martins e ao co-orientador Mestre Joaquim Colôa Dias, agradeço o acompanhamento que me prestaram, a disponibilidade para esclarecer dúvidas e, a paciência para ver, rever e colorir com sugestões e perguntas as variadas versões que compuseram o crescimento e desenvolvimento deste trabalho.

Concluo com um agradecimento muito especial aos meus Pais pela família que me proporcionaram, e ao meu marido que me acompanhou pacientemente nesta etapa da minha vida.

## **Resumo**

A relação entre a Escola e a Família é extremamente importante para o desenvolvimento harmonioso de todas as crianças, nomeadamente quando se trata de crianças com NEE, pois o seu desenvolvimento é fortemente condicionado por estes dois contextos de socialização, nos quais elas crescem e se desenvolvem.

Com este trabalho pretendemos compreender como é percebida essa relação por 10 famílias de crianças com necessidades educativas especiais a frequentar o 1º ciclo do ensino básico português.

Este estudo estrutura-se por uma fundamentação teórica que conduz à sua concretização prática. Assim, pelo acesso aos conceitos de Necessidades Educativas Especiais, Escola, Família e Relação Escola-Família, procuramos abordá-los numa perspectiva Ecológica e Sistémica do Desenvolvimento Humano. Desta primeira parte, sobressai a importância da parceria entre a escola e a família para o desenvolvimento das crianças, bem como a importância da formação de pais e professores para melhorar a comunicação e a participação e envolvimento dos pais na escola.

A metodologia deste trabalho é de índole qualitativa visto que pretendemos compreender como se tem processado a relação entre a Escola e as Famílias de crianças com NEE. Para a sua concretização prática, recorreremos à entrevista semi-estruturada como instrumento de recolha de dados, posteriormente apresentados e discutidos.

Finalmente, podemos alegar como matriz para outras reflexões ou conclusões, a necessidade de mudança da escola apostando na formação dos seus profissionais, pois só assim pode formar os pais de modo a capacitá-los para uma comunicação mais eficiente, para um envolvimento mais rico e, para uma participação mais responsável.

## **Palavras chave**

Necessidades Educativas Especiais, Relação Escola - Família, Paradigma Ecológico e Sistémico

## **Abstract**

The relationship between school and home is extremely important for the harmonious development of all children, especially when it comes to children with special needs, because its development is strongly influenced by these two contexts of socialization in which they grow and develop.

With this work we want to understand how this relationship is perceived by 10 families of children with special educational needs to attend the 1st cycle of basic Portuguese.

This study is structured by a theoretical framework that leads to its translation. Thus, access to the concepts of Special Needs Education, School, Family and school-family relationship, we address them in a systemic perspective of the Ecological and Human Development. In this first part, it highlights the importance of partnership between school and family to children's development, as well as the importance of educating parents and teachers to improve communication and participation and involvement of parents in school.

The methodology of this study is qualitative in nature because we want to understand how they have handled the relationship between schools and families of children with SEN. For its practical implementation, we draw on semi-structured data collection tool, subsequently presented and discussed.

Finally, we can claim as a matrix for other reflections or conclusions, the need for school change investing in the training of its professionals, as only then can train parents in ways that enable them to communicate more effectively, for a richer and more involvement for a more accountable.

## **Keywords**

Special Educational Needs, School Relationship - Family, Systemic and Ecological Paradigm

## Lista de abreviaturas

CNE Conselho Nacional de Educação

e. g. por exemplo

NEE Necessidades Educativas Especiais

## Índice geral

|   |    |
|---|----|
| INTRODUÇÃO  | 1  |
| CAPÍTULO I - Quadro Conceptual  | 5  |
| Introdução  | 6  |
| 1) Evolução do Conceito de Necessidades Educativas Especiais  | 6  |
| 2) Família  | 9  |
| 2.1) A Família de Crianças com Necessidades Educativas Especiais  | 11 |
| 3) Escola   | 15 |
| 3.1) A Escola e as Crianças com Necessidades Educativas Especiais   | 16 |
| 4) Paradigma Ecológico e Sistémico  | 18 |
| 4.1) A Ecologia do Desenvolvimento Humano   | 18 |
| 4.2) Relação Escola - Família e Paradigma Ecológico e Sistémico: interacção de conceitos                        | 20 |
| 4.3) Abordagem sistémica e Família  | 24 |
| 4.4) Escola enquanto sistema  | 26 |
| 5) Relação da Escola com Famílias de Crianças com Necessidades Educativas Especiais                             | 28 |
| 5.1) A Escola e a Família como Ambientes Educativos   | 31 |
| 5.2) (Como criar) Uma Porta Aberta entre a Escola e a Família de Crianças com Necessidades Educativas Especiais | 34 |
| 5.2.1) Envolvimento Parental  | 37 |
| Síntese   | 43 |
| CAPÍTULO II - Quadro Empírico   | 44 |
| Introdução  | 45 |
| 1) Enunciado do Problema e Fundamentação Empírica   | 45 |
| 2) Definição dos Objectivos do Estudo   | 50 |

|  |    |
|--|----|
| 3) Metodologia Empírica                                  | 51 |
| 3.1) Estratégia de Recolha de Dados                      | 53 |
| 3.2) Procedimentos para a Recolha e Tratamento de Dados  | 56 |
| <br>   |    |
| Síntese  | 60 |
| <br>   |    |
| CAPÍTULO III - Apresentação e Discussão dos Dados        | 61 |
| <br>   |    |
| REFLEXÕES FINAIS   | 78 |
| <br>   |    |
| BIBLIOGRAFIA   | 83 |
| <br>   |    |
| WEBGRAFIA  | 86 |
| <br>   |    |
| ANEXOS   | 89 |
| Anexo I - Guião da Entrevista                            | 90 |
| Anexo II - Grelha de Análise da Conteúdo das Entrevistas | 94 |

## Índice de figuras

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner   | 19 |
| Figura 2 - Contextos Ecológicos de Interação da Criança  | 21 |
| Figura 3 - Esquema de Interações relações entre os elementos do sistema Família, e entre os sistemas Família e Escola, e entre estes dois sistemas e o sistema Sociedade | 26 |
| Figura 4 - O Modelo das Esferas Sobrepostas  | 33 |
| Figura 5 - Modelo de Envolvimento de Pais  | 41 |
| Figura 6 - Mapa Conceptual do Estudo   | 46 |
| Figura 7 - Modelização das três componentes do módulo interactivo da análise dos dados   | 57 |

## Índice de quadros

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 - Da integração à Inclusão, diferença de perspectivas   | 7  |
| Quadro 2 - Reacções das famílias às Necessidades Educativas Especiais das suas crianças, conforme vários autores | 13 |
| Quadro 3 - Ciclo da vida da família com uma criança com NEE  | 13 |
| Quadro 4 - Tipos de Envolvimento Parental  | 39 |
| Quadro 5 - Objectivos e questões de Investigação   | 51 |
| Quadro 6 - Categorias e subcategorias para a análise de conteúdo das entrevistas                                 | 59 |
| Quadro 7 - Caracterização das crianças com NEE   | 63 |

## INTRODUÇÃO

“Bem-vindo ao mundo das deficiências, onde os documentos reinam e o negativismo, o pessimismo e a resistência à mudança transpiram em cada página. Não tem de ser assim” (Sommerstein e Wessels, 2008, p.415).

Introduzimos o nosso trabalho pela referência a Lynne Sommerstein e Marilyn Wessels, por sentirmos que as suas palavras não só reproduzem de forma aproximada o que observamos diariamente na nossa vivência profissional e social. Simultaneamente, parecem-nos também indicarem que o caminho a percorrer não se pode caracterizar nem pelo conformismo nem pelo alheamento das responsabilidades de cada um de nós enquanto profissionais e cidadãos.

Tal como as autoras indicam, no “mundo das deficiências”, cada dia é dia de luta de papéis, quer para as famílias quer para a escola. Por estes “papéis” pretendemos referir-nos, não só aos documentos que preenchem o quotidiano da nossa sociedade e das suas instituições - no caso relatórios, exames - como também aos diferentes papéis e funções que pais e professores têm que desempenhar para “sobreviver” nesse mundo: no caso dos pais dar qualidade de vida aos seus filhos, e no caso dos professores darem qualidade às suas intervenções, e partindo dela conferir também qualidade de vida aos seus alunos.

Esta percepção parece-nos espelhar claramente o papel activo que cada um de nós desempenha enquanto interveniente social, da mesma forma que deixa transparecer as influências individuais de cada um não só na evolução da sociedade, mas também no funcionamento das suas instituições. Como referem Sommerstein e Wessels (2008, p. 417) é necessário que lutemos para “interromper o ciclo de ignorância da sociedade, (...) permitindo aos outros acesso às informações (...) para que possam participar um pouco dos dons e das realizações (...)” das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Foi na continuidade desta percepção, que sobressaíram, entre outras, as várias motivações para a realização deste trabalho:

- uma primeira motivação, pessoal, despertada pela realização de um trabalho estudo de caso no âmbito deste mestrado, que deixou transparecer um pouco da dura realidade que as famílias de crianças com NEE enfrentam quotidianamente na escola e fora dela. Isto, criou em mim a vontade de procurar conhecer e perceber os trajectos de diferentes famílias unidas pela característica das necessidades educativas especiais, nomeadamente desde que ingressam no sistema educativo, de modo a esclarecer que papel tem a Escola (instituição e seus elementos) desempenhado e defendido;

- o nosso entendimento de que enquanto profissionais também nós temos um papel importante junto das famílias, que consideramos poder ser melhor desenvolvido se melhor compreendermos e conhecermos a realidade e o percurso de vida das crianças com NEE e das suas famílias, bem como do seu trajecto pelas instituições sociais nomeadamente pela Escola;

- por considerarmos que podemos dar um contributo científico em prol de uma maior compreensão de todos os acontecimentos que esta realidade provoca no envolvimento familiar. Da mesma forma procuramos também contribuir para que a sociedade em geral e os profissionais da educação em particular, reconheçam as potencialidades das NEE's e alterem as suas mentalidades, pois citando Moreno (1983, p.3) “o preconceito surge da ignorância [...] porque sem compreensão não existe solidariedade”;

- porque acreditamos que dando a oportunidade às famílias de expressarem o seu processo de vivência e de aceitação de um filho com NEE, podemos contribuir para a aproximação das famílias à escola e vice-versa, de modo a que conjuntamente se possam desenvolver estratégias que ajudem a criança e a família tendo em conta as suas necessidades;

- porque também nós, enquanto profissionais, fazemos parte integrante deste engenho que é a escola e desta forma podemos individualmente contribuir para melhorá-la enquanto Instituição, pois “o nosso trabalho é um trabalho que implica mudança, transformando estas expectativas, quer da parte dos professores, quer da parte dos próprios pais, em expectativas realistas” (Loureiro, 2008, p.64) .

A criança é o elemento base da relação que se estabelece entre a escola e a família. Cada um dos intervenientes desta relação possui anseios e aspirações distintas, que variam consoante o contexto em que cada um se inseres.

Os pais ao esperarem o nascimento de um filho, principalmente quando a gravidez foi planeada e desejada, projectam conteúdos psíquicos idealizados para este filho (Rocha; Costa e Pereira, 2006), ou seja elaboram uma imagem ideal do filho que desejam. O nascimento de um filho, é por si só, um acontecimento muito forte, despoletador de mudanças profundas no quotidiano, nas relações, na estrutura e nas prioridades de uma Família. Por vezes este acontecimento encerra em si uma realidade inesperada e muito específica - um filho portador de Necessidades Educativas Especiais - que provoca ainda um maior impacto quer na Família, quer nas suas relações intra-familiares e inter-familiares.

Apesar de considerarmos que todas as famílias, sem excepção, devem (deviam) ter um lugar cativo na sociedade à qual pertencem, da mesma forma que merecem dela o devido respeito, suporte e apoio por parte das suas instituições, nomeadamente da instituição Escola, parece-nos que nem sempre isso acontece. Revendo as palavras de Gonçalves (2007, p. 10) constituímos uma sociedade cuja identidade se caracteriza pela “ (...) turbulência, incerteza, desconfiança e imprevisibilidade (...)” que se reflectem necessariamente quer na escola quer na família, que como bem sabemos são os principais espaços educativos.

Pimentel (1999, pp. 133-134) diz-nos que o desejo de um bebé perfeito e idealizado comporta as percepções, os sonhos e os anseios dos pais, pelo que o nascimento de um bebé diferente vai estar na base de um processo complexo de reestruturação e adaptação extremamente difícil. Este processo envolve não só a mãe como toda a família nuclear,

provocando um reajustamento de toda a rede social e relacional em que a família está envolvida.

Neste contexto, Pereira (1998, p.32) refere que o preconceito e os comportamentos discriminatórios da sociedade podem conduzir a um afastamento social dos pais e consequentemente das crianças com NEE, visto que “(...) um dos factores que mais parece influenciar a reacção dos pais face à criança com deficiência pode ser a atitude dos outros, que ao colocarem os pais em situação de embaraço, os conduzem a um consequente afastamento social”.

Assim, pareceu-nos importante orientar e estruturar este trabalho à luz do paradigma ecológico (Portugal, 1992), uma vez que o ser humano se desenvolve na intersecção de diferentes planos pessoais e sociais. Num plano mais generalizado, podemos referir que as relações, que se estabelecem, pelo menos, entre dois intervenientes, influenciam e são influenciadas pelo contexto em que ocorrem, pelos seus intervenientes, bem como pelo contexto natural da situação e de cada um dos intervenientes. Os factos sucedem-se numa cadeia de acontecimentos repleta de ligações e influências, e não podendo negar esta evidência pareceu-nos importante destacar e reflectir sobre o paradigma ecológico.

É de realçar que o contexto ecológico da família, o background social e cognitivo dos pais e as suas condições financeiras variam na proporção directa do número de famílias, ou seja, as reacções à situação de ter um filho com NEE e as estratégias de resolução podem ser muito diversas, tão diversas quanto o número de famílias (Marques, 1991; Coutinho, 2004; Villas-Boas, 2004).

O quadro de relações anteriormente exposto deve decorrer numa base de diálogo e comunicação, quer seja entre famílias de crianças com NEE com a escola (educadores, professores, auxiliares, etc) como com quaisquer outros profissionais, e. g. pediatra, médico de família, etc. Esta base de diálogo e comunicação deve instituir, no nosso caso, uma parceria entre as famílias e a escola.

Talvez por isso Sampaio (1996, p.9) revele que enquanto pais “não é possível esperar que a escola nos ajude, porque se não lutarmos para a transformar, em colaboração com os professores e alunos, ela continuará para os nossos filhos a ser equivalente a um emprego aos sessenta anos”.

É neste sentido que se afirma que a proximidade e o relacionamento dos pais de crianças com NEE com a escola podem influenciar a forma como se desenvolverá ou não uma parceria que se pretende saudável. A escola deve complementar a acção da família, de modo a unir esforços para que possam em conjunto acompanhar o evoluir da sociedade procurando entendimento.

Propomo-nos com este trabalho executar um estudo sobre a relação das famílias de filhos com necessidades educativas especiais com a Escola. Destacamos que pela sua realização pretendemos contribuir para uma melhor compreensão da relação entre as famílias com filhos com NEE e a escola, focando o nosso estudo ao nível da participação e do envolvimento parental. No nosso caso, cada pai tem as suas vivências e experiências próprias num mundo complexo, diversificado e abrangente. As percepções que cada pai, de crianças com NEE, detém sobre a sua

relação com a escola, variam conforme a experiência de vida e o conhecimento do mundo que cada um detém.

É claro que não pretendemos definir as representações das famílias de crianças com NEE sobre a sua relação com a escola, nem tão pouco generalizá-las, pretendemos apenas sinalizá-las de modo a podermos constatar quais são e quais têm maior predominância. Aliás, toda a revisão de literatura efectuada pretendeu esclarecer os conceitos adjacentes ao problema que procuramos responder.

Desta forma, organizámos este estudo em dois capítulos, o primeiro dedicado à fundamentação teórica e o segundo ao estudo propriamente dito. As Reflexões Finais são o culminar de todo o trabalho, pois decorreram de um confronto entre o enquadramento teórico e aos dados recolhidos. Assim temos:

- CAPÍTULO I, no qual abordámos os diferentes conceitos subjacentes à nossa temática. Com uma breve reflexão sobre a legislação existente e sobre a evolução do conceito, começamos por abordar as Necessidades Educativas Especiais (Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson, 2007; Nielsen, 1999). Seguidamente, discursamos individualmente sobre a Família e a Escola, e sobre cada uma delas relacionando-as com as NEE (Santos, 2009; Epstein, 1987; Glat e Pletsch, 2004; Barata, 1976; Diogo, 1998; Monteiro, 1991; Correia, 1999; Musgrave, 1984; Rodrigues-Lopes, 1997; Magerotte, 1997). Segue-se o Paradigma Ecológico e Sistémico, no qual desenvolvemos a teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1979); exploramos a interacção entre a relação Escola-Família e o paradigma; e, abordamos tanto a Família como a Escola enquanto Sistemas. Concluímos este capítulo com a exploração da especificidade da relação da escola com famílias de crianças com NEE e, com uma incursão sobre o Envolvimento Parental (Hornby, 1990; Silva, 2002; Pires e Rodrigues, 2006; Epstein, 1987; Bhering e De Nez, 2002).

- CAPÍTULO II, inicia-se com a problematização do nosso problema de estudo, com a identificação dos objectivos e com a selecção da metodologia mais adequada. A metodologia inclui a identificação, elaboração e validação do instrumento a utilizar, bem como os procedimentos para a recolha e tratamento de dados (Bardin, 1977; Fortin, 1999; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005; Sousa, 2009; Savoie - Zajc, 2003; Flick, 2004; Quivy e Campenhoudt, 2005).

- CAPÍTULO III, a apresentação e discussão dos dados recolhidos integram este capítulo, que culmina com a elaboração das reflexões finais. Nas Reflexões Finais são reforçadas considerações relativamente a programas para a promoção do envolvimento e participação parental (Epstein, 1987; Davies, 1989; Hornby, 1990; Marques, 1991), como forma de sugestão a aplicar nas escolas.

## **CAPÍTULO I - Quadro Conceptual**

## Introdução

No presente capítulo deste trabalho, pretendemos traçar uma abordagem aos conceitos base de formulação da nossa questão de investigação. Assim, importa-nos abordar e explorar os discursos e os entendimentos existentes quer sobre as Necessidades Educativas Especiais (NEE), como sobre a Família, a Escola, bem como sobre a Relação que se estabelece entre a Escola e as Famílias de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Uma vez que o Mundo em que vivemos é extremamente complexo e rico em variados sistemas, as relações que se estabelecem entre eles são também, por natureza, complexas e distintas, pois cada sistema encerra em si características distintas e individuais que interferem, influenciam e enriquecem as relações que celebram.

Assim, para além dos conceitos enumerados, neste capítulo procedemos também à abordagem e exploração de conceitos como Envolvimento Parental e Paradigma Ecológico e Sistémico, pois estes dão-nos uma ajuda preciosa para demonstrar a importância que cada um dos elementos - Escola e Família de Crianças com NEE - tem na relação que pretendemos estudar.

### 1) Evolução do Conceito de Necessidades Educativas Especiais

O conceito de Necessidades Educativas Especiais é fruto de uma evolução histórica e política, que ocorre paralelamente com o progresso da abordagem e visão social, que nos tem conduzido por diferentes contextos desde a segregação, à integração, à igualização de oportunidades e, presentemente, à inclusão (Conselho Nacional de Educação, 1999).

Não é nosso objectivo descortinar toda a história da educação especial, mas antes demonstrar que a sua evolução está a par com o progresso de conceitos, o que necessariamente influenciou e alterou a postura e a abordagem da escola para com as crianças, em especial para com aquelas que têm NEE, e para com as suas famílias.

O Conselho Nacional de Educação (1999, p.29), alerta para o princípio consensual de que todos os alunos devem aprender juntos, dando especial ênfase às Novas Concepções sobre Necessidades Educativas Especiais do Capítulo I da Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Especiais, no ponto 7:

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

Mais ou menos conseguida, com avanços e recuos, esta mudança denominada por Educação Inclusiva, “(...) cobre variadas tentativas de atender à diversidade total das necessidades educacionais dos alunos nas escolas” (Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson, 2007. P.14). Os mesmos autores (2007, p.15), destacam que:

as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam reflectir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades educativas especiais se ajuste à escola (integração).

Esta nova abordagem educativa coloca a criança com NEE no centro do processo educativo, devendo a escola ajustar-se a ela centrando a sua capacidade no atendimento das NEE reveladas pelas crianças.

Nesta perspectiva, citamos alguns elementos comuns que sobressaíram do estudo apresentado por Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007, p.16), quanto ao valor da pedagogia centrada na criança: “(...) um certo grau de instrução individualizada, uma visão holística do individuo e uma compreensão sobre a aprendizagem significativa como um processo social, em que os pontos fortes e a competência de cada criança são trabalhados”.

Parece-nos então, que podemos referir que a inclusão pressupõe uma perspectiva centrada no currículo em detrimento de uma perspectiva centrada no aluno, o que revela a evolução de conceitos, perspectivas e práticas que ocorreu na passagem da integração para a inclusão.

| PERSPECTIVA CENTRADA NO ALUNO   | PERSPECTIVA CENTRADA NO CURRÍCULO   |
|---|---|
| Atenção centrada nas incapacidades da criança.  | Atenção centrada na intervenção pedagógica capaz de desenvolver as capacidades de todos os alunos.  |
| Intervenção individualizada visando essencialmente a recuperação do <i>deficit</i> , a cargo dos especialistas. | Intervenção visando o grupo e procurando assegurar a maior eficácia para todos através de estratégias diversificadas.   |
| Espaços especiais e programas diferentes para os alunos com NEE.  | Adaptação das estratégias de ensino na sala de aula de modo a responder às necessidades individuais (com o apoio que for necessário) e visando o currículo comum.<br><br>A dificuldade dos alunos é um estímulo à melhoria do ensino. |

| Integração   | Inclusão  |
|--|---|
| Processo através do qual as crianças consideradas com necessidades especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente - inalterado - da escola. | Empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos. |

Quadro 1 - Da Integração à Inclusão, diferença de perspectivas. (Fonte: CNE, 1999, p.28)

Pelo quadro anterior (Quadro 1 - Da Integração à Inclusão, diferença de perspectivas.), facilmente percebemos as diferenças existentes entre estes dois conceitos. Alertamos para a necessidade que há em fazê-lo de uma forma crítica, pois urge perceber o que se passa hoje na escola e, quais as suas práticas efectivas. Por outro lado, também nos parece pertinente, analisar o quadro procurando nele o lugar que a família tem para ou na escola, questionando-se qual o grau de importância que ela apresenta em todo este processo.

De facto através da observação do quadro podemos constatar, que pelo menos na teoria, com a inclusão as crianças passam a estar no centro do seu processo educativo pelo reforço positivo. Ou seja, o ponto de partida deixa de ser as incapacidades reveladas pela criança, e passa a ser as suas capacidades e potencialidades (positivas), deixando de ser a criança a ter que se adaptar à escola para passar a ser a escola a responsável por acolher a criança com NEE, reestruturando-se com o objectivo de lhe dar respostas adequadas. Tendo em conta a diversidade de crianças que frequentam a escola, esta deve integrá-las num todo baseando a sua intervenção num leque de estratégias diversificadas.

Segundo Nielsen (1999, p.23), a postura dos professores é fundamental na criação de um meio educativo inclusivo, pois “a criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos”. No entanto, importa reforçar que o trabalho de equipa é fundamental, revelando-se extremamente importante, se não vejamos:

O processo de transição de um aluno de um meio mais restritivo para um meio menos restritivo requer uma preparação prévia, tanto por parte dos professores como por parte de todos os que nele estão envolvidos. Este processo, para ter sucesso, deve ser marcado pelo esforço cooperativo colectivo (Nielsen, 1999, p. 24).

Mas, não podemos esquecer que para oferecer uma experiência educativa vantajosa, a família deve ser envolvida no processo de inclusão, uma vez que “(...) é de primordial importância abrir portas de comunicação com os pais. (...) O envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada ao aluno com NEE contribuirão para o seu sucesso escolar” (Nielsen, 1999, pp. 25 - 26).

Revendo então este plano colaborativo, de investimento e comunicação constantes, destacamos a referência que Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007, p.14), fazem a Brunswick, 1994), quando este se refere a elementos base para um sistema educacional inclusivo:

todas as crianças conseguem aprender; todas as crianças frequentam classes regulares adequadas à sua idade em suas escolas locais, (...) recebem programas educativos adequados, (...) recebem um currículo relevante às suas necessidades, (...) participam de actividades co-curriculares e extracurriculares, e beneficiam-se da cooperação e colaboração entre seus lares, sua escola e sua comunidade.

Todos nós, enquanto professores, pais ou amigos, temos um papel a desempenhar de forma a contribuir activamente para um todo. Enquanto cidadãos temos uma palavra a dizer, pois também está nas nossas mãos promover a mudança da sociedade e das suas instituições, nomeadamente da família e da escola.

## 2) Família

Em jeito de resenha da literatura consultada, começamos por citar Rodrigues-Lopes (1997, p. 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 (1979, p. 34, cit. Santos, 2009, p. 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.

Sendo a família um “organismo” vivo e activo, existem muitos enunciados a seu respeito. Com todos os episódios históricos, políticos e socioeconómicos da Humanidade, a estrutura familiar tem-se desenvolvido e evoluído de forma diversa e complexa. Foi por isso, que sentimos necessidade, no decorrer da nossa revisão bibliográfica, de organizar e elaborar um texto composto por diferentes aspectos relativos à família, que nos permitissem caracterizá-la de uma forma abrangente, mas também de forma simples e ordenada.

Assim, passamos a descrevê-la em três vertentes: conceito; abordagem sistémica; e família de crianças com NEE.

No que respeita à sua definição, como unidade de conduta social significativa, a família tem vindo a sofrer alterações notáveis. Essas alterações têm afectado consideravelmente o seu desenvolvimento tanto na estrutura como nas suas funções e interacções (Rodrigues-Lopes, 1997; Stahnhope e Lancaster, 1999; Febra, 2009).

Começando por desbravar a multiplicidade de conceitos presentes na literatura, destacamos Santos (2009, p. 31) quando esta cita Seraceno (1992, p. 12) a propósito da sua definição do conceito família: “ a família revela-se como um dos lugares privilegiados de construção social da realidade”. Ou seja, a família, recria na sua dinâmica a realidade social em que está inserida, na qual as crianças aprendem as ferramentas necessárias para funcionar em sociedade, para crescerem e se desenvolverem.

“A família é o primeiro grupo social ao qual o ser humano pertence (...) as fronteiras individuais são fluidas (...) tudo o que acontece com um dos membros afecta directamente os demais” (Glat e Pletsch, 2004).

Enquanto que para Murdock, citado por Barata (1976, p.11), a família define-se como “um grupo que se caracteriza pela residência em comum, pela cooperação económica e pela reprodução”, Diogo (1998, p. 41) considera que a família se manifesta como “um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individualmente recebem o seu significado”. O mesmo autor, apresenta a família como “um espaço educativo por excelência (...) considerado núcleo central do desenvolvimento (...) no qual se criam e educam as crianças, e onde as pessoas se encontram e convivem”.

Glat (2004) destaca a família pela sua função formativa e determinativa no que concerne ao desenvolvimento afectivo e cognitivo da criança, bem como à aprendizagem de atitudes indispensáveis para progredir nos papéis sociais que desempenha ao longo do seu processo de socialização. Esta autora reflecte ainda sobre a importância que a família demonstra ter para o incremento do desenvolvimento global da criança com NEE, bem como para a sua inclusão social.

Neste sentido, Glat (1989, p. 15, cit. Glat e Pletsch, 2004) afirma “portanto, que o auto-conceito ou identidade pessoal de um indivíduo se desenvolve, em grande parte, em função das percepções e representações dos outros”. Já Dias (1996, p. 20) referindo Pedro (1988), destaca que “o núcleo familiar hoje, como outrora, é o elo de ligação essencial e primeiro, entre o indivíduo e a natureza e a cultura”. Desta forma, a família apresenta-se como um “espaço educativo por excelência podendo considerar-se núcleo central do desenvolvimento da criança”, uma vez que é no seu interior que ela aprende a viver, a ser e a estar (Bernardes, 2004, p. 23).

Monteiro (1991, p. 7) vê “a família (...) como instituição social básica”, necessária para a socialização e desenvolvimento equilibrado das pessoas, fazendo referência ao artigo 16º da Carta Social Europeia (de 18 de Outubro de 1961), no qual a família é considerada “(...) célula fundamental da sociedade” (Monteiro, 1991, p. 35).

Segundo Silva e Dessen (2001), a família constitui o primeiro universo de relações sociais, podendo proporcionar à criança “deficiente” um ambiente favorável de crescimento e desenvolvimento. A influência da família no que concerne ao desenvolvimento da criança dá-se através das relações estabelecidas por meio de uma via fundamental, a comunicação.

Relvas (2003, p. 16), identifica a família como “(...) último bastião grupal, funcionando como matriz relacional e de criação de identidade, numa sociedade cada vez mais exigente e causadora de *stress*”. Santos (1994), citado por Albuquerque (1997, p.195), distingue a “família, na sua faceta de instituição, como forma de socialização organizada, que é um direito dos filhos e um dever dos pais”, pois os que agora são pais já anteriormente foram filhos.

A família constitui-se como base para construir e desenvolver competências, habilidades e motivações, que conduzirão e promoverão o desenvolvimento e futuras aquisições. Por isso Alberto (1997, p. 176), aprecia a família “como o espaço próprio e indispensável para o harmonioso desenvolvimento da personalidade (...) do nascimento até à morte”. Já Epstein (1987, cit. Bhering e De Nez, 2002, p.1) identifica a família como um dos contextos ecológicos mais importantes da criança, sendo ela quem proporciona os primeiros contactos da criança com o mundo que a envolve.

Como primeiro contexto educativo, é na família que a criança adquire os valores, crenças, atitudes e papéis que a estruturam no caminho do seu desenvolvimento. É a primeira forma espontânea de transmissão de conhecimentos, costumes e tradições que a criança conhece (Reimão, 1994; Homem, 2002). A família constitui-se como um sistema de relações, quer seja entre os seus membros, quer seja com outros sistemas. Mas sobre isso mais se falará seguidamente.

## 2.1) A Família de Crianças com Necessidades Educativas Especiais

Por agora, parece-nos ser importante esmiuçar o panorama das famílias com crianças com NEE. Glat (2004), alerta-nos para o facto de que quando surge na família uma criança com NEE, a sua estrutura familiar básica quebra-se, instalando-se uma crise no grupo que decorre de um conjunto de situações, sentimentos e emoções difíceis de compreender e aceitar.

(...) os dois principais desafios com que tais famílias se confrontam: por um lado, como obter serviços de qualidade adaptados às necessidades individualizadas de cada criança, por outro, como educar em família uma criança com determinada deficiência (Magerotte, 1997, p. 128).

De facto, por tudo quanto já foi referido anteriormente, sabemos que quando nasce um filho a dinâmica familiar altera-se em virtude deste acontecimento. Mas quando as famílias são confrontadas com as eventuais NEE's desse filho, tal como Magerotte (1997, p. 128) 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?

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, p.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.

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 (Magerotte, 1997). A tensão que estas famílias experimentam acentua-se durante os vários períodos do percurso escolar do filho com NEE.

Creekmore (1988), citado por Correia (1999, p. 152), realça que “o nascimento de uma criança causa em qualquer família mudanças estruturais no seu núcleo às quais terá que se adaptar, sendo que (...) a existência de uma criança com NEE no seio de uma família vem agravar essas mudanças”. As exigências da situação “(...) podem dificultar a capacidade da família para funcionar eficazmente e torná-la mais vulnerável a influências, situações e transacções com o envolvimento” (Fewell, 1986, cit. Coutinho, 2004, p. 55).

É neste seguimento, que à semelhança doutros autores (Pereira 1998), também Correia (1999, cit. Glat e Pletsch, 2004, p. 1) refere que se pode “(...) dizer que a presença de um filho especial provoca na família, sobretudo nos pais, sentimentos de luto, comparados à dolorosa experiência de perda de alguém amado por morte ou por separação”. Ao encontro destas palavras, vem Loureiro (2008, p.61) quando na sua apresentação da conferência “De olhos postos na educação especial”, remata a sua história dizendo “mas era uma vez um dia em que da luz se fez sombra, o sonho doía e o filho não era aquele...”. De facto estas crianças têm

condicionalismos que levam os pais a sentirem-se inseguros sobre o que fazer e como fazer (Coutinho, 2004).

Amaral (1995, cit. Glat, 2004, p.2) revela que 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.

Este acontecimento, pode ainda provocar na família, independentemente do seu contexto socioeconómico, fontes de stress a vários níveis: económico, afectivo, emocional, social, entre outros (Pereira, 1998).

Allen (1992), citado por Correia (1999, p.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 (...).

Os autores Nobre, Montilha e Temporini (2008, p.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 efectiva participação”. É por isso, que os autores Silva e Dessen (2001, cit. Nobre, Montilha e Temporini, 2008, p.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”.

Este estudo apontou como resultados que perante o diagnóstico da “deficiência da criança” os pais sentiram “tristeza, medo e dúvida” (Nobre, Montilha e Temporini, 2008, p.48). As autoras do estudo, elaboraram uma aproximação entre os resultados do estudo, e o que Miller (1995, in Nobre, Montilha e Temporini, 2008, p.48) referiu no que concerne às fases de adaptação (sobrevivência, busca, ajustamento e separação), que as mães passam ao receberem o diagnóstico da deficiência, referindo que “passar por todas as fases pode ajudar na aceitação pela família do filho com deficiência”. Este estudo, identificou como grande preocupação dos pais a escolarização das crianças, tendo os mesmos referido que a preparação dos professores poderá ser um factor decisivo nesta etapa das suas vidas.

As estratégias que as famílias elegem para a educação de uma criança com NEE procedem directamente das características estruturais e funcionais de cada delas. Cada família no seu conjunto apresenta diferentes percepções e entendimentos da realidade, da mesma forma que cada uma delas tem diferentes expectativas e recursos. O próprio background de cada família varia na proporção directa do número de famílias, embora haja acontecimentos ou vivências transversais a todas elas (Correia, 1999).

De facto, na revisão da literatura, encontramos diversos autores (Buscaglia, 1993; Góngora, 1998; Niela, 2000; Glat, 2004; Carvalho, 2005) que reconhecem nas famílias de crianças com NEE determinadas reacções apresentando-as agrupadas por fases.

Embora o número de fases varie consoante o autor, destacamos, na tabela seguinte, 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:

| Reacções \ Fases         | 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 esforço 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 |

Quadro 2 - Reacções das Famílias às Necessidades Educativas Especiais das suas Crianças, conforme vários autores.

A identificação destas diferentes fases, vai ao encontro do que nos diz a abordagem sistémica à família. 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, p. 131) mencione que já é rotineiro observar-se “a família numa perspectiva longitudinal”. O nascimento marca apenas o início de um percurso cheio de mudanças, decisões e expectativas.

| <b>Estádio</b>                                     | <b>Áreas de Stress</b>   |
|--|--|
| Casal  | Expectativas de ter filhos<br>Adaptação à vida a dois  |
| Crescimento /<br>Desenvolvimento<br>e pré - escola | Medo que a criança tenha algum problema<br>Diagnóstico<br>Procura de ajuda e tratamento<br>Falar aos outros familiares e irmãos acerca do problema   |
| Idade escolar                                      | Reacções de outras crianças e famílias às características especiais da criança<br>Escolaridade   |
| Adolescência                                       | Rejeição dos companheiros<br>Preparação vocacional<br>Aspectos relacionados com a emergência da sexualidade  |
| Iniciação à vida adulta                            | Preocupação de habitação<br>Preocupações financeiras<br>Oportunidades de socialização  |
| Pós-parental                                       | Preocupação com segurança a longo prazo do filho<br>Interacções com as instituições que providenciam serviços<br>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<br>Transferir as responsabilidades parentais para outros subsistemas da família ou instituições   |

Quadro 3 - Ciclo de vida da família com uma criança com NEE, adaptado por Correia (1999, p.151) de Turnbull, Summers e Brotherson (1986).

Para ajudar ao entendimento da evolução destas diferentes fases, recorreremos à apresentação de um quadro (Quadro 3) referente ao ciclo de vida da família com uma criança com NEE adaptado de Turnbull, Summers e Brotherson (1986) por Correia (1999, p.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.

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 realidades 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 (Glat, 2004). Ou seja, tal como afirmam Glat e Duque (2003, p. 20, cit. Glat, 2004, p. 3) “a família passa a organizar-se em função dessa condição patológica encarnada pelo indivíduo 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 activo a desempenhar, deve-se interessar pelos assuntos do seu filho participando neles activa e conscientemente.

É consoante a sua bagagem emocional, cultural, vivencial e social, que cada família encara o mundo das NEE. 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, p. 5). As oportunidades de contactos sociais que a família proporciona à criança com NEE parecem ser factor 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, p. 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, p. 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”.

### 3) Escola

Historicamente é visível que a Escola, enquanto instituição, sofreu inúmeras modificações que condicionaram a sua acção, 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, p.19).

Sendo a escola uma organização social constituída por uma comunidade educativa, é evidente que na sua actuação existe necessariamente interacção com outras instituições sócias, nomeadamente com a família (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 activo e dinâmico, que cativa e cria condições para as famílias se envolverem e participarem mais activamente 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, p. 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, p. 116). A escola está mergulhada na sociedade, e por isso a cultura que nela penetra impõe os seus valores, normas e costumes (Guerra, 2000). Actualmente a escola reflecte a heterogeneidade da sociedade, apresentando-se como uma instituição social pretensamente inclusiva.

Já Guerra (2000, pp. 27-29) 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 interacções 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, p. 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, p. 122).

No que diz respeito ao contexto português, o autor Pacheco (1998, p. 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, p. 14) “classificou a escola como uma organização normativa”, já Formosinho (1986, cit. Fonseca, 1998, p. 14) identifica-a como uma “(...) «organização específica de educação formal» marcada pela sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo 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, p.8) alerta-nos para o facto de que sendo objectivo primeiro da escola *ensinar*, também ela aprende, ou antes é necessário que o faça, senão de que outra forma poderá cumprir com o seu objectivo?

Assim, Guerra (2000, p.16) cita Duarte (1999, p.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, p. 29 cit. Guerra, 2000, p. 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, p.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, p.7).

### 3.1) A Escola e as Crianças com Necessidades Educativas Especiais

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 inculcar 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, p.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, p. 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, p. 306), identifica a característica da diferença tanto nos alunos como nos professores, uma vez que “(...) ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns”.

Esta percepção, certamente que exige da parte da escola e dos seus profissionais, uma postura de abertura, 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, p. 39):

Um dos resultados-chave das escolas que proporcionam estímulo e apoio aos professores (...), é que os professores são encorajados a adoptar 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.

Se entrelaçarmos o que é referido no ponto 1.1) deste trabalho com a percepção anteriormente referida, parece-nos emergir a necessidade de encarar e reconhecer a inclusão de uma forma crítica, pois tal como destaca Rodrigues (2006, p. 301) “a inclusão tem como palcos contextos complexos e frequentemente adversos com os quais devemos estar preparados para interagir”. Destes contextos o autor destaca não só a sociedade, como as diferentes comunidades que a integram, como a escola ou as famílias, para além da própria característica NEE.

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.

Ao encontro destas palavras, correm as de Rodrigues (2006, p. 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 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 actuação. Os professores ao interagirem com as crianças com NEE, devem ter noção que estão também a actuar juntas das suas famílias. É neste sentido, que Rodrigues (2006, p. 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.

#### **4) Paradigma Ecológico e Sistémico**

Após cerrado discurso, fundamentado na revisão da literatura, sobre a escola, a família e a relação que se estabelece entre elas, parece-nos agora oportuno especificar individualmente uma perspectiva de interacção mútua e progressiva entre um indivíduo activo, em constante crescimento e desenvolvimento, e os meios que o rodeiam, uma vez que nos parece ajudar a compreender o plano de intervenção desta investigação.

Este paradigma revela-nos um quadro conceptual que apoia o entendimento da interacção sujeito - mundo, “(...) ressaltando o dinamismo, a capacidade de estruturação e de criação do sujeito no/ do ambiente em que se encontra” (Portugal, 1992, p.7).

A autora (Portugal, 1992, p.33), alerta-nos para o facto de que:

todos sabemos que cada um de nós seria diferente se se tivesse desenvolvido num outro meio ou se os meios físicos e sociais que enquadram o nosso desenvolvimento tivessem aparecido em momentos diferentes da nossa vida.

Falamos do Paradigma Ecológico da Perspectiva do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1979).

##### **4.1) A Ecologia do Desenvolvimento Humano**

Se observarmos esta perspectiva de desenvolvimento, percebemos que o comportamento e o desenvolvimento humanos só se podem explicar no quadro da interacção mútua entre o sujeito e o seu ambiente ou contexto, dando-se especial realce aos contextos socioculturais (Portugal, 1992).

De facto, pela afirmação acima apresentada, torna-se evidente a importância que este paradigma presta ao processo de interacção do sujeito com os meios naturais que o rodeiam, em detrimento do simples resultado final dessa mesma interacção. Realça a importância de cada contexto no processo de desenvolvimento, quer individualmente quer em conjunto com outros contextos, mais ou menos imediatos ou vastos. Todas as relações e interacções contribuem de alguma forma para o desenvolvimento e crescimento do ser humano (Portugal, 1992).

Nesse sentido, destaca-se portanto que o desenvolvimento não depende só dos contextos imediatos, mas antes engloba inter-relações entre vários contextos mais latos, sociais e institucionais.

Note-se que estas inter-relações influem no sujeito, nos seus contextos imediatos e nos contextos mais abrangentes. A situação do sujeito num contexto, que lhe é mais próximo, projecta a sua “relação” em contextos mais abrangentes (Portugal, 1992).

Para melhor exemplificar, salientamos uma afirmação de Hinde (1976, cit. por Brazelton & Cramer, 1989/1993 referidos por Pimentel, 1999, p.77), quando este refere que aquilo “que uma pessoa pensa de uma relação pode ser mais importante que a própria relação”, pois a forma como entendemos, sentimos e percebemos a realidade e o que nos rodeia influencia, inevitavelmente, a nossa forma de estar e de actuar.

Isto, vai ao encontro do que Urie Bronfenbrenner (1979) desenvolve na sua teoria da ecologia do desenvolvimento humano. Na qual o autor revê no sujeito um actor dinâmico que actua no meio em que se encontra e que contribui activamente para o seu próprio desenvolvimento, caracterizando a relação entre o sujeito e o mundo pela reciprocidade, destacando que o universo de contextos relacionais do sujeito se compõem de contextos mais ou menos latos, como evidenciado na seguinte figura.

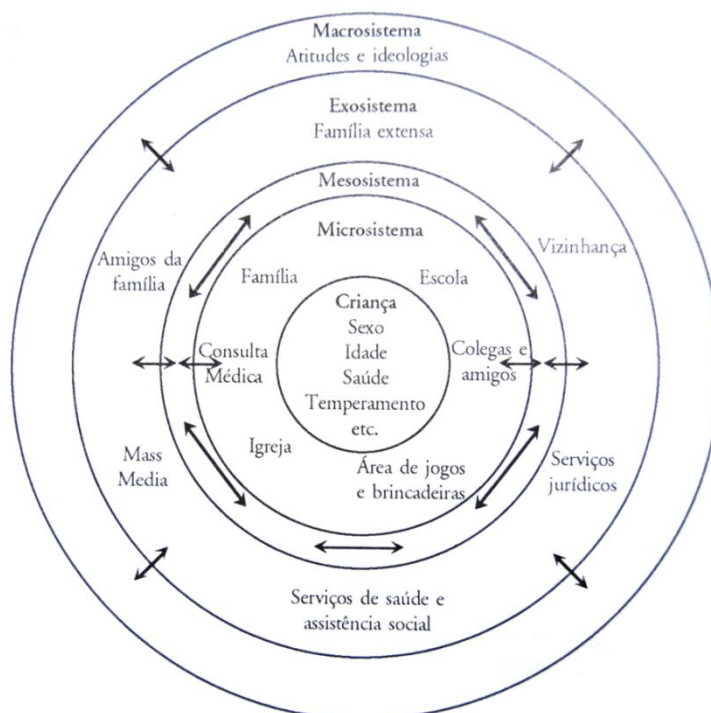


Figura 1 - Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner (retirado de Portugal, 1992, p. 40)

Este esquema de interacções, representa o modelo ecológico proposto pelo autor (Figura 1), encerra em si diferentes níveis de interacção e diferentes contextos, nos quais o sujeito desenvolve diferentes papéis e actividades.

Analisando-o, no que diz respeito ao ambiente ecológico (Figura 1) em que a criança/ o indivíduo se insere, o autor do paradigma ecológico identifica um conjunto de quatro contextos de desenvolvimento: Microsistema, Mesosistema, Exosistema e Macrosistema. Ou seja, por outras palavras podemos constatar que:

ao considerar que desenvolvimento e o crescimento não podem ser compreendidos fora dos contextos em que ocorrem, o autor propõem o estudo da ecologia do desenvolvimento humano através da análise dos processos de acomodação mútuos e progressivos que se estabelecem entre a criança e os seus cenários de vida imediatos. O desenvolvimento não deve ser perspectivado isoladamente, mas implica uma análise, em diferentes momentos, ao longo do tempo e dentro de diferentes contextos de vida da criança e da família (Pires e Rodrigues, 2006, p. 96).

Conceptualizando, a criança encontra-se no centro em interacção mais directa com o microsistema, completando o mesosistema, o exosistema e o macrosistema contextos mais vastos de interacção.

Ao progredir no seu desenvolvimento, o ser humano realiza transições entre diferentes contextos, ao que o autor denomina de transições ecológicas. Estas acontecem em qualquer um dos contextos (Figura 1) e verificam-se em virtude dos processos recíprocos de interacção entre eles, e são por isso, não só resultado como também estímulo do processo de desenvolvimento.

Desta forma, percebe-se que é na construção progressivamente mais alargada e diferenciada de contextos que o ser humano cresce e se desenvolve, sem esquecer que tanto os contextos o influenciam como também são influenciados por ele. É neste encaminhamento que o autor destaca que “(...) o processo de desenvolvimento pode ser inferido através da análise de actividades, papéis e relações em que o sujeito participa” (Portugal, 1992, p. 43).

A criança conquista conhecimentos e constrói-se pela interacção com elementos significativos do seu meio, estando essa interacção mediada por estruturas exteriores, como sendo o mesosistema, o exosistema e o macrosistema.

#### **4.2) Relação Escola - Família e Paradigma Ecológico e Sistémico: Interacção de Conceitos**

Ao se assumir pelo modelo ecológico e sistémico que o ser humano se desenvolve pela interacção mútua com o seu contexto natural e com contextos mais ou menos abrangentes e próximos, estamos a manifestar que todos influenciamos e somos influenciados ao longo do nosso percurso de vida, quer por familiares, quer pela escola, por doenças, por crises políticas, entre outros.

No caso da nossa investigação, e revendo a família como um “(...) sistema e um conjunto de subsistemas que está inserida num supra-sistema que é a Sociedade” (Febrá, 2009, p. 19), podemos afirmar, à luz deste paradigma, que as relações que se estabelecem entre os familiares influenciam os mesmos individualmente, influenciam o sistema *família* como um todo, e influenciam as relações individuais e as relações do sistema com outros sistemas.

Por outro lado, ao colocar a criança no centro do contexto ecológico família, no centro do contexto ecológico escola, é o mesmo que dizer que a criança se enquadra numa rede complexa de relações pelas quais se vai desenvolvendo. Esse desenvolvimento decorre das interacções que a criança estabelece com a família e com o meio que a envolve.

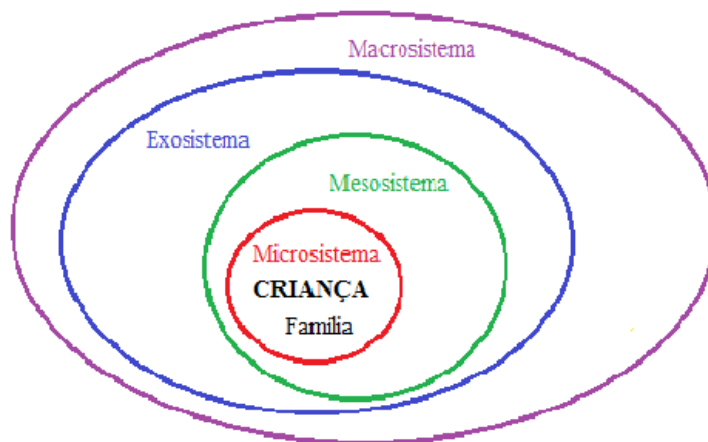
É neste sentido que Pires e Rodrigues (2006, p. 96) destacam que segundo o modelo ecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, “o desenvolvimento e o comportamento não podem ser compreendidos fora dos contextos em que ocorrem (...)”. Por isso, os mesmos autores referem que “o desenvolvimento não deve ser perspectivado isoladamente, mas antes implica uma análise, em diferentes momentos, ao longo do tempo e dentro dos diferentes contextos de vida da criança e da família” (2006, p.96).

Ao encontro destas palavras, vem Cunha (2000, p. 447, cit. Santos, 2009, p. 50) quando observa que a “família e a escola são instituições sociais que gravitam em torno de um mesmo centro, o educando - o ser social envolvido nas tramas culturais e políticas do seu meio”. Ou seja, tal como nos referem Pires e Rodrigues (2006), o ser social que é a criança convive em diferentes contextos de vida.

O nascimento de um filho conduz a estrutura familiar a um novo contexto e a uma nova situação de vida. A família sofrerá transformações. Se a este cenário adicionarmos o facto de a criança ter NEE, isto faz com que a nova situação se revele mais específica e mais marcante. A dinâmica familiar adquire uma componente única que acarreta consigo necessidades distintas e concretas, quer para a família quer para a criança.

Compreende-se facilmente que o que quer que afecte um elemento da família afecta todos os elementos, uma vez que a própria interacção familiar inclui todo um processo de interacção entre os membros da família. Esta interacção tem por norma regras estabelecidas socialmente cujas funções se podem alterar consoante a alteração das características dos membros da família, das próprias interacções e da sociedade. Revemos também nestas palavras o modelo sistémico que Turnbull, Summers e Brotherson (1984, cit. Febra, 2009, p. 19) propuseram, em que as suas quatro componentes sobressaem pelas ligações interdependentes que formam entre elas: estrutura familiar, interacção familiar, função familiar e ciclo vital. Digamos que estas componentes integram o microsistema identificado no modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979).

Revedo a teoria do autor, podemos concluir que o indivíduo se insere em diferentes contextos ecológicos (Figura 2), sendo uns mais abrangentes que outros: família, grupo de amigos, escola, sociedade, entre outros.



**Figura 2** - Contextos Ecológicos de interacção da Criança (adaptado do Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner retirado de Portugal, 1992, p. 40)

Especificando cada um deles, podemos dizer que: o microsistema implica as rotinas diárias da criança, nomeadamente com a família, na escola, numa consulta. Isto leva a criança a desempenhar diferentes papéis sociais, pelo que a passagem de contexto acontece naturalmente. O mesosistema, poderá portanto situar-se na inferência directa com os alunos, no relacionamento com os professores, etc. O exosistema reflecte-se no relacionamento com

estruturas sociais vastas, enquanto que o macrosistema revela a relação entre ambientes próximos da criança (Portugal, 1992).

É dentro do sistema de relações que o indivíduo estabeleceu entre os diferentes contextos ecológicos em que se insere, que ele poderá procurar apoios aos diferentes níveis.

Os autores Mendonça, Santos e Ferreira (2007) salientam o facto de que uma criança com NEE pode representar fonte de perturbação na qualidade da interacção familiar, influenciando, directamente, a ecologia da família e, indirectamente, a ecologia da família com outros sistemas. Parece-nos evidente que as famílias com crianças com NEE têm necessariamente uma ecologia, uma interacção distinta da das famílias de crianças sem NEE, da mesma forma que também nos parece que os contactos destas famílias se distinguem quer seja pelos apoios que procuram e solicitam, quer seja pela convivência social ou pelos contactos (escolares, médicos e sociais) que mantêm.

Sameroff & Feil (1985, citados por Pimentel, 1999, p. 82) referem que “a forma como os pais pensam acerca das crianças tem forçosamente um impacto naquilo que fazem com elas, [...] a própria interpretação do comportamento das crianças está dependente do nível de compreensão que se tem do processo de desenvolvimento”. Ou seja, é importante que os pais tenham real conhecimento das capacidades e limitações das suas crianças, da mesma maneira que devem, também, possuir relativamente ao seu processo de desenvolvimento um entendimento sobre o como se processa, progride e se revela.

No nosso caso, a criança com NEE tem na família o primeiro contexto natural de suporte e apoio. Mas acontece que também a família necessita / pode necessitar de sustentação e acompanhamento, quer de familiares, como de outras famílias bem como da sociedade e das instituições da sua tutela.

Tal como nós, a criança com NEE irá transitar de contextos no decorrer da sua vida. Essas transições poderão revestir-se de maior complexidade que as transições de crianças ditas normais, em virtude das suas características específicas bem como das características do seu contexto natural.

A entrada na escola, é uma transição ecológica que afecta não só a criança como também a família, da mesma forma que afecta também o contexto de “chegada”, neste caso a escola. Uma vez que a criança e a sua família terão que fazer adaptações perante este acontecimento, também o contexto “escola” o terá de fazer, pois só assim poderá possibilitar respostas às necessidades de todos os intervenientes (criança com NEE, a sua família, os seus colegas de escola, as famílias dos seus colegas, ambiente escolar, professores, entre outros).

Deste modo, podemos dizer que não é só o contexto “família”, mas também os contextos, mais ou menos próximos, que a ela estão ligados que sofrerão mudanças na sua dinâmica. Aliás, as mudanças serão tanto internas (dentro dos contextos) como externas (na relação entre contextos), dada a relação recíproca de interacção. Ou seja, tal como explica no seu modelo de desenvolvimento humano, “a transição ecológica (...) é ao mesmo tempo uma consequência e um instigador do processo de desenvolvimento” (Portugal, 1992, p. 41).

Nesta linha de pensamento, podemos referir que a forma como a família reagiu à notícia e ao nascimento de um filho com NEE, pode interferir e condicionar a forma como reagirá e actuará em situações futuras que envolvam a criança, a família e outros contextos, e. g. o

ingresso da criança na escola. A este propósito, destacamos uma referência que a autora faz, na qual pronuncia “(...) que o desenvolvimento da criança é facilitado pela participação do sujeito em padrões de actividades, progressivamente mais complexas com alguém com quem o sujeito tenha desenvolvido uma relação afectiva positiva” (Portugal, 1992, p. 115).

Parece-nos que da mesma forma que se pode relacionar esta alusão a “uma relação afectiva positiva” com a família também a podemos, e devemos, estender à escola. Isto é, se as crianças, independentemente das suas características individuais e pessoais, sentirem uma ligação/ relação afectiva positiva quer seja com os professores, o pessoal não docente, entre outros, à partida está em melhores condições para se relacionar, para se desenvolver e para progredir na sua conquista do “mundo”.

Importa portanto reforçar a importância e a utilidade da relação da escola com a família, bem como a valorização que lhe deve ser dada. À luz do paradigma ecológico, a realização e manutenção de actividades em conjunto desenvolvidas no horizonte de uma relação afectiva positiva, contribui favoravelmente para o envolvimento da família com a escola, mas também para o envolvimento dos pais e adultos na vida dos filhos e das crianças. Assumir os problemas e os acontecimentos diários das crianças faz com que a família os identifique como seus, e por isso diligencie para a sua solução juntamente com a criança.

O mesmo se deve passar entre a escola e a família, é na busca conjunta e na partilha do caminho que a escola e a família criam uma parceria positiva. Os pais que adoptarem esta postura no seu funcionamento diário enquanto família, mais facilmente o fazem com a escola ou com quaisquer outros parceiros. A disponibilidade parece assim apresentar-se como um ingrediente fundamental nas relações, no envolvimento e no crescimento do ser humano, bem como no seu funcionamento em sociedade.

De facto, revendo o esquema do modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner (1979), embora a criança esteja no centro e evolua do seu microsistema para os sistemas exteriores (exo-, meso-, e macrosistema), esta evolução não é unidireccional. Ou seja, o sistema mais externo, mais vasto e mais complexo ao interferir nos sistemas subjacentes interfere indirectamente com o desenvolvimento da criança. A evolução da sociedade espelha a evolução do ser humano enquanto ser social, com os seus constrangimentos, condicionamentos, tabus e preconceitos. É neste pressuposto que a autora refere que Bronfenbrenner “(...) considera que a família reflecte as condições da sociedade em geral”, reforçando que as circunstâncias “que determinam o não cumprimento das condições de desenvolvimento da criança, ao nível dos contextos imediatos (...), como por exemplo a família e a escola, têm as suas raízes em condições exo- e macrosistémicas” (Portugal, 1992, p. 116).

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

Perante o cenário actual, com as crises políticas, sociais e económicas que caracterizam o nosso quotidiano, torna-se mais premente valorizar o factor humano das relações. Numa sociedade cada vez mais desumanizada e destituída de valores e sentimentos, a interacção pais -

filhos e a interacção família - escola, são pilares que poderão fornecer algum suporte. Pois tendo em linha de conta o paradigma ecológico, da mesma forma que os contextos externos influenciam cada ser humano (microsistema), também a acção conjunta de cada ser humano poderá influenciar o rumo do crescimento e evolução da sociedade.

Relativamente às famílias com filhos com NEE esta situação destaca-se pela urgência de um olhar atento e crítico de todos nós relativamente ao panorama que nos é dado a observar. A autora destaca que, no desenvolver da sua teoria, Bronfenbrenner alerta para a evidência dos conhecimentos que nós, enquanto humanidade, possuímos:

(...) sabemos bastante acerca do desenvolvimento da criança, mas sabemos muito pouco acerca das circunstâncias do seu desenvolvimento e acerca do modo como essas circunstâncias afectam as suas vidas e, sabemos ainda menos acerca do que aconteceria se essas circunstâncias fossem alteradas” (Portugal, 1992, p.120).

Com a realização deste trabalho procuraremos averiguar a experiência de vida de algumas famílias com filhos com NEE relativamente à relação que estabeleceram com a escola, o impacto das NEE nas suas vidas e nos seus contextos imediatos. Sem pretensões, esperamos poder contribuir para uma melhor compreensão das suas circunstâncias de desenvolvimento mencionadas pelo autor.

### 4.3) Abordagem Sistémica e Família

A abordagem sistémica reflecte as interacções e relações que ocorrem entre sistemas. Estas, relações e interacções, têm influências directas e/ou indirectas no desenvolvimento tanto do próprio sistema como dos seus constituintes (Abreu, 2000).

A família constitui-se num sistema, que acompanha e evolui progressivamente e historicamente, estando frequentemente sujeito a pressões e influências externas, sendo por isso que Relvas (2003, p.27) a identifica como estando “sujeita a mudanças permanentes, mais ou menos acentuadas e causadoras de stress, mas que lhe permitem a necessária evolução e continuidade”.

“A família não existe no vazio; a família vive num contexto muito amplo, a que chamamos sociedade” (Polaino-Lorente, 1997, p.207). De facto a família enquanto sistema, integra o supra-sistema que é a sociedade. Quando um deles muda ou sofre alterações, faz com que o outro também se modifique. As alterações, modificações e evoluções verificam-se, por isso, nos dois sentidos.

A abordagem sistémica contempla a família pelas interacções dos seus membros, valorizando preferencialmente as interacções e as relações entre eles em detrimento dos próprios membros (Abreu, 2000). O indivíduo não está isolado (Figura 3), não é visto individualmente, mas antes em interacção contínua com outros membros do mesmo sistema ou de sistemas diferentes (Sousa, 1997).

Neste sentido, também Andolfi (1979, cit. Relvas, 2003, p. 24) considera a família “um sistema de interacção que supera e articula dentro dela os vários componentes individuais”. Ou seja, a família, enquanto sistema, engloba vários subsistemas (individual, conjugal, parental,

fraternal e extra familiar). É pela interacção que se estabelece entre estes sistemas, bem como pelas influências e interdependências dos seus membros que a família progride no seu desenvolvimento e crescimento (Febra, 2009, p. 21).

Atendendo ao contributo dos autores Rocha, Costa, Pereira (2006), a família é identificada como a primeira instituição de crescimento e socialização do indivíduo, na qual se dá o entrelaçamento de uma estrutura familiar com uma estrutura individual (Figura 3), que integra “(...) uma rede complexa de relações e emoções (...)” cuja simples descrição, como realça Gameiro (1992 cit. Costa, s.d., p.74), “(...) não serve para transmitir a riqueza e a complexidade relacional desta estrutura”.

A família constitui-se por um agregado de pessoas que se relacionam e interagem entre si, o que faz com que a actuação de um dos elementos afecte todos os que agregam a família, isto porque estão ligados entre si pela interacção, por laços de comunicação e pela relação de reciprocidade. É neste sentido que os autores anteriormente referidos destacam que o que quer que afecte a família, afecta também cada um dos seus elementos, verificando-se também o oposto.

Mas, se tomarmos em atenção as palavras de Guralnick (1997), referidas por Coutinho (2004, p.55), constatamos que os “padrões de interacção familiares dos quais a qualidade das interacções dos pais - criança, o tipo de experiências e vivências que a família proporciona à criança (...)” influenciam grandemente os resultados que a criança alcança em termos de desenvolvimento.

Correia e Serrano (1996, cit. Correia, 1999, p. 145) destacam a abordagem sistémica da família fundamentada na teoria geral dos sistemas de Von Bertalanffy (1968), mencionando que “ todos os sistemas vivos são compostos por um conjunto de elementos interdependentes (...)” o que origina a que quaisquer alterações “ (...) que ocorram num dos elementos pode afectar os restantes, e a interacção entre eles cria condições únicas que são inexistentes ao considerarmos cada elemento individualmente. Aproximando esta teoria à família, podemos caracterizá-la como a unidade de vários elementos, bem como das relações e interacções que se estabelecem entre eles. Desta forma o que acontece a um dos elementos afecta os demais.

Neste sentido, pareceu-nos importante elaborar um esquema (Figura 3) que representasse graficamente as relações que se estabelecem entre a escola, a família e a criança. A família constitui-se como um contexto de interacção integrado com vários contextos, é um sistema que interage com diferentes sistemas possibilitando a interacção com o meio na busca do crescimento e do desenvolvimento (Abreu, 2000).

A criança está no centro destes dois sistemas, identificando-se nela o elemento de comunicação entre eles, uma vez que este elemento comunica e reflecte para cada um dos sistemas o que acontece no outro (Sousa, 1997). Para Albuquerque (1997) a criança, o ser humano, torna-se específico pela sua acção e interacção com as coisas, com o meio que o envolve.

Coutinho (2004, p.63), aproximando-se do representado no esquema da Figura 3, destaca que “o envolvimento activo dos pais, no processo de intervenção com os seus filhos, surge como uma forma inequívoca de potenciar e maximizar o desenvolvimento da criança”.

É neste sentido, que as projecções que os pais fazem para os seus filhos afectam inevitavelmente a sua acção e postura para com eles. Pereira (1998), refere que a própria auto-imagem da família é abalada pelo nascimento de uma criança com NEE, uma vez que os pais vivenciam muitas vezes dificuldades nos seus próprios sentimentos de competência e de auto-estima enquanto pais. Para a “aceitação realista do seu bebé real” a família irá passar por “ um processo de luto lento e difícil” que lhe permitirá uma reorganização emocional de todos os sentimentos negativos sentidos com o choque inicial da notícia.

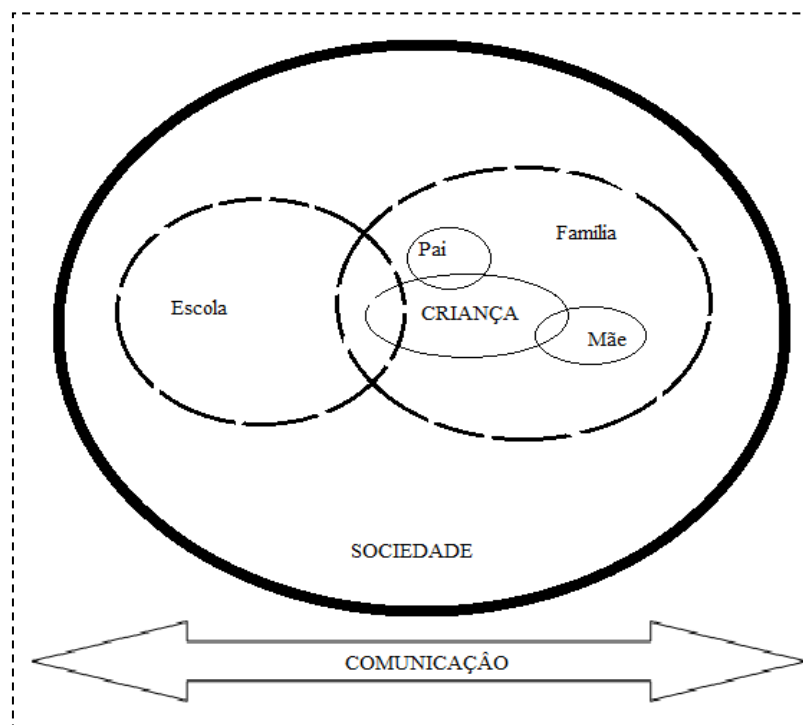


Figura 3 - Esquema de interações e relações entre os elementos do sistema Família, e entre os sistemas Família e Escola, e entre estes dois sistemas e o sistema Sociedade.

Partindo do esquema de interações e relações entre os elementos do sistema Família (Figura 3), podemos ainda destacar a importância que o modelo ecológico do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1979), tem para a compreensão da abordagem sistémica da família. As experiências individuais contribuem tanto para o funcionamento familiar, como para o enriquecimento da vivência familiar, escolar e social. Estas constituem “subsistemas que se encontram inseridos noutros sistemas, que também se inserem em sistemas mais gerais” (Correia, 1999, p. 146).

Na continuação, passamos seguidamente a apresentar o parceiro da família na sua relação com a escola, a própria escola enquanto sistema.

#### 4.4) Escola Enquanto Sistema

Segundo González (1991, cit. Fonseca, 1988, p.15) as escolas possuem individualmente “(...) um carácter único e idiossincrático (...)” resultante dos seguintes factos: “(...) a escola ser uma realidade socialmente construída através das interações e interpretações dos seus

múltiplos actores (...); a escola ser um sistema debilmente articulado [...]; muitas vezes se verificar uma separação artificial, entre o campo educativo e o campo organizativo (...). Ou seja, não existe a presença de elementos do campo educativo no campo organizativo e vice-versa, o que por outras palavras se traduz na fragilidade da sua articulação devido à falta ou ao pouco intercâmbio entre a escola e os seus múltiplos actores.

De facto, isto vem sustentar a importância que a intervenção dos Pais tem na Escola e nas suas várias componentes. A existência ou não desta intervenção pode influir tanto na actuação da Escola e dos seus principais actores, como na sua própria mudança de carácter.

As perspectivas sistémicas abordadas anteriormente sobre a família, são primordiais para o trabalho desenvolvido pela escola e seus profissionais com as famílias com filhos com NEE, uma vez que reflectem a importância de centrar práticas não apenas na criança, mas principalmente no seu contexto familiar e ambiental, ou por outras palavras no seu contexto ecológico.

Neste sentido, Correia (1999, p. 146) refere que:

em qualquer situação de intervenção, os profissionais deverão estar conscientes das interacções entre os diferentes subsistemas familiares, para que possa avaliar se a intervenção irá afectar de uma forma equilibrada ou desequilibrada as interacções do sistema familiar.

Se nos detivermos na avaliação, verificamos que esta é uma componente essencial do processo educativo. De facto, é sustentado por vários autores (Wallace e Larsen, 1978; Myers e Hamnil, 1976, referidos por Correia, 1999), que o papel do professor, seja de educação especial como do ensino regular, passa pelo exercício desta aptidão, uma vez que “serão as pessoas mais bem colocadas para avaliar os problemas de aprendizagem das crianças (...) pela observação da dimensão total de aptidões e capacidades da criança” (Correia, 1999, p. 73). Desta forma, podemos dizer que juntamente com a família, o professor pode e deve ter um papel fundamental no desenvolvimento e no crescimento criança com NEE.

Neste sentido, Buscaglia (1981), citado por Pereira (1998, p.47), afirma que “os pais são o elemento mais importante no processo de avaliar, educar e reabilitar crianças com deficiência”. Ou seja, a família apresenta-se como um co-participante deste processo pela partilha de responsabilidades e esforços, surgindo assim a necessidade de a escola procurar capacitar e formar os pais para esta co-participação.

Assim, é de destacar que a escola tem que criar estruturas que possibilitem uma maior participação e empenho dos pais na orientação dos seus filhos. O Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, manifesta-se, a este propósito, como um diploma legal que institui vários direitos dos pais, dos quais destacamos:

- ser ouvidos, dando informações acerca do seu filho;
- ver consideradas as suas opiniões e decisões sobre a educação dos seus filhos;
- dialogar com os intervenientes no processo educativo no sentido de criar uma relação de entendimento mútuo sobre a situação escolar dos seus filhos;
- manifestar as suas opiniões e o seu sentir em relação à avaliação;
- colaborar na elaboração do Programa Educativo e do Plano Educativo Individual;
- conhecer, dar opinião e autorizar a(s) proposta(s) de alteração do Programa e do Plano Educativo Individual;
- serem participantes activos na execução das actividades (Ministério da Educação, 1992, citado por Correia, 1999, pp. 148 - 149).

Apesar deste suporte legal, o facto é que nem todas as famílias sabem como se envolver em actividades escolares. Torna-se necessário que a escola detenha em si meios e recursos para poder responder à diversidade e complexidade das necessidades das crianças com NEE e das suas famílias.

Ainda assim, a escola tem demonstrado pelo seu percurso que a realidade das NEE's se tem vindo a transformar. Evidencia agora, que busca propor “propostas curriculares preocupadas com contextos educativos funcionais e próximos da vida real da comunidade em que o aluno está inserido e irá viver”, tendo sempre como principal máxima a aquisição de competências para a criança funcionar autonomamente (Correia, 1999, p. 121).

A interacção da escola com os pais é extremamente importante e enriquecedora para o desenvolvimento das crianças com NEE. A escola e os seus profissionais constituem uma importante estratégia exterior de apoio para os pais, tanto mais que desde muito cedo a escola marca presença no quotidiano e no percurso de vida quer das famílias, como das crianças.

Neste seguimento, destacamos Marques (1991, pp. 20 - 21) quando refere a autora Epstein (1987) pela alusão que esta faz ao envolvimento parental. Muito próxima da concepção de parceria, caracterizada mais à frente neste trabalho, nesta menção a autora reporta cinco tipos de possível envolvimento parental: “ajudar os filhos em casa (...); apoio voluntário às escolas (...); participação em reuniões colectivas de pais (...); envolvimento dos pais no governo das escolas (...); garantir a satisfação das necessidades básicas das crianças”. Estes tipos de possível envolvimento parental, vai ao encontro do que destacamos anteriormente quando referimos o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto. A relação entre estes dois agentes educativos, escola e família, pode ser fonte de aprendizagens cooperativas que beneficiarão todos os intervenientes, com principal enfoque para as crianças, quer tenham NEE ou não.

Na continuação deste caminho, passamos em seguida a esmiuçar, de modo a melhor compreendê-la, a relação que se tem estabelecido entre a Escola e a Família.

## **5) Relação da Escola com Famílias de Crianças com Necessidades Educativas Especiais**

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 se tem vindo a alterar.

Musgrave (1984, p.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 actua 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 acção 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”.

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 (Sousa, 1997, p. 188).

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, interacção, 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 (Homem, 2002).

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 (Santos, 2009).

Tal como afirma Sousa (1997), as exigências e julgamentos da família vão fazer eco no sistema escola, que por sua vez vai deixar transparecer pela sua acção 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, p. 153).

A este propósito, Correia (1999, p. 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 (Coutinho, 2004).

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, p. 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 reflecte nas práticas tanto dos pais como dos educadores.

Parece-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 (Pires e Rodrigues, 2006).

Mas, antes de avançarmos na elaboração deste trabalho, consideramos ser indispensável clarificar o que são e como se formam as representações. Para isso, começamos por referir que segundo Ehrlich (1985) a representação institui-se como uma estrutura cognitiva e mental, relativamente geral e abstracta, pela qual se organiza e conceptualiza o real. O autor compara as representações com a meteorologia, que por observações elabora previsões do tempo que não tem a certeza absoluta que irão ocorrer. Quanto às representações, não vemos como funcionam, mas esperamos que com fiabilidade traduzam a opinião e os sentimentos da pessoa em relação a determinado aspecto, objecto ou situação.

Ou seja, as representações de cada pessoa constroem-se pela interacção e pelo relacionamento com pessoas, objectos e situações. As expectativas que cada pessoa tem em relação às outras pessoas, objectos ou situações condicionam as representações que cada um elabora e constrói.

Grawitz (1976), dá-nos a indicação de que as atitudes (ou representações) são construídas pelo indivíduo em relação a alguém, alguma coisa ou em resposta a uma situação ou problema, tendo em conta o ambiente do próprio indivíduo.

Parece-nos então evidente que as percepções, ou representações, são tão diversas quanto o número de pessoas, pois uma vez que somos todos diferentes, todos elaboramos concepções diversas. Ainda que algumas se possam assemelhar, a sua origem é distinta uma vez que somos todos pessoas diferentes.

No nosso caso, cada pai tem as suas vivências e experiências próprias num mundo complexo, diversificado e abrangente. As percepções que cada pai, de crianças com NEE, detém sobre a sua relação com a escola, variam conforme a experiência de vida e o conhecimento do mundo que cada um detém.

É claro que não pretendemos definir as representações das famílias de crianças com NEE sobre a sua relação com a escola, nem tão pouco generalizá-las, pretendemos apenas sinalizá-las de modo a podermos constatar quais são e quais têm maior predominância.

## 5.1) A Escola e a Família como Ambientes Educativos

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 (Sousa, 1997). Nesta matéria tanto a escola com a família partilham responsabilidades no que concerne à educação e socialização das crianças (Bhering e De Nez, 2002).

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, p.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 concepção de “(...) uma modernidade familiar que pressupõe, ela própria também, uma nova concepção 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, pp.295-296).

Vieira (2006, p.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 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 (Ainscow, 1998).

As autoras Polonia e Dessen (2005, p. 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 acção educativa da escola e a acção 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 consequentemente o próprio relacionamento que mantém com os seus filhos (Bhering e De Nez, 2002).

Neste seguimento, parece-nos pertinente falar-se daquilo a que vários autores denominam de parceria, dando especial ênfase à investigação realizada no Canadá por Jean - Marie Bouchard (1997), sobre parceria e cooperação.

Assim, pelas palavras da autora (1997, p. 85), “ o partenariado refere-se à actualização dos recursos e das competências de cada um (...) cujo objectivo implica o principio da complementaridade e da reciprocidade (...)”. Ou seja, aplicado na relação escola - família traduz a necessidade de se dar um novo fôlego tanto a esta interacção como aos intervenientes que nela actuam. 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 aspecto que reflecte, 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 partenariado. 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, p.100).

Bhering e Siraj-Blatchford (1999, p. 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 aspectos escolares.

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 objectivos idênticos, apresentam modos diferentes de reagir e lidar com as situações, neste caso de se relacionarem com os seus filhos e com a escola.

A relação entre a escola e as famílias com filhos com NEE carece de ser mais trabalhada e mais apoiada pois exige maior empenho de ambas as partes. Este apoio deriva essencialmente “[...] do envolvimento de órgãos governamentais de onde emanam a filosofia e directrizes políticas, fundamentais para a execução desse processo” (Nobre, Montilha, Temporini, 2008, p.46).

Para melhor compreensão da importância do sucesso desta relação, a autora Joyce Epstein (1987, in Bhering e Siraj-Blatchford, 1999, p. 194) apresentou um esquema no qual pretendia reduzir a relação escola - família. Neste esquema (Figura 4), são facilmente observáveis os dois principais intermediários e promotores desta relação, e a relação continua e dinâmica que se “deve” estabelecer entre eles de modo a contribuir activamente em prol do desenvolvimento da criança. Da mesma forma, é facilmente perceptível que se uma das esferas sobrepostas se demitir do seu papel prejudica o envolvimento e consequentemente compromete a criança.

Se compararmos este modelo com o esquema da Figura 3, facilmente encontramos aproximações entre eles. De facto, o envolvimento e o contributo de cada elemento é factor decisivo no evoluir desta relação. Dado que vários sistemas se conjugam e intersectam num só elemento, neste caso a criança com NEE, qualquer que seja a alteração que ocorra num deles influi em tudo o que a ele está ligado.

Assim, tal como nos relembra Brouchard (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 susceptíveis de prestar pouca atenção às necessidades da criança com NEE. Por isso, Fuller (1969), citado por Pereira (1998, p.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”.

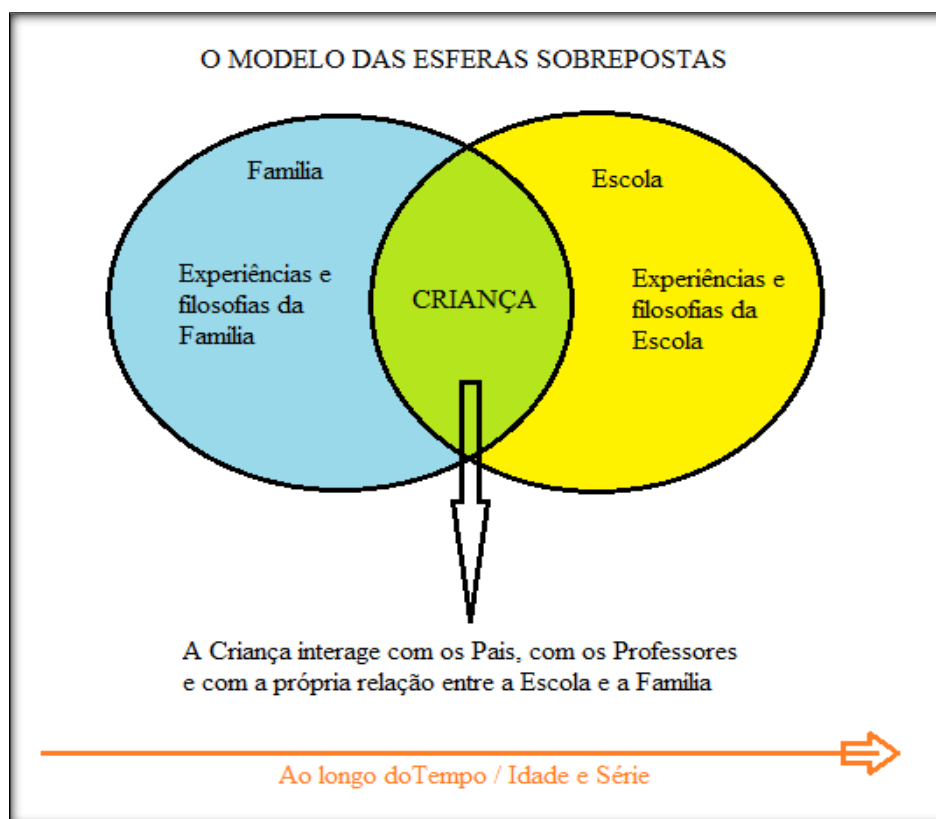


Figura 4 - O modelo das Esferas Sobrepostas, adaptado do esquema apresentado por Joyce Epstein (1987, retirado de Bhering e Siraj-Blatchford, 1999, p.194)

Assim, o esquema permite-nos evidenciar que a forma como relacionamos os diferentes contextos em que estamos inseridos, bem como o desempenho dos papéis neles intervenientes, se destaca pela necessidade de estabelecer relações entre diferentes contextos educacionais (Lacasa, 2007). Ou seja, esta variedade e multiplicidade de contextos e papéis que podemos

desempenhar e /ou com os quais estamos em contacto, tanto pode ser um factor enriquecedor com revelar-se um obstáculo às relações educacionais. Como realça Pereira (1998, p. 45) “a eficácia da intervenção com as crianças com deficiência e suas famílias é, provavelmente, influenciada pelo grau de preparação dos profissionais para desenvolver esse trabalho”.

Por outro lado, se analisarmos o modelo das esferas sobrepostas (Figura 4) numa dinâmica de relações inter-institucionais, entre a escola a família e a comunidade/ sociedade, verificamos “(...) que existem práticas que as escolas, famílias e comunidades podem realizar de forma separada, mas que outras deverão ser conduzidas em conjunto” (Pires e Rodrigues, 2006, p.96). Não devemos esquecer que este modelo realça a grande influência que estes agentes têm na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pelo que as parcerias que se estabelecem entre eles tendem a dar um contributo positivo para o cenário.

## **5.2) (Como Criar) Uma Porta Aberta entre a Escola e a Família de Crianças com Necessidades Educativas Especiais**

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, p.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, p. 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.

A relação entre escola e família tem sido objecto constante de dedicação por parte da Sociologia. Esta relação deriva na proporção directa das transformações sociais, reflectindo em si, quer seja pelo alargamento do acesso à escola, quer seja pela evolução do próprio contexto doméstico ou familiar e escolar, as alterações de condutas e perspectivas da sociedade e das suas instituições (Polaino-Lorente, 1997; Vieira, 2006).

Neste sentido, Gonçalves (2007, p.10) destaca que a relação escola - família é actualmente 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, p.45), referem que actualmente existem dois factores 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 objectivo 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, p.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 (Pacheco, Eggertsdóttir, Marinósson, 2007).

O nível de vida, o ritmo de trabalho, a presença feminina cada vez maior no mercado, são alguns dos factores 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 actualmente direccionados para o consumismo, massificação e desumanização. Consciencializarmo-nos destas mudanças é dar o primeiro passo para tentar perceber como é actualmente a relação escola - família, visto que esta se insere num vasto conjunto de relações e ligações que se estabelecem na sociedade, entre membros da sociedade (Roy, 1997).

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.

Importa que a escola, representada pelos profissionais que a compõe, esteja suficientemente bem informada sobre as reais condições das famílias com quem trabalha, uma vez que essas condicionam o papel desempenhado pelos pais.

Neste seguimento, e a propósito da relação escola/ família/ comunidade, referimos um estudo realizado em Portugal (São Pedro, Fonseca, Villas-Boas, 2000, pp. 70-71), 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 colectivo”
- 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”.

É por isso, que Laureau (1987, cit. Polonia e Dessen, 2005, p. 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, p. 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.

A prová-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, Montandon (1991, cit. in Matos, 1999, p.11) demonstra que há diferenças significativas na participação dos pais nas actividades 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 projectam 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, p. 62), 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, 2002), 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 autor Ben-Fadel (1998, cit. Polonia e Dessen, 2005, p. 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 actividades e concepção paternalista.

Mas, para melhor compreendermos como se processa e proporciona, em que consiste e como se releva o envolvimento parental, elaboraremos seguidamente um plano arquitectónico que nos permita desenhar em linhas gerais a génese e a evolução deste conceito, destacando a sua importância tanto para as crianças com NEE, como para as suas famílias, bem como para a Sociedade em que vivemos.

### 5.2.1) Envolvimento Parental

Das circunstâncias que podem afectar, directa ou indirectamente, a vida dos indivíduos, da sociedade e das suas instituições, destacamos aqui as de cariz político, não só pela sua abrangência como pela sua capacidade de influência.

Tendo em atenção o nosso panorama político, evidenciamos as várias consequências políticas e sociais que sobrevieram para a sociedade portuguesa com a Revolução do 25 de Abril de 1974, com reflexos em todas as esferas da nossa sociedade.

Na esfera da educação, no que diz respeito aos primeiros traços da construção de estruturas base para o envolvimento parental, inicia-se a criação e publicação de mecanismos legais que desde então até à actualidade, permitiram a emergência e o desenvolvimento de novas convicções e posturas a esse respeito.

Esta evolução, que não pretendemos aqui esmiuçar, conduziu-nos hoje a conceitos como *educação participada*, *envolvimento das famílias*, *participação dos pais*, entre outras, que a nosso ver podem ser agrupadas no conceito integrador - envolvimento parental.

Se nos detivermos nas locuções de Santos (2009), constatamos que a autora, de modo geral, salienta que a relação entre a escola e a família pode ser explorada quanto à forma de envolvimento estabelecido entre os pais e as crianças e quanto à forma de envolvimento entre os pais e os professores.

Assim, tendo em conta a análise feita anteriormente neste trabalho, especialmente no que diz respeito à abordagem sistémica à família, à escola e à família enquanto ambientes educativos e ao paradigma ecológico do desenvolvimento humano, facilmente se compreende que o envolvimento parental é de facto um aspecto a ter em atenção na relação que se estabelece entre a família e a escola. Marques (1994, p.9) reforça esta ideia quando afirma que a colaboração entre a escola e a família “(...) produz efeitos positivos no aproveitamento escolar dos alunos”. Nós, profissionais da educação devemos ter isto bem presente nas nossas práticas diárias.

Neste sentido, e de acordo com diversos estudos (Jowett e Baginsky, 1988; Jowett, Baginsky e MacNeil, 1991; Cyster, Clift e Battle, 1979; 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 objectivos desta investigação, a amplitude, a envolvimento e a importância do conceito - envolvimento parental.

A família constitui-se o elemento chave no processo de desenvolvimento da criança, pelo que parece lógico que a escola lhe atribua a devida importância na tomada de decisões, nomeadamente quando estas se referem aos alunos, pois como refere Marques (1991, p.88) “(...)

a Reforma do Sistema Educativo abre algumas potencialidades para a intensificação da participação dos pais na cena educativa”.

Tendo em atenção os pontos deste trabalho já referidos no início deste ponto, podemos proceder a uma ampla compreensão, não só deste conceito, como também da sua importância.

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.

Reformulando os aspectos 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 (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 (Coutinho, 2004; Medeiros, 2009; Santos, 2009).

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, p. 2).

O próprio esquema adaptado apresentado na Figura 4 deste trabalho, que representa o modelo das esferas sobrepostas proposto por Joyce Epstein, demonstra a importância equivalente que cada uma possui (escola - família) na dinamização da relação entre elas, bem como na procura contínua de situações e experiências que contribuam tanto para o desenvolvimento das crianças, como para o incremento de novas formas de participação e envolvimento das duas esferas enquanto parceiras. Ou seja, 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 (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 (Quadro 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, p. 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 afectam o bom funcionamento da escola e das crianças (Epstein e Dauber, 1991, pp.291 - 292 citados por Bhering e Siraj-Blatchford, 1999, p. 196).

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.

| 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 as escola e organizações das comunidades                                    | Programas escolares que permitem aos pais e às crianças o acesso ao serviço prestado por aquelas instituições (serviço social e da saúde, museus, bibliotecas, instituições culturais e religiosas, etc)  |

Quadro 4 - Tipos de Envolvimento Parental (Fonte: Brandt, 1989, p. 25, adaptado de Bhering e Siraj-Blatchford, 1999, pp.195 - 196).

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, e. g.

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 activa, responsável e consciente dos pais na escola bem como nas suas tomadas de decisão.

Silva (2002, p. 113) cita Henry (1996, p. 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, p. 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 factor essencial para se atingir uma educação de qualidade.

Também Silva (2002, p. 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 actual, 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.

De facto, 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).

Por tudo isto, parece-nos pertinente formular um ponto de reflexão: há professores que são pais e pais que são professores. Se nos debruçarmos sobre esta constatação veremos como é ténue a barreira que separa estas duas “funções”. Se enquanto profissionais reflectirmos na presença destas duas funções, talvez consigamos perceber um pouco melhor tudo o que Silva (2002) nos diz. Entre o ser pai e o ser professor existe também uma diferença, uma clivagem social de papéis, pelo que devemos empenhar-nos mais na relação escola - família, procurando contribuir para a dinamização do envolvimento parental, que pelo já descrito anteriormente se reveste de grande importância no universo das NEE.

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, p. 248, citado por Bhering e De Nez, 2002, p.3) diz relativamente ao seu próprio modelo, este:

mostra que enquanto todos os pais têm algumas necessidades e habilidades que podem ser utilizadas, outros podem envolver-se em actividades 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.

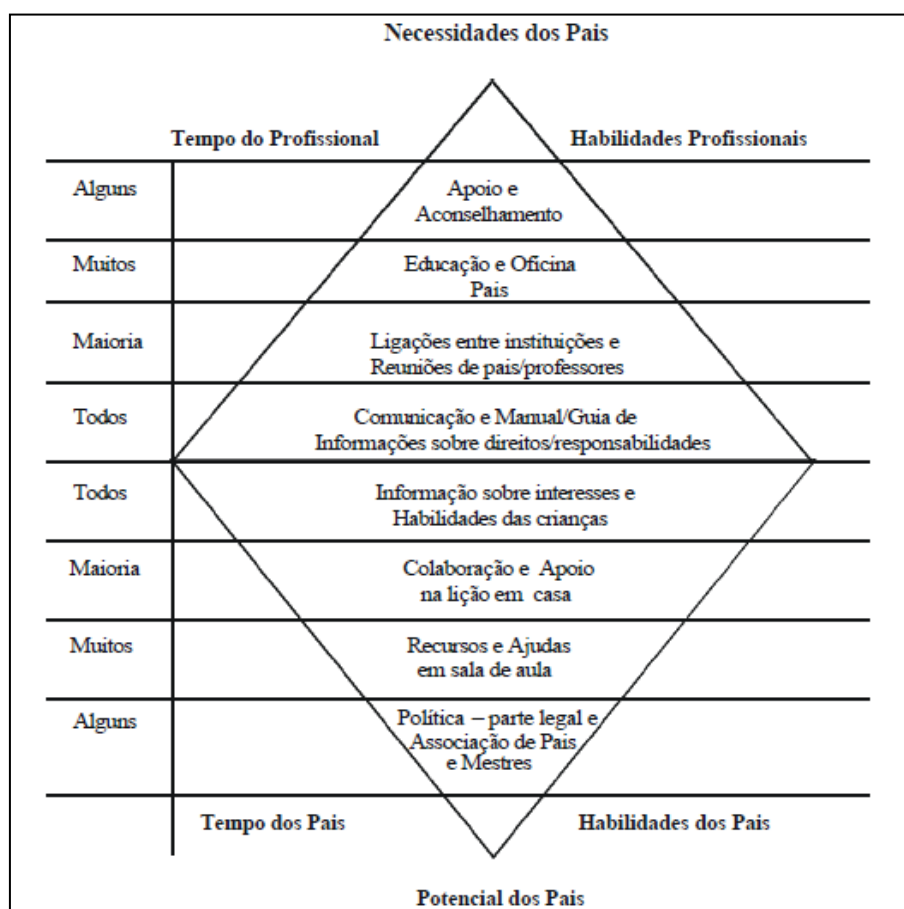


Figura 5 - Modelo de Envolvimento de Pais (Hornby, 1990, retirado de Bhering e De Nez, 2002, p.4).

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.

Comunicar com os pais, de forma mais ou menos directa, 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 (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, activa 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 activa e dinâmica existem maiores possibilidades para uma parceria.

É neste sentido que Marques (1994, p. 39) destaca que uma boa comunicação propicia uma 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 objectivar 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 reflectem-se nos seguintes pontos:

- Co-produção - mantendo um contacto regular entre pais e professores, este ponto refere-se a actividades 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 afectar 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 activas 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.

## **Síntese**

Como já esclarecido anteriormente, de facto a família, tal como a escola, apresenta-se como factor crucial no desenvolvimento das crianças, sobretudo quando estas têm NEE.

Falar da relação que se estabelece entre a escola e as famílias de crianças com NEE, revela-se uma tarefa árdua e complexa uma vez que falamos de sistemas distintos cujo relacionamento e envolvimento parecem revestir-se como variáveis determinantes no processo de desenvolvimento das crianças, em especial das crianças com NEE.

A existência de relações pobres entre estes dois agentes educativos, ou a inexistência delas, pode comprometer o sucesso do desenvolvimento das crianças, quer tenham NEE ou não.

Na realidade das NEE, o envolvimento parental detém uma importância vital. É portanto urgente que estes conceitos, NEE e envolvimento parental, sejam entendidos e reconhecidos de forma crítica e responsável, quer pelas (por todas) famílias como pela escola e os seus profissionais.

Tendo em conta a abrangência que o envolvimento e o relacionamento pressupõem, recorreremos ao modelo ecológico e sistémico para nos ajudar a perceber e a estudar como percebem as famílias de crianças com NEE a sua relação com a escola. De facto, a realidade social compõe-se de múltiplos sistemas que, integrados ou não uns nos outros, interagem entre si criando uma teia de mútuas relações e influências. Ou seja, a criança com NEE - um sistema em si - cresce e desenvolve-se inserida num primeiro sistema que é a sua família. É de destacar que a própria família da criança se relaciona com outros sistemas - amigos, famílias, instituições - pelo que também a criança é influenciada por esta interacção indirecta. Quando ingressa no sistema escolar, a criança passa a estar sujeita a mais interacções com outros sistemas - a escola, os professores, os colegas, as outras famílias.

Descortinando assim a complexidade do mundo em que vivemos e no qual nos desenvolvemos, temos que considerar níveis de análise variados. O modelo ecológico e sistémico ajuda-nos nessa tarefa, desvendando este universo de interacções, construções e reconstruções em que existimos.

Tendo presente todo o enquadramento teórico realizado neste primeiro capítulo do trabalho, é agora chegada a hora de tratar da sua metodologia.

## CAPÍTULO II - Quadro Empírico

## Introdução

Neste capítulo do trabalho, após a caracterização da envolvência da nossa investigação, começámos por problematizar em torno daquele que identificámos como o nosso problema de partida - qual o comportamento/ relacionamento das Famílias com filhos com necessidades educativas especiais com a Escola?

O objectivo principal deste trabalho prende-se com a compreensão da percepção que as famílias de crianças com necessidades educativas especiais têm da sua relação com a escola.

Tendo em conta o nosso problema de partida e o nosso objectivo principal, procedemos à sua problematização procurando dessa maneira dar corpo a várias dúvidas e questões, umas que motivaram a elaboração deste trabalho, e outras que foram surgindo no decorrer da revisão bibliográfica anteriormente apresentada.

Para melhor concretizar o objectivo fundamental da nossa investigação, seleccionámos a metodologia que melhor se lhe adequava - a metodologia qualitativa, recorrendo à entrevista semi-estruturada como instrumento de recolha de dados por excelência.

Depois de caracterizar o instrumento e de identificar as etapas para a sua elaboração, descortinamos os procedimentos a seguir para a recolha e tratamento de dados.

Após cumprirmos todas as formalidades de validação e recolha de dados, seguiu-se a tarefa de apresentá-los. Para isso, foi necessário analisar os dados e formular a sua discussão.

### 1) Enunciado do Problema e Fundamentação Empírica

A recepção da notícia e o nascimento de um filho com NEE são as primeiras de muitas situações de apreensão, ansiedade e nervosismo que os pais e a família vão vivenciar ao longo dos seus percursos de vida.

Sendo a escolaridade uma experiência obrigatória no percurso de vida de cada um de nós, enquanto alunos e, posteriormente, enquanto pais, apresentamos a problematização daquela que para nós é a questão fundamental deste trabalho estabelecida no seguinte problema:

**- qual o comportamento/ relacionamento das Famílias com filhos com necessidades educativas especiais com a Escola?**

Tendo nós, através da revisão de literatura, percebido que o mundo está organizado em sistemas que evoluem e interagem constante entre si, elaborámos um mapa conceptual de problematização (ver figura 6) da nossa questão fundamental que serviu como base e ponto de partida para este trabalho.

A relação entre os dois sistemas identificados no mapa conceptual, a escola e a família, emerge assim como o nosso objecto de problematização. Devemos destacar que quando esta relação se inicia conta já com precedentes de ambos os lados. Ou seja, por um lado apresentam-se todas as vivências e experiências da família com a criança com necessidades educativas especiais que chega à escola, por outro lado, a escola enquanto instituição histórica e social cuja identidade, tal como a da família, está em mudança e interfere directamente nesta relação.

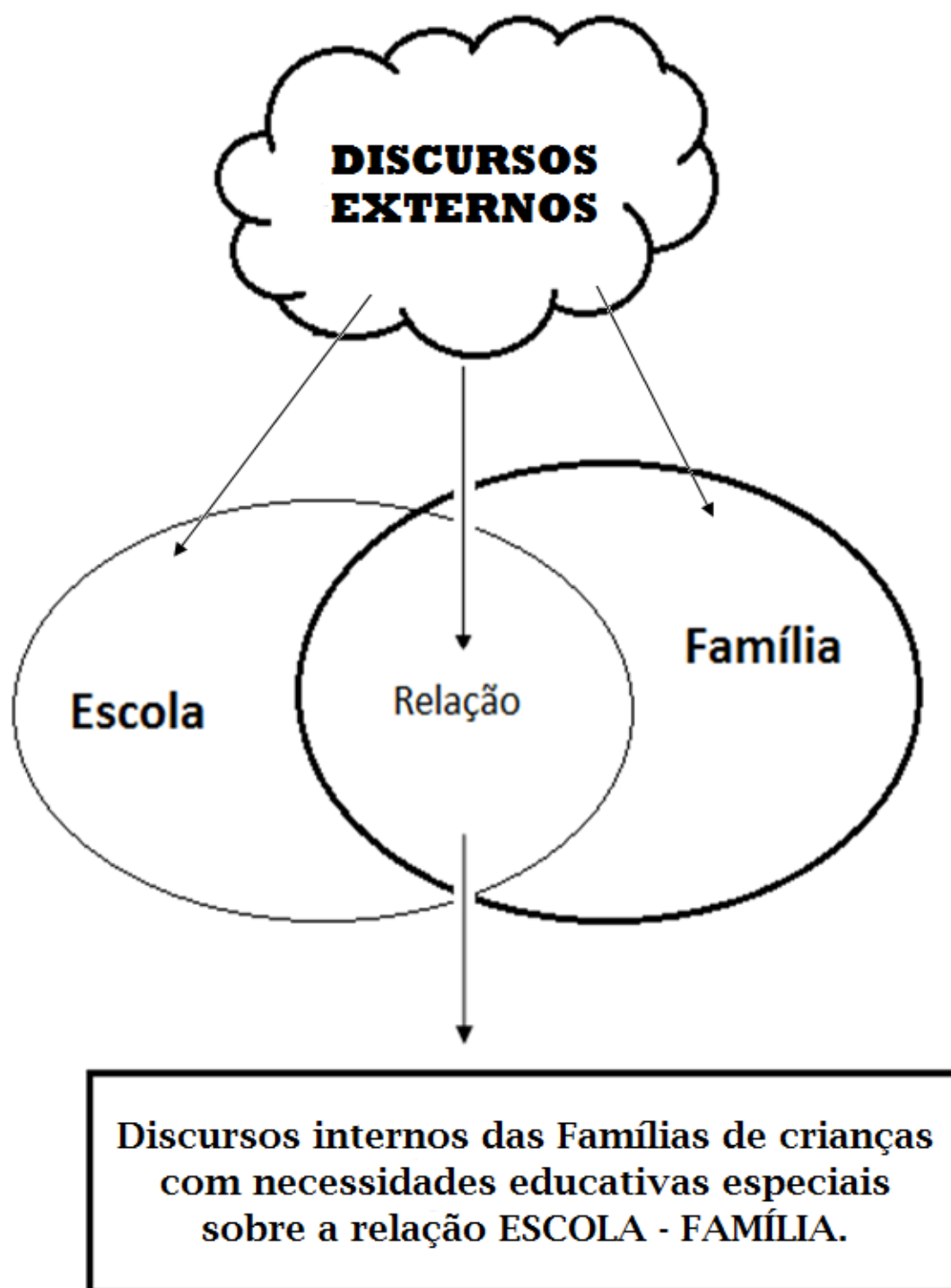


Figura 6 - Mapa Conceptual do Estudo

Revendo a literatura (McAndrew, 1976; Baker, 1991; Correia e Serrano, 1997; Correia, 1999), constatamos que as reacções da família, perante a notícia do nascimento de um filho com NEE, antevêm e reflectem, na sua maioria, consequências negativas para as famílias, quer no seio familiar quer no seu contexto social. A título de exemplo referimos o estudo que McAndrew (1976, cit. Pereira, 1998, p.40) realizou com 116 mães, no qual concluiu que cerca de 1/3 dessas mães sentiu “(...) que a sua relação com os amigos foi afectada desfavoravelmente e indica que os amigos ficaram assustados e embaraçados”.

De facto, quando nos propomos observar famílias com filhos com NEE que integram, de uma forma mais próxima ou não, a nossa rede pessoal de relações, identificamos casos em que se verificaram disfunções e consequências negativas para a família, que em alguns casos culminaram com a separação dos pais. Mas, da mesma forma também reconhecemos a existência de famílias cuja estrutura familiar saiu reforçada desta situação pretensamente conflituosa. Parece-nos que se torna portanto indispensável reflectir sobre esta dualidade de desfechos.

Será que esta realidade se apresenta para as famílias sempre como prenúncio de consequências negativas?

Ou possibilitará também, casos em que as famílias descubram em si forças desconhecidas e apresentem “saldos positivos”?

A este propósito destacamos os autores Mendonça, Santos e Ferreira (2007, p. 121) que ressaltam e destacam que “vários estudos puseram em relevo a individualidade das respostas familiares e o facto de que uma criança com necessidades educativas especiais pode exercer efeitos positivos sobre a família”. Igualmente Hill (1958, cit. Mendonça, Santos e Ferreira, 2007, p.122) constatou que “(...) as famílias reagem (...) de forma diversificada. Enquanto umas se desintegram, outras parecem resistir e ganhar maior coesão”. Neste sentido, consideramos ser relevante perceber o que acontece de facto na realidade de famílias concretas de crianças com NEE, em especial na relação destas com a escola.

Na continuação deste raciocínio, sobressai-nos nova questão, a qual nos parece de algum modo pertinente: serão estas famílias mais vulneráveis? Estarão numa situação de risco, impossibilitadas de responder com os seus próprios recursos à realidade das NEE?

Sobre esta interrogação, Paniagua (2004, cit. Mendonça, Santos e Ferreira, 2007, pp. 121 - 122) refere que a ideia mais generalizada “(...) é a de estas famílias apresentam potenciais de vulnerabilidade e de desajuste acrescidos”, em que estariam expostos a maiores níveis de stress, correndo assim maior “(...) risco de desenvolverem disfunções nos planos intra ou interpessoal”.

Ora, mas se uma vez mais atentarmos a alguns casos da realidade que nos rodeia, ficamos novamente na dúvida. Isto porque do conhecimento de alguns casos próximos, constatamos que há famílias que parecem encontrar nesta “vulnerabilidade”, forças para ultrapassar as dificuldades inerentes à situação específica de ter um filho com necessidades educativas especiais. Mas constatamos que também as há que aparentemente se afundam nessa “vulnerabilidade” comprometendo a sua própria estrutura familiar. De facto, as famílias que se reforçam na sua “vulnerabilidade”, parecem conseguir alcançar mais “sucesso” nas suas relações extra-familiares, nomeadamente com a escola e seus profissionais. Parece-nos que a envolvimento familiar é mais favorável ao envolvimento dos pais na escola.

Torna-se importante realçar, que fazendo parte do trajecto de vida de uma criança e da sua família, a experiência escolar, se reveste, no caso das famílias com crianças com NEE, de maior importância e dimensão.

Como já sabemos, a relação escola - família estabelece-se desde logo no primeiro contacto e na primeira interacção, assumindo um papel fundamental no acto educativo. O que se pode constatar da realidade educativa e escolar, é que de facto a relação escola - família quando

não é inexistente é incompleta ou deficitária, quase sempre com ponto de partida na escola (Benavente e Correia, 1981; Davies, 1989 e Matos, 1999).

Resta-nos portanto perguntar: Quais serão as razões para o aparente frequente insucesso da “relação escola - família”? Será da família, dos pais? Será da escola, dos parceiros educativos?

Será que a nossa influência e empenho, enquanto profissionais da educação, nesta relação afecta a forma de estar e a predisposição dos pais para ela?

Neste panorama, e enquanto professora, sinto o peso desta dúvida, ficando sempre com a sensação que de facto a nossa acção é deveras importante e que de uma forma ou de outra acaba sempre por influenciar a relação que os pais estabelecem connosco e com a escola. Citando Lopes (2007, p.155) a escola, e a forma como ela é entendida, revela necessidade “(...) de aprendizagem que depende da atitude dos docentes, mas também de toda a comunidade educativa e, essencialmente, da escola ser globalmente entendida em si mesma por todos os que nela trabalham como uma comunidade de aprendizagem”.

A questão anteriormente apresentada remete-nos para nova questão: teremos nós, enquanto profissionais, um papel preponderante na forma como a própria família aceita ou encara a situação de ter um filho com NEE?

Orsmond (2005, cit. Mendonça, Santos e Ferreira, 2007, p. 124) enfatiza que ao canalizarmos as nossas intervenções, enquanto actores educativos, ao “ (...) funcionamento da função parental (...)” estamos a influenciar “(...) potencialmente, os padrões de interacção familiar, ajudando a promover o desenvolvimento da criança com necessidades educativas especiais”. Ou seja, enquanto profissionais devemos prestar às famílias apoios eficazes promovendo e respeitando a “(...) autonomia, a coesão e a capacidade das famílias”. Parece-nos portanto que se torna premente reflectir sobre a nossa acção educativa enquanto profissionais.

No decorrer deste raciocínio, parece-nos indispensável perceber para onde é que estamos a focalizar a nossa acção. Estaremos nós, profissionais, centrados nas necessidades das famílias, ou antes, nas suas carências e problemas?

Muitos professores atribuem as dificuldades inerentes ao relacionamento escola/família à falta de preparação dos pais, enquanto os pais reportando para a escola a função de educar e instruir os seus filhos se demitem de uma presença mais activa no panorama escolar.

Pourtois, Desmet e Barras (1994, p.294) destacam que “no meio escolar muitos professores colocam forte resistência aos intercâmbios com os pais”, por não conseguirem ver neles parceiros.

Torna-se então urgente perceber como se inicia a relação da família com a escola? Como é que se desenvolve e progride essa relação?

Não podemos esquecer que “a escola faz parte de um todo maior, incluindo outras unidades como o lar e a comunidade da criança” (Pacheco, Eggertsdóttir, Marinósson, 2007, p.55), e neste sentido deve diligenciar-se com o objectivo de promover a colaboração entre a escola e a família. Citando Correia (1999, p. 145) é também necessário “ consciencializar os profissionais da educação, particularmente os professores, da importância que o contributo dos Pais pode ter na educação do aluno com NEE”.

De facto, é desta forma que justificamos a nossa necessidade de realizar este trabalho na consideração do modelo ecológico, proposto por Urie Bronfenbrenner (1979). As questões que

colocámos e que colocamos enquadrarmos num contexto abrangente de outros contextos de relação, cujo centro se foca sempre na criança com NEE.

É por isso, que atendendo ao caso específico das famílias com filhos com NEE, as aspirações e expectativas que os pais têm em relação aos seus filhos e quanto ao seu percurso escolar, os leva por vezes a assumirem posições contraditórias quanto ao papel da escola e quanto ao tipo de relação que com ela devem promover. Pois, às frustrações que os pais experienciam, junta-se “(...) a responsabilidade acrescida de educar um filho com NEE”(Correia, 1999, p.145). Interessa-nos então problematizar sobre as dificuldades destas famílias no relacionamento que estabelecem com a escola.

O que sentem estas famílias em relação à escola? Considerá-la-ão um parceiro? Procurarão nela apoios?

Mas, não podemos esquecer que a instituição escola é tutelada por entidades que a capacitam, ou não, de meios, equipamentos e profissionais. As práticas educativas, na sua caracterização geral, dependem desta tutela, e por vezes os profissionais não podem ir além dela. Então, resta-nos perguntar: o que tem a escola para lhes oferecer? O que tem a escola para lhes dar?

Marques (1991, p. 9) refere que há quem (Henderson, 1987 e Davies, 1988) se questione sobre a participação das famílias na realidade escolar: “será que a participação das famílias na tomada de decisões escolares pode melhorar a qualidade do ensino e promover o sucesso escolar?” De facto, segundo o autor, não há quaisquer dúvidas de que o envolvimento familiar tem profundas incidências favoráveis no sucesso escolar.

Por isso, procuramos também neste trabalho esclarecer e perceber se o envolvimento ou não, das famílias deste estudo foi, por um lado, factor de sucesso para a relação família - escola, e por outro, factor de sucesso da criança na escola.

Mas, estarão todas as famílias dispostas a este nível de participação? A nossa experiência não nos permite esquecer que muitas famílias estão mal informadas, por motivos vários, e que muitas vezes isso faz com que se retraiam ou se atemorizem em participar. Torna-se necessário observar também, individualmente ou em grupo, qual a postura da escola e dos professores na promoção e aceitação da participação dos pais no quotidiano escolar.

Até que ponto reflectirá a escola as características da sociedade e do meio em que está inserida? Parece-nos que enquanto cidadãos, ainda antes de sermos profissionais, é crítico que tenhamos a percepção que como membros da sociedade temos um contributo a dar, quer para a mudança de políticas das instituições, quer a favor da igualdade de direitos.

Neste sentido, os discursos internos das famílias de crianças com NEE sobre a relação que se estabelece entre elas e a escola, revestem-se como o foco do nosso estudo.

Torna-se evidente a necessidade de dar a conhecer a realidade destas famílias, tanto no que diz respeito às relações que estabelece dentro de si com os seus membros, como às relações que estabelece com o exterior. Por outras palavras, destacamos a abordagem sistémica à família: ela é um sistema de relações que se relaciona com outros sistemas, todos eles integrados no sistema que é a Sociedade. Pois tal como a autora Mónica Febra destaca,

a família é um sistema, constituído por vários subsistemas (individual, conjugal, parental, fraternal, extra familiar) e inserido num supra-sistema que é a

sociedade. Com ela estabelece comunicação, recebendo um conjunto de influências, e influenciando-a, regulando sempre o grau de abertura com o exterior, de acordo com as suas necessidades (Febra, 2009, pp. 21-22).

Tendo em atenção, o anteriormente referido, e sabendo que a criança é o factor primordial desta relação, parece-nos pertinente posicionar este estudo na abordagem ao paradigma ecológico e sistémico. Este, possibilita destacar as relações de influências que se estabelecem não só entre os intervenientes do estudo e o meio natural onde se inserem, como também entre os próprios intervenientes.

Tendo em conta estes aspectos parece-nos que poderemos conceptualizar uma relação saudável cuja principal beneficiária seja a criança com NEE. Isto directamente, pois indirectamente pretendemos poder contribuir para o melhoramento substancial da relação entre a escola e as famílias com filhos com NEE.

Chegados a este ponto, torna-se necessário definir objectivos que favoreçam a progressão e evolução da investigação a que nos propomos, bem como seleccionar a metodologia que melhor se lhe adequa.

## 2) Definição dos Objectivos do Estudo

Em consonância com o anteriormente descrito, entendemos que é importante evidenciar e compreender como se desenvolve a relação da família com filhos com NEE e a escola, procurando destacar as dificuldades sentidas e os apoios recebidos.

Contudo, também nos parece importante perceber as percepções das famílias sobre a relação que dinamizam com a escola, bem como a importância que lhe atribuem, identificando-se aqui o objectivo geral deste trabalho:

**- compreender a percepção que as famílias de crianças com necessidades educativas especiais têm da sua relação com a escola.**

À questão fundamental deste trabalho colocam-se necessariamente várias perguntas de investigação, às quais procuraremos dar resposta com o desenrolar da investigação.

Assim, passamos a identificar os objectivos deste trabalho, bem como as principais questões de investigação que lhes estão inerentes:

| Objectivos  | Questões   |
|---|--|
| Compreender como se estabelece a relação entre a escola e as famílias de crianças com NEE . | - Como se iniciou a relação?<br>- Que expectativas têm as famílias quanto à relação que mantêm com a escola?<br>- A relação com a escola é percebida pelas famílias de crianças com NEE sempre da mesma forma?<br>- Que tipo de estratégias, as famílias mais valorizam na sua relação com a escola? |
| Percepcionar as experiências de vida destas famílias no âmbito escolar.                     | - Quais as forças que as famílias identificam no processo de relação que estabelecem com   |

|  |  |
|--|--|
|  | a escola?  |
| Identificar eventuais obstáculos ao envolvimento desejado das famílias com a escola. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que obstáculos se colocam à participação das famílias nas escolas?</li> <li>- Que dificuldades se colocam ao envolvimento das famílias nas escolas?</li> <li>- Como pode ser alterada a situação para se alcançar o envolvimento desejado?</li> </ul> |
| Contribuir com um “programa” de orientações para as famílias de crianças com NEE.    | - Como podemos contribuir para qualificar a relação da escola com as famílias de crianças com NEE?   |

Quadro 5 - Objectivos e Questões de Investigação

### 3) Metodologia Empírica

A metodologia utilizada neste estudo situa-se na metodologia qualitativa uma vez que se procura “(...) compreender os mecanismos, *o como* funcionam certos comportamentos, atitudes e funções”, é caracteristicamente hermenêutica, dado que se procede à interpretação de entrevistas (Sousa, 2009, p.31).

Para Bardin (1977, p.115) a abordagem qualitativa

corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses. (...) É válida, sobretudo na elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa (...).

Segundo Bogdan e Biklen (1991, cit. Sousa, 2009, p.31) esta metodologia “(...) enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

Neste sentido, devemos referir que não se pretende proceder a generalizações nem elaborar conclusões que derivem em leis. Apenas pretendemos reflectir e indagar sobre o tema apresentado, até porque os paradigmas associados à investigação qualitativa assim o promovem - paradigmas interpretativo, naturalista, construtivista (Martins, 1996; Savoie-Zajc, 2003), aspirando-se à compreensão dos acontecimentos penetrando no mundo pessoal e social dos sujeitos. Segundo Guba (1988/1990, p.81), embora estes paradigmas sejam menos estruturados, proporcionam um relacionamento mais extenso e flexível entre o investigador e o seu objecto de estudo, onde a subjectividade e a sua compreensão têm uma importância fundamental.

Neste seguimento, podemos destacar o pensamento de Erickson (1986) referido pelos autores Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2005, p. 32), “ o facto de uma investigação poder ser classificada de «interpretativa ou de qualitativa provém mais da sua orientação fundamental, do que dos procedimentos que ela utiliza. Uma técnica de pesquisa não pode constituir o método de investigação» ”. Ou seja, na metodologia de design qualitativo a recolha de dados, e a sua respectiva análise, são uma constante ao longo de todo o processo de investigação. Esta “relação” próxima e intrínseca entre a recolha e a análise de dados constrói-se e desenvolve-se na proporção da interacção entre o investigador - no nosso caso entrevistador - e o foco de

investigação - no nosso caso os entrevistados, pois como nos diz Serrano (1994, p. 104) “o processo a seguir na investigação qualitativa é fundamentalmente interactivo”.

É da “relação” acima referida, que os autores Huber y Marcelo (1990, cit. Serrano, 1994, p. 109) referem ser a forma de “(...) chegar a uma quantidade manuseável de unidades significativas” uma vez que dar sentido aos dados qualitativos constitui “(...) reduzir as notas de campo, descrições, explicações, justificações, etc., mais ou menos repetidas, para chegar a uma quantidade manuseável de unidades significativas”. Por isso os autores Miles & Huberman (1984, cit. Serrano, 1994, p. 109) consideram que “(...) a análise qualitativa, junto com a recompilação dos dados, forma um processo interactivo e cíclico”.

Este tipo de investigação, qualitativa, é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de os querer comprovar com os modelos ou as teorias abstractas. Para o efeito utiliza procedimentos interpretativos/fenomenológicos não experimentais, com a valorização da representação verbal dos dados por contraposição à representação numérica, à abordagem positivista, confirmatória e experimental proporcionada pelos métodos quantitativos (Guba, 1988/1990, pp.82-83).

Em jeito de resumo, Hurtado (2006, pp. 285 - 286) diz-nos que

a análise qualitativa implica ordenar e organizar a informação disponível, para além de orientar a sua busca e procura, para elaborar padrões, categorias e unidades de análise e também para reorganizar as primeiras unidades seleccionadas. Mas analisar qualitativamente também supõem interpretar, atribuir significados, descrever e compreender os padrões encontrados e buscar conexões entre estas e outras categorias. Por último, mas não menos importante, analisar qualitativamente inclui avaliar, elaborar e raciocinar juízos sobre os critérios que se tornem explícitos, usando chaves internas de interpretação.

Erickson (1986, cit. Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 39) estabelece a dicotomia entre a investigação qualitativa e a investigação quantitativa nos referenciais dos paradigmas inerentes a cada uma delas. Ou seja, com a investigação qualitativa relaciona o paradigma interpretativo visto que o seu “objecto de análise é formulado em termos de acção, uma acção que abrange «o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele (...)»”. Já os autores Miles e Huberman (1984, cit. Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 35) defendem que “ as duas abordagens de investigação representam um *continuum* epistemológico e não uma dicotomia”.

Os autores Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2005, p.65) falam-nos de critérios científicos das metodologias qualitativas - a *objectividade*, a *validade* e a *fideliidade* - porém referem também que é “(...) ao nível dos procedimentos sugeridos ou aplicados para os realizar que a aplicação destes critérios vai diferir”. Quanto a Kirk e Miller (1986, cit. Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, pp.66-67) a objectividade refere-se à relatividade da verdade, não só porque não há verdades absolutas, como as verdades que conhecemos foram construídas em interacção com o mundo empírico também ele antónimo de monotonia. Os mesmos autores situam a validade no “(...) problema de saber se o investigador «observa realmente aquilo que pensa estar a observar» (...)”, isto é, como afirma Stufflebeam (1985, cit. Idem, p.69) “(...) a preocupação com a validade aplica-se menos aos próprios dados do que àquilo que se lhes faz e

àquilo que lhes fazem dizer”. Ainda os mesmo autores “aditem que a fidelidade dos resultados da investigação seja definida em relação à persistência de um procedimento de medida em obter a mesma resposta, independentemente do como e do quando da sua produção” ou seja, “o resultado é independente das circunstâncias acidentais da pesquisa” (Kirk e Miller, 1986, cit. Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p.68).

Na investigação qualitativa, tal como destaca a autora Savoie-Zajc (2003, p. 279) a entrevista semi-dirigida distingue-se pela frequência da sua utilização, dado que esta é “uma abordagem de investigação que tenta compreender o sentido de um fenómeno em estudo tal como é percebido pelos participantes de uma investigação e que utiliza para fazê-lo a dinâmica da co-construção de sentido que se estabelece entre o investigador e os participantes”. Foi neste sentido que nos pareceu constituir-se como o instrumento mais adequado à recolha de informações susceptíveis e importantes para a realização deste trabalho.

Por isso, na prossecução do nosso trabalho, passamos então a fundamentar a nossa opção pela eleição da entrevista enquanto instrumento de recolha de dados.

### **3.1) Estratégia de Recolha de Dados**

Elegeu-se a entrevista semi-dirigida como instrumento a utilizar na recolha de dados uma vez que esta permite ao entrevistador estabelecer com o entrevistado “(...) uma conversa amena e agradável no decurso (...)” da qual são proporcionadas informações ao entrevistador. É ainda de realçar que este instrumento não só permite que as “(...) perguntas se sucedam de modo natural (...)” mas que oportunamente “(...) se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais (...)” de modo a que melhor se compreenda não só as respostas como também a linha de raciocínio que lhes estejam inerentes (Sousa, 2009, p. 247).

Em investigação qualitativa

(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

De Ketele e Roegiers (1993, p.20) indicam a entrevista como um método de recolha de informação que deve “(...) apresentar necessariamente um carácter multilateral: a entrevista de uma única pessoa não faz qualquer sentido no quadro da recolha de informação pelo menos quando a entrevista constitui o principal método escolhido”. No nosso caso, as entrevistas foram realizadas a uma “(...) selecção precisa de pessoas bem determinadas em função do objectivo a atingir” (De Ketele e Roegiers, 1993, p.20).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005, pp. 191-192), a entrevista destaca-se “pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interacção humana (...) durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas experiências (...)”, possibilitando ao entrevistador orientar o decorrer da entrevista tendo em conta os “(...) objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade”.

Os autores De Ketele e Roegiers (1993, p.22), apresentam o seguinte entendimento de entrevista:

a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre os factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos de recolha de informações.

Neste sentido recorreu-se à entrevista semi-dirigida, pois apesar de previamente preparadas as questões que se pretendem ver respondidas, e após uma certa orientação inicial, deixa-se “(...) que o entrevistado siga depois a sua linha de raciocínio, intervindo apenas nos momentos em que “(...) possa estar a desviar-se do assunto em questão” (Sousa,2009, p.249).

Este tipo de entrevista não exige uma ordem rígida das questões, adaptando-se o desenvolvimento da mesma ao entrevistado, mantendo-se sempre um elevado grau de flexibilidade na elaboração das questões (Fortin, 1999). Alguns autores, como Quivy e Campenhoudt (2005, p.193) realçam que a “entrevista semi-dirigida é certamente a mais utilizada em investigação social, na qual o investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos de cada vez que o entrevistado deles se afastar”.

Destacamos a autora Savoie - Zajc (2003, p. 283) pela apresentação de vários postulados inerentes à preferência da entrevista semi-dirigida como opção de recolha de dados:

o postulado da entrevista, (...) vista como uma narração, uma unidade de sentido, em que as partes devem ser consideradas em relação umas com as outras; o postulado da perspectiva do outro tem sentido, reflecte (...) a teoria do interaccionismo simbólico que vê o ser humano como um organismo activo (...); o postulado da natureza da realidade, (...) imagem de um mundo em perpétua mudança: o que foi entendido no decurso da entrevista depende do momento em que a questão foi colocada e do estado de espírito do respondente.

Dezin (1978) referido por Goetz e LeCompte (1988, pp. 133-134), distingue como uma forma de entrevista “a entrevista estandardizada não *presecuencializada*” na qual se fazem as mesmas “(...) perguntas e questões exploratórias a todos os respondentes, no entanto a sua ordem pode ser alterada segundo as reacções destes, (...) mas a flexibilidade na ordem das perguntas permite uma atitude mais natural e receptiva por parte do entrevistador”.

A autora Savoie-Zacj (2003, p. 281) propõe definições independentes para os conceitos entrevista e entrevista semi-dirigida. Quanto à primeira, a autora refere que ela decorre da tentativa de conciliar e integrar vários aspectos referidos por diferentes autores (Daunais, 1992; Erlandson, 1993; Kvale, 1996; Mishler, 1986; Paton, 1990; Pausé, 1984), resultando assim “numa interacção verbal entre pessoas que se envolvem voluntariamente em igualdade de relação, a fim de partilharem um saber experienciado e isto, para melhor compreender um fenómeno de interesse para as pessoas implicadas”. Quanto à entrevista semi-dirigida, a autora refere que esta

consiste numa interacção verbal animada de forma flexível pelo investigador. Este deixar-se-á guiar pelo fluxo da entrevista com o objectivo de abordar, de um modo que se assemelha a uma conversa, os termos gerais sobre os quais deseja ouvir o respondente, permitindo assim extrair uma compreensão rica do fenómeno em estudo (Savoie-Zacj, 2003, p.282).

Os autores Quivy e Campenhoudt (2005, p.194) destacam como vantagens do uso deste instrumento “o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos (...) e a flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo (...)” o que possibilita ao entrevistador respeitar de igual forma tanto os seus objectivos de trabalho como as características pessoais dos entrevistados. Neste sentido, Savoie - Zajc (2003) refere como objectivos da entrevista semi-dirigida: “(...) o tornar explícito o universo do outro, (...) a compreensão do mundo do outro”, dar aos interlocutores a oportunidade “(...) de organizar, de estruturar o seu pensamento de modo a produzir uma saber em situação, uma co-construção graças à interacção vivida”; por último, a função emancipatória, “(...) as questões abordadas (...) desencadeiam uma reflexão e podem tornar-se catalisadoras de tomadas de consciência e de transformação da parte das pessoas envolvidas: o investigador tal como o respondente”.

Podemos ainda salientar que, tendo em conta a sugestão de Powney e Watts (1987, cit. Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p.162), a entrevista orienta-se para a resposta visando a recolha de informações sem considerar “(...) de modo absoluto a ordem de aparição das informações no desenvolvimento do processo”.

No entanto, Flick (2004, p.107) destaca alguns possíveis problemas que se podem colocar na aplicação e desenvolvimento da entrevista semi-estruturada, “por uma parte problemas de mediação entre a contribuição da guia da entrevista e as intenções da pergunta da investigação e, por uma outra, o estilo da apresentação da pessoa entrevistada”. Assim, cabe ao investigador, no decurso da entrevista, alterar ou não a ordem das perguntas ou não realizar algumas que possam já estar respondidas de modo a evitar repetições e a rentabilizar a sessão. É sua função também, perceber a altura mais adequada para realizar determinadas perguntas, para pedir mais detalhes ou não, mantendo o decurso da entrevista dentro dos seus objectivos e tema de investigação.

Parece-nos por isso que a entrevista reúne requisitos favoráveis à recolha exaustiva e integral de informação tal como se pretende de uma investigação qualitativa. Foi neste sentido que elaborámos um guião de entrevista (ANEXO I) a realizar aos pais ou aos tutores de crianças com NEE que frequentam ou frequentaram a escola.

Para a elaboração das entrevistas, tivemos em consideração três critérios referidos por Flick (2004, p. 91): o critério da especificidade, ou seja, “(...) a entrevista deve mostrar os elementos específicos que determinam o efeito ou o significado de um evento para a pessoa entrevistada, para impedir que a entrevista remanesça no nível das declarações gerais”; o critério da amplitude, o qual procura garantir que todos “os aspectos e temas relevantes para a pergunta de investigação são mencionados durante a entrevista”; e o da profundidade e contexto pessoal “(...) que mostra à pessoa entrevistada que deve assegurar que os respostas emocionais na entrevista vão além das avaliações simples como agradável ou desagradável”.

“Organizar uma investigação privilegiando a entrevista semi-dirigida como modo de colheita de dados”, é na opinião de Savoie-Zajc (2003, p. 298) “(...) uma intenção clara da parte do investigador de se situar no paradigma que privilegia o sentido dado à experiência”. Por isso, a mesma autora refere dois dos critérios de validação próprios deste género de investigação: a credibilidade (que se efectua de um modo intersubjectivo tendo em conta tanto as perspectivas

do participante como as do investigador em relação à investigação, subjacente à questão “será que esta construção de sentido é plausível considerando a experiência e o conhecimento que tenho deste fenómeno?” e a transferibilidade (refere-se aos resultados obtidos, em que medida estes podem ajudar a compreender a dinâmica de uma outra situação que apresente características semelhantes) (Savoie-Zajc, 2003, p.299).

A autora Savoie-Zajc (2003, p.293), discursa sobre a condução da entrevista semi-dirigida, identificando três momentos de crucial importância: “(...) o acolhimento, a entrevista propriamente dita e o fecho”. Com o acolhimento, a autora refere-se aos momentos que antecedem a entrevista, altura para “quebrar o gelo”, para que se estabeleça uma relação de confiança onde é garantida a confidencialidade das informações transmitidas pelo entrevistado. É também nesta fase que o entrevistador pede autorização, ao entrevistado, para registar a entrevista. No desenrolar da “entrevista propriamente dita”, tendo em conta o seu guião, o entrevistador promoverá o evoluir da mesma. Nesta fase o entrevistador deve tomar notas, não só das ideias principais, mas também de algum assunto que queira aprofundar mais. Quando a entrevista chegar ao seu termo, o entrevistador deverá cuidar para que esta não tenha um fim abrupto, não se esquecendo de concluir agradecendo por toda a colaboração.

Ora estes três momentos de crucial importância de que nos falava a autora Savoie-Zajc (2003), revestem-se nos procedimentos a respeitar para a construção e realização das entrevistas que nos propomos desenvolver, e os quais passamos seguidamente a especificar.

### **3.2) Procedimentos para a Recolha e Tratamento de Dados**

Partindo da nossa questão de investigação, foi delineado um esquema da entrevista e deram-se início aos contactos com as famílias, pois tal como menciona Savoie - Zajc (2003, p.289) o investigador deve ter em conta dois cuidados: “ o da planificação de um esquema de entrevista e a escolha dos respondentes susceptíveis de possuírem uma competência relacionada com o objecto de estudo”.

Antes de elaborar o guião definitivo da entrevista, procedeu-se à realização de um pré-teste ao esquema, da entrevista, acima referido. Este pré-teste foi realizado pela aplicação do esquema da entrevista a 3 pessoas que reuniam as características adequadas a este estudo, mas que não fizeram parte do grupo final de entrevistados.

Das elações e reflexões sobre este exercício, em paralelo com as opiniões do orientador e co-orientador, avançámos para a elaboração do guião de entrevista a operacionalizar. A autora Savoie - Zajc (2003, p. 289) realça a importância da realização de um esquema de entrevista, pois considera que este “(...) é um guia no qual o investigador identifica os temas, os subtemas e as questões de orientação a fim de recolher dados pertinentes para a investigação”.

As entrevistas realizaram-se a 10 famílias, com as quais se estabeleceram previamente contactos de modo “[...] a interessá-las pela investigação” (Savoie - Zajc, 2003, p. 291). Estes primeiros contactos, foram feitos telefonicamente, em alguns casos, e pessoalmente, noutros. Mas, posteriormente efectuaram-se, com todas as famílias, contactos pessoais preliminares com o objectivo de nos apresentarmos pessoalmente e formalmente às famílias. Estes contactos

preliminares tiveram ainda como propósito apresentar também o teor do trabalho que nos propúnhamos realizar, da mesma forma que identificar perante as famílias as razões pelas quais se constituíam respondentes válidos às entrevistas.

As entrevistas, realizadas a 10 respondentes durante os meses de Janeiro e Fevereiro de 2011, foram gravadas em registo áudio e posteriormente reproduzidas por escrito, tendo em atenção que os “dados colhidos deverão procurar reflectir objectivamente o que os entrevistados responderam” (Sousa, 2009, p. 252). As entrevistas foram realizadas em locais acordados com cada um dos respondentes, tendo em conta a sua disponibilidade, e tendo também em atenção as características do espaço escolhido em si, de preferência reservado, acolhedor e sem interferências exteriores. Seguidamente, procedeu-se à análise e interpretação dos dados. Consoante a disponibilidade das famílias, o respondente variou no grau de parentesco com a criança (pai ou mãe ou tutor).

Tendo em conta o modelo interactivo de análise dos dados na investigação qualitativa, proposto pelos autores Miles e Huberman (1984, p.23 cit. Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 107), existem três passos a considerar: “ a *redução* dos dados, a sua *apresentação* e a *interpretação/verificação das conclusões*”. Dado que, no seu entender, “(...) a análise qualitativa é cíclica ou interactiva”, também o modelo por eles defendido assim se caracteriza, “(...) já que implica um vaivém entre as diversas componentes” (Miles e Huberman, 1984, p.24 cit. Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 109).

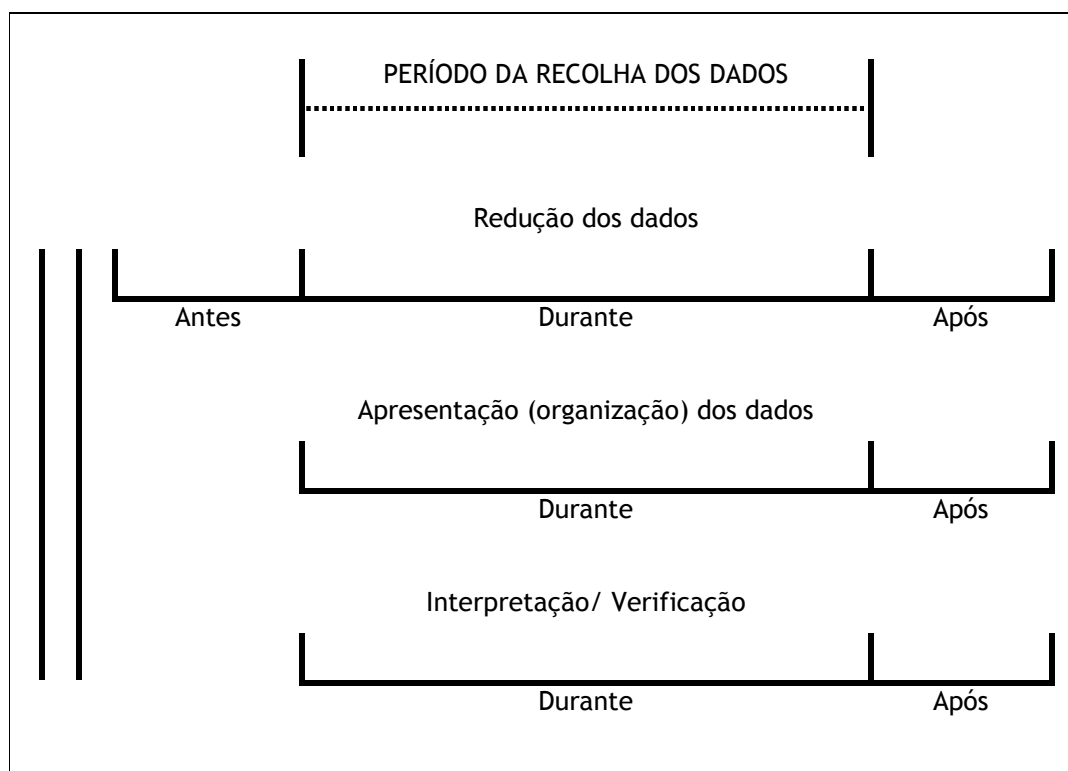


Figura 7 - Modelização das três componentes do modelo interactivo da análise dos dados, segundo Miles e Huberman (1984, p.24 retirado de Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 108)

O esquema acima apresentado permite-nos perceber a localização temporal das três componentes de análise, que se encontram durante o processo, comparativamente com o período da recolha de dados. É de salientar que a componente da redução de dados é transversal a toda a investigação, e não apenas no durante e no após o período de recolha dos dados.

Ainda a propósito da análise de dados qualitativos, Bardin (1977, p.116) refere que desde a primeira metade do século XX que se verificou uma mudança na concepção da análise de conteúdo, consequência da discussão entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa, tendo-se compreendido “(...) que a característica da análise de conteúdo é a *inferência* (variáveis inferidas a partir de variáveis de inferência ao nível da mensagem), quer as modalidades de inferência se baseiem ou não, em indicadores quantitativos”.

Henry e Moscovici (1968) citados por Bardin (1977, p.40) referem que “qualquer análise de conteúdo visa, não o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamaremos as condições de produção dos textos, que são o seu objecto.” Ou seja, o objectivo é a caracterização das condições de produção e não do texto em si, procurando estabelecer uma correspondência entre as “palavras” e as “acções”, pois “as manifestações da mesma realidade pela comunicação, podem modificar-se rapidamente (...)” (Bardin, p.115).

A mesma autora (idem, p.95), indica ainda três pólos cronológicos para a organização da análise: “ pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. O primeiro pólo, constitui a “fase da organização propriamente dita, (...) tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. É neste pólo, que se situa a leitura flutuante das entrevistas que permitem, não só a elaboração dos objectivos, como também a opção da dimensão e direcção de análise. Quanto ao segundo pólo, a autora (idem, p.101) refere que é “(...) a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas, (...) consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração”. No que se refere ao terceiro pólo, a autora destaca-o como a altura dos resultados serem “(...) tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos”, procede-se à realização de inferências e à sua interpretação.

Ainda Bardin (1977, p.103), refere que “tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação (...) dos dados brutos do texto, (...) permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer acerca das características do texto, que podem servir de índices”. Complementando esta ideia, Holsti, citado por Bardin (1977, pp.103-104) diz que “a codificação é o processo pelo qual dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo”.

As categorias integrantes da grelha de análise de conteúdo decorreram, algumas à priori a partir da revisão bibliográfica, as outras foram surgindo pela análise de conteúdo efectuada. O quadro seguinte proporciona uma panorâmica das ditas categorias e respectivas subcategorias.

**RELAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA: percepções de algumas famílias de crianças com necessidades educativas especiais matriculadas no 1º ciclo do ensino básico**

| Categorias                   | Subcategorias                                |
|------------------------------|--|
| Primeiro contacto            | Expectativas                                 |
|                              | O que mais valoriza                          |
|                              | Com a Professora                             |
|                              | Objectivo                                    |
| Percepção da relação         | Relacionamento                               |
|                              | Empenho dos professores                      |
|                              | Atenção                                      |
|                              | Receptividade                                |
|                              | Honestidade                                  |
|                              | Formação dos professores                     |
|                              | Trabalho de equipa                           |
|                              | Diálogo entre pais e professores             |
|                              | Continuidade pedagógica                      |
|                              | Dinamização/ iniciativa da escola            |
|                              | Dinamização/ iniciativa da família           |
|                              | Periodicidade do contacto                    |
| Estratégias e Procedimentos  | Por escrito                                  |
|                              | Contacto telefónico                          |
|                              | Por E-mail                                   |
|                              | Em encontros informais                       |
|                              | Em reuniões formais                          |
|                              | Dias de atendimento                          |
| Fragilidades do envolvimento | Iniciativas e convites                       |
|                              | Formação dos professores                     |
|                              | Disponibilidade de tempo e vida profissional |
|                              | Outros pais                                  |
| Forças do envolvimento       | Convite ao diálogo                           |
|                              | Proposta de actividades diversificadas       |
|                              | Disponibilidade de tempo e vida profissional |
| Contributos da escola        | Para a criança com NEE                       |
|                              | Para a família                               |

Quadro 6 - Categorias e subcategorias para a análise de conteúdo das entrevistas.

Todavia, somente com uma análise mais pormenorizada e detalhada das entrevistas e com a identificação das unidades de sentido, nos foi possível determinar ao certo as categorias e as subcategorias finais integrantes da grelha de análise de conteúdo das entrevistas (Anexo II).

## SÍNTESE

Após a problematização do teor da nossa investigação, foram apresentados os objectivos que nos propomos atingir com a realização deste trabalho.

Pela apresentação e fundamentação da metodologia seleccionada, identificámos o instrumento mais adequado a utilizar na recolha de dados.

Com o cumprimento das formalidades anteriormente destacadas e com o esclarecimento dos procedimentos necessários para a recolha e tratamento de dados, passámos à operacionalização do instrumento por nós criado e devidamente validado.

Resta destacar uma vez mais que as entrevistas foram realizadas, depois de marcação prévia de data, hora e local, mediante a disponibilidade dos respondentes com a garantia de confidencialidade das informações prestadas pelos entrevistados.

Assim, o passo com que nos deparamos seguidamente respeita à caracterização dos colaboradores nas entrevistas e à apresentação e discussão dos dados recolhidos.

## **CAPÍTULO III - Apresentação e Discussão dos Dados**

Neste ponto, vamos proceder à apresentação e análise dos dados recolhidos pela realização das entrevistas, tratando-os de uma forma crítica.

Tal como referido anteriormente, as entrevistas foram realizadas no decorrer dos meses de Janeiro e Fevereiro de 2011, a 10 famílias de crianças com necessidades educativas especiais a frequentar o 1º ciclo do ensino básico. De acordo com a disponibilidade de cada família, as entrevistas foram realizadas apenas a um respondente representante de cada uma delas.

Tendo em conta os critérios de reflexão do nosso estudo, as famílias entrevistadas têm em comum a característica de ter crianças com necessidades educativas especiais a frequentar o 1º ciclo do ensino básico, de forma a centrar nesse nível de ensino a experiência das famílias no que diz respeito à relação que cada uma tem mantido com a escola.

Como trabalho prévio à apresentação e discussão dos dados, tivemos que proceder à análise detalhada de cada uma das entrevistas. Assim, tal como referido no ponto “Procedimentos para a recolha e análise de dados”, após a transcrição das entrevistas realizámos a análise de conteúdo das mesmas. Desta, resultaram uma série de categorias e subcategorias compostas por diversas unidades de sentido delas representativas.

A cada uma das entrevistas fizemos corresponder uma letra de A a J, codificando-as de forma a facilitar, não só a sua análise, mas também a organização e identificação das respectivas unidades de sentido nas diversas categorias aferidas. Esta codificação permitiu também garantir o anonimato das famílias entrevistadas e a confidencialidade das informações recolhidas.

Mantendo presente o problema fundamental deste trabalho - Qual o comportamento/ relacionamento das famílias de crianças com NEE com a escola? - bem como os seus objectivos, começámos por direccionar a análise para as informações recolhidas no que se refere à percepção que as famílias entrevistadas têm da sua relação com a escola. As categorias que sobrevieram dessa análise foram equacionadas tendo-se em conta a percepção da relação denotada pelas famílias, nomeadamente no que respeita: i) à identificação e caracterização do primeiro contacto com a instituição escolar; ii) às estratégias e procedimentos adoptados pela escola para promover e fomentar a relação; iii) à percepção da relação em si mesma, identificando aspectos da instituição escolar valorizados pelas famílias; iv) às forças e obstáculos que em opinião das famílias têm vindo a caracterizar o seu envolvimento; v) e, aos contributos da escola para o desenvolvimento do envolvimento da família.

Relativamente à caracterização dos entrevistados, à excepção de uma colaboradora que é avó, todas as outras (9) são as mães das crianças com NEE. Apresentamos em seguida um quadro (Quadro 6) com os dados referentes às crianças com NEE, da qual também fazem parte as denominações das diversas problemáticas apresentadas pelas crianças com NEE.

| Caracterização das Crianças com NEE |           |   |
|-------------------------------------|-----------|---|
| Idade                               | Sexo      | Problemática  |
| 7                                   | Masculino | Descoordenação acentuada dos movimentos e excesso de produção de ácido úrico. |
| 8                                   | Masculino | Síndrome de Down (Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais - DID)        |
| 10                                  | Feminino  | Multideficiente   |

|    |           |                              |
|----|-----------|------------------------------|
| 7  | Feminino  | Paralisia cerebral           |
| 9  | Masculino | Dislexia                     |
| 7  | Masculino | Distrofia muscular           |
| 10 | Masculino | Glaucoma congénito bilateral |
| 9  | Masculino | Hiperactividade              |
| 8  | Feminino  | Dislexia                     |
| 7  | Masculino | Hiperactividade              |

Quadro 7 - Caracterização das Crianças com NEE.

Como podemos então observar no quadro anterior, da totalidade das crianças (10), a maioria é do sexo masculino (7), sendo 3 do sexo feminino. Quanto à idade observamos que 4 crianças têm sete anos, com oito e nove anos constatamos haver respectivamente 2 crianças, enquanto que com 10 anos temos 1 criança.

Ainda com base no quadro anterior e no que se refere aos tipos de problemáticas apresentadas pelas crianças, verifica-se que estas são diversificadas. Assim temos 3 crianças com problemas neuromotores (descoordenação acentuada dos movimentos e excesso de produção de ácido úrico, paralisia cerebral e distrofia muscular), 1 com DID, 1 com multideficiência, 2 com problemas de dislexia, 2 com hiperactividade e uma outra com problemas visuais.

Com enfoque nas informações e opiniões expressas nos relatos das entrevistadas, prosseguimos este trabalho com a apresentação e discussão dos dados recolhidos. Como já referimos anteriormente, pretendemos orientar esta tarefa de modo a transformar os dados significativos numa expressão e descrição do conteúdo das entrevistas.

#### PRIMEIRO CONTACTO

Todas as relações começam com um primeiro contacto, com uma primeira impressão. Aqui, pela análise das entrevistas esboçou-se uma subcategoria à qual as famílias, que a mencionaram, deram alguma importância, o que facilmente se compreende se aproximarmos dela tudo quanto já foi dito sobre o paradigma ecosistémico e sobre a escola e a família enquanto sistemas.

Todos os serviços com os quais as famílias contactaram anteriormente, serviços muito técnicos, incutiram nela sentimentos que condicionaram as suas expectativas quanto a este novo contacto, havendo mesmo uma família que se lhes refere directamente: “depois de tanto médico e hospital” (B). Outras famílias revelaram ter sentido “muito medo” (A) e ansiedade com este primeiro contacto (F). Por outro lado, uma das famílias disse não ter sentido “receio ou apreensão” (D), enquanto uma outra referiu “já me conheciam” (C), o que nos quer fazer parecer que por isso não teve problemas com este primeiro contacto, que foi importante esse conhecimento prévio. Aliás, pensamos ser importante destacar que a família que afirmou não ter sentido receio ou apreensão, é a mesma família que referimos anteriormente quando esta valorizou como contributo a continuidade pedagógica na percepção da relação. Isto leva-nos a pensar que se o primeiro contacto for mais bem planeado e preparado, possivelmente as expectativas familiares possam ser mais positivas.

Se existisse uma preparação prévia a este primeiro contacto dos pais com a escola do 1º ciclo de ensino básico, poder-se-ia atribuir-lhe objectivos. No caso das famílias entrevistadas, algumas delas (A, D, F) identificam como objectivo deste primeiro contacto, o acto de matricular a criança. Já que a família se institui como elemento fundamental da parceria com a escola é importante que a escola tenha em consideração as características das diferentes famílias no seu planeamento, pois como refere Krasnow (1990) citado por Cavalcante (1998, p.4), “normalmente, a falta de participação ocorre porque durante o planeamento destas actividades, as necessidades e interesses das famílias dos alunos não são consideradas”.

O primeiro contacto das famílias com a escola deve ser por isso alvo de um maior e melhor planeamento, que permita à escola esboçar uma aproximação estruturada e mais positiva às famílias. Se fosse alvo de um planeamento diferente, possivelmente este primeiro contacto seria muito mais rico e completo, e não tão técnico, administrativo e impessoal. Apenas duas das dez famílias (F, G) entrevistadas referem que foram “ver a escola”, embora não se perceba se esse era um objectivo da escola para o primeiro contacto que estabelece com os pais.

O aspecto mais valorizado pelos pais nesta ocasião foi, por um lado a receptividade demonstrada, e por outro, apesar das expectativas iniciais, o facto de ter corrido bem. Uma das famílias (A) evidenciou a importância que o contacto inicial teve para ela, referindo que “ficou mais descansada” porque “correu bem” mas principalmente porque a professora foi “muito receptiva” e a pôs “à vontade”. Outra (D) referiu não ter sentido “receio ou apreensão por parte do professor” e que isso lhe deu “mais confiança”. Há excepção de duas famílias (C, E) todas as outras valorizaram este primeiro contacto pela receptividade, por ter corrido bem e por ter sido bom.

Neste primeiro contacto, quase todas as famílias (7) o estabeleceram com a professora que depois ficou com o seu filho, aliás em alguns casos a figura do professor é recorrentemente referida nos seus discursos. A importância que as famílias atribuem ao professor parece-nos grande.

## PERCEPÇÃO DA RELAÇÃO

Começando por nos referir à primeira categoria identificada, podemos dizer que, das famílias entrevistadas, quase todas elas mostraram possuir uma percepção geral “positiva” (G) de relação, um envolvimento isento de problemas, dado que expressões como “não tenho problemas” (B, C, D, F, G, H, J), “falo à vontade” (B, E, H, I, J), e “perfeitamente à vontade” (I), são recorrentemente repetidas nos discursos registados. De facto, verificamos que em alguns relatos, as respondentes se referem directamente ao seu relacionamento com a escola, dizendo claramente que têm um “relacionamento bom” (I) e uma “relação muito boa” (F) com a escola, descrevendo-a como sendo “normal” (A, F, G, J) e “boa” (C, F). Dizem ainda sentirem-se “bem” (D, F, G) no decorrer da relação, caracterizando-a mesmo como “óptima” (C) e como apresentando “qualidade” (G). Parece-nos ainda importante destacar que duas das entrevistadas manifestaram o desejo de que a relação “continue assim” (C, H), uma colaboradora objectiva mesmo o desejo de que os docentes “continuem amigos de todos, dos pais e dos filhos” (H).

Embora seja apenas abordada explicitamente por duas famílias, parece-nos importante referir a valorização que é dada à receptividade da escola, através dos seus profissionais, para

fomentar e desenvolver o envolvimento das famílias. Enquanto uma das famílias afirma que a professora é “muito receptiva” (I) e que “está sempre aberta” (I) para os receber, a outra valoriza o facto de as diversas pessoas da escola, com quem fala, “se mostrem receptivas” (G). Esta mãe salienta dessa receptividade não só os aspectos mais directamente relacionados com a relação mas sobretudo os aspectos da “diferença” denotada pelo seu filho.

Tendo em atenção as percepções da relação entre a família e a escola desde o momento em que se iniciaram até ao momento actual, parece-nos importante fazer sobressair que a qualidade dessa relação se tem mantido e, em alguns casos, tem mesmo melhorado. Pois, não só é novamente expresso pelas famílias o desejo de que a relação “continue igual” (F), como é reforçada a mensagem da existência de uma boa relação, comprovando-se isso pelos seguintes argumentos:

- “têm sido muito bons” (G),
- “sentimos mais confiança” (C),
- “igual ao início” (D),
- “têm sido compreensivos” (F),
- “têm ajudado” (F),
- “sempre foi muito aberta” (A),
- “têm feito um bom trabalho” (A),
- “sempre me relacionei bem” (A).

No entanto, há uma entrevistada que condiciona essa qualidade ao facto de haver continuidade na relação e desta ser desenvolvida com uma docente específica, dando a entender que nem sempre assim foi e que poderia não ser um envolvimento positivo se os interlocutores da relação fossem outros. Há um discurso que é expresso do seguinte modo: “a convivência ajuda, (...) no início era diferente, (...) tem a ver com a professora” (B).

Uma ideia que vai de encontro à perspectiva que enquadra teoricamente esta investigação, a perspectiva ecossistémica, nomeadamente quando esta defende que a relação entre os diversos subsistemas é condicionada pela sua interdependência. Um argumento que se baseia no facto das acções dos diversos agentes serem interdependentes. Tanto a escola como a família se constituem sistemas interdependentes, que interagem pelo facto de existir um elemento comum entre si, a criança com NEE. Eles próprios são constituídos por subsistemas que se moldam pelas interacções e relações que mantêm com outros sistemas (micro e macro), repercutindo mudanças e transformações em si mesmos e nos outros. Ou seja, quando nasce uma criança com NEE a estrutura familiar é afectada, da mesma forma que o é quando essa criança ingressa na escola. A partir do momento em que tal acontece toda a estrutura familiar passa a ter um factor de ligação comum com a escola.

Parece-nos importante também salientarmos o factor continuidade expresso por algumas famílias, uma vez que o envolvimento das famílias na escola tendo por base relações de qualidade só é possível se existir continuidade nessas relações.

Remetendo novamente a análise para a entrevista B, parece-nos importante aprofundarmos a importância conferida à figura da professora na evolução positiva da relação entre esta família e a escola, “(...) é assim há coisas que eu vejo que não há nas outras salas,

mas isso tem que ver com a professora (...) não vejo isso em mais lado nenhum” (B). Parece-nos que este interlocutor é percebido pela família como um agente diferenciado no seu envolvimento com a escola porque lhe confere segurança decorrente da continuidade da interacção. Este aspecto é também valorizado no documento Índice para a Inclusão, expresso pela participação:

A participação significa a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles em experiências educativas partilhadas. Isto requer um envolvimento activo na aprendizagem e tem implicações na forma como é vivido o processo educativo. Mais ainda, implica o reconhecimento, a aceitação e a valorização de si próprio (Booth e Ainscow, 2002, p.9).

A importância da criação de uma cultura inclusiva na comunidade escolar, transversal a todos os seus intervenientes, promove a continuidade da interacção, valorizando o papel de cada um no conjunto.

Dando seguimento à ideia anterior, aproximamo-nos de mais um aspecto que seis das famílias entrevistadas valorizam na sua relação com a escola, que é o empenho dos professores. Na entrevista B, a família testemunha que quando a professora “se empenha faz a diferença”, esta família afirma também que “outras não fazem o que ela faz”. Reforçando esta ideia, e valorizando o empenho dos professores “para entender melhor a criança” (C) e para “ver objectivos de trabalho” (B), surgem relatos de outras famílias:

- “faz tudo o que pode por ele e por nós” (H),
- “vontade de trabalhar” (B),
- “tem um empenho diferente” (A).

Outra família (I) refere também que só com o empenho e com a dedicação das pessoas que trabalham na escola é possível a essa instituição oferecer às famílias a possibilidade de uma relação rica e dinâmica. A fortalecer a opinião desta família, surge o discurso de outra que expressa o desejo de que existisse “vontade” (D) por parte dos docentes para um bom envolvimento e relacionamento com a família.

O empenho dos professores, aspecto reconhecido e valorizado pelas famílias entrevistadas, a nosso ver, pode ser consequência de uma outra circunstância valorizada no entendimento da relação que desenvolvem com a escola: a formação dos professores. Para melhor evidenciar a importância atribuída pelas famílias a este aspecto, na análise de conteúdo realizada, ele surge em duas categorias distintas: na percepção da relação e como fragilidade do envolvimento. Por agora trataremos este aspecto apenas no que se refere à categoria em causa: percepção da relação.

Assim, das famílias que se referem à formação dos professores, apenas uma reconhece a existência efectiva da formação, pois refere que a professora do seu filho “é boa no que faz” (J), evidenciando que isso é uma mais-valia. A acentuar essa percepção, vêm os discursos das outras famílias, que dão conta da importância da formação pela ausência que dela sentem tanto por parte dos professores como da comunidade escolar. As famílias consideram-na importante, pelo menos para que os professores estejam mais capacitados e informados, não só para trabalharem com os seus filhos, mas também para “saberem do que estão a falar” (D). Esta entrevistada (D) menciona ainda que os professores “deviam ter mais formação”, reforçando esta ideia quando considera que precisam ser “profissionais mais informados”, com o compromisso de “saber mais”

e de terem mais “preparação”. Outra entrevistada, ainda a este propósito, afirma que os docentes deveriam “saber do que estão a falar” (B).

Também Marques (1991, p.16) exorta o valor que a formação dos professores tem no domínio da relação escola - família, ao reforçar que “a formação dos professores não tem dado o devido relevo à importância parental”. A participação dos pais deve ser estimulada pela escola, nomeadamente pelos professores, mas se estes não estiverem despertos para essa necessidade, se não existir um empenho pessoal e a abertura necessária, torna-se difícil. A formação dos professores deve abranger não só o acompanhamento dos alunos, mas também o acompanhamento das famílias.

Reflectindo sobre estas últimas palavras, encontramos eco em mais um dos aspectos valorizados pelas famílias na relação que têm com a escola, o trabalho em equipa. As famílias testemunham possuir conhecimento sobre a importância vital do trabalho em equipa reconhecendo o seu contributo para o desenvolvimento harmonioso das crianças pois “todos contribuem para o desenvolvimento dele” (G), e além disso “a escola é tudo (...) não são só os professores (...) mas antes todas as pessoas que lá trabalham” (D), “ a escola não é só uma professora” (B).

Já Ainscow (1998, p.49) revela que pela “colaboração os professores são encorajados a usar os recursos que são os outros que os rodeiam (inclusive colegas e alunos) para os apoiar, à medida que reflectem sobre as dificuldades que surgem nas suas classes”. Quanto ao diálogo entre professores, componente do trabalho em equipa, Guerra (2000, p.94) reforça que:

o diálogo intencional não é uma tertúlia, (...) tem uma estrutura temática (...), uma reflexão prévia e uma orientação para a aprendizagem. Não se trata de falar por falar, mas sim de analisar conjuntamente. O que por seu turno, pressupõe preparação, rigor e vontade de aprender.

Existe também nesta categoria uma família que se refere uma vez mais à componente relacional e afectiva entre a comunidade escolar, ao focar a existência de uma “boa união dentro da escola” (H) onde “são todos muito unidos” (H). A este respeito, Diez (1994, p.93) apresenta-nos o sentido da relação estrutural em que a relação vital entre os pais e a entidade escolar deve acontecer nas estruturas de toda a comunidade educativa, pois “estabelecer inter-relações estruturais entre a família e a escola pressupõe conhecer a identificação das diversas pessoas que a constituem”.

Da mesma forma que as famílias valorizam o diálogo entre profissionais, também destacam o diálogo entre pais e professores, como forma de ajuda tanto para a família como para a escola. Tudo o que anteriormente foi dito quanto ao trabalho de equipa entre a comunidade educativa, também se pode aplicar à valorização conferida pelas famílias ao exercício de diálogo entre pais e professores. Para elas, ele representa uma porta aberta para receber esclarecimentos e ajudas, mas também para fornecer mais conhecimento sobre o seu educando aos professores, dando informações específicas das suas crianças com NEE. Podem assim esclarecer-se muitas atitudes e reacções por parte das crianças, dando directamente essa informação “descodificada” aos professores poupando-lhes tempo de “diagnóstico” precioso, rentabilizando tempo e recursos de trabalho. Por outras palavras:

é de primordial importância abrir portas de comunicação com os pais. Logo que tal aconteça, o professor da classe regular comunicará regularmente com os pais, a fim de os manter informados acerca dos progressos do aluno, dos trabalhos que lhe foram solicitados e de quaisquer projectos futuros em processo de planificação (Nielsen, 1999, p.25).

Uma das entrevistadas (C), reforça a importância do diálogo com os professores para “explicar as atitudes dos filhos” porque “se na escola disserem e a gente também (...) é mais fácil perceber a criança”, facilitando o trabalho dos professores e permitindo mais facilmente aos pais trabalharem em casa com os seus filhos. Esta entrevistada, refere ainda que só assim consegue “ligar uma coisa com a outra”, o que se passa tanto na escola como em casa.

Outras famílias valorizam também o diálogo, a comunicação efectiva com os professores argumentando que:

- “falou muito do que se passa lá” (A),
- “dar feedback das consultas” (F),
- “a professora gosta de saber” (F),
- “aberta para o diálogo” (I),
- “peço ajuda e esclarecimentos” (I),
- “falar com os pais ajuda para ela trabalhar com o meu pequeno” (J).

Em contraponto, sobre a ausência do diálogo entre os pais e a escola, há uma família que refere “não sabemos o que se está a passar” (E), reforçando que também não sabe o que estão a tratar em termos de conteúdos curriculares.

Na continuação da análise da percepção da relação que as famílias têm com a escola, são de referir dois aspectos valorizados: a atenção e a honestidade. No que diz respeito à atenção que é dispensada às famílias, surge por oposição à entrevista (E) acima referida, o argumento da entrevista (B), em que é valorizada pela família a “atenção” que recebe da professora quando esta lhe dá o “feedback do dia” sobre o seu educando na escola. Outras famílias, valorizam a atenção que recebem pelas atitudes demonstradas pelo professor quando este fala individualmente com a mãe, “quando fala de uma forma a que se perceba” (J), quando “arranja um sítio calmo” (F) para dialogar com ela. Neste sentido, Cavalcante (1998, p.5) refere que

o estabelecimento de um sistema de comunicação claro com os pais é outra maneira de se promover parcerias. (...) Deve-se fazer um esforço para comunicar com os pais de uma forma compreensível. (...) Os professores devem também ter consciência das suas próprias atitudes em relação à participação dos pais na escola.

Outras famílias destacam o papel da escola na “atenção que faz à diferença” (G), nomeadamente quando alerta as famílias para quaisquer problemas dos seus educandos, e as “ajuda a perceber” (F) o que se passa com eles. De facto, como a literatura evidencia, é ao nível do primeiro ciclo de ensino que ocorre o maior número de diagnósticos de necessidades educativas especiais.

Se nos voltarmos agora para o outro aspecto valorizado, a honestidade, apercebemo-nos que de forma semelhante ao já descrito relativamente ao aspecto da atenção, as famílias gostam de, com “honestidade” (D), “saber o que se passa (...), se aprenderam” (D), de “saber como estão a evoluir as coisas” (F). Os pais gostam de ser informados diariamente sobre o que se passa

com os seus filhos. Para os pais a honestidade dos professores implica que “digam as verdades” (F, H), que sejam “honestos” (I) e “directos” (J), “que contem tudo o que se passa” (I) e que “digam realmente o que querem dizer” (J).

Quando, na percepção da relação, se fala em quem mais dinamiza a relação, o discurso das famílias revela dois intervenientes. O grau de importância conferido a cada um deles é diferente, o que a nosso ver justifica uma abordagem que nos permita relacioná-los e, simultaneamente, distingui-los. Assim, da análise das entrevistas surgiram: por um lado a escola, com a alusão a quem mais participa e dinamiza a relação segundo a experiência das famílias; por outro lado a família, que nos revela qual dos parceiros é mais activo na dinamização da relação, se a escola ou se a família.

Assim, começamos por evidenciar que todas as dez famílias entrevistadas defendem manter contacto e relacionamento com a escola e que, segundo a sua percepção, da comunidade escolar quem mais dinamiza a relação é o professor do ensino regular. Todas as dez famílias referem repetidamente este elemento como sendo aquele, de toda a comunidade escolar, com quem mais conversam, contactam e se relacionam. Aliás, se nos inclinarmos sobre aquilo que as famílias mais valorizam na relação, bem patente nas unidades de sentido, verificamos que todos os aspectos se centram principalmente neste elemento (e. g. empenho dos professores, receptividade, formação dos professores, trabalho de equipa, periodicidade do contacto forças do envolvimento).

Parece-nos portanto legítimo concluir que as famílias entrevistadas colocam o Professor do ensino regular no centro do processo de comunicação que mantêm com a escola. Ou seja, as famílias de crianças com NEE entrevistadas valorizam o papel do professor na relação que têm com a escola, parecendo-nos que se aproximam uma vez mais, dos pressupostos da inclusão, um vez que parecem reconhecer o papel fundamental que o professor do ensino regular, o professor titular de turma desempenha na realidade da educação inclusiva de qualidade.

De facto é ao professor que cabe o papel de maior responsabilidade no processo de inclusão, uma vez que é dele que devem partir os recursos para possibilitar interações sociais e pedagógicas, que favoreçam a troca de experiências e conhecimentos e a criação de parcerias, não só entre os alunos, como entre todos os que estão ligados à escola: família, comunidade escolar e comunidade educativa. É por isso, que é fundamental o reconhecimento do papel do professor, pois desta forma parece-nos que as famílias estão mais receptivas às suas propostas e desafios e, dessa forma, à realidade da inclusão.

A educação inclusiva não passa somente pela inclusão de todos os alunos dentro da sala de aula, passa também por uma mudança de mentalidade da “escola”, dos seus profissionais e das práticas pedagógicas. Todos os intervenientes, internos e externos à escola, devem participar, sendo que cabe ao professor o maior reenquadramento quanto ao papel que desempenha (Mantoan, 2003).

Após a valorização do professor como elemento dinamizador da relação que têm com a escola, as famílias identificam as auxiliares ou funcionárias. Estas, são referidas por apenas seis famílias. Ainda que com menor frequência é valorizado o papel da “direcção da escola” (I), das “terapeutas” (F) e da “professora de educação especial” (B). No entanto, como já referimos é o

professor titular de turma que ocupa um papel central de ligação com todos os intervenientes da relação, como já referido na revisão teórica deste trabalho e agora resumido nas palavras de Sanches e Teodoro (2006, p.80):

Hoje pretende-se que a aprendizagem se faça com a ajuda do professor, mas também com o grupo e no grupo dos pares, no contexto ao qual pertence cada um dos indivíduos a educar, valorizando saberes e experiências de todos, com o seu nível de funcionalidade (Vygotsky, 1985; Bronfenbrenner, 1979), numa perspectiva ecológica de desenvolvimento.

Quanto à iniciativa do contacto e relacionamento da família com a escola, podemos dizer que:

- seis das famílias revelam que a iniciativa do contacto tanto surge pela mão da família como pela mão da escola, dizendo que: “depende (A)”, “tanto a escola como nós (C)” “maioritariamente a família (D)”, “normalmente da família (F)”, “dos dois lados (G)” e, “conforme (H)”;

- posteriormente, surgem-nos sete famílias que identificam a iniciativa de contacto apenas pela parte da família. Destas, três delas integram a contagem das famílias cujo contacto tanto parte da família como da escola, o que nos leva a concluir, que embora seja mútuo, a família tem um papel mais activo que a escola tanto na realização de contactos como na dinamização da relação. Quanto às restantes quatro famílias, concluímos que se identificam como único foco de iniciativa, utilizando expressões, a nosso ver, bastante directas e esclarecedoras: “falo, quando preciso (B)”;

“sempre eu (E)”;

“quando preciso (I)”;

“quando preciso (J)”;

- encontramos ainda duas famílias que conferem à instituição familiar a responsabilidade de iniciar e manter o contacto. Mas, fazem-no de uma forma inteiramente distinta das outras famílias, ilustrando-o da seguinte maneira: “os pais têm que ser o ponto principal (C)” e “a escola tem margem para os pais mas cada um tem o que quer (G)”. Parece-nos que estas famílias direccionam para si grande parte da responsabilidade, esforço e dedicação que estão inerentes e são necessários a uma relação, nomeadamente quando pretendem que seja positiva e que contribua activamente para o desenvolvimento das suas crianças. No entender destas famílias o sucesso da sua parceria com a escola depende principalmente do seu empenho, dedicação e disponibilidade, reservando para si mesmas, o papel de maior importância e dinamização, embora pelo seu discurso, não seja possível descortinar actividades ou propostas que a escola, com a qual se relacionam, lhes faça directamente.

A respeito da iniciativa na relação e da colaboração que é estabelecida, Cavalcante (1998, p.3) defende que é “à escola que cabe tomar a liderança para que a colaboração se possa estabelecer”. O mesmo autor, com base noutros (Christenson, Rounds e Franklin, 1992), revela que a colaboração:

é mais do que a mera participação dos pais nos eventos e actividades da escola. Esta refere-se a um relacionamento horizontal e voluntário entre educadores e pais. Pais e educadores devem trabalhar juntos com o objectivo comum de promover o desenvolvimento dos alunos.

Ou seja, a parceria entre a escola e a família deve decorrer num plano de igualdade entre parceiros, em que o convite a uma plena participação seja comum. Não devemos no entanto esquecer que a colaboração com as famílias requer que os profissionais de educação possuam

formação e preparação adequadas, da mesma forma que se torna urgente mudar as mentalidades para se esbater a tradicional separação entre a escola e a família.

Embora apenas uma família se refira à importância da continuidade pedagógica quer para o desenvolvimento do seu filho quer para a relação que mantém com a escola, o facto é que este aspecto também é referido por Marques (1991, p.16) quando este afirma que “a mobilidade do corpo docente tem dificultado o acompanhamento dos alunos e o relacionamento inter-pessoal”. Os argumentos da família também nos parecem ir nesse mesmo sentido: “têm-se mantido, (...) já se conheciam, (...) começaram logo a ajudá-la (D)”.

#### FRAGILIDADES DO ENVOLVIMENTO

Sendo, a nosso ver, o envolvimento o aspecto que define a qualidade da relação que se estabelece entre a escola e a família, tanto esta categoria como a seguinte - Forças do Envolvimento, nos parecem ser de vital importância para o cumprimento do objectivo principal deste trabalho: compreender a percepção que as famílias de crianças com necessidades educativas especiais têm da sua relação com a escola.

As famílias entrevistadas parecem encontrar invariavelmente duas origens para as fragilidades do envolvimento, tal como já o fizeram relativamente a outros aspectos já analisados, por um lado eles mesmos - Pais, e por outro a Escola e os seus profissionais.

Para estas famílias a escola ou não apresenta, ou apresenta muito poucas, iniciativas ou convites à família, revela uma falha no aspecto da formação dos professores e os seus horários são pouco flexíveis e de certo modo incompatíveis quando comparados com os das famílias; por outro lado, existem pais, os “outros pais”, aos quais falta interesse pelos filhos, que relegam a escola para um papel meramente “cuidador” e que não procuram ter uma relação com ela e, alguns que não aceitam eles próprios os seus filhos.

No que respeita à pressuposta falta de ou a insuficiente formação dos professores expressa-se em argumentos como: necessidade de “mudar as cabeças” (B) dado que na escola ainda existem “mentalidades duras” (D). Existe “falta de vontade dos professores” (A), de “empenho e gosto” (B), considerando por isso as famílias ser necessária mais “formação” (D) e “informação” (D). Parece-nos que as famílias não encontram os profissionais da escola tão bem preparados e formados como desejavam, e que consideram isso como factor que influencia a prestação da escola junto dos seus educandos.

Naturalmente quando as famílias referem que na escola existem “mentalidades duras” ou que é preciso “mudar as cabeças”, querem dizer que é necessária uma mudança de mentalidades, o que os autores nos dizem ser difícil, pois “não se passa facilmente de uma atitude, de um comportamento a outro, quando se fala em mudanças sociais ou educativas” (Sanches, Teodoro, 2006, p.79). Uma vez mais nos parecem emergir das entrevistas realizadas, aspectos inequivocamente relacionados tanto com a inclusão como com a relação escola - família que lhe está inerente. A mudança de mentalidades e a revolução na relação da escola com a família deverá passar por um processo educativo ecológico e sistémico contextualizado. Ou seja:

A cooperação e a partilha de experiências e de saberes é uma forma de encorajar o não ao isolamento e à criação de espaços de formação, de investigação, de acção e de reflexão. Para que as respostas encontradas para os problemas sejam pertinentes, oportunas e adaptadas, têm que ser construídas

nos contextos em que se desenvolvem os problemas e com os interessados na sua resolução, o que obriga a «mudanças metodológicas e organizacionais» (Ainscow, 1995) importantes na escola (Sanches, Teodoro, 2006, p. 72).

Por outro lado, parece-nos também que, as famílias queriam referir-se ao facto de que a formação dos professores não deveria ter somente conteúdos técnicos. Não basta só ser-se bom técnico ou possuir muito conhecimento de uma determinada área, se na prática não conseguir ser competente. Para além de saber ser professor, este deve também saber colaborar com os alunos e com os seus parceiros, deve saber comunicar e transmitir ideias às famílias, deve ser capaz de atender às “necessidades diversas dos alunos”, como refere o Princípio Fundamental das Escolas Inclusivas da Declaração de Salamanca (1994, cit. Sanches, Teodoro, 2006, p. 70). A este respeito, citamos Guerra (2000, p.90) quando este refere que:

saber muito não significa necessariamente que saiba ensinar. O domínio do conhecimento não implica que se domine, por exemplo, uma atitude cooperante responsável pelo trabalho em equipa. Muitos dos problemas práticos com que se deparam os professores nas escolas radicam numa formação pedagógica deficiente.

Embora “falem os horários compatíveis” (C) e as famílias tenham “pouco tempo” (E), parece-nos que demonstram interesse e vontade em participar ou em participar mais na escola, mas, para isso, consideram que era preciso que “a escola tivesse outra postura” (D), que tomasse “mais iniciativas” (E) e “iniciativas diferentes” (A).

As famílias parecem considerar que existe “falta de estratégias” (E) por parte da escola e, que as suas propostas são pobres e muito limitadas às festividades tradicionais, “só houve a festa de Natal” (D), destacando que “podia organizar festas, encontros” (B) diferentes, ou seja, que a escola “pode pedir mais” (D) às famílias. Há mesmo uma família que relata uma situação específica em que se a escola tivesse apresentado uma atitude diferente, teria conseguido dar um contributo muito mais positivo a todos quantos participaram nessa situação: por ocasião de uma visita de estudo, a escola convidou a mãe da criança com NEE a participar “porque estavam com medo” (A) das reacções da criança durante a visita. Esta mãe refere ainda que “se fossem outros pais era engraçado, (...) era mais rico (...), acabavam por conviver” (A).

Neste sentido, referimos uma vez mais Marques (1991), pois este reforça a importância da escola não propor apenas um único programa de envolvimento aos pais, mas antes apresentar várias propostas e modelos de modo aos pais poderem escolher o tipo de envolvimento mais apropriado à satisfação das suas necessidades. Podemos remeter também para os tipos de envolvimento, referenciados na revisão de literatura deste trabalho, propostos por Joyce Epstein (1987).

De facto, as famílias entrevistadas, identificam nos “outros pais”, pais de crianças sem NEE, causas para a aparente passividade da escola, o que na nossa opinião acontece exactamente por estes pais se percepcionam como mais interessados e participantes, mais ou menos activos, na relação que mantêm com a escola. Uma vez mais no decorrer desta análise e discussão dos dados, observamos que as entrevistadas identificam a família como principal pólo dinamizador da relação com a escola, pois apesar de tudo “a escola não tem problemas com os pais” (H). No entanto, interrogamo-nos se o simples facto de não colocar problemas à escola é

condição para a família se considerar como principal dinamizador da relação? Não poderá este facto ser mais um factor de passividade que de proactividade?

Independentemente das iniciativas e convites da escola, estas famílias vêem-se inevitavelmente como o principal agente. Referindo Owen Helem (1988, cit. Marques, 1991, p.17), este “sugere que o importante é conseguir levar os pais a inserir-se num sistema de participação e, uma vez enquadrados, a escolherem o nível de participação desejável de acordo com as suas disponibilidades e interesses”. Por isso, apresentamos alguns dos argumentos utilizados pelas famílias, pois a força das suas palavras é bastante esclarecedora:

- “os pais não lutam” (B),
- “falta união” (B),
- “pais que se estão borrifando” (B);
- “se só eu pedir” (D),
- “se só os pais das crianças com NEE” (D),
- “as famílias não se interessam” (D),
- “vêem a escola como um despejo” (E),
- “não querem saber o que se passa” (E),
- “falta a ligação da família com a escola” (E),
- “há pais que não se querem aproximar da escola” (H),
- “os pais é que não se esforçam” (H),
- “os pais não participam porque não querem” (I),
- “não estão mais presentes porque não querem” (I).

Ainda relativamente aos outros pais, uma das famílias refere que também é importante para o envolvimento das famílias que os pais aceitem as NEE dos seus filhos, pois apesar de ser “uma revolta, (...) depois de aceitar é mais fácil” (C). Esta perspectiva conflui na revisão de literatura já anteriormente apresentada, nomeadamente no que diz respeito às reacções das famílias às NEE das suas crianças e à família enquanto sistema, em que a prestação de cada um dos elementos, bem como as diversas interacções que mantêm dentro do sistema familiar e com outros sistemas, influencia todos os elementos que constituem a família. A forma como a família reage à notícia de ter um filho com NEE, desde o choque inicial até à adaptação à realidade, faz com que experiencie sentimentos diversos que interferem no próprio funcionamento familiar. Pelas relações e interacções com outros sistemas, a família vai transportar os seus sentimentos e as suas vivências para novas situações, como iremos verificar mais à frente neste trabalho.

#### FORÇAS DO ENVOLVIMENTO

Para as famílias o convite ao diálogo, a proposta de actividades diversificadas e a disponibilidade de tempo e a vida profissional, revestem-se como forças do envolvimento dirigidas para a família, cuja fonte de origem é a escola. Parece-nos que as famílias se sentem reconhecidas e valorizadas como parceiros da relação, pondo em destaque as estratégias que a escola utiliza para isso. É por isso, que esta categoria nos parece vir reforçar novamente tudo quanto já foi dito relativo à educação inclusiva pelo destaque de uma abertura crescente da escola tanto à família como à comunidade.

Passemos agora a olhar mais de perto o significado de cada uma destas forças para as famílias que as referiram. No que respeita ao convite ao diálogo, é valorizada tanto a acção em si “convidam-nos muito a falar” (A), como a criação de espaços próprios para o diálogo, registando-se que “mensalmente há encontros de pais organizados pela escola” (I), onde são debatidos diversos assuntos e temas de interesse para a família, contando esses encontros muitas vezes com a participação e o apoio na organização e elaboração por parte dos alunos. Para esta família (I), esses encontros são muito importantes, “porque é ali que muitos pais falam sobre os seus problemas com os filhos, (...) há sempre um tema diferente”. Para estas famílias a disponibilidade e abertura da escola para dialogar parece-nos que motiva e favorece o seu relacionamento.

Quanto à proposta de actividades e à disponibilidade de tempo e vida profissional, as famílias, parecem valorizar tanto a flexibilidade que a escola oferece, como a quantidade e diversidade de actividades propostas. Não só as “actividades propostas aos pais são sempre pós-laborais” (I), como a escola também dá às famílias “a possibilidade de ir a qualquer hora” (J) e “a oportunidade para todos participarem” (I). A escola propõe “muitas actividades” (C), cuja diversidade, no caso de uma das famílias, é notória como podemos antever pelos argumentos usados:

- “promove muitas actividades para os pais” (I),
- “estou no grupo de ginástica da escola dela com os professores dela” (I),
- “há coro” (I),
- “há ginástica” (I),
- “muitas actividades diferentes” (I),
- “convidam-nos para almoçar no refeitório” (I).

Mas, tal como constatámos anteriormente no que concerne ao sucesso da parceria escola - família, em que apenas duas famílias defendem que este depende principalmente do seu empenho, dedicação e disponibilidade, também aqui poucas são as famílias que identificam estas duas forças do envolvimento. Pelo que nos parece que é evidente a necessidade de investir na formação dos professores numa perspectiva ecológica, sistémica e inclusiva para que mudando a postura dos professores se mude também a postura da escola, da família e da sociedade. Não devemos esquecer que os jovens de agora são os futuros cidadãos.

Destacamos que a disponibilidade dos parceiros parece apresentar-se como elemento base para o envolvimento e para as relações. A flexibilidade que duas das famílias (I, J) identificaram nos horários propostos pela escola reforçam o valor da “disponibilidade”, que nos parece, deve ser recíproca.

## ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS

As famílias referem-se às estratégias e procedimentos utilizados pela escola como sendo poucos e pobres. À excepção de uma família, todas as outras referem que a escola as contacta para a realização de encontros formais, as reuniões de fim de período. Estas, podemos dizer que se caracterizam pelo colectivo, ou seja, este é um contacto pouco individualizado que se caracteriza essencialmente pela entrega e comunicação da avaliação das crianças. Ainda assim,

há também três famílias que referem a existência dos “dias de atendimento marcado” (C), que pode ser “atendimento mensal” (E) ou “dois dias de atendimento por mês” (I).

A forma mais utilizada pela escola, identificada por quatro famílias, para as contactar é o recado escrito em papel ou no caderno. Há também uma (I) que refere a utilização tanto do contacto telefónico como do e-mail pela professora para entrar em contacto.

Por outro lado surgem os “contactos informais” (G), referidos por sete, que embora sejam na sua grande maioria estabelecidos com a professora, também o são com outros profissionais da escola. Estes, normalmente são da iniciativa dos pais e dependem das suas necessidades:

- “quando é preciso” (A),
- “faço muitas perguntas” (B),
- “meto conversa” (B),
- “damos sempre uma palavrinha” (C),
- “ligar à professora” (E),
- “não há datas específicas” (F),
- “quando precisamos” (F),
- “a professora vê-me à porta e vem falar comigo” (H),
- “quando precisamos de parte a parte” (H).

Quanto aos encontros ou interacções informais, destacamos Swap (1992, cit. Cavalcante, 1998, p.5), pois este refere que:

Informações mandadas frequentemente e de maneira informal são normalmente bastante efectivas no sentido de estabelecerem um bom relacionamento entre os pais e a escola. Além disso, interacções informais entre pais e professores e que sejam baseadas no respeito mútuo, são também chaves para o estabelecimento de interacções colaborativas mais formais e consistentes.

Estes encontros informais referidos pelas famílias podem e devem ser aproveitados pela escola para cativar e motivar os pais para uma maior colaboração com a escola. Parece-nos que os pais se sentem à vontade para contactar a escola, ou que pelo menos têm a consciência de que sendo um dever seu também é um direito. Por outro lado sentimos que reconhecem a necessidade de comunicar com a escola, tanto para benefício dos seus filhos, como para benefício da relação, como também para benefício da sua dinâmica familiar, o que parece aproximar-se da revisão bibliográfica deste trabalho.

## CONTRIBUTOS DA ESCOLA

Debruçando-nos agora sobre esta categoria, devemos começar por dizer que, para as famílias entrevistadas, a escola auxilia tanto as famílias como as crianças com NEE.

No que diz respeito aos contributos da escola para a família, os discursos das entrevistadas remetem-nos na mesma direcção da percepção de relação que têm com a escola. Ou seja, as famílias sentem-se apoiadas pela escola, não só pelo acompanhamento que esta presta aos seus filhos, como também pelas atitudes que a escola tem para com elas.

Parece-nos que as famílias denotam satisfação com as interacções que têm mantido com a escola e com “o que ela tem oferecido” (H). Uma das famílias (G) refere mesmo como

contributos da escola a sua atitude positiva e a confiança que transmite. Outra família destaca a “disponibilidade (...), o bom ambiente (...), e a ajuda” (H) da escola, pois tal como refere a família F “ajuda sentir que se tem apoio (...), que não estamos sozinhos”.

Outro contributo valorizado por algumas famílias (D, F, I), reporta-se à oportunidade que a escola dá às crianças com NEE de terem um lugar nela. As famílias, mesmo que indirectamente, estão a valorizar a educação inclusiva, pois o lugar a que se referem tanto é “junto das outras crianças” (I), como na “sociedade” (F), como na escola: “a vejam como igual” (D).

As famílias valorizam a escola como uma parceira para a posterior inclusão dos seus filhos com NEE na sociedade, uma vez que tal como a família, também a escola se institui como principal instituição de socialização.

As famílias demonstram uma crescente consciencialização dos seus próprios direitos e dos direitos dos seus filhos a uma plena participação e inclusão escolar, e que esse é o ponto de partida para a evolução de mentalidade que a sociedade deve operar, revestindo-se a Educação como motor dessa evolução.

A fortalecer as palavras anteriores, surge outro contributo da escola identificado pelas famílias de carácter afectivo. Algumas famílias (B, D) dizem sentir-se felizes porque os seus filhos são felizes na escola e gostam de estar na escola. A criação de ambientes segurizantes e positivos favorece a inclusão dos alunos e a relação das famílias com a escola. A transmissão de sentimentos positivos por parte da escola, não só beneficia o processo de inclusão, como acaba por ter um impacto positivo nos pais, dando-lhes maior segurança e uma imagem positiva da escola.

Sabemos que o desenvolvimento do ser humano se processa de uma forma ecológica, que progride com base nas percepções, experiências e conhecimentos já vivenciados e adquiridos. Tanto as percepções dos professores como as percepções dos pais influem na relação que se estabelece entre a escola e a família e na forma como a criança com NEE é tratada. Com o conhecimento de ambas as partes dos princípios básicos da inclusão, cada um dos intervenientes compreende a importância que tem e o contributo que pode dar para a experiência educativa das crianças. Passamos por isso a citar Nielsen (1999, p. 23) quando elucida a este respeito que:

no decorrer do processo de inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afecto. A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos.

Dando agora enfoque aos contributos da escola para os filhos com NEE das famílias entrevistadas, começamos por identificar aquele que a maioria das famílias (8) referenciou: a função de ensinar. Estas famílias valorizam as aprendizagens que as suas crianças fazem na escola, as quais consideram vitais para seu desenvolvimento, crescimento e autonomia. Desde aprender a ler e a escrever, até adquirir competências que favorecem a sua autonomia, as famílias identificam como contributos:

- “aprender a manusear o computador” (A),
- “aprender o que precisa” (B),
- “o básico para se poder orientar” (C),

- “ajudar a ultrapassar dificuldades (...), ser autónoma” (D),
- “aprenda a viver com as suas limitações (...), aprender a ler e a escrever” (F),
- “aprenda a viver com as suas dificuldades e a ultrapassá-las” (I),
- “ajudasse a adquirir boas bases e a usar as suas características” (J).

Para que as crianças com NEE adquiram as competências que augurem a sua autonomia e que as “encaminhem para o futuro” (D), as famílias consideram ser necessário mais apoio da instituição escolar e dos seus profissionais. Segundo as famílias, esse apoio deverá basear-se nas características reais das crianças para que possa ser adequadamente desenvolvido garantindo que elas aprendem a “viver com as suas limitações” (F).

Algumas destas famílias, revelam mais uma vez sensibilidade a princípios base do processo de inclusão, pois esperam que a escola ofereça aos seus educandos “o mesmo que oferece aos outros” (D), e que os seus filhos tenham “as mesmas oportunidades que os outros” (G), que tenham “um lugar” (F), onde lhe sejam dados “desafios à sua altura” (J) de modo a “encaminhá-los para um futuro” (D).

## REFLEXÕES FINAIS

Tomando em consideração tudo quanto já referimos até este ponto do trabalho, partimos agora para a sintetização de algumas ideias que nos parecem importantes. Estas ideias decorrem do percurso que efectuámos, que se iniciou com uma questão para a qual nos propusemos procurar respostas tendo em conta um contexto específico, 10 famílias de crianças com NEE a frequentar o 1º ciclo de ensino.

A revisão de literatura que realizámos pretendeu abordar todos os conceitos que sobressaíram da questão fundamental deste trabalho: qual o comportamento/ relacionamento das Famílias com filhos com necessidades educativas especiais com a Escola?

Assim, dos discursos das famílias entrevistadas, parece-nos importante destacar que elas **percepcionam a relação que mantêm com a escola como satisfatória e positiva, na medida em que parece responder às suas necessidades**. Embora não seja significativo na realidade portuguesa, o facto é que as dez famílias entrevistadas demonstraram possuir uma visão da sua relação com a escola distinta daquela que nos é apresentada por Marques (1991, p.7), da qual nos parecem existir evoluções positivas significativas:

dizer que as famílias portuguesas não têm voz nos estabelecimentos de ensino é afirmar uma verdade inquestionável. (...) As famílias passaram a ser entendidas como clientes que se limitam a entregar os seus filhos nas escolas, sem sequer usufruírem do direito de consumidores, visto estar-lhes vedado o direito de escolha.

Embora possam participar muito mais na escola, ao contrário do que o autor nos diz anteriormente, o facto é que as famílias entrevistadas aparentam ter voz na escola, ou pelo menos trabalham para tal. Estas famílias demonstraram querer mais da escola do que apenas a satisfação da necessidade educativa das suas crianças. Aliás, destacamos que por isso mesmo algumas delas se referiram a outras famílias como um obstáculo ao envolvimento e participação parental por considerarem que elas têm a escola como um lugar de “despejo” (E) das crianças não querendo saber o que se passa lá.

Cavalcante (1998, p.3), discursa que os maiores entraves ao desenvolvimento da colaboração entre a escola e a família são, normalmente, “(...) os estereótipos, as percepções distorcidas e a falta de entendimento mútuo entre pais e educadores”. No nosso caso estas barreiras parecem estar esbatidas, pois as famílias destacaram vários aspectos, que o confirmam de uma forma positiva, todos eles relacionados principalmente com o papel desempenhado pelo professor do ensino regular. Este, ocupa um lugar de referência nos discursos das entrevistadas, seja pela mediação da relação, como pelo apoio que presta tanto à família como à criança com NEE.

Os aspectos destacados pelas famílias entrevistadas, relacionam-se especialmente com a **formação, empenho e postura do professor do ensino regular, dando especial relevo à comunicação e ao trabalho de equipa**. Estas famílias demonstram ser não só mais conhecedoras do quotidiano da escola, como mais conscientes da importância de todos os envolvidos no processo educativo para o desenvolvimento das suas crianças. Na nossa opinião isto deve-se à crescente comunicação entre a escola e a família, bem como à maior presença da família na escola, aspectos preponderantes para a colaboração e participação dos pais.

O nível de participação parental na escola decorre de vários aspectos, relacionados com cada um dos intervenientes da relação. Dias (1993, p. 99) destaca Perrenoud (1985) por ele considerar que:

para se compreender o que se joga entre a escola e a família é fundamental considerar todo o conjunto de comunicações que se estabelecem entre elas, mas, sobretudo, atender àquelas que passam através da criança apanhada neste jogo cruzado (...) como mensageiro e simultaneamente como mensagem entre pais e professores. Para aquele autor a criança estaria assim sujeita a uma dupla pertença, não só pelo simples facto de fazer parte de dois grupos mas, sobretudo porque os membros dos referidos grupos têm consciência que através dela se encontram ligados e em comunicação.

Foi neste sentido que no Capítulo I deste trabalho, valorizámos o Paradigma Ecosistémico pela ajuda que presta na compreensão da referida “dupla pertença” e pela importância que confere à comunicação. O progresso da relação e o seu envolvimento decorrem das interações estabelecidas entre estes parceiros. Nesta conjuntura, destacamos que algumas famílias apresentaram também a continuidade pedagógica como contributo positivo da relação e para o seu envolvimento.

Outro aspecto valorizado por uma das famílias e, que nos importa realçar, revela-se pela componente afectiva e relacional. No quadro das interações que mantém com a escola, essa família e os seus elementos apreciam a união e a camaradagem que existe entre os elementos da comunidade escolar, que inevitavelmente transparece para a relação que dinamizam com a família e que parece promover o envolvimento desta.

Parece-nos que o envolvimento podia ser mais promovido pela escola se esta dedicasse mais atenção ao primeiro contacto das famílias com a escola, através de uma maior preparação e estruturação deste acontecimento. Este é um momento que pode ser decisivo na relação, pois as próprias famílias parecem referir-se-lhe como aspecto determinante na relação. Se também a escola e os seus profissionais se envolverem mais neste momento conferindo-lhe objectivos específicos, ele pode ser mais rico e dinâmico de forma a também envolver mais os pais.

Estas famílias **valorizavam o facto do seu primeiro contacto ter-se realizado com o professor que depois acompanhou os seus filhos**, tornando-se uma vez mais evidente o papel que o professor pode desempenhar como elemento de ligação e de dinamização da relação entre a escola e a família.

A proximidade destas famílias com a escola parece ser crescente, as suas percepções e opiniões denotaram uma crescente consciencialização dos princípios básicos da inclusão. Destacamos que algumas destas famílias identificaram como seu dever e sua responsabilidade a dedicação e o papel motriz da sua relação com a escola aspirando à criação das melhores

condições possíveis para o desenvolvimento, crescimento e aprendizagem das suas crianças com NEE.

**O envolvimento surge nos discursos das entrevistadas como um factor preponderante na relação.** Este envolvimento deve ser mútuo e partilhado, pois exige dedicação, flexibilidade e empenho de ambas as partes envolvidas, a escola e a família. Muitas vezes as propostas da escola não se adequam nem encaixam na disponibilidade de horários das famílias, no entanto a escola também pode não estar a valorizar devidamente a presença e participação dos pais. A colaboração deve basear-se num ambiente cooperativo, de respeito mútuo e de confiança. Dias (1993, p. 97) refere vários estudos ( Don Davies, 1989; Benavente, 1991; Mollo, 1986; Montandon e Perrenoud, 1987) que “consideram que o envolvimento dos pais na vida escolar proporciona múltiplos benefícios”.

Se por um lado algumas das famílias identificaram a falta de iniciativas, convites ao diálogo e empenho por parte da escola para a criação de condições favoráveis ao seu envolvimento e à sua participação, por outro lado outras famílias destacaram os convites, a diversidade e a flexibilidade de horários das propostas feitas pela escola que os motivam a participarem e a estarem mais presentes no quotidiano escolar.

Parece-nos que este contraste se pode dever ao trabalho e empenho que cada equipa escolar desenvolve, pois pelos testemunhos das entrevistadas é notória a diferença na diversidade e variedade das propostas da escola para as famílias. Neste sentido, referimos Marques (1991, p.11), pois este afirma que as escolas “(...) são difíceis de alcançar porque os professores não sabem comunicar, (...) marcam reuniões com os pais a horas em que eles se encontram a trabalhar e, por vezes as informações prestadas são tão insuficientes que nem sempre a reunião vale a deslocação”.

De facto, parece-nos importante reforçar que **as famílias identificaram a falta de formação dos professores como uma fragilidade ao seu envolvimento.** A este respeito, Villas-Boas (2004, p.2) “(...) considera que os professores constituem um elemento chave no desenvolvimento de parcerias entre a escola e a família”, destacando que “(...) a formação inicial de professores deve desempenhar, também, um papel crucial não só na preparação para colaborar (...), como na modificação das suas atitudes relativamente ao envolvimento parental”.

Constatamos que as estratégias e os procedimentos adoptados pela escola para contactar e comunicar com estas famílias são poucos e pobres, caracterizando-se sobretudo pelo carácter impessoal, institucional e técnico. Continuam a ser preferencialmente utilizados os recados escritos e as reuniões de final de período para a entrega das notas como meios de comunicar com as famílias. No entanto, quase todas as famílias declararam que quando necessitavam procuravam o professor do ensino regular para conversarem.

Isto, parece-nos denotar uma maior abertura e receptividade da escola, na pessoa do professor do ensino regular, para com os pais. Corroborando-o, referimos um estudo realizado em escolas oficiais portuguesas do 1º ciclo por Villas-Boas (2004, p.11) que culminou com a execução de um plano de intervenção para o envolvimento parental numa amostra inicial de 25 escolas, verificou-se uma mudança favorável de atitudes das quais destacamos:

a motivação e empenho dos professores aumentaram, levando-os a prepara mais cuidadosamente as reuniões com os pais e a modificar positivamente as suas práticas de ensino, além de que as suas expectativas negativas parecem

ter diminuído; (...) e os alunos melhoraram o seu aproveitamento. (...) Por outro lado a análise quantitativa dos questionários dos professores permitiu concluir que 93% dos alunos que mais tinham progredido tinham beneficiado do envolvimento parental e que 60% daqueles cuja progressão foi considerada muito reduzida pertenciam a famílias que não se tinham envolvido ou se tinham envolvido muito pouco.

A abertura dos professores ao envolvimento parental é por isso muito importante, o que parece ser do conhecimento das famílias entrevistadas, dado que elas próprias consideram que a escola devia fazer solicitações mais diversificadas e propor actividades mais variadas.

**Algumas destas famílias evidenciaram também o papel que a escola, nomeadamente o professor do 1º ciclo do ensino regular, desempenha na sinalização das necessidades educativas especiais e, posteriormente, na procura de soluções e ajudas adequadas.**

Para além do acompanhamento que a escola promove, na opinião destas famílias, ela também oferece oportunidades e contributos quer para as crianças como para elas próprias. Estes aproximam-se muito dos princípios de inclusão, uma vez que as famílias destacam principalmente o lugar e a igualdade de oportunidades que a escola possibilita às suas crianças.

Dando enfoque ao paradigma ecossistémico, não podemos esquecer que no centro de todos estes processos de comunicação e interacção se encontra o aluno, no nosso caso a criança com NEE, e que é para ele que se dirige todo o esforço educativo. Nesta perspectiva a actuação educativa obriga a uma maior abertura da escola em interacção com o contexto familiar e social em que a criança com NEE se insere. Só assim, pela dinamização activa dos intervenientes do processo educativo, se pode alcançar uma redefinição de papéis e funções dos professores e da participação e envolvimento parental.

Resta-nos agora perceber como podemos contribuir para qualificar a relação da escola com as famílias de crianças com NEE. Como já referido na revisão teórica deste trabalho, vários autores (Epstein, 1987; Davies, 1989; Hornby, 1990; Marques, 1991) apresentaram programas e modelos para a participação e envolvimento parental, para serem desenvolvidos e implementados pela escola, nomeadamente pelo professor.

Destacamos que cada uma das sugestões e estratégias de envolvimento apresentadas devem ser cuidadosamente adaptadas a cada realidade e contexto de aplicação. O exercício de aproximação destes modelos ao meio de aplicação, pressupõe um conhecimento aprofundado da realidade em que se trabalha. De todos os aspectos inerentes aos modelos de envolvimento propostos, a comunicação reveste-se como a base fundamental, pois se ela for eficaz promove o entendimento e consequentemente o envolvimento.

**Começar por mudar a postura da escola e por apostar na comunicação, são os primeiros passos para o incremento da parceria da escola com a família e consequente envolvimento parental.** O papel que o professor desempenha vai sendo progressivamente cada vez mais central, activo e dinâmico, pois deverá ser ele a iniciar todo o processo convidando e motivando os pais a relacionarem-se com a escola.

Parece-nos portanto que não só urge formar os pais como também urge investir na formação de professores, de modo a capacitá-los para a promoção do envolvimento parental. A relação entre a escola e a família só poderá evoluir com o empenho de ambas as partes

envolvidas. Todos os alunos, quer tenham NEE ou não, têm a ganhar com a valorização desta relação.

Esperamos ter conseguido demonstrar a importância que as famílias têm enquanto parceiros para o desenvolvimento das crianças. Enquanto profissionais da educação é da nossa responsabilidade promover a sua participação e o seu envolvimento, abrindo o canal da comunicação.

## BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula - um guia para a formação de professores*. Lisboa: Edição Unesco
- Alberto, I. M. (1997). A Família, num contexto de desenvolvimento, ou um espaço de violência?. In *Problemática da Família - Contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual*, António Rodrigues-Lopes (Org.), pp. 176 - 185, Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu
- Albuquerque, A. M. (1997). A Família, a Informação e o Desenvolvimento Pessoal: contributo para o estudo da dinâmica do quadro familiar. In *Problemática da Família - Contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual*, António Rodrigues-Lopes (Coord., Org.), pp. 195 - 203, Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu
- Barata, O. S. (1976). *Introdução às Ciências Sociais*. Amadora: Livraria Bertrand
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Benavente, A.; Correia, A. (1981). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento
- Bernardes, C. M. B. O. (2004). *A relação Escola-Família no 1º ciclo: do envolvimento à participação parental, o sentido e o significado das práticas em tempos de mudança*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação e Currículo (não publicado).
- Bhering, E.; Siraj - Blatchford, I. (1999). A relação Escola - Família: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*. Nº 106, pp. 191 - 216
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Bouchard, J. M. (1997). Partenariado: a família, a escola e os serviços para as pessoas com dificuldades. In *Problemática da Família - Contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual*, António Rodrigues-Lopes (Org.), pp. 82 - 104, Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu
- Buscaglia, L. F. (1993). *Os deficientes e os seus Pais*. Rio de Janeiro: Record
- Conselho Nacional de Educação. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Edição do Conselho Nacional de Educação.
- 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.), pp. 143 - 158, Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora
- Coutinho, M. T. B. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), pp.55 - 64
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte
- De Ketele, J. M.; Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget
- Diez, J. J. (1994). *Família - Escola uma relação vital*. Porto: Porto Editora
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria escola - família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora

- Dias, M. A. F. (1993). As Representações de Suceso da Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especias. Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação (não publicada)
- Dias, J. C. (1996). 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)
- Ehrlich, S. (1985). La Notion de Représentation: diversité et Convergences. *Psychologie Française*, nº 30, pp. 226 - 237
- 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. In Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva, David Rodrigues (Org.), pp. 239 - 274, São Paulo: Summus Editorial
- Flick, U. (2004). Introducción à la Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata
- 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
- Fonseca, A. J. D. (1998). A Tomada de Decisões na Escola - a área-escola em acção. Lisboa: Texto Editora
- Fortin, M. (1999). O Processo de Investigação, da concepção à realização. Loures: Lusociência Edições
- Goetz, J. P.; LeCompte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata
- Gongóra, J. C. (1998). Familias com personas discapacitadas: características y fórmulas de intervención. Valladolid: Junta de Castilla y León
- Grawitz, M. (1976). Méthodes des Sciences Sociales. Paris: Dalloz
- Guba, E. G.; Lincoln, Y. S. (1988). Naturalistic and Rationalistic Enquiry, In John P. Keeves (Ed.). (1990). Research, Methodology and Measurement - An International Handbook, Pergamon Press, pp. 81-85
- Guerra, M. A. S. (2000). A Escola que aprende. Coleção Cadernos do CRIAP. Lisboa: ASA Editores
- Homem, M. L. (2002). O jardim de infância e a família, as fronteiras da cooperação. Lisboa: Instituto de Cooperação Institucional
- Hurtado, J. C. T. (2006). Investigación Cualitativa: comprender y actuar. Madrid: Editorial La Muralla
- Lacasa, P. (2007). Ambiente familiar e educação escolar: a intersecção de dois cenários educacionais. In Desenvolvimento Psicológico e Educação, Vol.2, César Coll, Álvaro Marchesi, Jesus Palacios, pp. 403 - 419, Porto Alegre: Artmed
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (2005). Investigação Qualitativa - fundamentos e práticas. 2ª edição. Lisboa: Instituto Piaget
- Lima, R. C. P.; Colus, F. A. M.; Luciano, E. A. S.; Petrenas, R. C. (2006). Representações Sociais e Identidade Social da Escola, In Sujeito, Escola, Representações, Rita Cássia Pereira Lima, Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves (Orgs.), pp., Florianópolis: Editora Insular
- Lopes, M. J. (2007). Sementes de Inclusão: um estudo de caso. In Investigação em Educação Inclusiva, vol.2, David Rodrigues (Org.), pp. 155 - 183, Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva
- Loureiro, M. (2008). De Olhos Postos na Educação Especial, In De olhos postos na Educação Especial [actas], Manuel Miguéns (dir.), pp.57-67, Lisboa: Selenova, lda.
- Magerotte, G. (1997). As Famílias que acolhem uma criança com graves problemas de desenvolvimento são famílias a “tempo inteiro”!. In Problemática da Família - Contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual, António Rodrigues-Lopes (Coord., Org.), pp. 128 - 142, Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu
- Mantoan, M. T. E. (2003). Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Editora Moderna
- Matos, M. H. M. J. M. (1999). Colaboração Escola/ Família - um estudo de caso na Escola Secundária Faria de Vasconcelos. Projecto de Fim de Curso apresentado à Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Castelo Branco
- Marques, R. (1991). A Escola e os Pais - como colaborar?. Lisboa: Texto Editora

- Marques, R. (1994). Colaboração Família - Escola em escolas portuguesas: um estudo de caso. *Inovação*, 7 (3), pp. 357 - 375
- Marques, R. (2001). *Professores, Família e Projecto Educativo*. Coleção Perspectivas Actuais em Educação. Porto: Asa Editores
- Martins, E. C. (1996). *Síntese de investigação qualitativa*. Castelo Branco: Edição Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Castelo Branco
- 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)
- Mendonça, G. C. C.; Santos, P. L.; Ferreira, M. S. (2007). Percepções maternas dos contributos positivos decorrentes de um filho com necessidades educativas especiais. In *Investigação em Educação Inclusiva*, vol.2, David Rodrigues (Org.), pp. 121 - 139, Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva
- Monteiro, A. I. L. (1991). *A família nas declarações internacionais dos direitos humanos*. Lisboa: Direcção-Geral da Família
- Moreno, C. S.(Coord.)(1983). *Upa, upa vamos! Histórias de um quotidiano*. Livros de SNR nº2. Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.
- Morgado, J.(2004). *Qualidade na Educação - um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença
- Musgrave, P. W. (1984). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Niela, M. F. (2000). *Família y Deficiencia Mental*. Salamanca: Amarú Ediciones
- Nielsen, L. B. (1999). *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*, 18 (1), pp. 46 - 52
- Pacheco, J. A.(1998). *Educação para Todos: projecto curricular integrado*. Nº 18, 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
- Pereira, F. (1998). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. Livros SNR nº8, 2ª edição. Lisboa:Secretariado Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência
- Pimentel, J. (1999). *Um bebé diferente: da individualidade da interacção à especificidade da intervenção*. Livros SNR nº 12, 2ª edição. Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.
- Pires, E. M.; Rodrigues, D. (2006). Contributos para o Estudo da Relação Escola - Família na Educação Pré-Escolar. In *Investigação em Educação Inclusiva*, vol.1, David Rodrigues (Org.), pp. 95 - 109, Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva
- Polaino-Lorente, A. (1997). A Família e a estrutura familiar: o papel do pai na educação familiar, como educação para a vida, no mundo de hoje. In *Problemática da Família - Contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual*, António Rodrigues-Lopes (Coord., Org.), pp. 206 - 214, Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Brofenbrenner*. Aveiro. Cidine
- Pourtois, J.; Desmet, H.; Barras, C.(1994). Educação Familiar e Parental. In *Inovação*. Vol. 7, nº 3, pp. 289 - 305
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. V.(2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4ª edição. Lisboa: Gradiva
- Reimão, C. (1994). Escola e Família: uma relação a desenvolver. In *Revista Brotéria*. Vol. 139, pp. 445 - 460
- Relvas, A. P. (2003). *Por detrás do Espelho - da teoria à terapia com a família*. 2ª edição. Coimbra: Quarteto Editora
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*, David Rodrigues (Org.), pp. 299 - 321, São Paulo: Summus Editorial
- Rodrigues-Lopes, A. (1997). A Família como Entidade Pedagógica entre a Natureza Social do Homem e os Desafios da Sociedade actual. In *Problemática da Família - Contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual*, António Rodrigues-Lopes (Coord., Org.), pp. 2 - 12, Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu

- Roy, J. (1997). Ser, actualmente, Pai de um Aluno. In *Problemática da Família - Contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual*, António Rodrigues-Lopes (Coord., Org.), pp. 156 - 165, Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu
- Sanches, I.; Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. In *Revista Lusófona de Educação*, pp. 63 - 83
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Caminho
- 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
- Savoie-Zajc, L.(2003).A Entrevista Semidirigida. In *Investigação social - da problemática à recolha de dados*, Benoît Gauthier (dir.), pp. 279 - 299, Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas
- Serrano, G. P.(1994). *Investigación cualitativa. Retos y InterrogantesII. Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: Editorial La Muralla
- Silva, P. (2002). Escola - Família: tensões e potencialidades de uma relação. In *Pais e professores: um desafio à cooperação*, Jorge Ávila de Lima (org.), pp. 97 - 132, Porto: Asa Editores
- Silva, N. & Dessen, N. (2001). Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Maio/Agosto. Vol.17. nº2:133 - 141
- Sommerstein, L. C.; Wessels, M. R. (2008). Conquistando e Utilizando o Apoio da Família e da Comunidade para o Ensino Inclusivo. In *Inclusão - um guia para Educadores*, Susan Stainback e William Stainback, pp. 414 - 431, Porto Alegre: Artmed
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. 2ª edição. Lisboa: Livros Horizonte
- Sousa, L. (1997). A Relação da Escola com as Famílias de “meios desfavorecidos”: Objectivos e Papéis. In *Problemática da Família - Contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual*, António Rodrigues-Lopes (Coord., Org.), pp. 186 - 194, Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu
- Stanhope, M. & Lancaster, J.(1999). *Enfermagem comunitária: promoção da saúde de grupo, famílias e indivíduos*. Lisboa: Lusociência
- Vieira, M. M.(2006). Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social. *Interacções*, 2, 291- 305

#### WEBGRAFIA

- Abreu, J. L. P. (2000). *Abordagem Sistémica e Teorias da Comunicação*, consultado a 10 de Setembro de 2010, em [www.medicoscentro.com/Pio\\_Abreu/Abordagem.doc](http://www.medicoscentro.com/Pio_Abreu/Abordagem.doc)
- 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>
- Booth, T.; Ainscow, M. (2002). *Índice para a inclusão - Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*, consultado a 15 de Março de 2011, em <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Portuguese.pdf>
- Cavalcante, R. S. C. (1998). *Colaboração entre pais e escola: educação abrangente*, consultado a 21 de Abril de 2001, em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v2n2/v2n2a09.pdf>
- 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>
- Costa, M. I. B. C.(s.d.). *A Família com Filhos com Necessidades Especiais*, consultado a 20 de Fevereiro de 2010 em <http://www.ipv.pt/milenium/30/7.pdf>
- Gonçalves, C. (2007). *Escola e Família: uma relação conflitual rumo à cooperação*, pp. 10 - 14, consultado a 4 de Junho de 2010 em <http://hdl.handle.net/10216/6729>

**RELAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA: percepções de algumas famílias de crianças com necessidades educativas especiais matriculadas no 1º ciclo do ensino básico**

---

- 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, pp. 1 - 7, consultado a 2 de Fevereiro de 2010 em [http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/familia.pdf](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* consultado a 20 de Fevereiro de 2010) em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a3.htm>
- Marques, R. (2002). *O Envolvimento das Famílias no Processo Educativo: resultados de um estudo em cinco países*, consultado a 28 de Maio de 2010 em <http://www.eses.pt/usr/ramiro/texto.html>
- Polonia, A. C.; Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar Educacional*, Dezembro de 2005, Vol.9 nº2, pp. 303 - 312, consultado a 27 de Março de 2010 em <http://pepsic.dvs-psi.org.br>
- Rocha, I. A. S.; Costa, M. S. & Pereira, P. M. G. (2006). *Profissionais e Pais companheiros no processo de habilitação e reabilitação de crianças deficientes visuais: uma experiência bem sucedida*, consultado a 16 de Outubro de 2006 em <http://icevi.org/publications>
- Villas-Boas, M. A. (2004). *A Relação Escola - Família - Comunidade inserida na Problemática da Formação de Professores*, consultado a 19 de Dezembro de 2010 em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>

## ANEXOS

## **ANEXO I - Guião da Entrevista**



### GUIÃO DA ENTREVISTA

| Blocos  | Objectivos  | Questões de Investigação | Questões do Guião  |
|---------|---|--------------------------|--|
| Bloco A | <p>- Legitimar a entrevista</p> <p>- Motivar o entrevistado</p> |                          | <p>Começo desde já por agradecer a sua disponibilidade e colaboração em nos ajudar na realização desta investigação, ao aceitar participar nesta entrevista.</p> <p>A realização desta entrevista contribuirá para a realização de um Trabalho de Projecto no âmbito de um Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor da Escola Superior de Educação de Castelo Branco.</p> <p>Este trabalho pretende contribuir para uma maior compreensão da relação que se estabelece entre as famílias com filhos com necessidades educativas especiais e a escola.</p> <p>Como previamente acordado, esta entrevista será gravada em suporte áudio, para ser, posteriormente, reproduzida por escrito de modo a facilitar a sua análise.</p> <p>Garantimos desde já o anonimato e a confidencialidade das suas respostas.</p> |
| Bloco B | <p>- Caracterizar brevemente os colaboradores</p>               |                          | <p>Que tipo de parentesco tem com o educando?</p> <p>Que tipo de problemática apresenta o educando? qual a idade?</p>  |



|         |  |   |  |
|---------|--|---|--|
| Bloco C | <p>- Compreender como se estabelece a relação entre a escola e as famílias de crianças com NEE .</p> | <p>- Como se iniciou a relação?<br/>- A relação com a escola é percebida pelas famílias de crianças com NEE sempre da mesma forma?<br/>- Que tipo de estratégias, as famílias mais valorizam na sua relação com a escola?</p> | <p>Lembra-se da primeira vez que teve que falar/relacionar-se com alguém da escola sobre o seu filho(a)? Como quem foi? Como correu esse contacto?</p> <p>Como se sente agora cada vez que tem que falar com alguém na escola sobre o seu filho(a)?</p> <p>O que é para si mais importante cada vez que tem que falar com alguém da escola sobre o seu filho(a)? Quer descrever como decorre esse processo?</p>  |
| Bloco D | <p>Percepcionar as experiências de vida destas famílias no âmbito escolar.</p>                       | <p>- Quais as forças que as famílias identificam no processo de relação que estabelecem com a escola?<br/>- Que expectativas têm as famílias quanto à relação que mantêm com a escola?</p>                                    | <p>Normalmente de quem é a iniciativa para estabelecer contacto/relação? da escola ou da família?</p> <p>Em que momentos do ano se dão esses contactos? Nor malmente é para falar do quê? Quais os momentos que para si são mais importantes e porquê?</p> <p>Na sua opinião, quem da escola mais promove e dinamiza a relação escola-família? Como? Tem sido importante falar com essas pessoas? Há outras pessoas na escola com quem gostaria de falar e porquê?</p> <p>O que espera que a escola ofereça ao seu filho? E à família?</p> |
| Bloco E | <p>Identificar eventuais obstáculos ao envolvimento desejado das</p>                                 | <p>- Que obstáculos se colocam à participação das famílias nas escolas?</p>   | <p>Considera que há barreiras/ obstáculos que prejudicam/ limitam <u>a sua relação</u> com a escola?</p>   |



|         |                       |   |   |
|---------|-----------------------|---|---|
|         | famílias na escola.   | - Como pode ser alterada a situação para se alcançar o envolvimento desejado? | Como é que desejava que fosse a sua relação com a escola? E que poderá fazer a escola para alcançar esse envolvimento desejado? E que poderá fazer a família? |
| Bloco F | Concluir a entrevista |   | Há mais alguma coisa que gostasse de dizer sobre a sua relação com escola?  |

#### OBSERVAÇÕES

Sendo esta entrevista de cariz semi-dirigida, alertamos que algumas questões poderão, pelas respostas dadas a outras, ser respondidas antes de as fazer pela ordem que estão apresentadas. Da mesma forma poder-se-á, no decorrer da entrevista, fazer algumas perguntas que mesmo não estando previstas possam surgir de algum tópico que os entrevistados introduzam na conversa e que, pela sua exploração, possam contribuir para o trabalho.

## **ANEXO II - Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas**

| Categoria         | Sub-categoria       | Unidades de Sentido  |
|-------------------|---------------------|--|
| Primeiro contacto | Expectativas        | (A) Estava com muito medo (A) Fartei-me lá de chorar<br>(B) depois de tanto médico e hospital<br>(C) Já me conheciam<br>(D) não senti receio ou apreensão<br>(F) ansiosa (F) era a primeira vez  |
|                   | O que mais valoriza | (A) Correu bem; (A) Aceitou bem; (A) Muito receptiva; (A) Pôs-me à vontade; (A) Correu bem; (A) Fiquei mais descansada; (A) muito bom; (A) começámos bem<br>(B) tratam bem; (B) correu bem; (B) receptivas<br>(D) bem; (D) normal; (D) mais confiança<br>(F) simpáticos; (F) gostei<br>(G) foi bom; (G) receptivos<br>(H) muito bom<br>(I) foi bom; (I) correu bem; (I) correu bem<br>(J) correu bem; (J) normal |
|                   | Com a professora    | (A) Professora; (A) professora<br>(D) professor<br>(E) professora; (E) professora<br>(F) professora<br>(G) professora<br>(H) professora; (H) sempre com a professora<br>(J) professora   |
|                   | Objectivo           | (A) Para matriculá-lo  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | (D) matriculá-la<br>(F) matriculá-lo; (F) matricula; (F) ver a escola<br>(G) ver a escola<br>(I) Reunião geral que a escola faz com todos os pais e com todos os professores |
|--|--|--|

| Categoria            | Sub-categoria           | Unidades de Sentido   |
|----------------------|-------------------------|---|
| Percepção da relação |                         | <p>(A) Para mim é igual falar na escola sobre um filho ou sobre outro; (A) normal; (A) nunca falaram de forma diferente</p> <p>(B) falo à vontade; (B) sei com quem falar; (B) não tenho problemas</p> <p>(C) problema nenhum; (C) boa; (C) ótima; (C) que continue assim</p> <p>(D) não tenho problemas; (D) está bem assim</p> <p>(E) nunca me puseram barreiras; (E) que fosse mais aberta por parte da comunidade escolar</p> <p>(F) não tive problemas; (F) bem; (F) normal; (F) incansáveis; (F) bem; (F) relação muito boa; (F) não tenho problemas; (F) é boa</p> <p>(G) bem; (G) normal; (G) nunca houve problemas; (G) não sinto quaisquer dificuldades; (G) tem qualidade; (G) a escola permite o envolvimento que cada um quer ter</p> <p>(H) nunca tive problemas; (H) nunca tive problemas; (H) sempre muito bem atendida; (H) sinto-me à vontade; (H) não tenho problemas nenhuns; (H) continuem a ser assim; (H) continuem amigos de todos, dos pais e dos filhos</p> <p>(I) perfeitamente à vontade; (I) relacionamento bom</p> <p>(J) normal; (J) à vontade para falar; (J) não tenho problemas</p> |
|                      | Empenho dos professores | <p>(A) Empenho, (A) tem um empenho diferente;</p> <p>(B) ver objectivos de trabalho; (B) vontade; (B) vontade de trabalhar; (B) outras professoras não fazem o que ela faz; (B) se empenha faz a diferença</p> <p>(C) para saber como lidar; (C) para entender melhor a criança</p> <p>(D) haver vontade</p> <p>(H) faz tudo o que pode por ele e por nós</p> <p>(I) se empenhem; (I) se dediquem</p>   |

|  |                                  |  |
|--|----------------------------------|--|
|  | Atenção                          | (B) atenção; (B) feed-back do dia<br>(F) a professora alertou; (F) ajudou a perceber; (F) arranja um sítio calmo<br>(G) atenção à diferença<br>(J) falem de uma forma que eu perceba; (J) fala só comigo   |
|  | Receptividade                    | (G) se mostrem receptivas; (G) receptivas à diferença<br>(I) muito receptiva; (I) sempre aberta para nos receber   |
|  | Honestidade                      | (D) honestidade (D) saber o que se passa; (D) se eles aprenderam; (D) se já conseguem fazer mais<br>(F) saber como estão a evoluir as coisas (F) digam o que vão vendo; (F) digam mesmo a verdade;<br>(H) digam as verdades;<br>(I) quando me ocultam alguma coisa vou aos arames; (I) sejam honestos; (I) que me contem tudo o que se passa<br>(J) directos; (J) digam realmente o que querem dizer |
|  | Formação dos Professores         | (B) saibam do que estão a falar; (B) sei mais coisas que elas; (B) com quem sabe o que está a dizer<br>(D) saberem do que estão a falar; (D) deviam ter formação; (D) esclarecimentos; (D) profissionais mais informados; (D) saber mais; (D) mais preparação<br>(J) é boa no que faz  |
|  | Trabalho de Equipa               | (B) a escola não é só uma professora<br>(D) eles falam; (D) estava ao corrente da situação; (D) a escola é tudo; (D) não são só os professores; (D) todas as pessoas que lá trabalham<br>(G) todos contribuem para o desenvolvimento dele<br>(H) boa união dentro da escola; (H) são todos muito unidos  |
|  | Diálogo entre Pais e Professores | (A) falou muito daquilo que se passa lá  |

|  |                                    |   |
|--|------------------------------------|---|
|  |                                    | <p>(C) pais têm que dizer; (C) a escola também; (C) para então ligarmos uma coisa com a outra; (C) abertura; (C) explicarem atitudes dos filhos; (C) se na escola disserem e a gente também; (C) é mais fácil perceber a criança; (C) transmitir para a escola; (C) a escola para casa; (C) é mais fácil trabalhar</p> <p>(E) não sabemos o que se está a passar; (E) não sei o que estão a tratar</p> <p>(F) dar feedback das consultas; (F) a professora gosta de saber;</p> <p>(I) aberta para o diálogo; (I) peço ajuda e esclarecimentos</p> <p>(J) falar com os pais ajuda para ela trabalhar com o meu pequeno</p>   |
|  | Continuidade Pedagógica            | (D) têm-se mantido; (D) já se conheciam; (D) começaram logo a ajudá-la  |
|  | Dinamização/ Iniciativa da Escola  | <p>(A) quem manda; (A) professora (A) Depende; (A) entram em contacto connosco,</p> <p>(B) as professoras; (B) Professora da sala; (B) Professora da educação especial; (B) auxiliares</p> <p>(C) professores; (C) o professor diz ; (C) os professores; (C) as professoras ; (C) a escola; (C) tanto a escola como nós</p> <p>(D) auxiliar; (D) professor</p> <p>(E) o professor</p> <p>(F) a professora; (F) as auxiliares; (F) mais a professora; (F) professora; (F) terapeutas; (F) tarefeiras; (F) a professora</p> <p>(G) sobretudo a professora; auxiliares (G) dos dois lados; (G) normalmente a escola chama</p> <p>(H) professora; (H) todos; (H) conforme; (H) das duas; (H) tanto de um lado como do outro</p> <p>(I) professora; (I) funcionárias; (I) mais a professora; (I) direcção da escola (I) da escola; (I) a professora</p> <p>(J) professora; (J) professora; (J) professora; (J) auxiliares; (J) professora (J) professora; (J) quando sou chamada; (J) mais a escola; (J) a professora; (J) mais a professora; (J) quando a professora me chama</p> |
|  | Dinamização/ Iniciativa da Família | <p>(A) quando preciso; (A) depende</p> <p>(B) falo; (B) quando preciso</p>  |

|  |                           |  |
|--|---------------------------|--|
|  |                           | <p>(D) pergunto; (D) maioritariamente a família; (D) quando queremos saber; (D) pedimos</p> <p>(E) sempre eu</p> <p>(F) tentamos conhecer e participar; (F) costumo avisar; (F) normalmente da família</p> <p>(G) a parte mais importante está do lado dos pais; (G) a escola tem margem para os pais mas cada um tem o que quer (G) dos dois lados (G) se preciso de alguma coisa falo</p> <p>(H) conforme; (H) das duas; (H) tanto de um lado como do outro</p> <p>(I) quando preciso</p> <p>(J) quando preciso; (J) quando preciso;</p> |
|  | Periodicidade do contacto | <p>(A) sempre foi muito aberta; (A) sempre falou muito; (A) têm feito um bom trabalho; (A) sempre me relacionei bem</p> <p>(B) a convivência ajuda; (B) no início era diferente; (B) tem a ver com a professora</p> <p>(C) sentimos mais confiança</p> <p>(D) normal; (D) igual ao início</p> <p>(F) têm sido compreensivos; (F) têm ajudado; (F) continue igual</p> <p>(G) têm sido muito bons</p>  |

| Categoria                   | Sub-categoria  | Unidades de Sentido  |
|-----------------------------|--|--|
| Estratégias e procedimentos | Por escrito  | (A) Mandam recado; recaditos em papel<br>(B) recados<br>(H) recado em papel<br>(J) recado no caderno   |
|                             | Contacto telefónico  | (I) liga   |
|                             | Por e-mail   | (I) manda e-mail   |
|                             | Em encontros informais   | (A) Se às vezes nos encontramos; (A) quando é preciso; (A) quando é preciso; (A) em qualquer altura<br>(B) faço muita perguntas; (B) meto conversa; (B) quando me vêm dizem;<br>(C) damos sempre uma palavrinha<br>(E) ligar à professora<br>(F) sempre que precisamos; (F) não há datas específicas; (F) quando precisamos<br>(G) encontro muitas vezes a professora na escola; (G) contacto informal; (G) contactos informais<br>(H) a professora vê-me à porta e vem falar comigo; (H) não há alturas específicas; (H) quando precisamos de parte a parte |
| Em reuniões formais         | (A) em reuniões de fim de período<br>(B) reuniões dos finais dos períodos<br>(C) dizer as notas; (C) na altura de dar as notas<br>(D) reunião de notas<br>(E) só para as notas<br>(F) reuniões de pais no fim dos períodos<br>(G) quando há reuniões<br>(H) reunião de notas |  |

|  |                     |  |
|--|---------------------|--|
|  |                     | (J) nas reuniões de notas; (J) reuniões das notas  |
|  | Dias de atendimento | (C) Dias de atendimento marcado<br>(E) há atendimento mensal<br>(I) tem dois dias de atendimento por mês |

| Categoria                    | Sub-categoria                                | Unidades de Sentido  |
|------------------------------|--|--|
| Fragilidades do envolvimento | Iniciativas e convites                       | <p>(A) podiam tomar iniciativas diferentes; (A) não convidaram nenhum; (A) só fui eu porque estavam com medo; (A) se fossem outros pais era engraçado; (A) mas se fossem outros pais era mais rico; (A) acabavam por conviver</p> <p>(B) podia organizar festas; (B) encontros</p> <p>(D) só houve a festa de Natal; (D) se a escola tivesse outra postura; (D) pode pedir mais; (D) criar mais actividades</p> <p>(E) não volta a convidar; (E) falta estratégias; (E) mais iniciativas;</p>                                |
|                              | Formação dos professores                     | <p>(A) ; falta a vontade dos professores;</p> <p>(B) mudar as cabeças; (B) empenho; gosto</p> <p>(D) mentalidades são duras; (D) fossem mais informadas; (D) mais formação;</p>  |
|                              | Disponibilidade de tempo e vida profissional | <p>(A) muito pouco tempo; (A) com tudo é muito complicado; (A) difícil conciliar tarefas; (A) não tenho oportunidade; (A) o tempo é complicado</p> <p>(C) não nos abrange; (C) faltam os horários compatíveis; (C) não temos horário compatível</p> <p>(D) pouco tempo livre; (D) tempo livre não é o mesmo da escola</p> <p>(E) pouco tempo</p> <p>(F) quando conseguimos; (F) não temos tempo; (F) não podemos dispor do tempo a nosso belo prazer</p> <p>(H) o nosso tempo livre não bate certo com o dos professores</p> |
|                              | Outros pais                                  | <p>(B) os pais não lutam; (B) falta união; (B) pais que se estão borrifando</p> <p>(C) os pais têm que aceitar( as NEE dos filhos); (C) é uma revolta; (C) depois de aceitar é mais fácil</p> <p>(D) se só eu pedir; (D) se só os pais das crianças com NEE; (D) as famílias não se interessam</p> <p>(E) vêem a escola como um despejo; (E) não que saber o que se passa; (E) falta a ligação da família com a escola</p>   |

|                        |  |  |
|------------------------|--|--|
|                        |  | (H) há pais que não se querem aproximar da escola; (H) os pais é que não se esforçam; (H) a escola não tem problemas com os pais<br>(I) os pais não participam porque não querem; (I) não estão mais presentes porque não querem   |
| Forças do envolvimento | Convite ao diálogo                           | (A) convidam-nos muito a falar<br>(I) mensalmente há encontros de pais organizados pela escola   |
|                        | Proposta de actividades diversificadas       | (C) fazem muitas actividades<br>(I) promove muitas actividades para os pais; (I) estou no grupo de ginástica da escola dela com os professores dela; (I) da oportunidade para todos participarem; (I) há coro; (I) há ginástica; (I) muitas actividades diferentes; (I) convidam-nos para almoçar no refeitório; (I) para vermos o funcionamento da escola |
|                        | Disponibilidade de tempo e vida profissional | (I) actividades propostas aos pais são sempre pós-laborais<br>(J) dá-me a possibilidade de ir a qualquer hora  |

| Categoria             | Sub-categoria   | Unidades de Sentido   |
|-----------------------|-----------------|---|
| Contributos da escola | Para o filho(a) | <p>(A) aprender; (A) aprender; (A) aprender a manusear o computador</p> <p>(B) aprender o que precisa; (B) está feliz</p> <p>(C) apoiar enquanto está na escola; (C) curso profissional; (C) o básico para se poder orientar</p> <p>(D) o mesmo que oferece aos outros; (D) ajudar a ultrapassar dificuldades; (D) possa estudar; (D) encaminhá-la para um futuro; (D) ser autónoma; (D) autónoma ; (D) ela gosta</p> <p>(E) mais apoio</p> <p>(F) um lugar; (F) aprender; (F) ler e escrever; (F) aprenda a viver com as suas limitações</p> <p>(G) ter as mesmas oportunidades que os outros</p> <p>(H) ele aprender; (H) aprender;</p> <p>(I) oportunidade de aprender; (I) bom ensino; (I) que ela aprenda a viver com as suas dificuldades e a ultrapassá-las</p> <p>(J) ajudasse a adquirir boas bases e a usar as suas características; (J) dé-se desafios à altura dele</p> |
|                       | Para a família  | <p>(B) estamos felizes</p> <p>(D) satisfeitos se a ajudarem; (D) a vejam como igual; (D) acreditem nos nossos filhos; (D) eu gosto que ela goste</p> <p>(F) não estamos sozinhos; (F) ajuda sentir que temos um pouco de apoio; (F) dê ao meu filho um lugar na sociedade; (F) lhe dê a oportunidade de ter um lugar</p> <p>(G) que seja positiva; (G) positiva; (G) transmite confiança</p> <p>(H) o que tem oferecido; (H) bom ambiente; (H) disponibilidade; (H) ajuda</p> <p>(I) que lhe garantam um lugar junto das outras crianças</p>  |