



Escola Superior de Educação João de Deus

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

O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Vânia Alexandra dos Santos Reis

Lisboa, setembro de 2012



Escola Superior de Educação João de Deus

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

O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Vânia Alexandra dos Santos Reis

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

Professora Doutora Cristina F. S. Pires Gonçalves

Lisboa, setembro de 2012

Dedicatória

Dedico todo este trabalho à minha filha, ao meu marido, aos meus pais e irmãos pelo estímulo, apoio permanente e sacrifícios de uma vida inteira.

Agradecimentos

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

Em primeiro lugar, agradeço ao reitor da Escola Superior de Educação João de Deus, o Professor Dr. António Ponches de Carvalho por me ter permitido prosseguir a minha formação académica.

À professora Doutora Cristina Gonçalves pela disponibilidade e confiança manifestadas, mas, acima de tudo, pela clareza das sugestões, recomendações e orientações dadas.

Aos educadores/professores e pais/encarregados de educação que se dispuseram para responder ao questionário e entrevistas.

Quero, também, deixar o agradecimento aos professores que ao longo do Mestrado me proporcionaram o abrir de novos caminhos e o rasgar de horizontes na área da Educação Especial.

Às minhas amigas que estiveram sempre disponíveis e pela força que me transmitiram.

Abreviaturas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

Índice geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
CAPÍTULO 1 – A FAMÍLIA	4
1.1. Introdução	5
1.2. Evolução da família e da infância ao longo dos tempos	7
1.3. Conceito de família segundo vários autores	10
1.4. Funções da família	12
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	16
2.1. Introdução	17
2.2. História da Educação Especial	18
2.3. Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais	22
2.4. Evolução do conceito de inclusão	25
2.5. A inclusão de crianças com NEE no Ensino Regular	29
2.5.1. Papel dos Educadores/professores	34
CAPÍTULO 3 – RELAÇÃO FAMÍLIA – ESCOLA	38
3.1. Introdução	39
3.2. Importância da interação família – escola	40
3.3. A participação dos pais na educação	44
3.4. O envolvimento familiar na inclusão de crianças com NEE no ensino	45
CAPÍTULO 4 – ESTRATÉGIAS PARA CONCRETIZAR O ENVOLVIMENTO PARENTAL	49
4.1. Introdução	50
4.2. Algumas estratégias práticas promotoras do envolvimento parental	51

4.2.1. Comunicação entre família e escola	51
4.2.2. Reuniões de pais	52
4.2.3. Participação nas atividades	53
4.2.4. Envolver os pais na tomada de decisão	54
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	55
INTRODUÇÃO	56
CAPÍTULO 1 – PROBLEMÁTICA	57
1.1. Motivações pessoais	59
1.2. Questões norteadoras	60
1.3. Objetivos do estudo	62
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	63
2.1. Instrumentos de pesquisa	66
2.2. Seleção da amostra	68
2.3. Procedimentos	69
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	71
3.1. Inquérito por questionário	72
3.2. Entrevista à Educadora de Infância	99
3.3. Entrevista à Encarregada de Educação	108
CAPÍTULO 4 – SÍNTESE CRÍTICA/CONCLUSIVA DOS RESULTADOS	115
CONCLUSÃO	122
BIBLIOGRAFIA	124
ANEXOS	128

Índice dos gráficos

Gráfico 1 – Inquéritos entregues e recebidos	72
Gráfico 2 – Sexo dos inquiridos	73
Gráfico 3 – Idade dos inquiridos	74
Gráfico 4 – Habilitações académicas dos inquiridos	75
Gráfico 5 – Tempo de serviço dos inquiridos	76
Gráfico 6 – Habilitação profissional dos inquiridos	77
Gráfico 7 – Formação em educação especial dos inquiridos	78
Gráfico 8 – A família é o mais importante agente educativo	79
Gráfico 9 – Os pais demonstram bastante interesse em participar no processo educativo	80
Gráfico 10 – A família não desempenha um papel importante no desenvolvimento global da criança	81
Gráfico 11 – A interação entre a família e a escola é a base para uma educação com sucesso	82
Gráfico 12 – Os pais devem reunir regularmente e avaliar em conjunto o desenvolvimento da criança	83
Gráfico 13 – Os educadores/professores não devem adotar atividades em parceria nos seus planos curriculares	84
Gráfico 14 – A parceria entre família e educadores/professores distrai a criança e não contribui para o seu desenvolvimento	85
Gráfico 15 – Os pais tomam, frequentemente, a iniciativa de procurarem o educador/professor para conversar sobre as necessidades da criança	86
Gráfico 16 – Todas as crianças têm o direito à educação, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras	87
Gráfico 17 – A educação inclusiva tem como objetivo excluir as crianças com NEE	88
Gráfico 18 – A inclusão não promove a igualdade social e não visa diminuir a exclusão social	89
Gráfico 19 – A inclusão não é facilitadora de novas aprendizagens e competências	90

Gráfico 20 – Os educadores/professores devem proporcionar uma educação baseada na igualdade e na eficácia	91
Gráfico 21 – É fundamental que a família e educadores/professores em parceria assegurem a criação de um ambiente positivo e confortável	92
Gráfico 22 – Não é importante que a família e educadores/professores promovam as relações sociais entre todas as crianças	93
Gráfico 23 – Não é primordial que a família e educadores/professores estabeleçam relações entre si com o intuito de partilhar informações sobre a criança com NEE	94
Gráfico 24 – Os pais não se envolvem nas atividades escolares	95
Gráfico 25 – Os pais integram a criança com NEE no ensino para o incluírem na sociedade	96
Gráfico 26 – A inclusão de crianças com NEE no ensino constitui uma oportunidade de aprender com outras crianças	97
Gráfico 27 – Os pais devem ser envolvidos nas tomadas de decisões	98

Índice das tabelas

Tabela 1 – O que entende por uma boa relação família – escola	99
Tabela 2 – Opinião sobre a participação ativa dos pais na educação escolar	101
Tabela 3 – Situações mais comuns em que costuma contactar com os pais	102
Tabela 4 – Estratégias que costuma utilizar na comunicação com a família	103
Tabela 5 – Estratégias que utiliza para promover o envolvimento dos pais na educação	104
Tabela 6 – Vantagens na colaboração entre pais e escola	105
Tabela 7 – Desvantagens na colaboração entre pais e escola	106
Tabela 8 – Avaliação relativa à participação dos pais	107
Tabela 9 – O que entende por uma boa relação família – escola	108
Tabela 10 – Opinião sobre a participação ativa dos pais na educação	109
Tabela 11 – Situações mais comuns em que costuma contactar com os educadores/professores	110
Tabela 12 – Estratégias que costuma utilizar na comunicação com a escola	111
Tabela 13 – Estratégias que utiliza para participar na educação da criança	112
Tabela 14 – Vantagens na colaboração entre pais e escola	113
Tabela 15 – Desvantagens na colaboração entre pais e escola	113
Tabela 16 – Auto-avaliação relativa à sua participação na escola	114

Resumo

«Eduquem-se as crianças e não será preciso repreender os homens.»

(Autor desconhecido)

Neste trabalho de investigação apresentamos o tema: «O Envolvimento da Família na Educação De Crianças Com Necessidades Educativas Especiais», cuja pesquisa tem como objetivo contribuir para o despertar de consciências e sensibilizar para a importância desta participação ativa por parte deste agente educativo.

Este estudo enquadra-se numa abordagem descritiva da problemática da relação entre a família e a escola, perspetivando-se as funções quer da família quer da escola, apelando à compreensão mútua e à co-responsabilização de pais e educadores/professores no processo educativo da criança.

Este envolvimento que pretendemos despertar só terá sucesso se for encarado como um processo coletivo e partilhado.

Neste sentido, tentamos perceber e compreender o quando e como os pais e a escola estabelecem e mantêm uma relação.

Ambicionamos analisar quais as conceções que educadores/professores têm sobre o envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais, sendo que optamos por realizar um estudo recorrendo ao inquérito por questionário como instrumento de pesquisa.

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

Abstract

In this research work we present the theme "Strengthen the Family Involvement in Education Of Children With Special Needs', whose research aims to contribute to the awakening of consciousness and awareness of the importance of active participation on the part of educational agents.

This study is part of a descriptive approach to the problem of the relationship between family and school, expanding on the functions of either family or school, calling for mutual understanding and co-responsibility of parents and educators / teachers in the educational process of children.

This involvement we want to arouse will succeed only if it is seen as a collective and shared process.

In this sense, we try to perceive and understand when and how parents and schools establish and maintain a relationship.

We aim to analyze the conceptions that teachers and staff have on family involvement in education of children with special educational needs, and we decided to conduct a study using the survey questionnaire as a research tool.

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

Introdução

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

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

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

Em consonância com Tieche (s/d: 5),

«A célula inicial da sociedade não é o indivíduo, mas sim a família. É pena que a palavra célula faça pensar numa prisão. Expressões como esta: solidariedade dos membros da família, espírito de família, honra da família, que são tão belas em si mesmas, tornam-se, muitas vezes, no pensamento de certas pessoas, sinónimos de dependência e quase sujeição.»

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

Isto seria o ideal de uma educação qualitativa, em que para tal é necessário que o próprio órgão institucional permita uma abertura para ambos atuarem como parceiros, lado a lado.

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

No enquadramento teórico abordamos numa primeira parte a família, desde a sua evolução, ao conceito de família e as suas funções. No ponto dois encontram-se referidos os temas da educação especial e as necessidades educativas especiais, assim

como uma breve referência ao conceito de inclusão e abordamos ainda a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais e o papel do educador/professor.

Seguidamente, fazemos referência à relação família – escola e a sua importância e, também, uma pequena alusão à participação dos pais na educação. Neste ponto temos ainda uma referência ao envolvimento familiar face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

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

Relativamente ao enquadramento metodológico, estão patentes cinco pontos principais, entre os quais contamos com uma pequena introdução, a problemática que suscitou este trabalho de investigação e a metodologia na qual se insere. Posteriormente, são apresentados e discutidos os dados face aos resultados obtidos, concluindo esta parte prática do trabalho com uma síntese crítica/conclusiva dos resultados.

Esperemos que a realização deste trabalho de investigação possa contribuir para minimizar a falta de colaboração ainda existente na educação entre família e escola. Este trabalho pretende ser um instrumento mediador para o despertar de consciências e alertar para a importância de se estabelecer uma educação partilhada.

Se a leitura deste trabalho contribuir para atingir esse fim a que nos propusemos damos como proveitoso todo o esforço levado a cabo para o concretizar.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1
A Família

«Família é contexto natural para crescer. Família é complexidade. Família é teia de laços sanguíneos e, sobretudo, de laços afectivos. Família gera amor, gera sofrimento. A família vive-se. Conhece-se. Reconhece-se.»

Relvas (1996: 9)

1.1. Introdução

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

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

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

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

Tal como refere Beltrán et al, (1990: 423) citado por Oliveira (1994: 19):

«(...) uma copiosa bibliografia de psicologia antropológica e evolutiva, clínica e experimental, confirma que a família, em geral, e os pais, mais em particular, são o agente mais universal e decisivo na conformação da personalidade do homem e na sua socialização inicial, tanto de um ponto de vista cronológico, como na perenidade da sua acção educativa.»

Nesta primeira abordagem do trabalho que se apresenta iremos fazer uma breve referência à evolução da família e da infância ao longo dos tempos, numa perspetiva histórica, bem como ao conceito de família segundo alguns autores.

Fazemos, também, alusão às suas funções primordiais, enquanto um dos principais agentes na vida da criança.

1.2. Evolução da família e da infância ao longo dos tempos

Tal como nos refere Giorgi (1980: 26), a família pode ser definida como:

« (...) o principal agente de socialização da criança, preside aos processos fundamentais do desenvolvimento psíquico e à organização da vida afectiva e emotiva da criança. Como agente socializado e educativo primário, ela exerce a primeira e a mais indelével influência sobre a criança.»

Para abordar a família e a infância do ponto de vista histórico, é inevitável fazer referência à obra de Philippe Ariés (1988). Segundo o autor, na Idade Média, as crianças eram encaradas como adultos em miniatura. As crianças trabalhavam, comiam, divertiam-se e dormiam inseridas no meio dos adultos.

Só a partir dos finais do século XVII, e principalmente no século XVIII, se começa a olhar para a infância como fase autónoma face à adultez, sobretudo em alguns setores da aristocracia e, sobretudo, da burguesia. Mas já ao longo do século XVI, a criança vai adquirindo uma certa especificidade relativamente ao adulto, ou seja, começa a notar-se uma certa individualização no vestuário, na linguagem. Este facto verifica-se essencialmente nas classes superiores da sociedade.

O autor refere as classes populares afirmando que os seus antigos géneros de vida e as antigas concepções da infância se mantiveram quase até aos nossos dias, havendo até uma regressão que adveio da industrialização e da procura de mão-de-obra infantil.

Ariés defende que em séculos passados houve mesmo a inexistência de um sentimento da infância, mas isso não significa obrigatoriamente que as crianças fossem maltratadas, desamparadas. Apenas, nessa época, se desconhecia a existência da ideia da infância e isso é diferente do ter, ou não ter afeto pelas crianças. As crianças ao perfazerem os sete anos iniciavam a sua transição na vida adulta, «(...) altura em que a Igreja, desde o 4º Concílio de Latrão, em 1215, considerava atingido “algum uso da razão”, e autorizava, por isso, a confissão e a comunhão.» (Pinto e Sarmiento, 1999: 35).

Em algumas civilizações, nomeadamente na Grécia e em Roma eram notórios alguns sinais de valorização face às crianças, em que existia alguma preocupação com a educação das crianças e com a escolaridade.

No entanto, na Idade Média há uma queda desta sensibilidade que, de acordo com Ariés, só voltou a aparecer nos tempos modernos. Nesta época, a escola permaneceu igual em relação à distinção e separação das idades, bem como não se destinava à educação. Só mais tarde, após uma mudança social e de mentalidades é que se vem denotar um crescente interesse pela educação infantil, verificando-se uma necessidade de separar as crianças dos adultos.

É neste época que surge a necessidade de,

«(...) proteger e formar as crianças, recorrendo para esse efeito , a instituições específicas, divididas por níveis etários, que têm que ter em conta dois ingredientes que são aparentemente contraditórios: a ternura e a severidade.» (Pinto e Sarmiento, 1999: 35).

Após a separação entre adultos e as crianças, os filhos das classes ricas passaram a frequentar a escola em regime de internato. Quanto às crianças das classes mais desfavorecidas, estas continuaram a trabalhar.

Dada esta crescente preocupação com a educação infantil, é notória «(...) uma preocupação cada vez maior no sentido da responsabilização da sociedade pela recolha e proteção das crianças abandonadas e vagabundas.» (Pinto e Sarmiento, 1999: 37).

Posteriormente, com a Revolução Francesa surge uma nova realidade, em que se afirma a igualdade de nascimento que ao nível dos direitos, quer relativamente aos deveres individuais, afirmando-se a necessidade de instrução para todos.

Condorcet, citado por Pinto e Sarmiento (1997: 40), elaborou nesta época um programa em que constitui a escola laica, sendo esta obrigatória para as crianças de ambos os sexos e foi estabelecido que os pais não são proprietários, nem credores dos filhos, mas sim seus devedores.

Um outro historiador da infância, Lloyd de Mause, referido por Pinto e Sarmiento (1997: 42), tem uma visão da infância que, em parte, coincide com a abordagem de Ariés, mas com perspectivas diferentes. Este autor afirma que quanto mais recuarmos na história da infância, mais probabilidade teremos de nos confrontarmos com situações como a morte, a violência, o abandono e, inclusivamente, os abusos sexuais face às crianças, pois as práticas de abandono de crianças, o infanticídio, a entrega dos filhos para que outras pessoas os criassem, etc., eram bastante recorrentes na época. Por estes motivos,

Mause considerava que esta mudança de atitudes e de condutas eram reveladoras de uma nova sensibilidade, de reconhecimento e, também, de valorização das crianças.

É então, do ponto de vista educativo, que a família deixa de ser a única detentora da função educativa, perdendo neste sentido o monopólio no processo de informação e de formação da criança.

Esta função educativa passa a ser partilhada entre dois agentes educativos fundamentais: a família e a escola. Ambos passam a compartilhar esta tarefa, em que a família perde essa exclusividade.

Deixa, também, de existir uma dedicação restrita ao lar, passando-se a dar uma crescente importância às atividades culturais, bem como a crescente socialização fora do lar.

1.3. Conceito de família segundo vários autores

O conceito de família não é homogêneo em todas as culturas nem o foi ao longo dos tempos, pois vai sendo alvo de transformações ao nível do seu significado.

Existem diversas definições do termo família, consoante a perspectiva de diversos autores, entre as quais iremos referir algumas.

Para Maxler e Mishler (1978), citados por Gimeno (2001: 40), «(...) a família define-se como um grupo primário, um grupo de convivência intergeracional com relações de parentesco e com uma experiência de intimidade que se prolonga no tempo.»

Como podemos verificar, tal como referem os autores, a família contém no seu seio diversas gerações, possibilitando assim uma interação entre estas, estabelecendo um clima relacional ameno entre todos.

Neste enquadramento também Diogo (1998: 38), refere que «(...) a família terá de ser entendida como um sistema complexo de múltiplos processos interactivos com o environment em que se insere, e em relação ao qual não pode ser considerada, nem puramente passiva, nem absolutamente autónoma.»

A família, como um dos principais agentes educativos, deve ter um papel ativo na educação da criança, participando de uma forma adequada e positiva em todas as etapas do seu desenvolvimento e, para que essa educação se efetue com qualidade deverá ser praticada em interação com outros agentes educativos que possam, de igual forma, contribuir para esse processo educativo.

Segundo Nunes (2004: 33), a família é

«(...) a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projecto de vida autónomo. É a comunidade humana onde, de forma espontânea e gratuita, cada um, logo ao nascer, é reconhecido no seu carácter individual, irrepitível e insubstituível.»

Atualmente, compreendemos o termo família como sendo o núcleo central de pessoas com quem o indivíduo inicia as suas primeiras experiências de interação.

Assim sendo, é essencial a existência de um ambiente familiar agradável, que possa proporcionar à criança um clima de estabilidade, favorecendo, portanto, o seu desenvolvimento harmonioso no seio familiar, pois tal como afirma o autor acima referido, Nunes (2004: 33),

«A Família, quando estável e coesa, é o espaço mais próprio para descobrir e viver o amor; é o ambiente privilegiado para se realizar a primeira socialização; é o porto de abrigo onde se partilham experiências, se trocam pontos de vista e se elaboram as sínteses pessoais a partir dos dados recolhidos nas múltiplas vivências.»

É fundamental que a família transmita um clima de segurança e de confiança para que as crianças possam explorar o mundo que as rodeia e, assim, vão progressivamente formando a sua personalidade. Se, pelo contrário, permanecem num clima constante de insegurança, também elas próprias se poderão tornar inseguras. Neste sentido, há que promover um clima agradável e favorável ao desenvolvimento harmonioso da criança no que se refere ao contexto familiar, pois tal como refere Marinha (1989: 73), «É no ambiente familiar que a criança melhor poderá encontrar aquilo que necessita.»

Passaremos, continuamente a enunciar algumas funções que consideramos fundamentais ter presentes no contexto familiar.

1.4. Funções da família

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

Diogo (1998:37)

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

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

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

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

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

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

▪ **Função Procriadora**

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

De acordo com Grácio, muitas famílias referem encontrar o sentido da sua união nos filhos a que deram existência. Refere ainda, que estes podem ser também uma companhia para a família na sua velhice.

No entanto, atualmente o número de filhos por família tende a diminuir, pois é necessário ter em conta o fator económico, em que cabe à família assegurar também a alimentação e a educação. Assim sendo, verificamos que estas três funções estão intimamente relacionadas.

▪ **Função Alimentar**

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

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

É interessante analisarmos que há uns séculos atrás era comum as famílias produzirem o seu próprio vinho, o pão, o azeite, as batatas, os legumes e todos os alimentos necessários para alimentar não só as crianças mas toda a família. Nesta época presidia uma agricultura de subsistência. Atualmente, em meios rurais ainda é possível constatar estas situações, embora não seja de todo o mais comum na sociedade urbana e atual. As famílias, atualmente recorrem sobretudo às grandes superfícies comerciais para acederem aos bens alimentares para assim assegurarem a alimentação familiar.

▪ **Função Protetora**

Tal como refere Grácio (s/d: 184), «O homem é o ser de infância mais longa e mais frágil e, por isso, o mais apto a progredir.»

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

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

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

▪ **Função Educativa**

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

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

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

Como já referimos anteriormente, a família é a instituição primeira da vida da criança e que é permanente, ou seja, é a célula fundamental da sociedade. É neste meio que a criança nasce, onde se desenvolve e constrói o seu projeto de vida. Por todos estes

motivos consideramos fundamental que a família assegure todas as funções previamente enunciadas de uma forma espontânea e favorável ao desenvolvimento harmonioso da criança.

É neste contexto que a criança adquire os valores morais, as regras básicas, a troca de afetos e onde se partilham todo um infinito de experiências que são bastante enriquecedoras e uma mais valia para o seu desenvolvimento, sendo uma família estável e coesa.

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

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

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

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

Terminada a abordagem às funções da família, sucede-se o ponto seguinte correspondente às necessidades educativas especiais, onde se aborda esta do ponto de vista evolutivo em Portugal, assim como fazemos uma alusão ao conceito de inclusão e, também, ao papel do educador/professor.

Capítulo 2
A Educação Especial e as Necessidades Educativas Especiais

«A educação é uma obra de projecção, no tempo e no espaço. Os seus resultados só podem ser, verdadeiramente, apreciados quando o indivíduo, uma vez homem ou mulher, se comportar, na vida, com a oportunidade, a dignidade, a elevação e a firmeza requeridas pelas circunstâncias.»

Viana (s/d: 7)

2.1. Introdução

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

Segundo Correia (1997:19), a Educação Integrada é entendida como o entendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com NEE no meio familiar, no jardim-de-infância, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou o adolescente estejam inseridos.

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

2.2. História da Educação Especial

No âmbito de um estudo com esta complexidade e temática, é fundamental a existência de uma contextualização acerca da história da educação especial, no sentido de percebermos a evolução desta ao longo dos tempos.

Nesta perspetiva, a educação especial apresentou diferentes características que vieram a constituir a história da mesma. Neste sentido, alguns autores dividiram a história da educação especial em fases que espelham os momentos mais característicos da mesma.

Assim, na perspetiva de Bautista e tal (1997: 21), a abordagem histórica à educação especial pode ser dividida em três épocas:

«(...) uma primeira, que poderemos considerar como a pré-história da Educação Especial; uma segunda, aquela em que surge a educação especial entendida como o cuidado com a assistência, e por vezes também coma educação, prestada a um certo tipo de pessoas e caracterizada por decorrer em situações e ambientes separados da educação regular; uma última etapa, muito recente em que nos encontramos actualmente, com tendências que nos levam a supor uma nova abordagem do conceito e da prática da Educação Especial.»

Segundo o mesmo autor (Idem: 22), a primeira época, ou seja, os primórdios da educação especial, situa-se nos finais do século XVIII e «(...) é caracterizada pela ignorância e rejeição do indivíduo deficiente.» (Ibidem).

A segunda época (início do século XIX) é assinalada pelo que se pode considerar o início da Educação Especial, quando «(...) a sociedade toma a consciência da necessidade de prestar apoio a este tipo de pessoas (...)» (Ibidem) mas onde a ideia de separação da pessoa normal da não normal continuava a persistir. (Ibidem).

A terceira época definida por Bautista, ainda longe de uma perspetiva inclusiva, situa-se no século XX e é nesta altura que «(...) proliferam as classes especiais e a rotulação das crianças segundo diversas etiquetas. As escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se em função das diversas etiologias» (Idem: 24).

No entanto, de acordo com Bairrão (cit. Parecer 3/99, DR, 17 de Fevereiro), existem três grandes momentos na história da Educação Especial: o período dos “esquecidos e escondidos”, o período do “despiste e de segregação” e o período da inclusão, esta última não mencionada na perspectiva de Bautista.

Então, o primeiro período “(...) prolonga a tradição asilar e segregadora do século XIX e corresponde ao período dos esquecidos e escondidos” (Bairrão, 1998 cit. Alves, 2009: 26). É, portanto, nesta altura que se dá prioridade ao modelo moral “(...) que leva a sentimentos de solidão/exaustão dos que procuram/precisam de ajuda” (Ibidem).

Assim, na primeira década do séc. XX, registou-se um processo, mais tarde designado por exclusão escolar, em que os alunos eram ensinados como sendo todos iguais, não tendo em conta o ritmo de aprendizagem de cada um (Niza, 1996 cit. Parecer 3/99, DR, 17 de Fevereiro).

O segundo período descrito por Bairrão (anos 50/60 do século XX), refere-se a uma fase em que as crianças com necessidades educativas especiais eram segregadas e isoladas em “recursos educativos e terapêuticos especiais” (Bairrão, 1998 cit. Alves, 2009: 26).

Desta forma, surgem as classes de aperfeiçoamento nas quais, os alunos “atrasados” como então se denominavam, em momento algum tinham contacto com o ensino regular. No entanto, estas classes não tiveram sucesso porque pretendia-se que os alunos se acomodassem ao modelo de ensino do professor, o que não se verificou. Os indivíduos com deficiência eram vistos como seres estranhos e até prejudiciais, como tal, os seus cuidados eram prestados em casa ou em instituições asilares e/ou hospitalares (Parecer 3/99, DR, 17 de Fevereiro).

Então, de acordo com o Parecer 3/99 (Ibidem),

«No fim dos anos sessenta as críticas à educação especial que há anos vinham a ser formuladas em diversos países acentuaram-se. Ao mesmo tempo que se tornava mais claro o carácter anti-democrático de uma educação assente na segregação, ganhava corpo a denúncia de que esta não apresentava as vantagens de que era suposto ser detentora. Não havia professores especializados, espaços e equipamento adequados, as populações escolares eram excessivas para os espaços que lhes eram destinados, etc. Os estudos e as investigações feitas sustentavam que, da frequência desses

estabelecimentos, resultavam situações estigmatizantes para as crianças e jovens, privados da indispensável socialização.»

No sentido de ajudar a suportar os excessivos encargos financeiros de algumas instituições, foram criados subsídios de recuperação de deficientes. Com efeito, conseguiu-se dar uma maior resposta a um maior número de alunos na sequência do apoio envolvido não só em instituições privadas e escolas regulares, como também nas equipas especializadas que sobrevivem das necessidades sentidas. Estas equipas representaram a primeira medida prática de apoio às crianças integradas nas escolas regulares (Ibidem).

O terceiro período definido por Bairrão, é caracterizado por um afastamento da ideia de que o papel do diagnóstico médico era o mais importante e passa-se a valorizar “(...) a educação e a integração como forma de normalização” (Baptista, 1993; Correia, 1999 cit. Alves, 2009: 27).

Portanto, é a partir dos anos 70 que deixou de se privilegiar o enfoque médico para se destacar a componente educativa. É, também, neste período que surge pela primeira vez o termo “Necessidades Educativas Especiais”. Como afirma Wedel, citado por Bairrão (cit. Parecer 3/99, DR, 17 de Fevereiro): “O termo necessidades educativas especiais refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica.”

É então em 1978 que o relatório Warnock Report (cit. Parecer 3/99, DR, 17 de Fevereiro),

«(...) veio deslocar o enfoque médico nas deficiências dos educandos para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou de um programa, representando a passagem do paradigma médico ou médico-pedagógico para o paradigma ou modelo educativo.»

Em Portugal, nos anos 90, verifica-se a escolaridade obrigatória de todas as crianças, ao nível do ensino básico, de forma gratuita, responsabilizando assim a escola regular pelas crianças com necessidades educativas especiais.

Assim, surge o Decreto-Lei 319/91 que “Define o apoio a crianças com necessidades educativas especiais em contexto escolar, tipologia de apoio e recursos, responsabilizando a escola pelo percurso educativo dos alunos” (Del Pino, 2009/2010).

Mais tarde, em 1994 é aprovada a Declaração de Salamanca que constituiu uma referência incontornável na implementação de uma escola inclusiva. É neste documento que se deve basear o funcionamento da educação especial, no sentido de criar Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, através de uma pedagogia diferenciada, capaz de ir ao encontro das necessidades destas crianças e jovens (Parecer 3/99, DR, 17 de Fevereiro).

Em 1997 surge, em Portugal, o Despacho Conjunto 105/97 que “Conceptualiza o apoio educativo centrado na escola (e não no aluno), com a turma de integração e com o professor regular” (Del Pino, 2009/2010).

No entanto, é com o Decreto-Lei 3/2008 que as questões da Educação Especial se definem de forma mais concreta, uma vez que “Assume a qualidade de ensino orientada para o sucesso educativo para todos. Determina as condições de uma escola inclusiva que se deve organizar numa resposta atendendo à diversidade de características de todas as crianças” (Ibidem).

No entanto, a perspetiva de Leitão (2010: 10) questiona a situação atual da educação em geral quando refere que

«(...) é surpreendente como ao longo dos últimos anosas práticas dos professores têm continuado tão enfeudadas a perspectivas de aprendizagem de carácter individualista e competitivo e as nossas escolas continuam a ser dominadas por uma cultura estruturalmente competitiva e individualista.»

De uma forma geral, através desta síntese dos momentos mais importantes da Educação Especial, podemos perceber que, o conceito de Necessidades Educativas Especiais obteve uma grande evolução, no sentido de melhorar a qualidade de ensino e de vida destas crianças, mesmo que, de acordo com os autores, ainda existam algumas falhas a corrigir.

2.3. Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais

O termo Educação Especial sofreu ao longo dos tempos algumas transformações no que se refere ao seu significado. O termo Educação Especial era frequentemente utilizado para designar um tipo de educação distinta da que se praticava no ensino regular e que era desenvolvida paralelamente a esta. Neste sentido, a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição era segregada para uma unidade ou centro específico, pelo que a Educação Especial era, assim, dirigida a um grupo de alunos «diferentes» dos restantes alunos considerados «normais». (Bautista, 1997: 9).

Atualmente, esta conceção está ultrapassada, sendo que a Educação Especial decorre pelas mesmas vias que a Educação Regular. Com a escolaridade obrigatória e a integração dos alunos com Necessidade Educativas Especiais no ensino regular registou-se uma mudança em que a escola discriminativa e homogênea deu lugar a uma escola inclusiva e diversificada.

Após os anos 60, e em especial na década de 70, sucedeu um movimento de enorme força, que por sua vez impulsionou uma profunda alteração na conceção da deficiência e da Educação Especial. Marchesi et al (1995: 10), refere que, embora o conceito de Necessidades Educativas Especiais se tenha começado a utilizar nos anos 60, este não foi capaz de modificar a conceção dominante, a de deficiência e da Educação Especial.

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

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

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

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

No quadro 1 resumem-se as características face aos termos: Educação Especial no seu sentido tradicional e Necessidades Educativas Especiais.

Educação Especial	Necessidades Educativas Especiais
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Termo restritivo carregado de múltiplas conotações pejorativas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Termo mais amplo, geral e propício para a integração escolar.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Costuma ser utilizado como «etiqueta» de «diagnóstico». 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faz-se eco das necessidades educativas permanentes ou temporárias dos alunos/as. Não é nada pejorativo para o aluno/a.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afasta-se dos alunos/as considerados normais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As NEE referem-se às necessidades educativas do aluno/a e, portanto, englobam o termo Educação Especial
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Predispõe para ambiguidade e arbitrariedade, em suma, para o erro. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estamos perante um termo cuja característica fundamental é a sua relatividade conceptual.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pressupõe uma etiologia estritamente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Admite como origem das dificuldades

pessoal das dificuldades de aprendizagem e/ou desenvolvimento.	de aprendizagem e/ou desenvolvimento, uma causa pessoal, escolar ou social.
▪ Tem implicações educativas de carácter marginal, segregador.	▪ As suas implicações educativas têm um carácter marcadamente positivo.
▪ Contém implicitamente referências a currículos especiais e, por isso, a Escolas Especiais.	▪ Refere-se ao currículo normal e idêntico sistema educativo para todos os alunos.
▪ Faz referência aos PEI partindo de um Esquema Curricular Especial.	▪ Fomenta as adaptações curriculares e as adaptações curriculares individualizadas que partem do Esquema Curricular Normal.

Quadro 1 – Aproximação aos termos E.E. e NEE (Gallardo y Gallego, 1993), cit in Bautista, 1997: 11

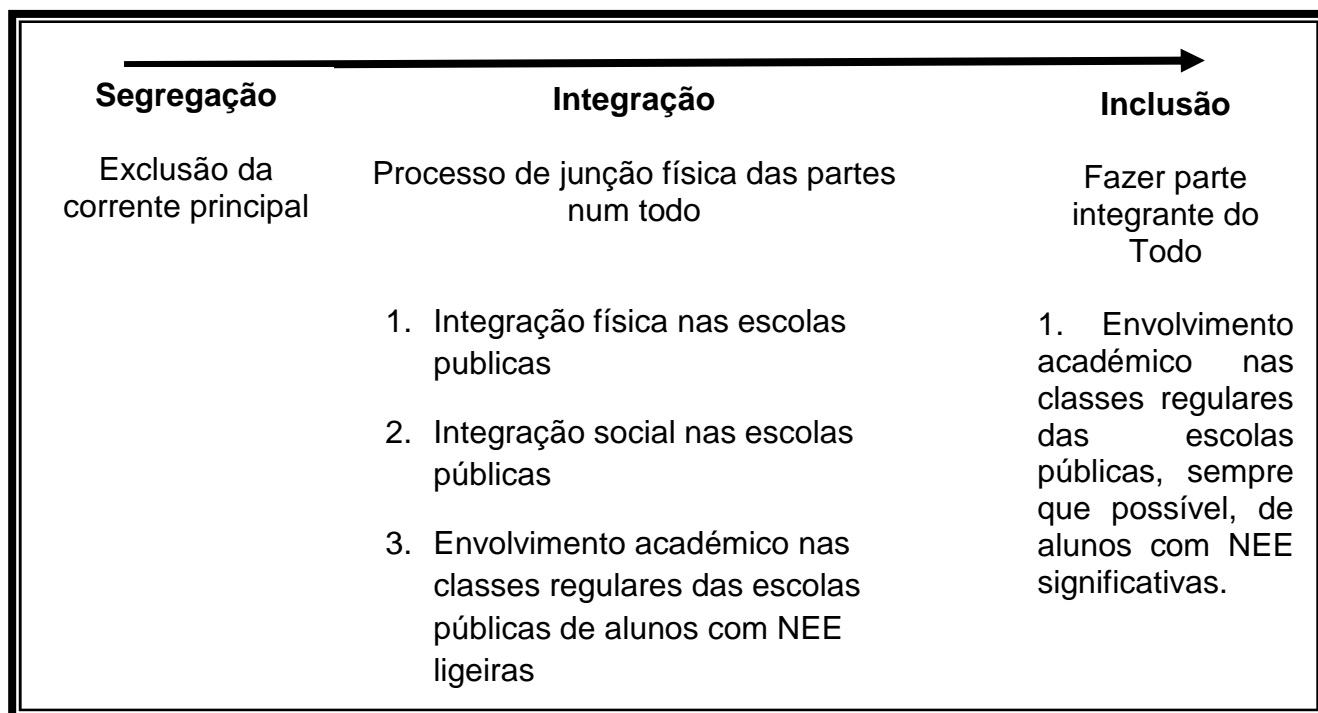
Tal como refere o autor Bautista (1997: 11), este modelo não afeta apenas os alunos até agora considerados casos típicos da Educação Especial mas, também, todos aqueles que, por diversas razões, apresentam um atraso escolar e que graças às alterações propostas para as condições educativas, poderão usufruir do apoio adequado para superar as suas dificuldades.

2.4. Evolução do conceito de inclusão

Os avanços quanto às questões da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em creches e jardins-de-infância do ensino regular, têm sido contínuos. Assim, muitos estudos e críticas vêm a ser realizados no sentido de tornar a inclusão destas crianças cada vez mais real e de forma positiva.

No entanto, como pudemos observar no ponto anterior, as questões da inclusão nem sempre foram abordadas e valorizadas no âmbito da educação, mais propriamente da educação especial.

Desta forma, Correia (1996 cit. Del Pino, 2009/2010), descreve de uma forma sucinta a evolução do conceito de inclusão:



Quadro 2 - Evolução do conceito de inclusão

Assim, através deste esquema, podemos perceber, resumidamente, as diversas fases do processo que levou à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Deste modo, na fase da segregação «Por um lado, o deficiente era visto como um ser estranho, eventualmente prejudicial, que convinha afastar da vida colectiva, por outro, as medidas de que era objecto revestiam-se do carácter de ajuda de tipo assistencial e/ou médico» (Parecer 3/99, DR, 27 de Fevereiro).

Quanto à fase da integração, de acordo com Correia (2008: 14),

«(...) os alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino. (...) um grande número de crianças com NEE não era receptor de serviços de apoio especializados destinados a minimizarem ou a suprimirem as suas necessidades. A maioria das crianças e adolescentes com NEE significativas, em idade escolar, de cariz moderado ou severo, tinha como recurso educativo a classe especial ou a IPSS.»

Neste sentido, na perspectiva do mesmo autor (Ibid: 15), a integração pretendia juntar as partes num todo implicando o ingresso de alguém na corrente principal, mas que poderia ter sido previamente excluído. Então, primeiramente existia uma integração física nas escolas públicas (classes especiais) e posteriormente uma integração social e académica das crianças com NEE ligeiras nas escolas públicas (Ibidem).

Então, nesta linha de ideias Rodrigues (2003: 90), salienta que,

«Na verdade, se nos confrontarmos com, por exemplo, as frequentes declarações sobre o trabalho infantil, sobre a obrigatoriedade da escolaridade, etc., não podemos deixar de nos surpreender com a celebridade com que o termo ‘inclusão’ substituiu o termo ‘integração’ e de como documentos oficiais começaram a fazer-lhe referência.»

Com o Decreto-Lei 319/91 (DR, 23 de Agosto), as escolas de ensino regular passam a possuir uma estrutura de apoio a crianças com necessidades educativas especiais, sendo que foi com este documento legal que se introduziu o conceito de necessidades educativas especiais, se privilegiou a integração das crianças com necessidades

educativas especiais nas escolas de ensino regular e se reforçou o papel da família no processo educativo das crianças (Ibid: 14).

Em 1994, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994 cit. Rodrigues, 2003: 107), afirma que as escolas «(...) devem acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, ou outras.»

No entanto, foi com o Decreto-Lei 3/2008 (DR, 7 de Janeiro) que a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em escolas do ensino regular se evidenciou mais, sendo que, segundo Correia (2008: 15),

«Inicia-se, desta forma, um processo que leva a uma tentativa de criação de escolas integradoras, numa primeira fase de carácter mais físico, dando lugar à criação de classes especiais, onde os alunos com NEE deveriam receber apoios específicos consentâneos com as suas necessidades, mas de acordo com o seu posicionamento numa ‘curva normal’, que teria por base o seu desenvolvimento e potencial de aprendizagem.»

Assim, também o Decreto-Lei 3/2008 (DR, 7 de Janeiro: 154) refere que

«A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. (...) No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.»

A inclusão, de acordo com Correia (cit. Correia, 2008: 21), refere-se à inserção da criança com necessidades educativas especiais no ensino regular, sendo que deve receber, sempre que possível, todos os serviços educativos adequados com o apoio de todos os profissionais envolvidos e famílias.

Deste modo, o mesmo autor (Ibidem) refere que,

«O conceito de inclusão deve compreender, portanto, um processo dinâmico que se proponha responder às necessidades dos alunos com NEE, provendo-lhes uma educação apropriada que considere três níveis de desenvolvimento essenciais: acadêmico, socioemocional e pessoal.»

O Centro de Estudos em Educação Inclusiva (s/data cit. Rodrigues, 2003: 107), define inclusão como “crianças – com ou sem deficiências ou dificuldades – aprendendo juntas no sistema regular de ensino, inclusive pré-escola, escolas regulares e universidade, com uma rede de apoio apropriada para responder às suas necessidades”.

Assim, perspectivando Correia (2003: 16),

«(...) o conceito de inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação assim o exija, importante perceber, no entanto, que ele nasce com um fim, o de inserir as crianças com NEE severas nas escolas regulares das suas residências.»

Por fim, Ainscow (et al cit. Rodrigues, 2003: 108), referem que a educação inclusiva deve “(...) reflectir a emergência de uma nova sociedade com seus princípios de direitos humanos para todos, e não somente para aqueles que já possuem privilégios”.

Em suma, podemos verificar que ao longo dos tempos, o conceito de inclusão passou por diversas fases até chegar ao seu verdadeiro sentido, apesar de ainda haver muito trabalho por fazer.

2.5. A inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular

A integração das crianças com deficiência no ensino regular é muito complexa, uma vez que é necessário proceder a uma mudança de políticas educativas, de atitudes, de condições.

A criança com Necessidades Educativas Especiais exige mais dedicação, colaboração e atenção dos profissionais (educadores, professores, auxiliares, terapeutas, profissionais de saúde, etc.) bem como, das instituições e da sociedade. Considera-se que a colaboração é um processo interativo, através do qual os intervenientes, com diferentes experiências, encontram soluções criativas para problemas mútuos. (Correia, 2003)

«Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.» (Declaração de Princípios de Salamanca, 1994)

Uma das ideias-chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para todos os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca o problema da gestão de diferença, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho. Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (Sanches e Teodoro, 2006)

A Declaração de Salamanca sustenta que as escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar

comunidades acolhedoras, de edificar uma sociedade inclusiva e de conseguir educação para todos. Além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo - qualidade, de todo o sistema educativo. (Ainscow, 1997)

Com a escola inclusiva, todos os alunos estão na escola para aprender, participando. Não é apenas presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/jovem sente que pertence à escola e a escola sente a responsabilidade pelo seu aluno, não é parte do todo, faz parte do todo. (Correia, 2001 cit Sanches e Teodoro, 2006). Compromete-se a desenvolver uma pedagogia “capaz de educar todas as crianças com sucesso, incluindo os mais desfavorecidos e os que apresentam deficiências graves” (Soriano, 1999:11, cit Sanches e Teodoro, 2006).

O princípio orientador deste Enquadramento da Acção consiste em afirmar que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das necessidades, procurando combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. (Declaração de Salamanca, 1994:11)

Segundo Vinagreiro (2000:62), a experiência da integração serve, também, para enriquecermos os outros alunos desenvolvendo neles sentimentos de compreensão, responsabilidade, paciência, respeito, capacidade para saber aceitar as diferenças.

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais de educação, gerando e gerindo mudanças e mentalidades, de políticas e de práticas educativas (Correia, 2003)

Na filosofia da inclusão, ou seja, uma filosofia que garanta condições de igualdade de direitos sociais em todas as dimensões e campos de incidência, o que se pretende é que todos os alunos aprendam juntos, respeitando a sua diversidade, que Correia (2001:132) define como “ (...) o conjunto de diferenças individuais, por exemplo estilos cognitivos e de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objecto de intervenções individualizadas e apoios educativos.”

A ideia de uma escola para todos é claramente reforçada em 1994 com a Declaração de Princípios de Salamanca onde se evoca novamente o direito à educação de todos os indivíduos, proclama-se o direito da criança a uma educação e a um nível aceitável de aprendizagem, reforçando o direito de cada uma das crianças tem em ser respeitada quanto às suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias.

Vantagens da Inclusão

“A educação especial deve ser entendida como um sistema de apoios providenciados no sentido de responder às necessidades individuais dos alunos.” (Stainback e Stainback, 1992 cit Correia 2003) Saliente-se que a defesa dos modelos educativos inclusivos não pode significar que os alunos com NEE, mesmo nos casos mais severos, percam o acesso a serviços ou apoios, mas sim que ganhem a oportunidade de se incluírem e de se desenvolverem de forma funcional e significativa nos contextos sociais e de aprendizagem dos seus pares. (Giangreco, Cloninger, Dennis e Edelman, 1994 cit Correia 2003)

De acordo com Skrtic, Sailor e Gee (1996) cit Correia (2003), uma comunidade educativa inclusiva deverá possibilitar que:

“Os alunos com mais competências e capacidades possam progredir ao seu próprio ritmo; os alunos com progresso mais lento potenciem as suas capacidades (aprendendo estratégias mas também envolvendo-se nos temas e actividades da sala de aula); os alunos com dificuldades mais específicas recebam, efectivamente, os apoios de que necessitam.”

A filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita a aprendizagem de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, e sobretudo para as crianças com NEE.

Relativamente á comunidade escolar, para além de proporcionar uma educação igual e de qualidade para os alunos com NEE; ela facilita ainda o diálogo entre

educadores/professores do ensino regular e educadores/professores da educação especial. Deste diálogo surgirão, com certeza, melhores planificações educativas para todos os alunos, sobretudo se houver necessidade de fazer alterações curriculares que exijam recursos específicos. (Correia, 2008)

Segundo o mesmo autor (2008), os professores mencionam que a inclusão lhes proporciona a oportunidade de trabalhar com outros profissionais. Este trabalho de colaboração e cooperação, de partilha de estratégias de ensino, torna o trabalho mais estimulante, ajuda-os a quebrar o isolamento em que muitos vivem.

De acordo Sapon-Shevin *et tal.*, 1998; Walter-Thomas, 1997 cit Correia (2003):

“Os professores e técnicos envolvidos em programas de educação inclusiva referem o incremento do seu desenvolvimento profissional e o maior apoio pessoal decorrente da colaboração estabelecida no âmbito desses programas. A experiência de cooperação proporcionada por programas de educação inclusiva, para além do desenvolvimento de competência, torna também os professores e técnicos envolvidos mais confiantes nas suas capacidades de intervenção.”

As vantagens da filosofia inclusiva também são evidentes no que toca à liderança escolar, aos pais e a outros recursos comunitários, cada um destes torna-se num ator criativo e animado no desejo de participar, de forma colaborativa, na organização de respostas adequadas às necessidades existentes. (Correia, 2008)

Quanto aos alunos com NEE, para além da filosofia da inclusão lhe reconhecer o direito com os seus pares sem NEE, o que lhe proporciona aprendizagens similares e interações sociais adequadas, parece ainda retirar-lhe o estigma da “deficiência”, preocupando-se com o seu desenvolvimento global, dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspectos da vida escolar.

De acordo com Leitão (2010:12),

“Colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto de turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam.”

Segundo Correia (2003), os alunos com NEE parecem obter melhores resultados académicos e sociais em estruturas educativas inclusivas, pois “ ao frequentarem programas inclusivos atingem maiores níveis de escolaridade, resultados mais elevados em testes padronizados, menor absentismo e menos problemas ao nível do comportamento e da disciplina.”

A filosofia da inclusão traz também vantagens para alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e que essas diferenças devem ser respeitadas e aceites. Assim, «(...) eles aprendem que cada um de nós sejam quais forem os nossos atributos, terá sempre algo de valor a dar aos outros.» (Correia, 2008:24)

As escolas podem, desta forma, tornar-se comunidades de apoio, onde todos os alunos se sintam valorizados, que permita a promoção de práticas inclusivas mediante as quais os alunos possam viver experiências enriquecedoras, aprender uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade. (Correia, 2008)

Estudos realizados têm vindo a afirmar que “a presença de alunos com NEE em contextos de ensino regular pode estimular as experiências de aprendizagem de alunos com sucesso académico e social (Walther-Thomas, 1997 cit Correia 2003) assim como dos alunos com sucesso académico (Stevens e Slavin, 1995 cit Correia 2003).”

De acordo com Slee, 2001 cit Correia 2003:

“A educação inclusiva deverá considerar-se um pressuposto incontornável num sistema democrático, assumindo-se claramente como princípio político de natureza educativa, social e cultural contributivo para a protecção dos direitos de cidadania de **todos** os cidadãos.”

Assim, este princípio repercutir-se-á na estruturação de uma sociedade globalmente mais inclusiva, implicando a conceptualização da diferença como uma questão de escolarização de todos os alunos. (Dyson, 2000 cit Correia 2003)

O conjunto de considerações referidas parece ser, um forte sinal de que a inclusão é um caminho vantajoso para todos.

2.5.1. Papel dos Educadores/Professores

Na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular, o papel dos educadores/professores é fulcral para um bom desenvolvimento de todo o processo educativo.

Desta forma, os profissionais que têm na sua sala crianças com necessidades educativas especiais possuem diversos deveres profissionais no sentido de proporcionarem a todos uma educação baseada na igualdade e na eficácia.

Deverá ficar claro que, numa instituição que pretenda assumir uma postura inclusiva, a responsabilidade recai sobre o pessoal da escola e as famílias que devem assegurar os meios necessários para responder às necessidades das crianças (González, s/data cit. Correia, 2003: 63).

Assim, perspectivando Nielsen (1999: 23),

«O meio educativo tem um enorme impacto, tanto nos alunos com NEE como em todos os outros. No decorrer do processo de inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afecto.»

Então, como podemos verificar, o docente e o meio escolar em geral, deve proporcionar às crianças com necessidades educativas especiais, não só momentos de aprendizagem eficazes, mas também momentos de afeto que lhes permitam desenvolver perspetivas positivas face a si mesmo e ao mundo que o rodeia.

Além disso, é importante que o profissional tenha em consideração que todos os outros alunos sem necessidades educativas especiais irão adotar a postura do docente relativamente aos colegas (Ibidem).

Portanto, de um modo geral, “A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos” (Ibidem).

Deste modo, segundo Ainscow (2000 cit. Rodrigues, 2003: 96), os profissionais que pretendem seguir um processo educativo baseado na inclusão devem apostar em seis tipos de mudanças:

«1. Assumir, como ponto de partida, as práticas e conhecimento existentes; 2. Ver as diferenças como oportunidades para a aprendizagem; 3. Inventariar as barreiras à participação; 4. Usar os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem; 5. Desenvolver uma linguagem ligada à prática; 6. Criar condições que incentivem aceitar riscos.»

No ponto de vista de Nielsen (1999: 23), os profissionais devem ter especial atenção com o tipo de discurso adotado relativamente às crianças com necessidades educativas especiais, pois este pode transmitir atitudes negativas e, conseqüentemente, afetar o desenvolvimento da sua auto-estima. “Por essa razão, o professor deve evitar o uso de quaisquer expressões que possam ter uma conotação negativa” (Ibidem).

De acordo com Kronberg (s/data cit. Correia, 2003: 51), cada profissional de uma instituição de ensino tem as suas responsabilidades no âmbito de uma educação inclusiva. Deste modo, os profissionais do ensino regular têm alguns deveres (Ibidem):

« – Como membros de uma equipa, colaborarem com técnicos de educação especial no sentido de traçar e implementar instruções/actividades para todos os alunos, particularmente para os alunos com NEE. – Funcionarem como o professor-base de todos os alunos. – Serem os primeiros responsáveis pela criação de um clima positivo na sala de aula para que todos os alunos, apresentando uma variedade de áreas fortes e necessidades, se sintam incluídos e produtivos. – Tomarem conhecimento das áreas fortes e das necessidades de alunos com NEE que se encontram incluídos na sala de aula. – Prestarem informações, de forma regular e sistemática, aos técnicos de educação especial acerca dos currículos, actividades a realizar em cada unidade, trabalhos a realizar por cada aluno, regras da sala de aula e expectativas dos alunos. – Contemplarem uma variedade de estratégias instrucionais e de adaptações curriculares, de forma a melhorar a resposta às diferentes necessidades que os alunos com NEE apresentam. – Promoverem as relações sociais positivas entre todos os alunos da classe.»

Assim, como refere Leitão (2010: 20), o educador/professor do ensino regular deve encontrar estratégias que proporcionem a todos os alunos momentos únicos de aprendizagem e interação cooperativa e solidária, desenvolvendo sempre as suas competências académicas e sociais.

Neste seguimento de ideias, o mesmo autor (Ibid: 23) considera que,

«O professor do ensino regular tem competências, conhecimentos e experiências únicas que o capacitam para o desenvolvimento de procedimentos flexíveis de trabalho com alunos com necessidades educativas especiais, no contexto da sala de aula, já que de alguma forma pode ser considerado como um *especialista no normal* desenvolvimento da criança e do jovem, como um *especialista* na preparação, organização, implementação e avaliação das actividades lectivas.»

O espaço onde a criança com necessidades educativas especiais vai estar, ou seja, a sala, deve estar organizada de forma a receber estas crianças, além de que é importante familiarizar a criança com o espaço sem a presença das restantes crianças (Nielsen, 1999: 24).

É dever do profissional do ensino regular, promover uma aprendizagem cooperativa entre todos os alunos, pois como argumenta Nielsen (Ibid: 25),

«A interacção positiva entre alunos com e sem NEE depende da atitude do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo positivo. Uma forma de o conseguir reside no recurso à aprendizagem cooperativa, propiciadora de interacções em pequenos grupos. Um ambiente de apoio e interajuda é conseguido quando todos cooperam para atingir objectivos de grupo e quando todos se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo como um todo. Quando trabalham de forma cooperativa, os alunos tendem a mostrar um maior reconhecimento e a encorajar e apoiar os alunos com NEE. Estas experiências positivas proporcionam a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional.»

Além de tudo isto, é dever do docente do ensino regular estabelecer um trabalho altamente colaborativo com o profissional de educação especial que acompanhará as crianças com necessidades educativas especiais, bem como com outros profissionais que estejam envolvidos no processo educativo e inclusivo da criança.

Então, segundo Correia (2008: 35),

«Os alunos com NEE precisam, muitas vezes, de usufruir de um conjunto de serviços especializados, pelo que os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível, com os professores de educação especial e com outros profissionais de educação, como, por exemplo, com um psicólogo, um médico, um técnico de serviço social ou um terapeuta.»

Deste modo, na perspetiva de Nielsen (1999: 25), «Dependendo da problemática que um aluno apresenta, o professor da educação especial pode trabalhar em conjunto com o professor da classe regular, a fim de assegurar que toda a assistência possível está disponível.»

Em conclusão, podemos verificar que o profissional de educação das instituições de ensino regular possui diversos deveres fundamentais no âmbito de uma educação inclusiva de crianças com necessidades educativas especiais, que vão ser fulcrais no futuro académico, pessoal e social das mesmas e que devem ser cumpridos o mais rigorosamente possível, de modo a que todas as crianças possam usufruir de uma vida com qualidade.

Capítulo 3
A Relação Família – Escola

«Eis a verdadeira nova educação: partir primeiro à descoberta da criança e efetuar a sua libertação. Nisto, pode-se dizer, consiste o problema de existência: primeiro, existir. Depois, deve seguir-se o outro capítulo, tão prolongado quanto a duração da evolução até ao estado adulto, que é o problema do auxílio que se deve proporcionar à criança.»

Montessori (s/d: 130)

3.1. Introdução

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

Segundo Monnier (1987: 12), citado por Menezes (1990: 83),

“(...) as relações do jardim-de-infância com a família são particularmente importantes para as crianças, os pais, as educadoras e para a evolução de uma sociedade democrática. Jardim-de-infância e família são contexto do desenvolvimento dos indivíduos com papéis complementares no processo educativo cujo significado cultural, económico e existencial (...) reside no encontro dinâmico das realidades, valores e projectos de cada uma destas unidades sociais.”

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

3.2. Importância da interação família – escola

Como já foi referido anteriormente, a iniciação dos indivíduos na cultura, nos valores e nas normas da sociedade começam na família. Para que o desenvolvimento da personalidade das crianças seja harmonioso é necessário que o seu ambiente familiar traduza uma atmosfera de crescente progressão educativa.

No entanto, consideramos que todas as instituições e especialmente a escola deve não só apoiar e respeitar os esforços dos pais e responsáveis pelos cuidados, atenção e educação das crianças, e que devem também colocar-se em posição efetiva de gerar iniciativas dirigidas à elevação e aprimoramento social e educacional de seus educandos e respetivas famílias.

Tal como refere o Ministério da Educação (2002: 22-23),

«Sendo a educação pré-escolar complementar da acção educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias, cabendo aos pais participar na elaboração do projecto educativo do estabelecimento.»

Nessa perspetiva, a escola por sua maior aproximação às famílias constitui-se uma instituição social importante na busca de mecanismos que favoreçam um trabalho avançado em favor de uma atuação que mobilize os integrantes tanto da escola, quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios que impõe a nossa sociedade.

Fundamentalmente, o que a escola deve fazer é melhorar a posição da família em todo o processo educativo das crianças. Promover o envolvimento da família nas ações dos projetos educativos e pedagógicos significa colocar na prática o que se entende como o mais adequado na educação escolar.

Mais do que conceber um espaço para tratar das questões da família ou da escola, a própria escola deve articular os seus recursos institucionais, de forma a assegurar que as reflexões, os debates, as propostas, etc. possam promover o desenvolvimento social por meio de práticas pedagógicas educativas efetivas.

Conectar a inter-relação família – escola de forma mais estreita significa construir e desenvolver comunidades nas quais poderemos satisfazer as necessidades básicas da criança, ao aspirar uma melhor qualidade de vida para as gerações futuras.

Em consonância com Hohmann e Weikart (2004: 99),

«Desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, valores, atitudes e ações. Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade.»

Para que tudo isto seja possível necessitamos de adotar alguns princípios de convivência comunitária, assim como de exercitar esses mesmos princípios através de relações mais produtivas e comprometidas com o desenvolvimento educativo e social.

É imprescindível revitalizar esta colaboração, fomentar a inter-relação família – escola, emergindo uma prática de relações sociais fortalecidas pelo respeito mútuo e pela eficácia deste processo educativo.

Quer a comunidade educativa, quer a comunidade familiar não podem permanecer distanciadas no seu processo de desenvolvimento, mas devem sim permanecer vinculadas e predispostas a partilhar os recursos educacionais que dispõem no sentido de promover o desenvolvimento cognitivo e educativo que se pretendem expandir nas crianças.

Neste sentido, há que fomentar um certo equilíbrio entre estes dois agentes educativos, família e escola, no que se refere aos seus princípios educativos, com o intuito de manter pais e educadores/professores num caminho estável e progressivo.

Um desses princípios educativos reporta-se à noção de interdependência, ou seja, a dependência entre família e escola. Esta é a base de uma educação com qualidade, em que se pretende compreender e valorizar a importância que ambos desempenham no desenvolvimento das crianças.

Outro princípio educativo é a cooperação no estabelecimento destas relações sociais. A troca de recursos, de estratégias e de impressões educativas devem ser fortalecidas apoiando-se numa entreatajuda. A incorporação deste princípio relacional torna-se significativo na medida em que se vai consolidando a integração da escola com a família.

Tal como refere o Ministério da Educação (2002: 22),

«Os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores. Estando hoje, de certo modo ultrapassada a tónica colocada numa função compensatória, pensa-se que os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias.»

Atualmente, a preocupação da educação escolar não assenta na necessidade de compensar a família mas partir dela para apoiar uma aprendizagem com sucesso. (Ministério da Educação, 2002: 22)

A interação é outro princípio fundamental no processo educativo, em que as relações entre a família e a escola são estabelecidas através desse processo. É através desta interação que um influencia o outro num horizonte educativo, sendo que os educadores/professores são encarados as pessoas que se encontram preparadas e capazes de elevar o nível de desenvolvimento não só das crianças mas também da própria família.

Todos estes princípios referidos anteriormente, possibilitam uma nova configuração de uma boa relação família – escola e destacam a importância da função desta face às necessidades familiares no que diz respeito aos aspetos psicológicos, sociais, afetivos e éticos.

Durante muitos anos, infelizmente a relação família – escola foi, em Portugal, uma relação essencialmente não participativa, em que os pais apenas eram solicitados quando os filhos estavam a ter problemas, só eram convidados para atividades em que apenas tinham o papel de espectadores e a participação mais frequente e ativa dos pais era entendida como uma intromissão.

Por outro lado, a família também mantinha uma posição crítica e desinvestida face a escola, dirigindo-se à instituição apenas para “pedir contas” quando estavam insatisfeitos por algum motivo, não participando de uma forma qualitativa.

Face às atitudes da escola e da família, esta relação não era saudável, mas sim uma relação que gerava mal-estar.

Atualmente, esta situação tem vindo a reverter-se.

A relação entre a família e escola, desde uns anos até então que tem vindo a registar um grande desenvolvimento. Mas se bem que a maior parte dos estudos mostrem que os pais querem envolver-se na educação dos filhos, em contexto de escola, muitos não sabem como fazê-lo, têm pouco tempo disponível, ou estão face a uma escola que não estimula esse envolvimento.

Seguindo o mesmo fio condutor, no ponto que se segue fazemos alusão à participação dos pais na educação, que consideramos ser pertinente neste estudo realizado.

3.3. A participação dos pais na Educação

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

Em contexto de escola, presentemente os pais são confrontados com uma realidade normativa que os convida a participar.

No entanto, a família balança entre o desejo de participar e o modo de operacionalizar essa participação.

Nos Estados Unidos, Inglaterra e Portugal, foi desenvolvido um trabalho no âmbito da participação dos pais, orientado por Davies (1989), no qual se concluiu que de um modo geral os pais se preocupavam com o desenvolvimento dos seus filhos. Constatou-se que os pais ambicionavam participar mais na escola, interrogando-se contudo sobre o modo como poderiam estabelecer relações de qualidade com a mesma. Relativamente a Portugal, o estudo centrou-se em vários pontos do país, abrangendo o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Os resultados obtidos foram bastante idênticos nos diversos pontos do país. 75% dos pais entrevistados referiram não saber de que forma podem participar na escola. Outros 20% mencionaram que não mantinham regularmente contactos.

Ainda neste estudo, os pais denotam uma falta de confiança em conseguirem manter uma comunicação positiva e uma atitude de passividade e expectativas negativas face à problemática do envolvimento na educação.

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

O envolvimento dos pais ou familiares responsáveis pelas crianças com necessidades educativas especiais na inclusão das mesmas é de extrema importância para todo o processo educativo.

Os pais/família de crianças com necessidades educativas especiais enfrentam várias situações difíceis que os pais de outras crianças não enfrentarão nunca, uma vez que esta criança pode ter um impacto profundo na família e nas interações que nela se estabelecem (Nielsen, 1999: 29).

Nielsen (1999: 25) é muito clarificador quando refere que,

«Para que as crianças tenham uma experiência educativa compensadora, os pais têm de ser também envolvidos no processo de inclusão. O professor, antes da colocação da criança na classe regular, deve convocar reuniões com os pais e deve, igualmente, convidá-los a visitar a classe em questão. É de primordial importância abrir portas de comunicação com os pais.»

No entanto, o contacto com os pais não poderá passar apenas por uma fase inicial, pois, “(...) o educador/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” (Ibidem).

Perspectivando McWilliam (et al, 2003: 13),

«Reconhecer e assumir os pontos fortes da família é apenas o primeiro passo a tomar no caso de uma abordagem optimista. Para concluir a tarefa, esses mesmos pontos fortes devem ser usados e exponenciados durante o desenvolvimento e a implementação dos planos de intervenção. Isto significa ajudar os pais a reconhecerem os seus próprios pontos fortes e suas próprias capacidades, encorajá-los a usá-los e a desenvolverem os conhecimentos e as capacidades que já possuem, e ajudá-los a localizar e usar os recursos de que necessitam.»

Deste modo, podemos verificar que, de acordo com esta ideia, o profissional deve aproveitar os pontos fortes de cada família para que possa, a partir daí, iniciar o seu trabalho no sentido de responder às necessidades de todos.

No entanto, de acordo com Nielsen (1999: 29),

«Os profissionais sentem extrema dificuldade em orientar os pais, enquanto estes se recusam a admitir que o seu filho ou filha tem NEE. Por estas razões, é importante que os educadores estejam igualmente sensibilizados para os problemas dos pais e os ajudem a estabelecer para os seus filhos objectivos académicos e sociais razoáveis.»

Além de tudo isto, é fundamental identificar as prioridades da família, ou seja, identificar aquilo que a família considera mais importante para a sua criança ou para todos, sendo que «O objectivo da identificação das prioridades da família é assegurar que as intervenções foram concebidas e serão implementadas de forma a ajudar as famílias a conseguirem o que é importante para elas, e não o que os profissionais julgam ser importante». (McWilliam et al, 2003: 14).

Assim, nesta perspectiva, Nielsen (1999: 29) refere que,

«O professor deve fazer sentir aos pais que se preocupa, que ‘está do lado deles’, e que quer que a criança desenvolva todo o seu potencial individual. É também importante que o professor perceba que a atitude dos pais, muitas vezes, revela unicamente uma tentativa de encontrar uma justificação para a sua situação extremamente difícil. Os educadores devem, por isso, ter sempre presente o facto de as acções da maior parte dos pais representarem tão-só a sua tentativa de educar os seus filhos da melhor forma.»

É fundamental perceber o conjunto de sentimentos existentes nas famílias e profissionais que lidam com crianças com necessidades educativas especiais (Correia, 2008: 159). Deste modo, o mesmo autor refere que através dos contactos diários entre famílias, os profissionais devem “ (...) de ser capazes de criar relações de confiança e de empatia, que constituem um primeiro passo para a ajuda a estas famílias” (Ibidem).

No entanto, por vezes, pode acontecer que os pais ou familiares e os profissionais de educação, numa tentativa de proteger a sua criança, o façam em exagero e tal situação seja prejudicial a um bom desenvolvimento da criança com necessidades educativas especiais (Nielsen, 1999: 29). Assim, segundo o mesmo autor (Ibid: 30),

«Para que uma criança com NEE cresça social e emocionalmente, é necessário que os pais e os professores compreendam que esta não necessita de ser alvo de um maior grau de protecção, precisando, sim, que essa protecção seja menos activa. (...) Sempre que possível, é necessário que seja dada à criança a oportunidade de se integrar nas diferentes vivências».

As famílias de crianças com necessidades educativas especiais poderão vivenciar inúmeras fontes de stress, como por exemplo, problemas financeiros, crises de desânimo ou de preocupação excessiva, problemas com os transportes, de encontrar alguém que tome conta de outros filhos, dispensa nos empregos por ter de acompanhar a criança ao médico ou a tratamentos, rotinas relativamente difíceis, fadiga constante, falta de sono, pouco tempo para atividades de lazer, ciúmes por parte de outros filhos ou problemas conjugais que podem surgir de vários fatores (Correia, 2008: 161).

Atualmente, o trabalho com as famílias requer a existência de uma parceria no trabalho com as crianças com necessidades educativas especiais (Ibid: 162). Desta forma, Simpson (1990 cit. Correia, 2008: 162) sugere que «As estratégias básicas para melhorar a comunicação entre pais e profissionais são a confiança e o respeito, elementos essenciais para uma comunicação produtiva e significativa entre famílias e profissionais.»

Neste sentido,

«Estando conscientes dos diversos sentimentos que estas famílias experimentam no processo de vivência e de aceitação de um filho com NEE, vamos permitir-lhes que expressem esses mesmos sentimentos e formas de pensar, o que contribuirá para a construção de uma relação de empatia e confiança que servirá de alicerce para o desenvolvimento e implementação de estratégias que ajudem a criança e a família a ir ao encontro das suas necessidades» (Ibid: 159)

Assim, segundo Correia (Ibid: 162), «O papel do profissional constitui uma fonte importante de apoio no contexto do sistema familiar. (...) o apoio profissional é sem dúvida uma importante estratégia externa de apoio.»

Perspectivando Correia (et al, 2000: 85), «Ter-se-á que optar por práticas de intervenção que dão resposta ao que as famílias consideram como recursos necessários para uma vida normal, em família e em comunidade.»

Por fim, podemos verificar que, através do que foi referido anteriormente, o trabalho com as famílias de crianças com necessidades educativas especiais por parte dos profissionais é de extrema importância e sensibilidade, uma vez que este é o núcleo mais importante da vida da criança e, portanto, o primeiro a ser contemplado no trabalho com a mesma.

Capítulo 4
Estratégias para concretizar o envolvimento parental

«A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família.

John Dewey (1897), citado por Hohmann e Weikart (2004: 99)

4.1. Introdução

A importância da participação dos pais na vida educativa dos filhos tem apresentado um papel importante no seu desenvolvimento global. O diálogo entre a família e a escola tende a colaborar para um equilíbrio no seu desenvolvimento harmonioso.

O envolvimento dos pais com a escola deve favorecer a reflexão de diferentes aspetos pedagógicos e psicológicos dos seus filhos, com vista a melhorar, de modo efetivo, o seu desempenho.

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

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

Ao longo desta parte 4, iremos enunciar algumas sugestões que possibilitem a concretização efetiva e qualitativa desse envolvimento parental.

4.2. Algumas estratégias práticas promotoras do envolvimento parental

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

Em consonância com Franch e Pelach (1986), citado por Borràs (2002: 111),

«Convém fazer o possível para que a família compreenda a necessidade de “cooperar com a escola e com os professores naquilo que afecta o crescimento e a educação do filho ou da filha, procurando sempre a coerência entre a acção educativa que se leva a cabo em casa e a que se faz na escola.”»

4.2.1. Comunicação entre família e escola

O estabelecimento de um sistema de comunicação claro com os pais é uma forma de se promover parcerias possibilitando, tal como refere Borràs (2002: 119), aos pais «(...) transmitir tanto informações de interesse geral como temas de conteúdo pedagógico e didáctico.»

Por exemplo, um dos aspetos a ter em atenção é certificar-se de que os pais conseguem ler as mensagens enviadas pelos educadores/professores. Por vezes, embora atualmente não seja tão frequente, alguns pais podem ser analfabetos, o que por sua vez pode limitar consideravelmente a comunicação. Neste caso, cabe aos educadores/professores encontrar uma maneira mais efetiva de se comunicar. Os educadores/professores devem não somente enviar informações para casa frequentemente, como também devem encorajar os pais a darem sugestões que ajudem a escola a melhorar a sua prática. Nesta linha de orientação, consideramos que as

informações enviadas de uma forma sistemática e de maneira informal são normalmente bastante efetivas no sentido em que se permite estabelecer um bom relacionamento entre os pais e a escola. Além disso, interações informais entre pais e educadores/professores que sejam baseadas no respeito mútuo, são também a chave para o estabelecimento de interações colaborativas mais formais e consistentes.

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

4.2.2. Reuniões de Pais

A estratégia mais frequentemente utilizada para comunicar com os pais é através das reuniões de pais.

As reuniões de pais são de facto importantes, mas tal como afirma Rigolet (2006: 47), «Reunir, sim; resta saber exactamente por que motivo, para atingir que fins, para conseguir que objectivos!»

Neste sentido é necessário ter bem presente que uma reunião de pais pode ajudar o educador/professor a obter mais informações sobre as crianças, a estimular o apoio dos pais ao trabalho dos educadores/professores, a desenvolver uma relação de confiança com os pais e a pedir a colaboração dos pais para certas atividades. Com a participação nas reuniões, os pais ficam a compreender melhor o funcionamento da escola e podem dar a conhecer as suas preocupações e sugestões com o intuito de melhorar alguns aspetos.

4.2.3. Participação nas actividades

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

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

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

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

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

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

Como afirma Marques (2001: 111),

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

Para além dos tradicionais eventos que a escola promove e solicita a colaboração dos pais (festa de Natal, Dia da Mãe, Dia do Pai), deverá oferecer oportunidades mais diversificadas que lhes permita participar, como por exemplo: apoio à biblioteca, organização de atividades de tempos livres, dinamização de algum espaço recreativo. Para tal, a escola necessita de conhecer as disponibilidades e competências das famílias, promover formações sempre que necessário, calendarizar as atividades de acordo com a disponibilidade dos pais, para que realmente esta parceria se possa efetivar.

4.2.4. Envolver os pais na tomada de decisões

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

Assim sendo, tal como refere Marques (2001: 113), esta parceria

«Significa, igualmente, que o poder e a responsabilidade são partilhados entre os participantes, ainda que desempenhem diferentes funções. Na parceria, parte-se do princípio de que todas as ideias devem ser ouvidas com atenção e que as pessoas necessitam de concordar em alguns passos comuns em ordem a alcançarem os seus objectivos comuns.»

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

PARTE II

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

«Cada investigação é um caso único que o investigador só pode resolver recorrendo à sua própria reflexão e ao seu bom senso.»

Quivy & Campenhoudt (1992), citado por
Maria Homem (2002)

Introdução

No presente enquadramento metodológico será definido um conjunto de diretrizes que terão como objetivo orientar a nossa investigação. Tentaremos, portanto, clarificar as razões que nos levaram a adotar uma metodologia específica com o intuito de entrosar as questões relacionadas com o envolvimento dos pais na educação.

Optamos por concretizar um estudo em que fazemos recurso ao inquérito por questionário e à entrevista como instrumentos de pesquisa e que se constituem num auxílio para a recolha mais eficaz dos dados necessários para a elaboração deste trabalho.

Contudo, ao longo deste enquadramento metodológico podem analisar mais aprofundadamente a problemática inerente a esta investigação, a sua metodologia, a apresentação e discussão dos resultados obtidos e, por fim, uma síntese crítica/conclusiva dos mesmos resultados.

Capítulo 1
Problemática

Tal como referem Almeida e Freire (1997: 37),

«(...) uma investigação inicia-se sempre pela definição de um problema, (...) Por outras palavras, importa identificar e definir um problema, construir um modelo que nos permita uma aproximação ao seu estudo e testar o modelo entretanto construído, (...) A definição do problema constitui, então (...) a concretização de uma investigação.»

A escolha do tema de investigação surge de algumas motivações e inquietações, as quais foram sendo construídas ao longo de todo o trajeto percorrido no âmbito de um percurso como Educadora de Infância.

Este segundo ponto intitulado como problemática, tal como Dewey referido por Padrón (1996: 31), reporta-se a uma «(...) situação não resolvida ou indeterminada, poder-se-ia chamar situação “problemática”, torna-se problemática no preciso momento em que é submetida a investigação».

No decorrer de todo o nosso percurso como profissionais da educação deparamo-nos com uma falta de participação ativa por parte dos encarregados de educação e/ou pais que consideramos ser fundamental nesta etapa da vida de uma criança. Neste sentido, dada esta problemática que pretendemos investigar, atribuímos-lhe como principal finalidade a sua compreensão e, se possível, o despertar de consciências para a resolver ou então, pelo menos, minimizar.

É, ainda, necessário ter em linha de conta que esta participação ou falta dela não parte apenas dos pais, mas cabe também ao educador/professor criar incentivos e adoptar estratégias para que de facto esta cooperação se possa realizar.

Concluimos, portanto, que esta problemática em que assenta todo este trabalho de investigação recai essencialmente na necessidade de criar condições favoráveis para potenciar um envolvimento parental mais ativo.

1.1. Motivações pessoais

A família é de todos os agentes educativos aquele que maior importância repercute na vida de uma criança com necessidades educativas especiais, assim como a escola também não pode ser esquecida, pois é aqui que a criança passa grande parte do seu dia. Neste sentido, consideramos que estes dois agentes educativos devem estar em constante cooperação no processo educativo, pois são “*duas faces de uma só moeda*” – a Educação.

O presente estudo prende-se a uma vertente pessoal, pois na nossa infância não pudemos beneficiar desta interação entre família-escola, sendo que estes dois organismos atuavam de forma isolada, o que consideramos não ser de todo o mais produtivo.

O tema intitulado “Potenciar o Envolvimento da Família na Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” surge também pelo facto de constatar ao longo da nossa prática pedagógica que ainda existe alguma carência a este nível.

Assim sendo, pretendemos alertar e despertar consciências para esta necessidade de envolver os pais de uma forma ativa na educação dos seus filhos.

Um outro motivo que nos levou a enveredar por esta temática foi o facto de ao longo do nosso percurso enquanto estudantes poucas diretrizes práticas nos foram dadas neste sentido. E, como tal, consideramos fundamental fazer esta abordagem a algumas estratégias que promovem a participação dos pais numa prática educativa compartilhada com a restante equipa educativa.

1.2. Questões norteadoras

Desde que principiamos o curso de Educação de Infância e, sobretudo, iniciamos a nossa prática pedagógica, observamos que o envolvimento ativo dos pais na educação das crianças com necessidades educativas especiais nem sempre se verifica. Apesar de, em algumas escolas, já se conferir uma grande importância ao envolvimento parental na educação das crianças, nem sempre esta realidade é partilhada quer por todos os pais, quer por todos os educadores/professores. Neste sentido, consideramos basilar abordar este tema com o intuito de desabrochar novos horizontes pois, um dos objetivos pedagógicos na educação é «(...) incentivar a participação das famílias no processo educativo (...)» (Ministério da Educação, 2002: 16).

As relações entre um educador/professor e a família devem ser bastante sólidas, consistentes e vividas num clima de confiança e de respeito mútuo pois, ambos os intervenientes têm um objetivo comum, a educação das crianças com qualidade.

Estas relações têm um carácter bastante marcante, sendo que, quer o educador/professor quer a família são os principais agentes educativos e, como tal, devem estabelecer uma cumplicidade e proceder à troca de informações sobre tudo o que envolve a educação das crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente os seus gostos, desejos, necessidades, sentimentos, etc.

Para consolidar a nossa reflexão anterior, o Ministério da Educação (2002: 43), afirma que,

«(...) a relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem co-educadores da mesma criança, centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza.»

Tendo em linha de conta a temática que pretendemos abordar neste trabalho de investigação, tomamos como ponto de partida a seguinte questão: Que perceções têm os educadores e professores sobre o envolvimento da família na educação e integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais? Definir uma pergunta de partida é essencial para ter uma linha orientadora ao longo investigação tal como afirmam Quivy e Campenhoudt (1992: 32), «(...) procurar enunciar o projecto de investigação na forma de

uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor.»

Neste trabalho de investigação levantam-se, portanto, as seguintes hipóteses:

Hipótese: As crianças com necessidades educativas especiais que usufruem da participação ativa dos pais são mais facilmente integrados do que as crianças que não têm a participação dos pais.

Hipótese Nula: Não existem diferenças significativas na integração das crianças com necessidades educativas especiais em função da participação ou não dos pais.

Hipótese Contrária: As crianças com necessidades educativas especiais que usufruem da participação ativa dos pais têm mais dificuldades de integração do que as crianças que não têm a participação dos pais.

Consequentemente, temos as seguintes variáveis:

Variável Independente: A participação dos pais.

Variável Dependente: A integração das crianças com necessidades educativas especiais.

1.3. Objetivos do estudo

O presente estudo tem por objetivo analisar o envolvimento parental na escola, tal como ele é percebido por educadores e professores.

Assim sendo, temos como **objetivo geral**:

- Perceber qual a percepção dos educadores e professores em relação a importância da relação Escola – Família na Educação Especial.

Como **objetivos específicos** podemos referir:

- Contribuir para o processo ensino – aprendizagem na Educação, partindo da investigação e da conscientização sobre a importância da relação família – escola no processo educativo.
- Analisar o envolvimento que é estabelecido entre pais e escola;
- Despertar consciências, dos pais e educadores/professores relativamente à importância da participação ativa da família no processo educativo e desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais;
- Enumerar algumas estratégias que permitam a ambos os agentes educativos estabelecer uma relação de complementaridade e cooperação no processo educativo.
- Alertar para a importância que a família desempenha, conjuntamente com o docente, na integração da criança com necessidades educativas especiais.

Seguidamente, iremos abordar os princípios metodológicos que caracterizam o nosso trabalho de investigação.

Capítulo 2
Metodología

Na elaboração deste trabalho de investigação, partindo das características da pergunta de partida e dos objetivos a atingir, a metodologia que melhor se adapta à nossa problemática é a metodologia qualitativa e quantitativa.

Como afirmam Reichardt e Cook (cit Carmo, Ferreira, 1998, 176)

«um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem de aderir rigidamente a um dos dois paradigmas, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles. O investigador também não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos e qualitativos (...).»

Podemos afirmar que apesar de distintos estes dois métodos em certa parte se completam pois,

«o paradigma quantitativo postula uma concepção global positiva hipotético-dedutiva, particularista, orientada para resultados própria das Ciências Naturais, enquanto o paradigma qualitativo postula na concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo, própria da antropologia social.» (Carmo e Ferreira, 1998: 177).

Esta investigação insere-se no método quantitativo no sentido em que é pretendido saber a opinião das pessoas sobre uma dada temática, neste caso a relação entre família e educadores/professores face à criança com NEE. A metodologia quantitativa,

«(...)está essencialmente ligada à investigação experimental ou quasi-experimental o que pressupõe a observação de fenómenos, a formulação de hipóteses explicativas desses fenómenos, o controlo das variáveis, a selecção aleatória dos sujeitos de investigação (amostragem), a verificação ou rejeição das hipóteses mediante uma recolha rigorosa de dados, posteriormente sujeitos a uma análise estatísticas e uma utilização de modelos matemáticos para testar essas mesmas hipóteses.» (Carmo e Ferreira, 1998: 178).

Devido a natureza da investigação, esta não será de forma alguma simples, pois trabalha diretamente com seres humanos e estes geralmente estão reticentes perante novas experiências.

Tal como referem Carmo e Ferreira (1998, 179).

«uma das limitações da utilização dos métodos qualitativos em ciências sociais está ligado à própria natureza dos fenómenos estudados: complexidade dos seres humanos; estímulo que dá origem diferentes respostas de acordo com os sujeitos; grande número de variáveis cujo controlo é difícil ou mesmo impossível; subjectividade por parte do investigador; medição que é muitas vezes indirecta, como é por exemplo o caso das atitudes; problema da validade e fiabilidade dos instrumentos de medição.»

Os principais objetivos da investigação quantitativa consistem em «relacionar várias variáveis, fazer descrições recorrendo a tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias.» (*idem*, 178), para tal recorreremos ao inquérito por questionário.

Para além de definir a opinião social sobre uma temática, este trabalho de investigação pretende descrever de forma rigorosa a opinião dessas pessoas. Esta descrição leva a que recorramos a “investigação qualitativa que é descritiva. A descrição deve ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos.” (Carmo, Ferreira, 1998, 180).

2.1. Instrumentos de pesquisa

Neste trabalho de investigação foram adotados dois instrumentos de pesquisa distintos mas que se complementam quanto aos objetivos, nomeadamente o inquérito por questionário e a entrevista.

Inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi outro dos instrumentos que consideramos pertinente utilizar na medida em que, tal como refere Berdie e Anderson, citados por Dias (1993: 180), possui vantagens de «(...) padronização, autonomia e rapidez na recolha de informação.»

A grande diferença existente entre o inquérito por questionário e a entrevista é, tal como menciona Carmo e Ferreira (1998: 137), «(...) pelo facto de investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial.»

Uma outra vantagem inerente a este instrumento de pesquisa é o facto de permitir a quantificação dos dados obtidos, tal como relata Quivy e Campenhoudt (1992: 191), este permite ainda «(...) a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados (...).»

Um dos problemas que podem estar inerentes a este instrumento é a falta de resposta por parte dos inquiridos, bem como a sua fiabilidade.

No entanto, em consonância com Carmo e Ferreira (1998: 140), consideramos que o inquérito por questionário «(...) é bastante fiável desde que se respeitem escrupulosamente os procedimentos metodológicos quanto à sua concepção, selecção dos inquiridos e administração no terreno.»

O guião que elaboramos com o intuito de adquirimos os dados necessários para esta investigação encontra-se em anexo I para consulta.

Entrevista

A entrevista foi um dos instrumentos de pesquisa que elegemos como sendo o mais adequado, visto que consideramos ir de encontro aos pressupostos que pretendemos atingir. Além disso, é o instrumento mais utilizado na investigação qualitativa.

Tal como refere Ketele (1999: 18), a entrevista

«(...) é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações.»

As entrevistas são de natureza semi-estruturada, dado que elaboramos um guião que se encontra em anexo II e anexo III. No entanto, embora nos tenhamos orientado pelas questões elaboradas que correspondem aos objetivos do estudo, vivemos sobretudo daquilo que os participantes disseram. Procuramos sempre que as entrevistadas não sentissem qualquer tipo de constrangimento e referissem abertamente os seus pontos de vista. Estas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e impressas.

Em consonância Bogdan e Biklen (1994: 134), 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.»

2.2. A seleção da amostra

A amostra deste estudo é constituída por 102 educadores de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 20 e os 59 anos. Os critérios de inclusão na amostra foram os seguintes:

- a) Que os sujeitos fossem educadores de infância ou professores do 1º ciclo do Ensino Básico;
- b) Que se disponibilizassem a responder aos inquéritos elaborados para o estudo.

A seleção da amostra teve várias etapas. Numa primeira fase foram escolhidos alguns jardins de infância de forma aleatória e, posteriormente, também seleccionamos algumas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico.

Após um primeiro contacto, com as instituições educativas verificamos que estas de mostraram bastante recetivas para colaborar no estudo a que nos propusemos desenvolver.

Numa segunda fase foi feito um pré-teste após o qual, foram distribuídos os inquéritos pelos educadores de infância e pelos professores de 1º ciclo, sendo que estabelecemos como objetivo que todos os docentes deste grupo de instituições seleccionados aleatoriamente fariam parte integrante da amostra.

Os educadores e professores seleccionados foram diretamente contactados, tendo-lhes sido explicado os objetivos gerais do estudo e solicitada a sua participação.

Pensamos, ainda, que faria tudo o sentido realizar uma entrevista a um educador ou professor. Assim sendo, propusemos a concretização da mesma a uma educadora que se mostrou de imediato disponível.

Por último, realizamos também uma entrevista a uma mãe, com o intuito de recolher a opinião de um representante do grupo família pois consideramos importante recolher uma opinião de ambas as partes envolvidas no processo educativo.

2.3. Procedimentos

Dado o objeto de estudo, as limitações de tempo para a recolha de dados e alguma falta de disponibilidade por parte dos educadores/professores, é de referir que a recolha de dados para esta investigação acabou por não ser tão problemática como se esperava.

Tendo em conta que pretendíamos apreender quais as conceções que as entrevistadas e os inquiridos possuem sobre a relação família – escola, bem como, quais as estratégias utilizadas para promover essa relação, optamos por uma abordagem de grande proximidade com a educadora e com a encarregada de educação de uma criança e através das entrevistas e pelos inquéritos por questionário direcionado aos educadores/professores, de forma a que pudéssemos obter dados esclarecedores de cada um dos nossos inquiridos e das nossas interlocutoras.

Relativamente às nossas entrevistas, antes de iniciarmos a recolha dos dados necessários à investigação, informamos as entrevistadas sobre os objetivos da presente investigação, bem como da confidencialidade dos dados recolhidos, com o intuito de lhes transmitir que são colaboradoras da investigação.

No decorrer das entrevistas tivemos a preocupação de criar uma clima agradável e de à vontade para que as entrevistadas não se sentissem alvo de pesquisa, mas sim sujeitos ativos num diálogo, o que permitiu que a conversa fosse fluindo num ambiente informal e descontraído.

As entrevistas foram sendo norteadas por um guião previamente construído, que foi o resultado de várias leituras efetuadas em torno da temática abordada neste trabalho de investigação. Tivemos presente, também, a necessidade de elaborar questões que fossem de encontro ao que nos propusemos investigar. Estes podem ser consultados no Anexo II e III.

Os dados das entrevistas foram recolhidos em áudio e, posteriormente, revertidos em escrita, obtendo-se um conjunto de informações (Anexo IV e V).

Previamente, distribuímos todos os inquéritos entre educadores de infância e professores do 1º ciclo, explicando em que consistia a nossa investigação e garantindo a confidencialidade dos dados obtidos. Após adquirirmos a aceitação para colaborar neste

trabalho de investigação foram distribuídos em mão os cento e vinte inquéritos por questionário, sendo que lhes foi solicitado a entrega dos mesmos num prazo máximo de oito dias.

No entanto, apenas obtivemos o retorno de cento e dois inquéritos por questionário, ou seja, 85% dos inquéritos distribuídos.

Capítulo 3
Apresentação e discussão dos resultados

3.1. Inquéritos por questionário

Em relação aos inquéritos, os sujeitos do nosso estudo são constituídos por quarenta e três educadores de infância e por cinquenta e nove professores do 1º ciclo do ensino básico, o que tendo em conta os cento e vinte inquéritos distribuídos, corresponde a uma taxa de retorno de 85%, como se pode verificar no gráfico 1.

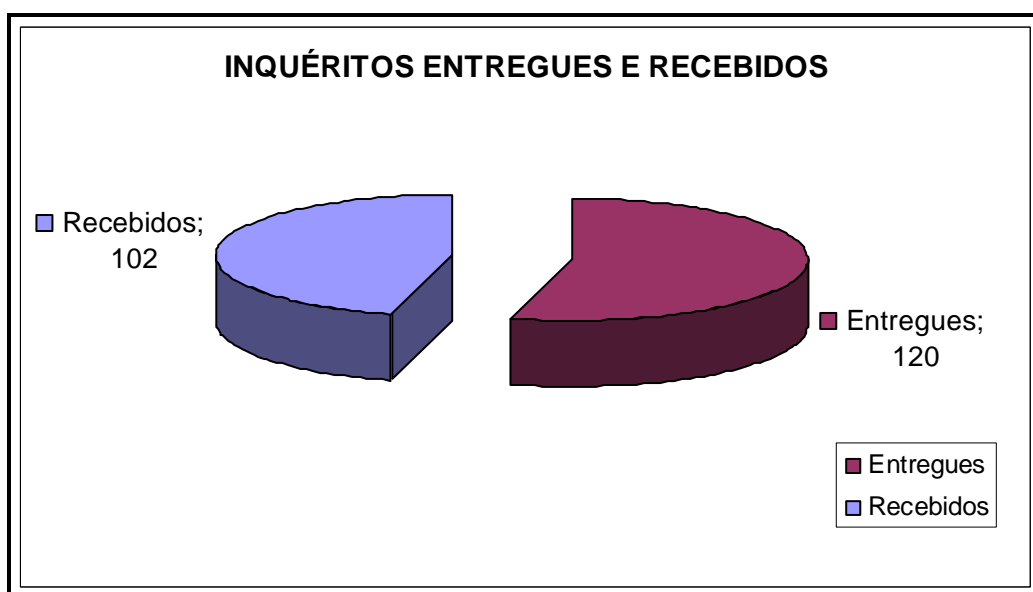


Gráfico 1 – Inquéritos entregues e recebidos

Passaremos a apresentar os resultados dos inquéritos por questionário.

Caracterização da amostra

PARTE I

Questão 1 – Sexo

Num universo de cento e dois inquiridos, oitenta são do sexo feminino, o que corresponde a 78% e apenas vinte e dois do sexo masculino, nomeadamente 22%, dominando, portanto, o primeiro como se pode confirmar no gráfico 2.

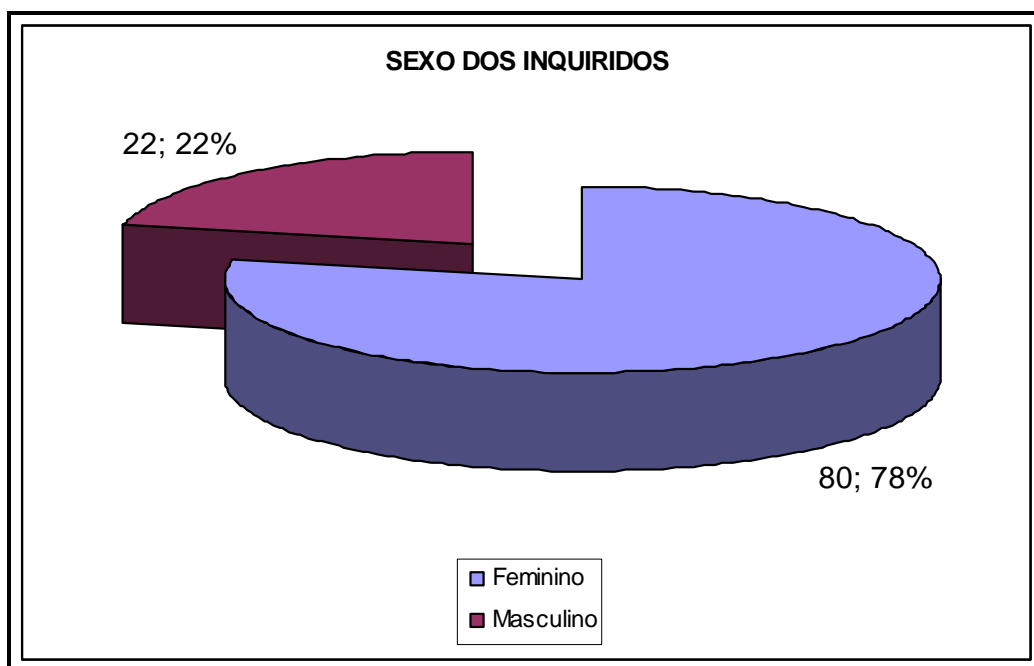


Gráfico 2 – Sexo dos inquiridos

Questão 2 – Idade

Relativamente à idade dos inquiridos podemos analisar no gráfico 2 que 38% (39 inquiridos) se situa entre a faixa etária dos vinte e dos vinte e nove anos de idade. Quanto aos trinta e os trinta e nove anos de idade correspondem 36% dos inquiridos (37 inquiridos).

Ainda podemos verificar que 19 inquiridos têm idades compreendidas entre os quarenta e os quarenta e nove anos de idade, o que corresponde a 19% da amostra. Minoritariamente, temos sete inquiridos que abrangem os cinquenta e os cinquenta e nove anos de idade, o que equivale a 7% da amostra. Ao passo que, relativamente a inquiridos com mais de sessenta anos de idade não se verificou nenhum caso.

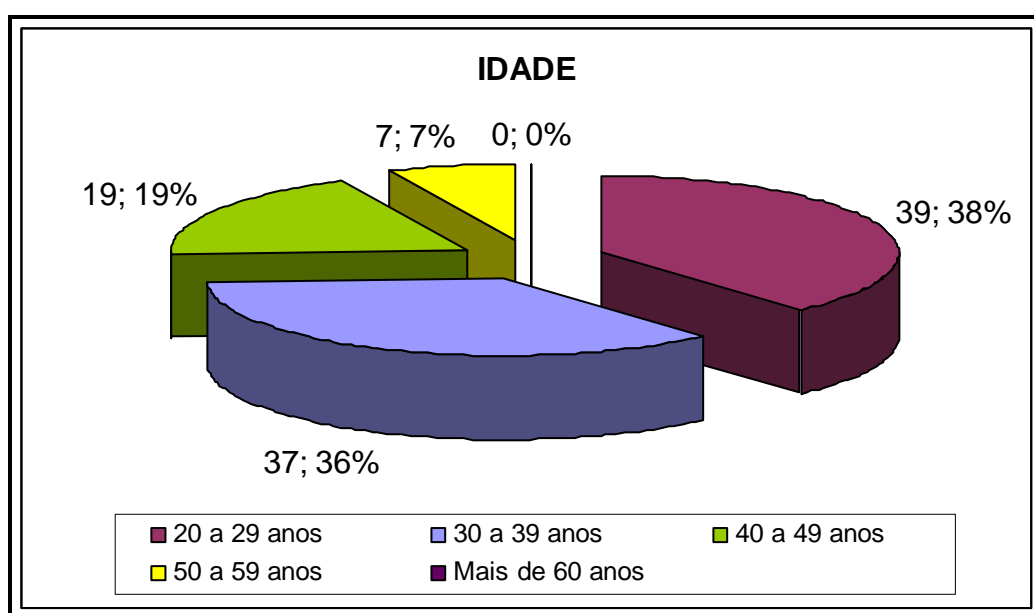


Gráfico 3 – Idade dos inquiridos

Questão 3 – Habilitações Académicas

No que confere às habilitações académicas dos nossos inquiridos verificamos que entre os cento e dois, sessenta e sete possuem uma licenciatura, correspondendo assim a 66% da amostra. Seguidamente, com uma pós-graduação temos trinta inquiridos, referente a 29% da amostra. Continuamente, e com um número mais baixo, temos cinco inquiridos com o grau de mestrado, o equivalente a 5% da amostra. No que diz respeito ao bacharelato e ao doutoramento não se registou nenhum caso entre os cento e dois inquiridos, como se pode confirmar com a análise do gráfico 4.

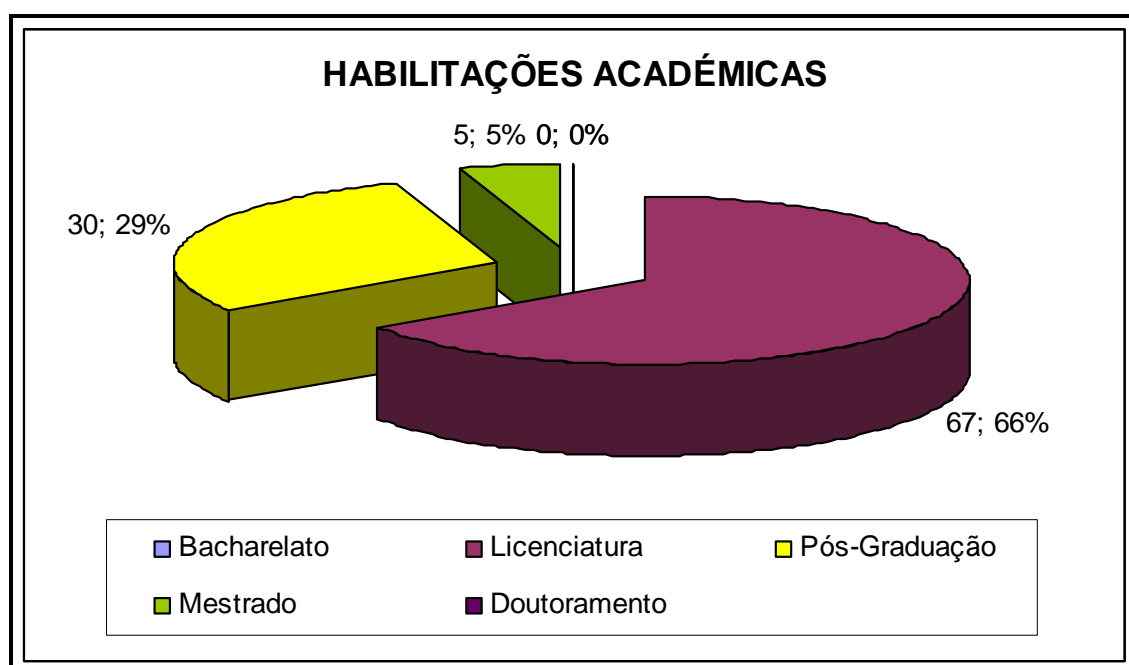


Gráfico 4 – Habilitações académicas dos inquiridos

Questão 4 – Tempo de serviço

A questão quatro do nosso inquérito refere-se ao tempo de serviço que possuem os nossos inquiridos e, após a análise do gráfico 5, abaixo emitido, podemos concluir que maioritariamente temos uma amostra com tempo de serviço entre os zero e os cinco anos, o que corresponde a 41%.

Seguidamente, registou-se com uma taxa de 25%, docentes com tempo de serviço compreendido entre os seis e os dez anos. Segue-se, com 11% os inquiridos que abrangem os onze e os quinze anos de serviço.

Continuamente, temos ainda 16% dos inquiridos com tempo de serviço compreendido entre os dezasseis e os vinte anos. Por fim, com mais de vinte anos de serviço temos apenas 7 inquiridos, que correspondem a 7% da amostra.

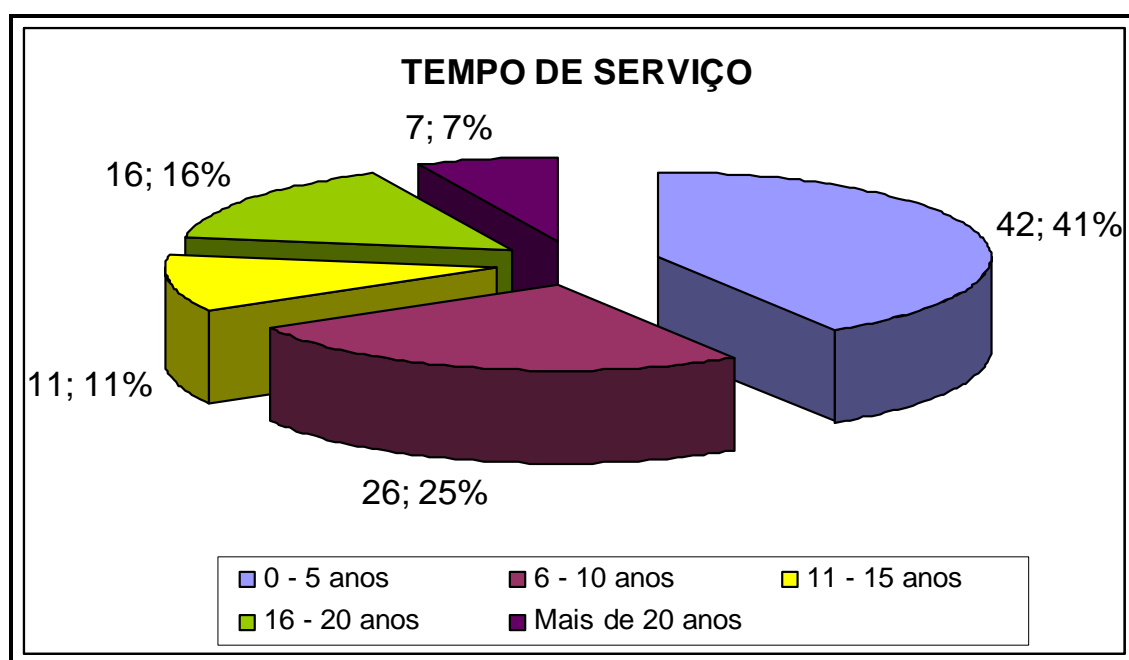


Gráfico 5 – Tempo de serviço dos inquiridos

Questão 5 – Habilitação Profissional

No que confere à habilitação profissional, o inquérito apenas foi distribuído por educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico, como já referimos anteriormente. Contudo, obtemos um maior número de respostas aos inquéritos por parte dos professores do 1º ciclo do ensino básico, com 58%, relativamente aos 42% de respostas por parte dos educadores de infância, tal como corrobora o gráfico 6.

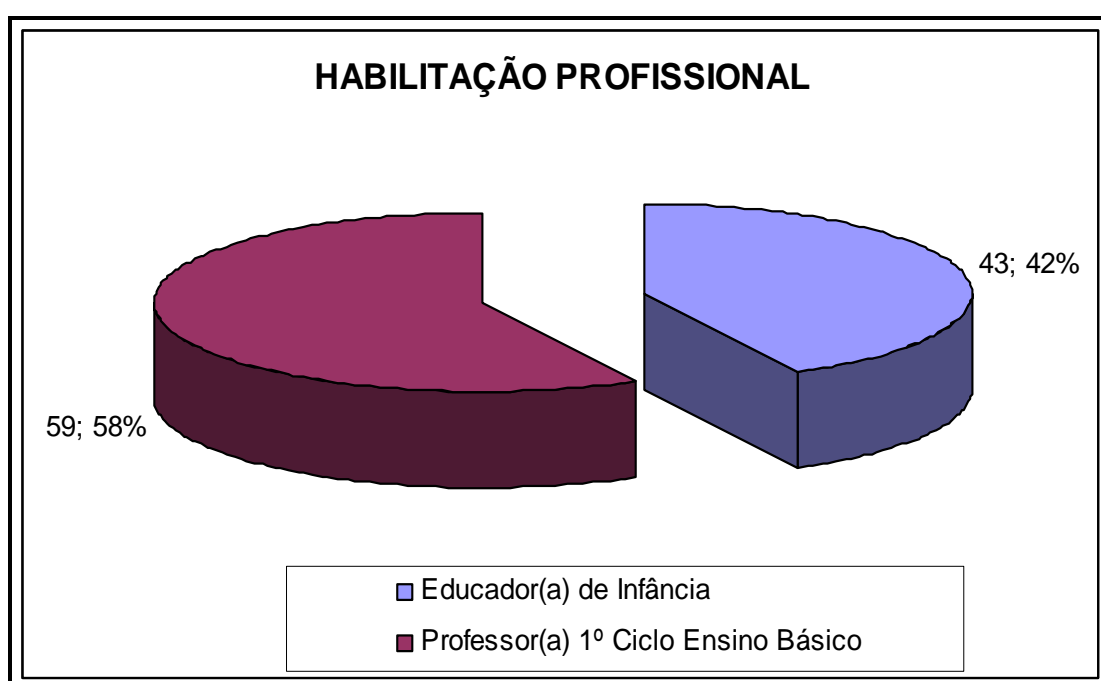


Gráfico 6 – Habilitação Profissional dos inquiridos

Questão 6 – Formação em Educação Especial

Quanto à questão número seis do nosso inquérito, pretendíamos adquirir informação relativamente à formação dos inquiridos na área da educação especial, pelo que sessenta e sete dos inquiridos não têm formação nesta área, o que corresponde a 66% da amostra. Contrariamente, verificamos que entre os cento e dois inquiridos, trinta e cinco possuem formação em educação especial, o que equivale a 34% da amostra.

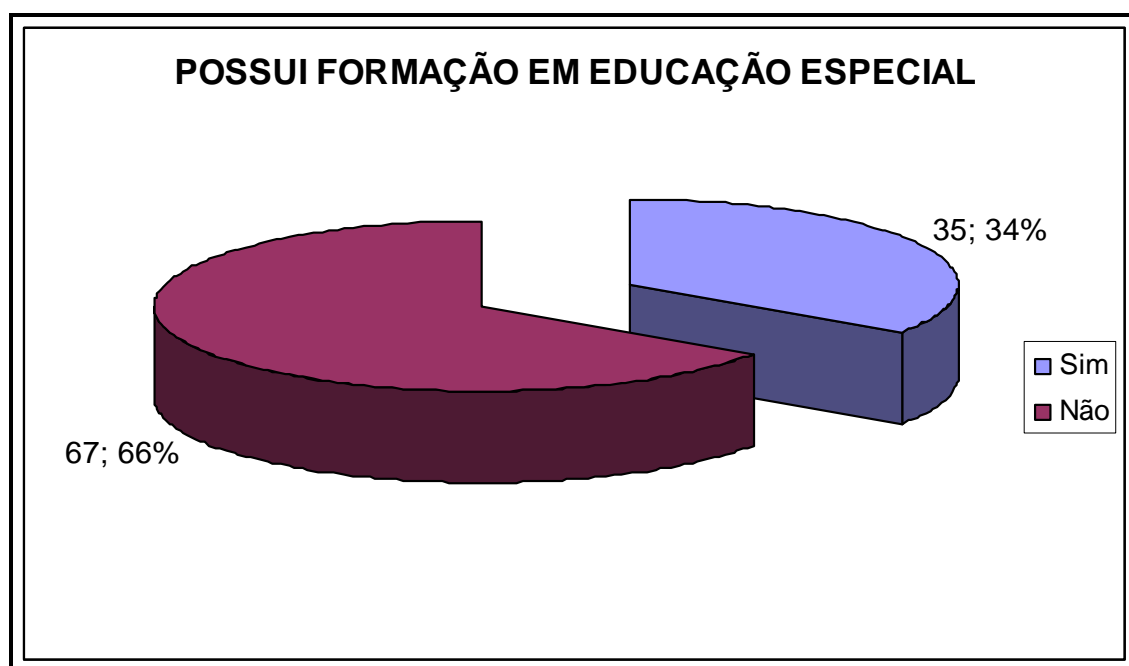


Gráfico 7 – Formação em Educação Especial dos inquiridos

Após dar-mos como concluída a análise da parte I do inquérito por questionário vamos dar seguimento à análise da parte II, que se refere às conceções que educadores e professores testemunham face à relação entre a família e a escola.

PARTE II

Questão 1 – A família é o mais importante agente educativo.

Com a primeira questão pretendemos analisar qual a opinião dos inquiridos relativamente à importância da família enquanto agente educativo.

A leitura do gráfico 8 permite-nos constatar que na totalidade dos inquiridos não se registou nenhum caso em que discordem plenamente ou discordem face à afirmação sobre a família como o principal agente educativo, sendo que 55% (56) dos inquiridos concorda, 39% (40) concorda plenamente e os restantes 6% (5) refere não concordar nem discordar.

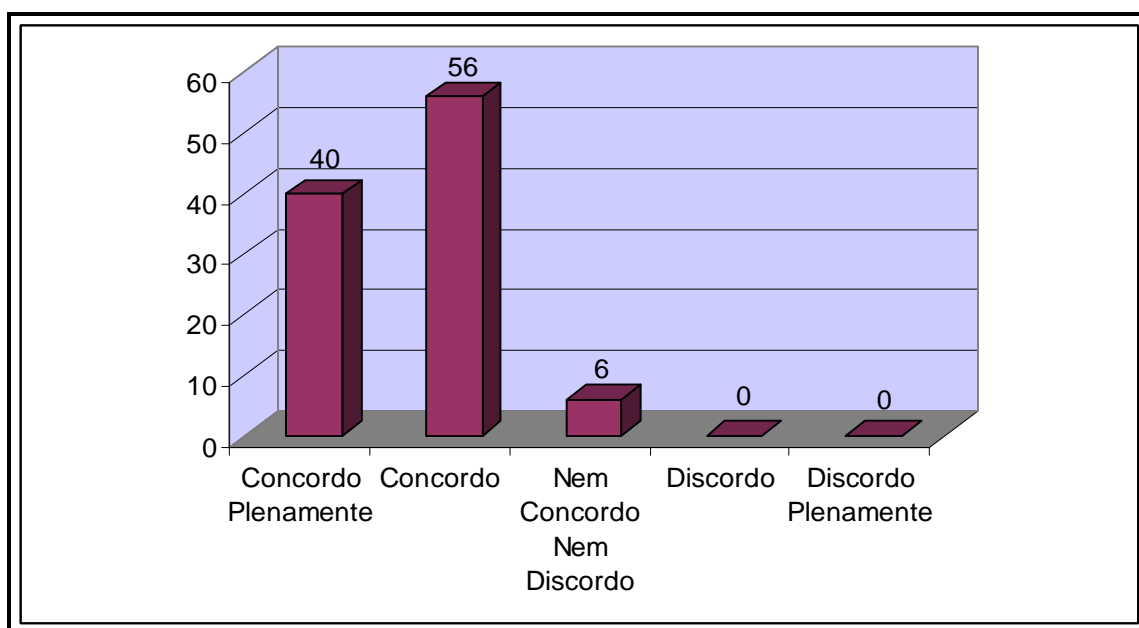


Gráfico 8 – A família é o mais importante agente educativo.

Questão 2 – Os pais demonstram bastante interesse em participar no processo educativo.

A leitura do gráfico 9 permite-nos constatar que 46 inquiridos, o que corresponde a 44%, afirma concordar que os pais demonstram bastante interesse em participar no processo educativo. Seguidamente, 23 inquiridos (23%) discorda e 21 inquiridos (21%) não concorda nem discorda. Com 10% da amostra, temos 10 inquiridos que concordam plenamente com a afirmação e com apenas 2 % temos 2 inquiridos que discordam plenamente.

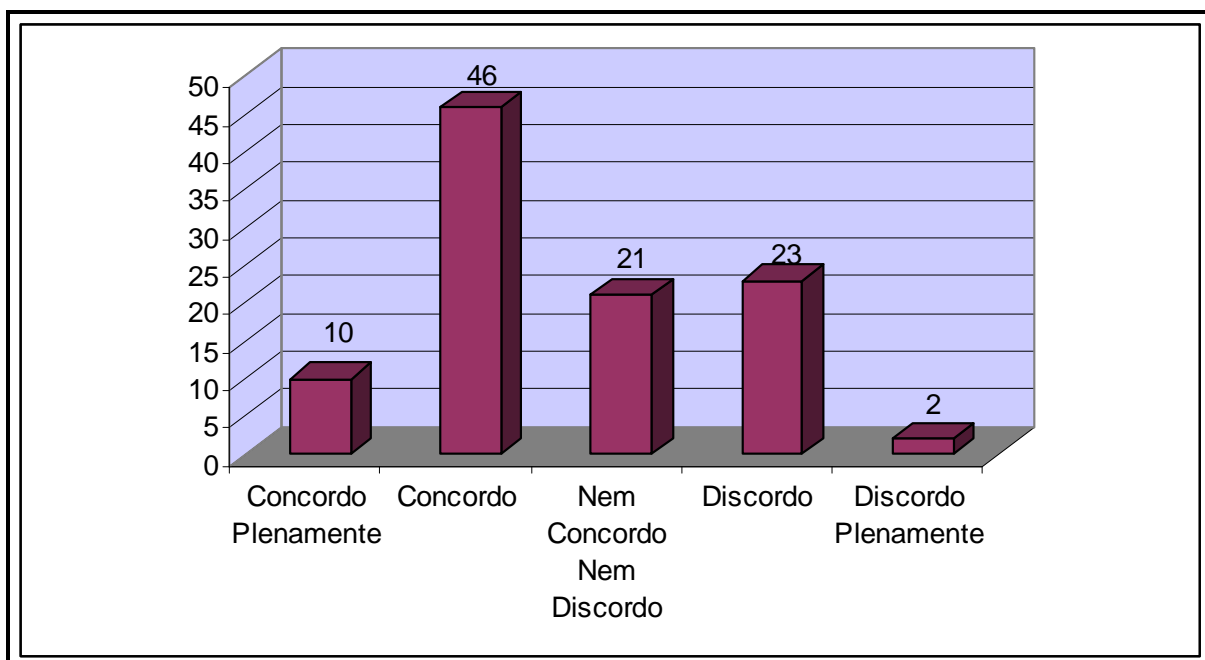


Gráfico 9 – Os pais demonstram bastante interesse em participar no processo educativo

Questão 3 – A família não desempenha um papel importante no desenvolvimento global da criança.

Relativamente à questão três, podemos apurar que 49 dos inquiridos discorda plenamente (48%) da afirmação e outros 35 inquiridos (34%) discorda. Verificamos, ainda, que 9 inquiridos (9%) optou pela resposta não concordo nem discordo. Os restantes 9 inquiridos dividem-se em 8 (8%) que afirmaram concordar e 1 inquirido (1%) que referiu concordar plenamente.

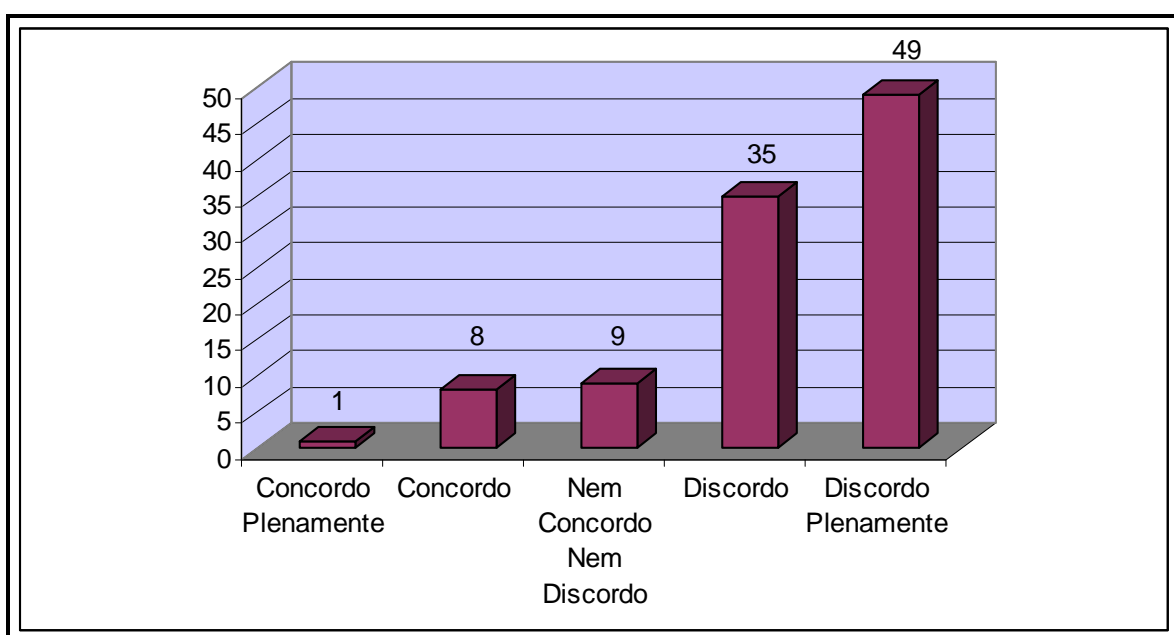


Gráfico 10 – A família não desempenha um papel importante no desenvolvimento global da criança.

Questão 4 – A interação entre a família e a escola é a base para uma educação com sucesso.

Podemos constatar no gráfico 11 que 59 inquiridos concordam plenamente com a afirmação (58%) e 33 inquiridos, que correspondem a 32% da amostra concordam. Contudo, 7 inquiridos (7%) refere não concordar nem discordar com a afirmação e, pelo oposto, 3 inquiridos (3%) afirmar discordar plenamente. Com 0% temos a opção discordar, visto que nenhum dos inquiridos optou por esta resposta.

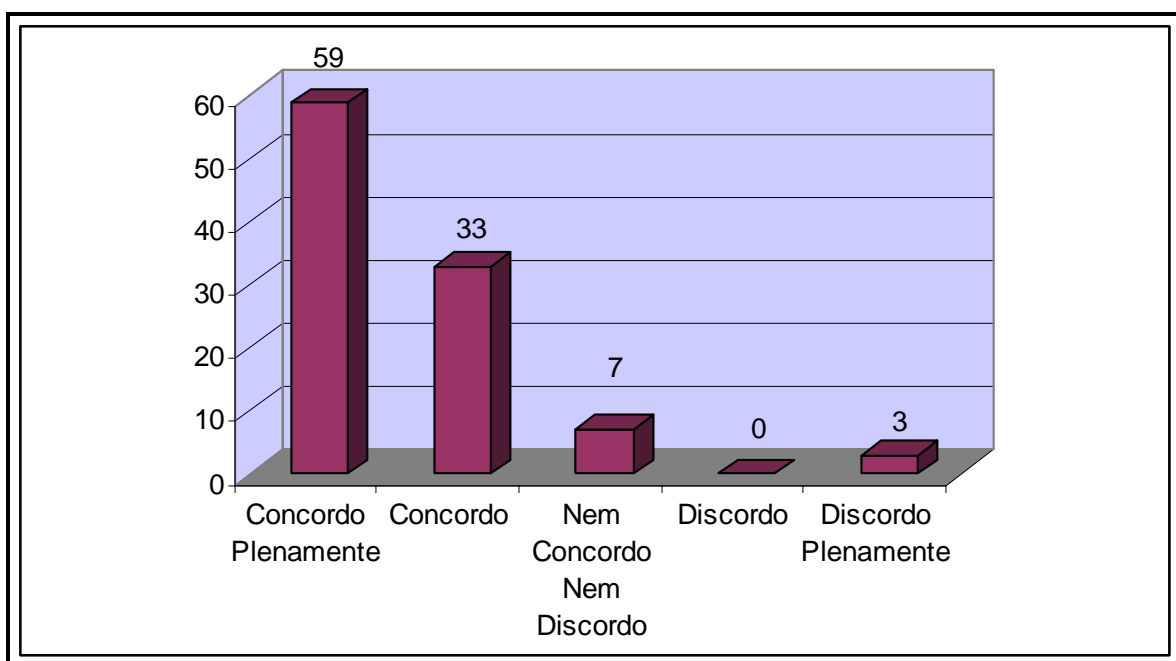


Gráfico 11 – A interação entre a família e a escola é a base para uma educação com sucesso.

Questão 5 – Os pais devem reunir regularmente com educadores/professores e avaliar em conjunto o desenvolvimento da criança.

Face à questão cinco, podemos comentar que 64 inquiridos (63%) concordam plenamente que os pais e educadores devem avaliar em conjunto o desenvolvimento da criança e 37 inquiridos (36%) afirmam concordar com a mesma. Com apenas 1% temos um inquirido que refere discordar plenamente e nas restantes opções não se registaram nenhuma resposta.

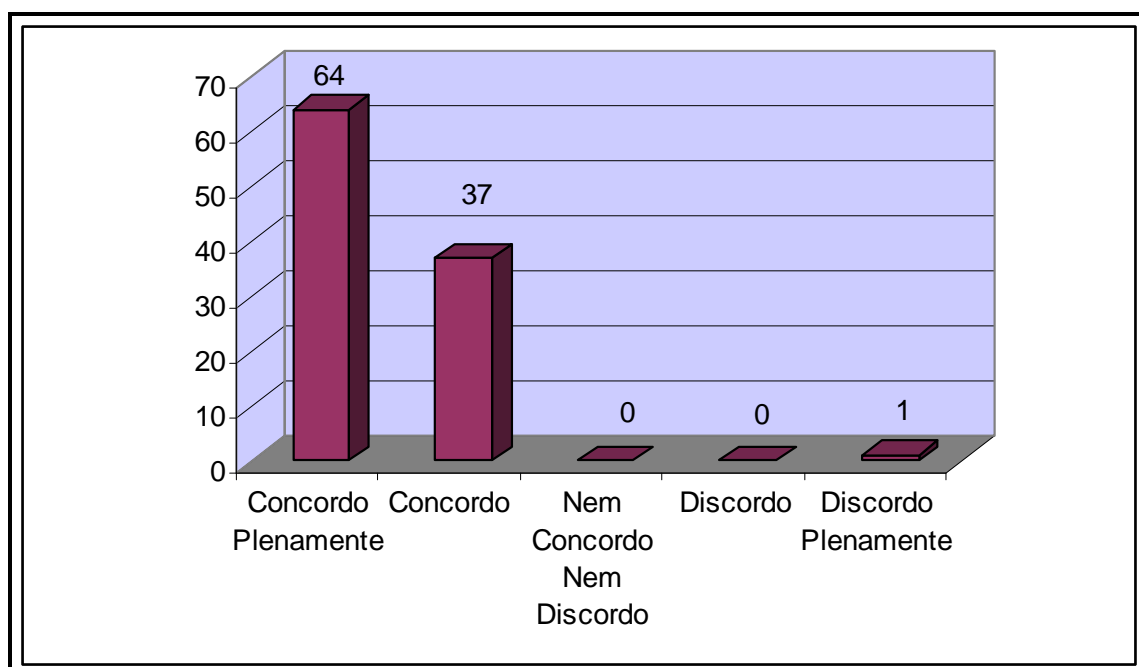


Gráfico 12 – Os pais devem reunir regularmente e avaliar em conjunto o desenvolvimento da criança

Questão 6 – Os educadores/professores não devem adotar atividades em parceria nos seus planos curriculares.

Na questão seis referimos que os educadores/professores não devem adotar atividades em parceria com a família, pelo que 43 inquiridos (42%) responderam discordar e 41 inquiridos (40%) refere discordar plenamente. Quanto à opção nem concordo nem discordo obtivemos 13 respostas (13%). Por outro lado, 4 inquiridos (4%) responderam que concordam e 1 inquirido (1%) concorda plenamente.

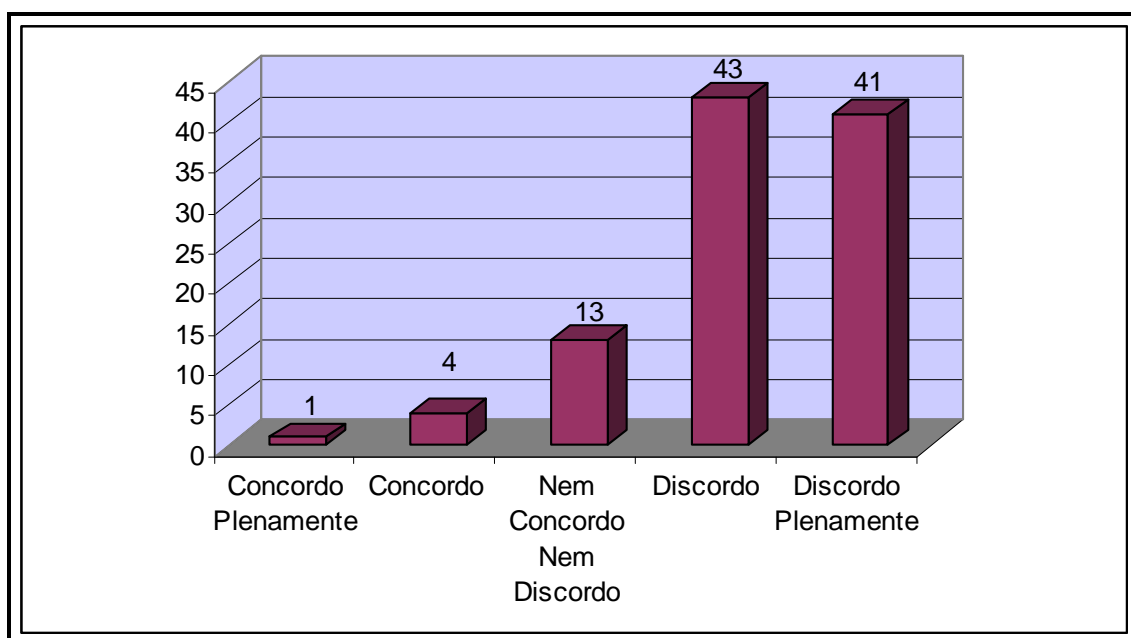


Gráfico 13 – Os educadores/professores não devem adotar atividades em parceria nos seus planos curriculares.

Questão 7 – A parceria entre família e educadores/professores distrai a criança e não contribui para o seu desenvolvimento.

No gráfico 14 podemos analisar as respostas obtidas à questão sete, em que 68 inquiridos (67%) afirma discordar e 26 inquiridos (25%) discordam plenamente. A opção nem concordo nem discordo obteve 6 respostas que corresponde a 6% da amostra. Por outro lado, tivemos duas respostas concordo (2%) e nenhuma resposta (0%) para a opção concordo plenamente.

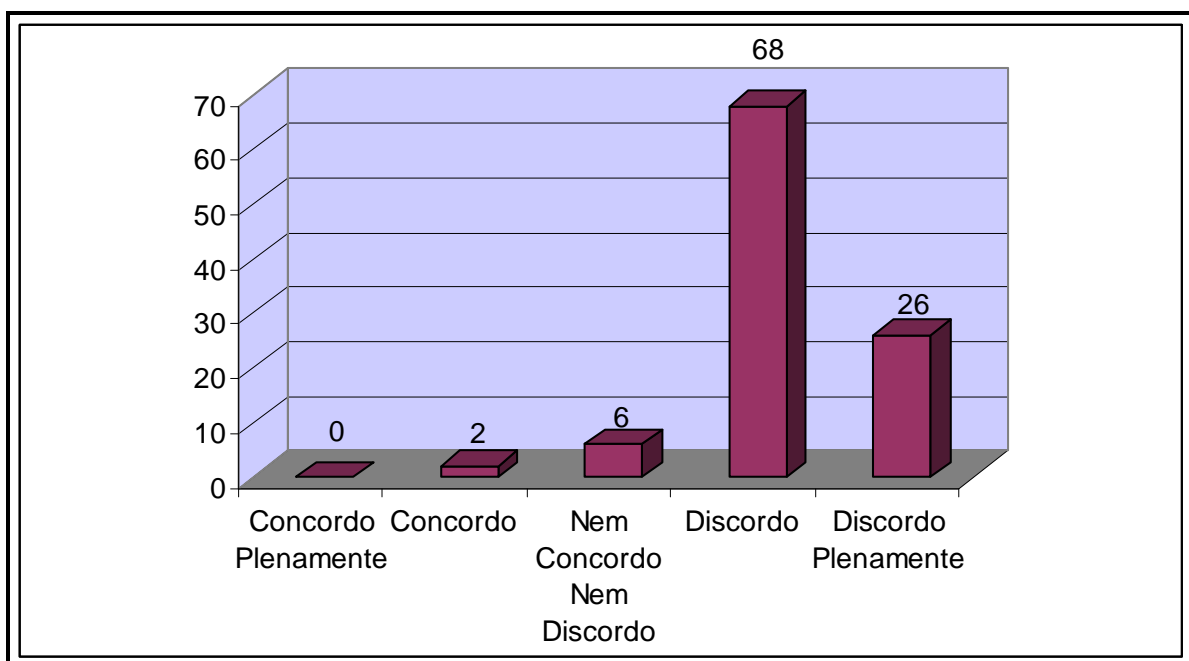


Gráfico 14 – A parceria entre família e educadores/professores distrai a criança e não contribui para o seu desenvolvimento

Questão 8 – Os pais tomam, frequentemente, a iniciativa de procurarem o educador/professor para conversar sobre as necessidades da criança.

A leitura do gráfico 15 permite-nos observar que 35 inquiridos (35%) discordam quando se afirma que os pais tomam, frequentemente, a iniciativa de procurar o educador/professor, face a 6 inquiridos (6%) que discordam plenamente. Contrariamente, temos 26 inquiridos (25%) que concordam e outros 3 inquiridos (3%) que concordam plenamente. Os restantes 32 inquiridos (31%) nem concordam nem discordam.

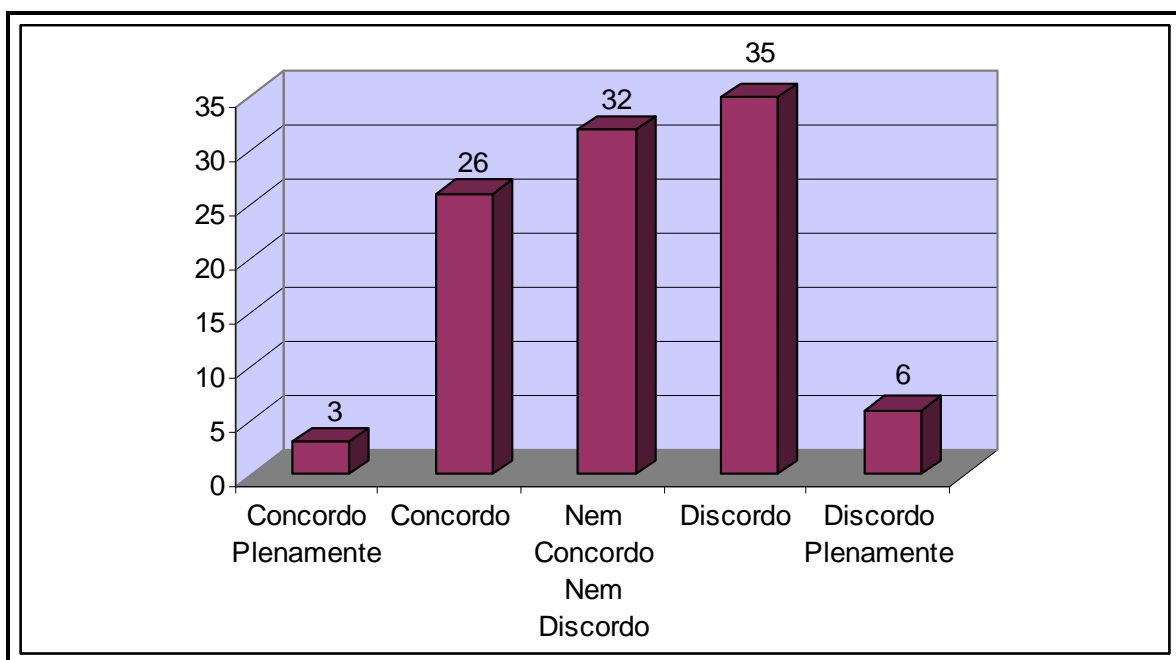


Gráfico 15 – Os pais tomam, frequentemente, a iniciativa de procurarem o educador/professor para conversar sobre as necessidades da criança.

Questão 9 – Todas as crianças têm o direito à educação, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras.

Em consonância com o gráfico 16 abaixo enunciado, podemos referir que 94 dos inquiridos (92%) concordam plenamente com a questão 9, face aos restantes 8 inquiridos (8%) que referem concordar com a mesma. As restantes opções não obtiveram qualquer resposta.

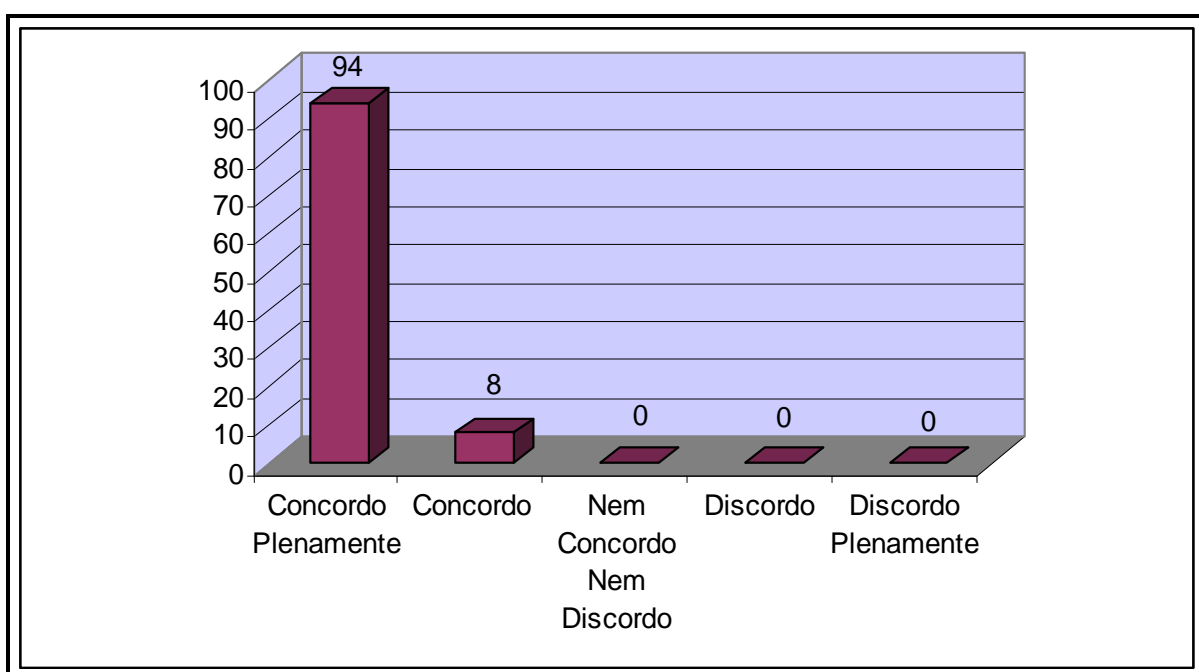


Gráfico 16 – Todas as crianças têm o direito à educação, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras.

Questão 10 – A educação inclusiva tem como objetivo excluir as crianças com NEE

Com a leitura do gráfico 17 podemos concluir que 63 dos nossos inquiridos (62%) discordam quanto à questão 10 e 28 inquiridos (27%) discordam plenamente face à mesma. Com 11% (11 inquiridos) temos a resposta nem concordo nem discordo. As restantes opções não obtiveram qualquer resposta.

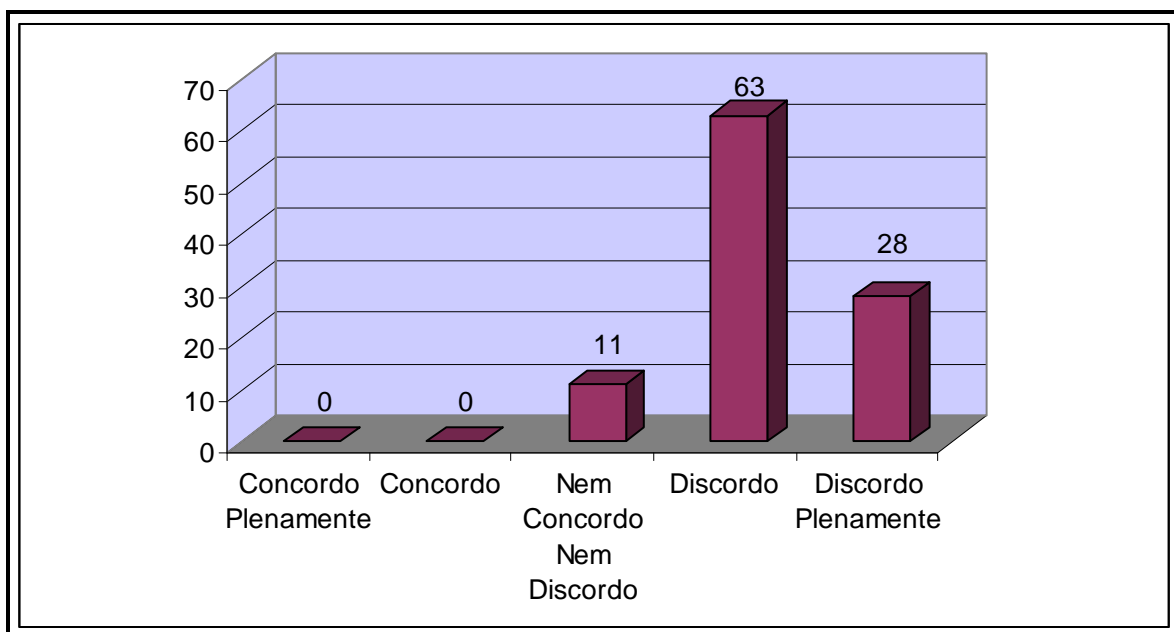


Gráfico 17 – A educação inclusiva tem como objetivo excluir as crianças com NEE

Questão 11 – A inclusão não promove a igualdade social e não visa diminuir a exclusão social.

No gráfico 18 abaixo descrito pode constatar-se que 47 inquiridos (46%) discordam da afirmação correspondente à questão 11 e outros 41 inquiridos (40%) discordam plenamente. Com 12 respostas (12%) tivemos a opção nem concordo nem discordo e com apenas 2 respostas (2%) a opção concordo. A opção concordo plenamente não obteve nenhuma resposta.

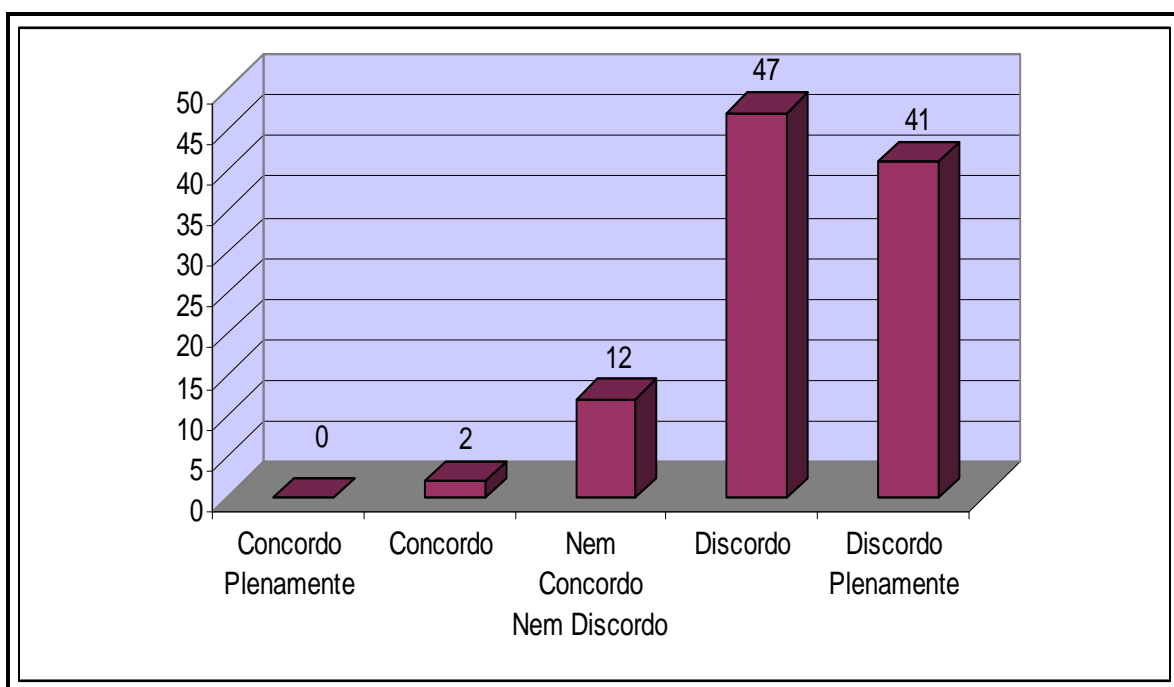


Gráfico 18 – A inclusão não promove a igualdade social e não visa diminuir a exclusão social.

Questão 12 – A inclusão não é facilitadora de novas aprendizagens e competências.

No que diz respeito ao gráfico 19 registou-se uma disparidade entre a resposta discordo, que obteve 74 respostas (72%) das restantes. Com 14 respostas (14%) tivemos a opção discordo plenamente, com 9 respostas (9%) a opção nem concordo nem discordo e as restantes 5 respostas (5%) afirmaram concordar.

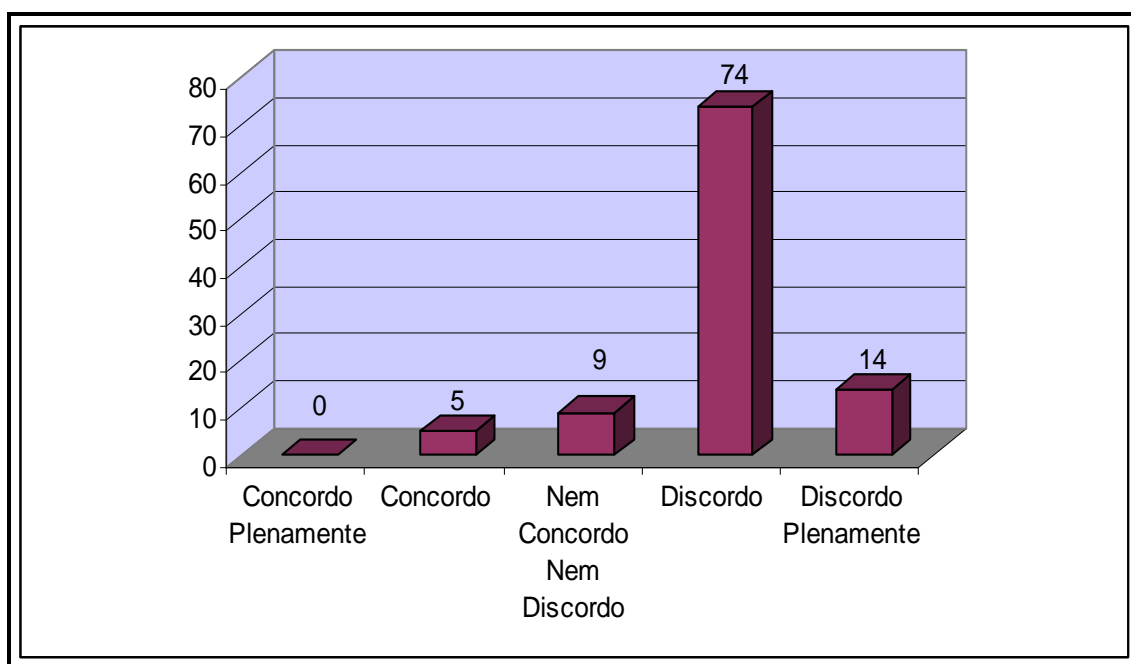


Gráfico 19 – A inclusão não é facilitadora de novas aprendizagens e competências.

Questão 13 – Os educadores/professores devem proporcionar uma educação baseada na igualdade e na eficácia.

Podemos verificar no gráfico 20 que 39 inquiridos, o que corresponde a 38% da nossa amostra, concorda plenamente com a afirmação e 59 inquiridos (58%) afirma concordar com a mesma. Apenas 4 inquiridos (4%) responderam nem concordo nem discordo. As restantes opções não se registaram.

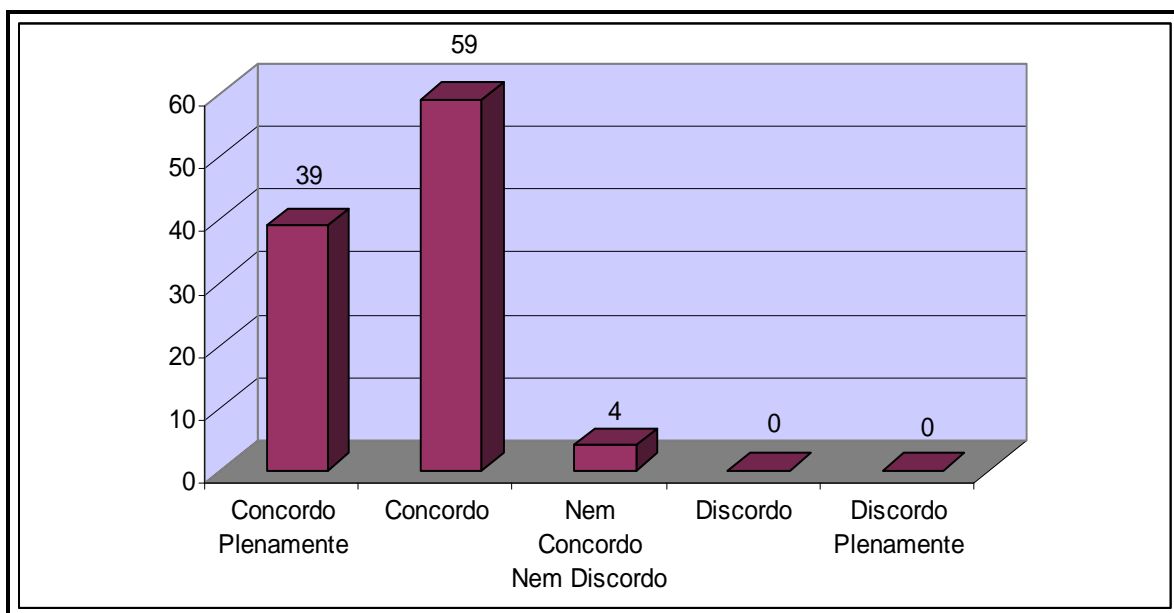


Gráfico 20 – Os educadores/professores devem proporcionar uma educação baseada na igualdade e na eficácia.

Questão 14 – É fundamental que a família e educadores/professores em parceria assegurem a criação de um ambiente positivo e confortável para a criança.

Em conformidade com os dados do gráfico 21, verificamos que 86 inquiridos (84%) concordam com a questão 14 e 15 inquiridos (15%) concordam plenamente. Apenas um inquirido (1%) da amostra responde nem concorda nem discorda. As restantes opções não obtiveram nenhuma resposta.

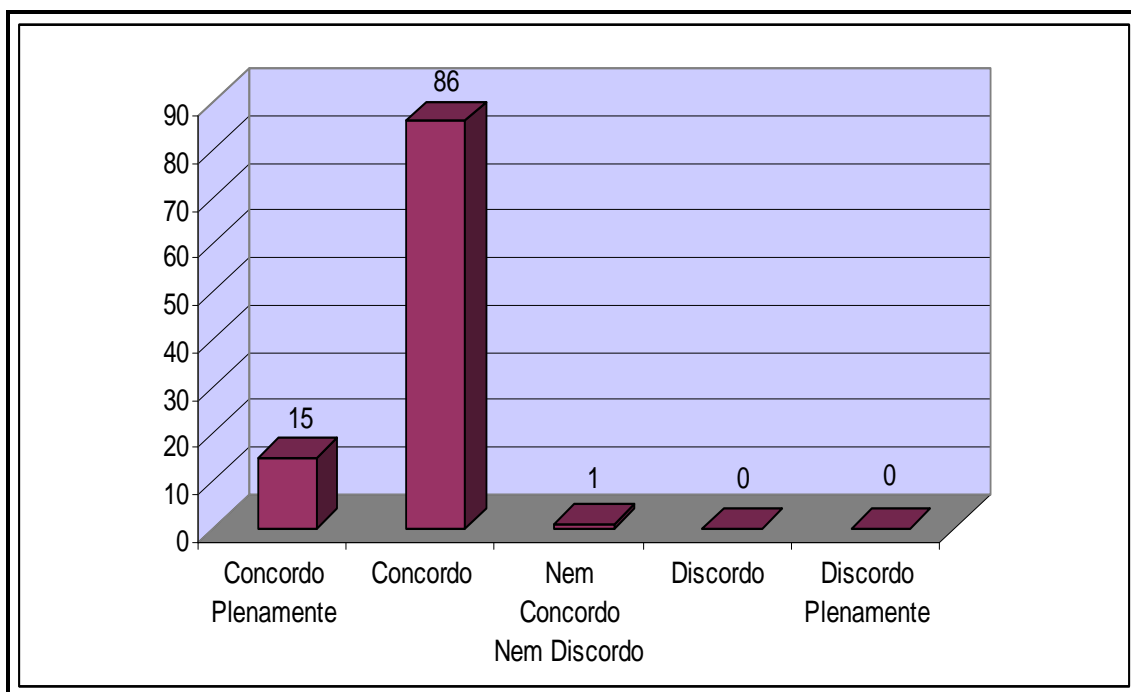


Gráfico 21 – É fundamental que a família e educadores/professores em parceria assegurem a criação de um ambiente positivo e confortável para a criança.

Questão 15 – Não é importante que a família e educadores/professores promovam as relações sociais entre todas as crianças.

A questão 15 remete-nos para o facto de não ser importante a família e educadores/professores promoverem relações sociais entre todas as crianças, ao que 64 dos nossos inquiridos (63%) refere discordar com esta afirmação e 31 inquiridos (30%) discorda plenamente. No entanto, 7 inquiridos (7%) afirma nem concordo nem discordo e as restantes opções não obtiveram qualquer resposta.

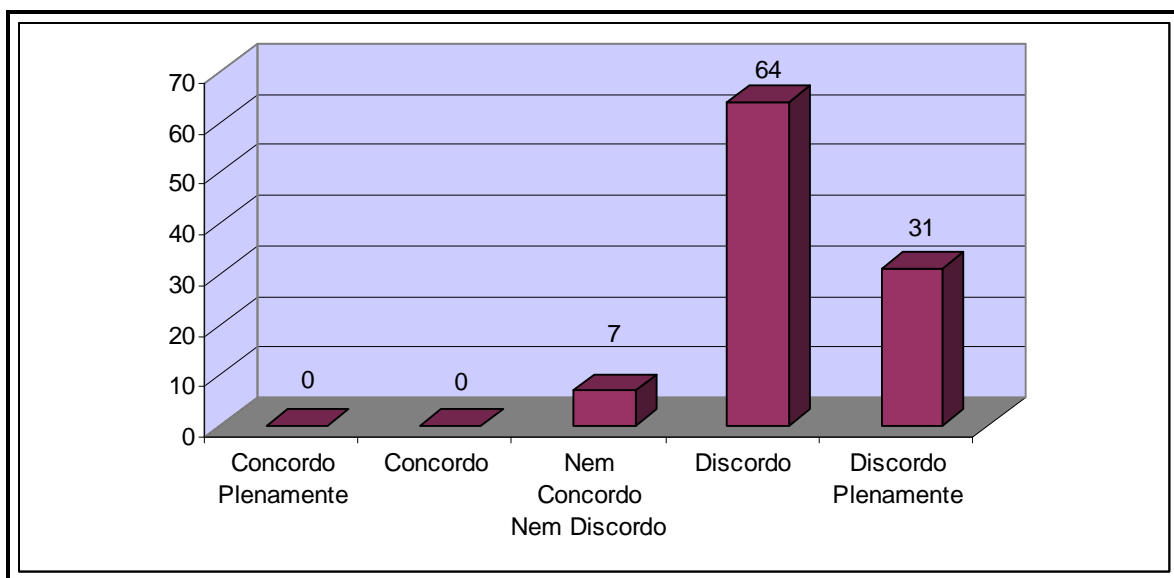


Gráfico 22 – Não é importante que a família e educadores/professores promovam as relações sociais entre todas as crianças.

Questão 16 – Não é primordial que a família e educadores/professores estabeleçam relações entre si com o intuito de partilhar informações sobre a criança com NEE.

Relativamente à questão 16, podemos verificar que há uma superioridade na opção discordo, que obteve 58 respostas, o que corresponde a 57% da nossa amostra e, com 36 respostas, tivemos a opção discordo plenamente, o que corresponde a 35%. Por outro lado, com apenas 8 respostas (8%) temos a opção nem concordo nem discordo e, as restantes obtiveram 0%.

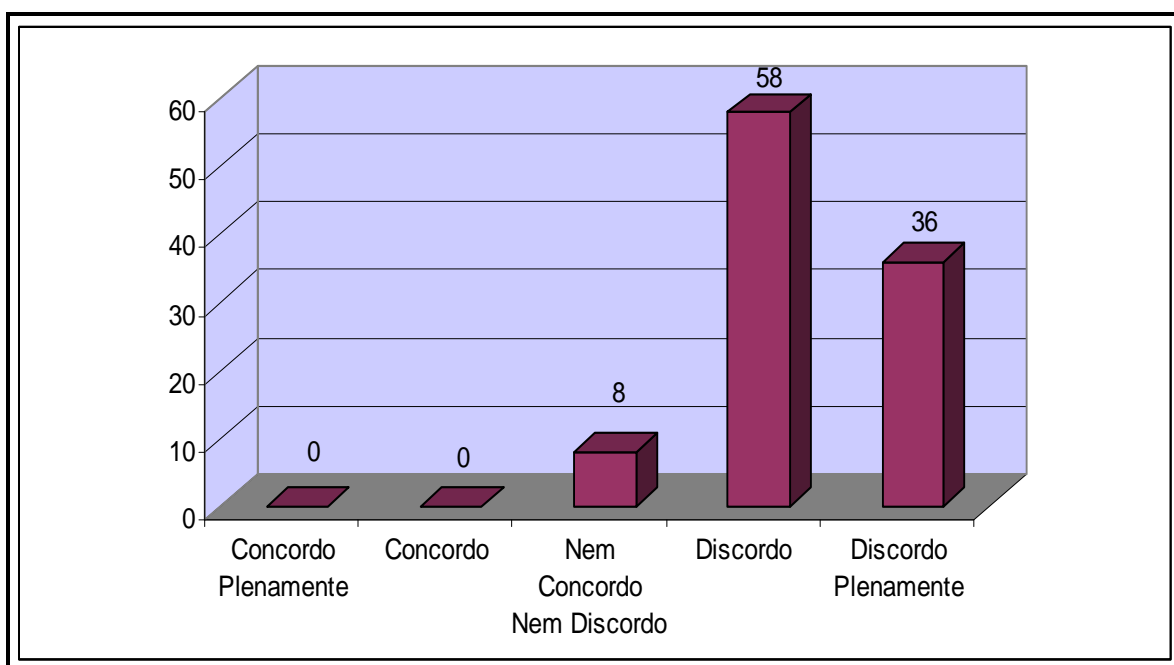


Gráfico 23 – Não é primordial que a família e educadores/professores estabeleçam relações entre si com o intuito de partilhar informações sobre a criança com NEE.

Questão 17 – Os pais não se envolvem nas atividades escolares.

No que se refere à questão 17, não existem uma disparidade entre as respostas, sendo que 40 inquiridos (39%) responderam concordo e 4 inquiridos (4%) concordo plenamente. Contrariamente, registaram-se 36 respostas (35%) para a opção discordo e 3 (3%) para a opção discordo plenamente. Com 19 respostas (19%) tivemos a opção nem concordo nem discordo.

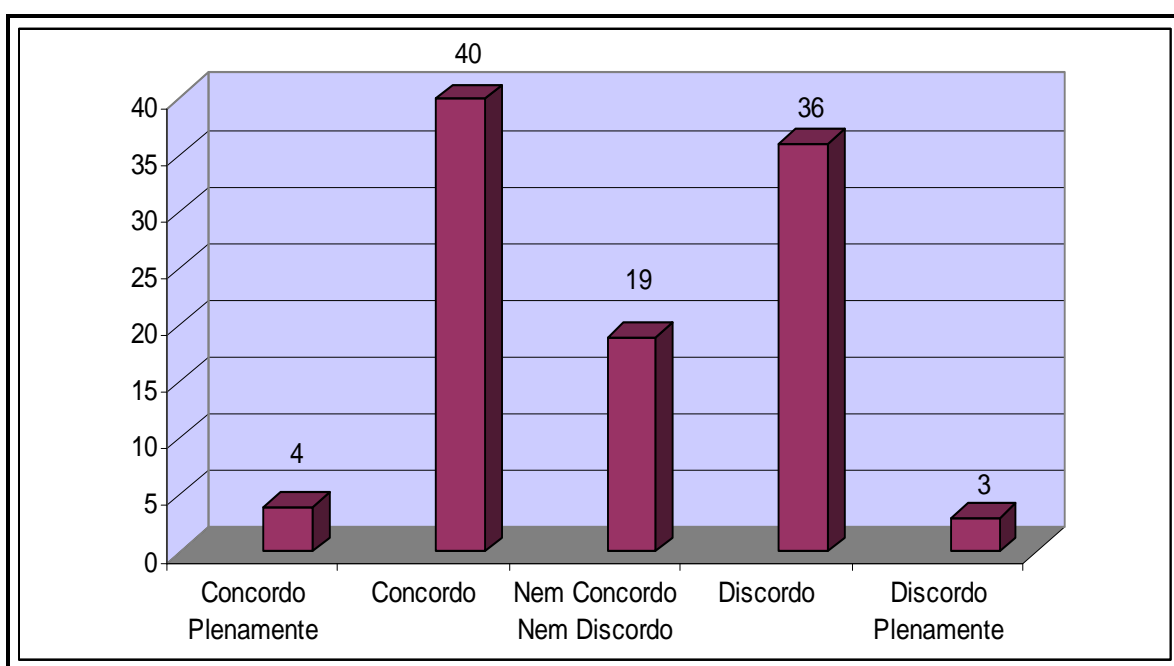


Gráfico 24 – Os pais não se envolvem nas atividades escolares.

Questão 18 – Os pais integram a criança com NEE no ensino para a incluírem na sociedade.

Com a leitura do gráfico 25, verificamos que 57 dos inquiridos (56%) concorda com a questão 18 e 38 (37%) inquiridos concorda plenamente com a mesma. Contrariamente, temos um inquirido (1%) que refere discordar. Com 6 respostas (6%) obtivemos a opção nem concordo nem discordo. As restantes opções não tiveram qualquer resposta 0%.

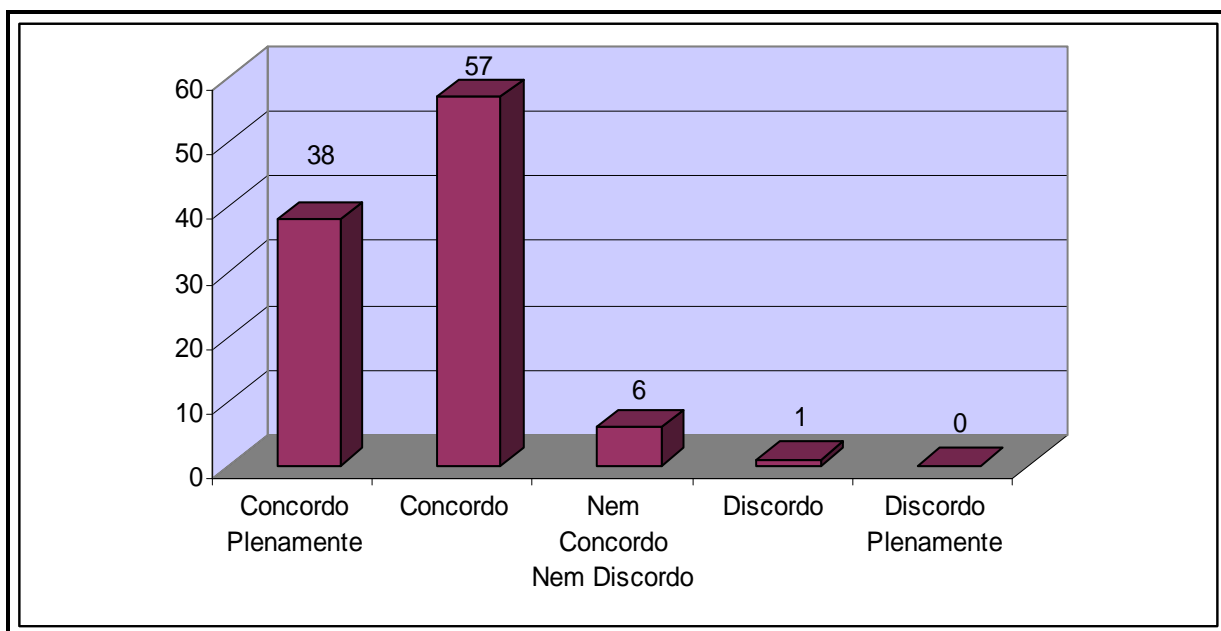


Gráfico 25 – Os pais integram a criança com NEE no ensino para a incluírem na sociedade.

Questão 19 – A inclusão de crianças com NEE no ensino constitui uma oportunidade de aprender com outras crianças.

Respeitante à questão 19 podemos apurar que 49 dos inquiridos (48%) concorda plenamente e 45 refere concordar, o que corresponde a 44% da nossa amostra. Com 4 respostas (4%), tivemos a opção nem concordo nem discordo. Pelo contrário, com duas respostas cada, tivemos a opção discordo e a opção discordo plenamente, o que corresponde a 2% da amostra respetivamente.

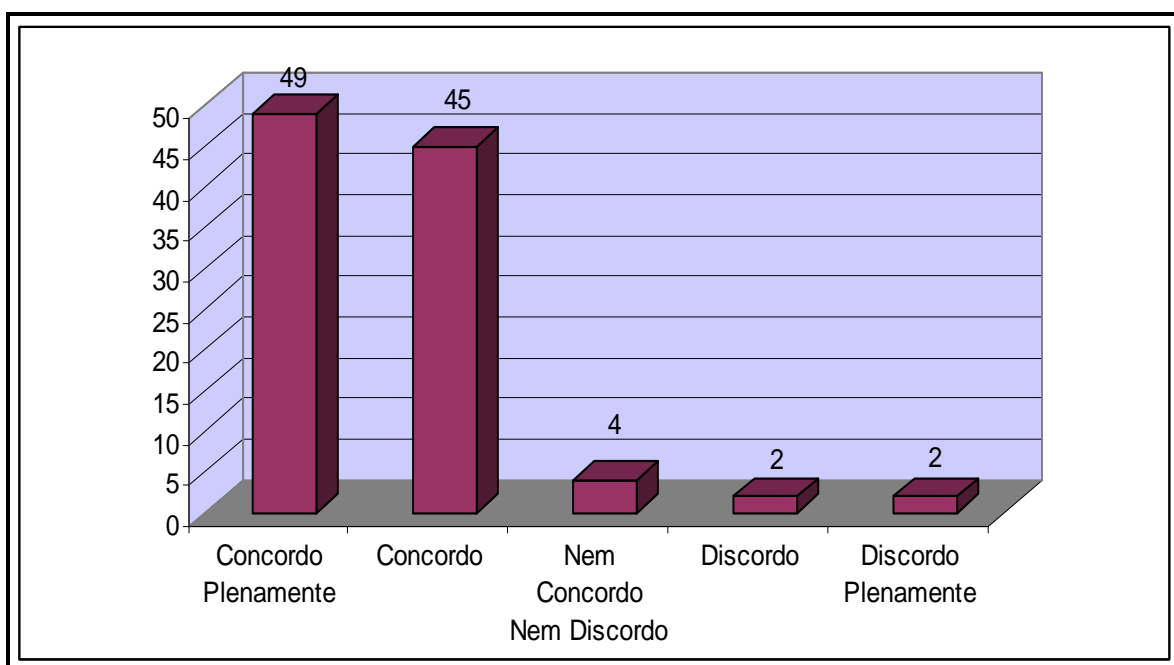


Gráfico 26 – A inclusão de crianças com NEE no ensino constitui uma oportunidade de aprender com outras crianças.

Questão 20 – Os pais devem ser envolvidos nas tomadas de decisões.

No gráfico 27 abaixo enunciado verificamos que 77 inquiridos (75%) concordam plenamente com a afirmação de que os pais devem ser envolvidos nas tomadas de decisões. Relativamente à opção concordo, obtivemos 19 respostas (19%) e 6 respostas (6%) para a opção nem concordo nem discordo. As restantes opção não obtiveram nenhuma resposta.

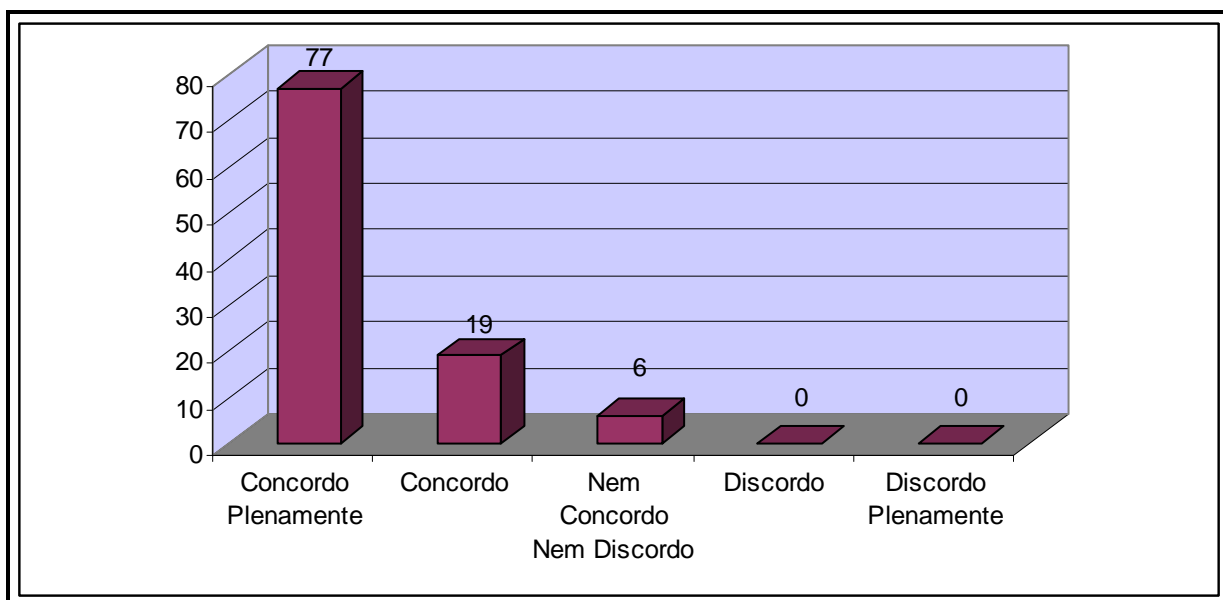


Gráfico 27 – Os pais devem ser envolvidos nas tomadas de decisões.

Após findada a análise dos inquéritos, segue-se a análise à entrevista realizada.

3.2. Entrevista à Educadora de Infância

A entrevista realizada no âmbito deste trabalho de investigação foi dirigida a uma educadora de infância licenciada, com idade compreendida entre os trinta e os trinta e nove anos de idade.

Relativamente ao tempo de serviço da educadora, centra-se entre onze e quinze anos a exercer a profissão.

TEMA CENTRAL DA ENTREVISTA: O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Questão 1 – Relação família – escola.

Entrevistada		Sub- categoria	O que entende por uma boa relação família – escola
Entrevistada			
Entrevistada	Unidade de texto	Unidade de sentido	
	<i>Em primeiro lugar acho que deve haver diálogo entre ambas as partes, quer comigo com os pais, quer os pais comigo. A presença deles também é fundamental, no entanto há sempre aqueles que não aparecem e vê-se uma vez de três em três meses ou quando se fazem reuniões.</i>	- Comunicação; - Interacção; - Presença.	

Tabela 1 – O que entende por uma boa relação família – escola.

Tal como nos refere a entrevistada, um dos aspectos fundamentais e imprescindíveis na relação família – escola é a comunicação. A escola deve estabelecer sistemas de comunicação bilateral, procurando disponibilizar canais de comunicação diversos de forma a abranger todas as famílias. Na nossa opinião, a comunicação deve ir além das dificuldades que as crianças possam sentir, do seu comportamento e da avaliação. Esta

interacção deve ser constante, aproveitando-a para conhecer melhor quer a família quer a escola, canalizando essas vantagens na criança e na melhoria da qualidade educativa.

Em consonância com Marques (2001: 56), consideramos que «(...) a comunicação é uma condição necessária à criação de ambientes de aprendizagem. O professor tem um papel importante a desempenhar na criação de condições que promovam a comunicação com os pais.»

A comunicação entre família e escola é o requisito básico para a existência de outras formas de envolvimento parental na escola. Quando ambos os agentes comunicam de forma eficaz, os pais têm mais probabilidades de estabelecer uma relação de confiança e um clima de cooperação com o educador/professor e com a escola, as interacções entre estes aumentam, os pais percebem tanto a escola como os seus profissionais de forma mais positiva, entendem melhor as políticas da escola e a acção dos educadores/professores, assim como acompanham melhor os progressos da criança.

Além da importância da comunicação e da interacção entre ambos, a entrevistada refere que a presença dos pais é igualmente importante, sendo que é fundamental que os pais se dirijam a escola para conversar com o educador/professor mas também para se envolverem no próprio processo educativo, participando de forma mais activa nas próprias actividades que possam decorrer.

Tal como refere Diogo (1998: 149), «Uma primeira concepção de “participação” das famílias nas escolas é a da participação pela presença, isto é, uma participação de proximidade, de apoio emocional, de valorização do que é feito (...).»

Questão 2 – Participação dos Pais.

Entrevistada		Opinião sobre a participação ativa dos pais na educação
	Sub-categoria	
Entrevistada	Unidade de texto	Unidade de sentido
	<p><i>Eles mostram-se interessados e quando fazemos aqui alguma atividade, uma festa aqui na escola, a maior parte, não digo a totalidade, mas a maior parte, falo na nossa sala, participa e gosta de participar. Eu acho que é muito bom, os filhos ficam muito contentes, gostam muito de ver os pais aqui e de fazer as coisas que eles fazem e ver o que eles fazem.</i></p>	

Tabela 2 – Opinião sobre a participação ativa dos pais na educação.

É certo que cabe ao educador/professor promover o envolvimento da família no processo educativo. Contudo, esta tarefa não cabe apenas ao educador/professor. É fundamental que haja o retorno por parte dos pais e que, portanto, demonstrem interesse e disponibilidade para participar.

Este interesse e motivação para participar em parceria na educação das crianças constitui-se igualmente numa maior motivação para as crianças que, tal como refere a entrevistada, «(...) ficam muito contentes, gostam muito de ver os pais aqui(...)». As crianças gostam de realizar atividades conjuntamente com os pais e de perceber que estes se interessam por aquilo que realizam na escola.

Questão 3 – Situações em que contacta com os pais.

Entrevistada		Sub- categoria	Situações mais comuns em que costuma contactar com os pais	
			Unidade de texto	Unidade de sentido
Entrevistada			<p><i>É apenas para os pais se tiverem alguma dúvida para tirar com eles, para saberem que trabalho é que fazemos aqui, o comportamento deles também pode ser. Depende agora daquilo que os pais querem saber ou do que eles estão interessados em saber.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Partilhar o trabalho que se desenvolve; - Informações sobre o comportamento das crianças.

Tabela 3 – Situações mais comuns em que costuma contactar com os pais

Numa relação entre família e escola, em que se pretende estabelecer uma educação da criança partilhada por ambos, há inúmeras situações em que se pode e deve estabelecer um contacto mais próximo e activo.

Para além de ser essencial dar a conhecer aos pais qual o trabalho que é desenvolvido pelo educador/professor, o comportamento da criança, há outras situações em que se pode e deve promover o envolvimento da família, entre as quais destacamos a sua participação em atividades realizadas no âmbito da sala, na organização de outras visitas fora do contexto de sala, na dinamização de projetos, entre outros que são fundamentais para uma educação partilhada.

Questão 4 – Estratégias utilizadas na comunicação.

Entrevistada		Estratégias que costuma utilizar na comunicação com a família	
Sub-categoria			
Entrevistada	Unidade de texto	Unidade de sentido	
	<i>Quando queremos falar com os pais nós temos aqui o papel da comunicação escola ↔ família que vai para casa com algum recado e eles têm de mandar o comprovativo, fazemos as reuniões, posso falar eventualmente uma vez ou outra por telefone se for preciso, só assim.</i>	- Comunicado Escola ↔ Família; - Reuniões; - Telefone.	

Tabela 4 – Estratégias que costuma utilizar na comunicação com a família.

Na comunicação entre escola e família é essencial que o educador/professor adote várias estratégias de comunicação entre ambos, para que esta comunicação se possa estabelecer e alcançar todos.

Frequentemente, assistimos a uma crescente falta de disponibilidade por parte dos pais para comparecerem quando solicitados e, nestas situações, devem procurar-se outras formas de efetivar essa comunicação em que, a entrevistada opta pelo comunicado escola ↔ família, pelas reuniões e pelo telefone. Preferencialmente, é muito mais vantajoso estabelecer esta comunicação diretamente, mas quando tal não é possível recorre ao comunicado e ao telefone.

Tal como nos refere Marques (2001: 57),

«Além da posse de competências de comunicação, o professor deve assegurar a existência de espaços para receber os pais, promover reuniões a horas acessíveis aos pais que trabalham longe de casa e usar o telefone nos casos que exigem soluções imediatas.»

Questão 5 – Estratégias utilizadas no envolvimento dos pais.

Entrevistada		Estratégias que utiliza para promover o envolvimento dos pais na educação
	Sub-categoria	
Entrevistada	Unidade de texto	Unidade de sentido
	<i>Nós fazemos convívios, também temos organizado algumas formações, algumas das quais promovidas por vocês estagiárias. Há é alguns pais que não estão é muito interessados, ou mostram-se muito interessados mas depois na altura de realmente aparecer não aparecem. Pronto, só assim nos convívios, nas ações de formação que se proporcionam e nas festas do dia da mãe e do pai.</i>	- Convívios; - Ações de formação; - Festa do dia da mãe e do dia do pai.

Tabela 5 – Estratégias que utiliza para promover o envolvimento dos pais na educação.

Uma das estratégias de que os educadores/professores se podem servir para promover o envolvimento das famílias na escola é procurando incentivá-los a participar nas atividades que são organizadas a nível institucional.

De acordo com Marques (2001: 109),

«Quando os pais oferecem trabalho voluntário à escola, registam-se benefícios para ambos. Os pais voluntários mostram possuir uma maior confiança na escola, acreditam mais no trabalho dos professores, valorizam mais a educação dos seus filhos e desenvolvem competências educativas e cívicas que lhes são úteis em muitos contextos diferentes.»

Tal como refere a entrevistada, as situações mais comuns em que se regista uma participação efetiva dos pais é em convívios, ações de formação e na festa do dia do pai e da mãe, disponibilizando-se para o que for necessário.

Questão 6 – Vantagens na colaboração.

Entrevistada		Sub- categoria	Vantagens na colaboração entre pais e escola	
			Unidade de texto	Unidade de sentido
Entrevistada	<p><i>Para já acho que um bom diálogo entre pais e educadoras e as restantes pessoas da sala é fundamental. Sabemos quais são os problemas deles e eles sabem quais são os nossos. Sabem o que nós estamos a desenvolver na sala, o que nós estamos a fazer com eles.</i></p>		- Boa relação;	- Partilha de saberes e de experiências;
				- Colaboração.

Tabela 6 – Vantagens na colaboração entre pais e escola.

Um envolvimento efetivo entre família e escola é promotor de uma boa relação entre ambos os agentes educativos e, a melhor forma de levar a cabo essa boa relação é estabelecendo uma comunicação frequente e agradável, como já foi referido anteriormente.

Uma das vantagens intrínsecas nesta relação é a possibilidade de partilhar experiências entre ambos sendo que, tal como refere John Dewey (1897) citado por Hohmann e Weikart (2004: 99),

«A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família.»

Assim sendo, consideramos que esta partilha de informação em ambos os sentidos deve ser levada a cabo para que se desenvolva uma educação com qualidade, efetivando uma colaboração entre família e escola.

Questão 7 – Desvantagens na colaboração.

Entrevistada		Sub- categoria	Desvantagens na colaboração entre pais e escola
Unidade de texto			
Entrevistada	<p><i>Não. Eu não acho que acha desvantagens no meu grupo. No entanto também há pais que querem saber de tudo e mais alguma coisa. O que faz e o que deixou de fazer, porque é que não faz, porque é que já devia de ter feito. No meu caso, neste grupo não.</i></p>		- Respeito mútuo.

Tabela 7 – Desvantagens na colaboração entre pais e escola.

Embora a entrevistada refira que não existe qualquer desvantagem na colaboração entre família e escola refere que «há pais que querem saber tudo e mais alguma coisa».

Nesta linha de sentido, consideramos que numa relação entre família e escola deve estar bem presente a distinção dos papéis, bem como o respeito mútuo, assim como refere Marques (2001: 112), «(...) a parceria requer um nível de igualdade e de respeito mútuo.»

Questão 8 – Avaliação da participação dos pais.

Entrevistada		Sub- categoria	Avaliação relativa à participação dos pais	
			Unidade de texto	Unidade de sentido
Entrevistada		<i>Talvez um 15. Não digo mais porque realmente há crianças cujos pais de facto não demonstram grande interesse e tenho outros aqui que realmente mereciam mais, mas não o posso fazer realmente por causa desses pais que não participam ou não querem muito participar. Também não digo que alguns não tenham muito tempo mas outros secalhar têm e não o fazem não sei porquê.</i>	- Interesse / Desinteresse;	- Disponibilidade / Indisponibilidade.

Tabela 8 – Avaliação relativa à participação dos pais.

No âmbito de uma avaliação geral que foi solicitada à entrevistada em relação à participação dos pais, verificamos que esta é de 15.

Neste caso específico, a nossa interlocutora refere que alguns pais mereciam mais e outros nem tanto. Segundo a entrevistada, alguns pais não participam na escola, uns por falta de disponibilidade, outros por falta de interesse. Por outro lado, existem alguns pais que se mostram bastante disponíveis e interessados em desenvolver parceria com a equipa educativa, no sentido de participar nas atividades que possam surgir.

Contudo, de uma forma global, a sua apreciação é bastante positiva, pois são poucos os casos em que há um súbito desinteresse por parte dos pais.

3.3. Entrevista à Encarregada de Educação

Realizamos, também, no âmbito desta investigação uma entrevista dirigida a uma encarregada de educação, com vinte e nove anos de idade. A entrevistada era mãe de uma criança com Necessidades Educativas Especiais, mais concretamente Dislexia.

1

TEMA CENTRAL DA ENTREVISTA: O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Questão 1 – Relação família – escola.

Entrevistada		Sub- categoria	O que entende por uma boa relação família – escola	
Unidade de texto			Unidade de sentido	
Entrevistada	<i>Para mim, uma boa relação entre a família e a escola é uma relação construída a partir de um trabalho contínuo, onde os pais procuram saber o que se está a trabalhar na escola e dão continuidade em casa.</i>		- Trabalho; - Continuidade.	

Tabela 9 – O que entende por uma boa relação família – escola.

Para que se estabeleça uma boa relação entre a família e a escola é fundamental que haja disponibilidade e empenhamento nesta tarefa de cooperação e, tal como nos refere a nossa entrevistada, é fundamental dar continuidade em casa ao trabalho desenvolvido na escola.

Questão 2 – Participação dos Pais.

Entrevistada		Opinião sobre a participação ativa dos pais na educação	
	Sub-categoria		
Entrevistada		Unidade de texto	Unidade de sentido
		<p><i>Os pais devem assumir um papel ativo, participando (sempre que possível), nas atividades da escola. Os pais que se demonstram interessados (...) irão certamente criar na criança segurança e motivação para prosseguir, da melhor maneira possível, no seu percurso escolar.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Papel ativo; - Participação; - Interesse; - Segurança; - Motivação.

Tabela 10 – Opinião sobre a participação ativa dos pais na educação.

Não cabe apenas aos educadores/professores estabelecer uma relação entre a família e a escola. Os pais/encarregados de educação devem assumir o seu papel de agente educativo, adotando um papel ativo na vida escolar dos seus educandos. Devem, portanto, participar na sua educação no meio escolar e em casa, demonstrando interesse em fazer parte da sua educação.

Este interesse, tal como nos refere a nossa interlocutora, constitui-se uma mais valia para a criança, no sentido em que esta se sentirá mais motivada e segura no seu percurso escolar.

Questão 3 – Situações em que contacta com os educadores/professores.

Entrevistada		Sub- categoria	Situações mais comuns em que costuma contactar com os educadores/professores	
			Unidade de texto	Unidade de sentido
Entrevistada			Reuniões, desenvolvimento de trabalhos de casa solicitados, festas pontuais, etc.	- Reuniões; -Trabalhos de casa; - Festas

Tabela 11 – Situações mais comuns em que costuma contactar com os educadores/professores

Para que se estabeleça uma relação entre família e escola é pressuposto que haja o envolvimento de ambas as partes, pelo que consideramos ser fundamental promover ações que fomentem e despertem o interesse dos pais em participar nas mais variadas atividades escolares.

Como podemos verificar na tabela 11, a nossa entrevistada refere que participa habitualmente nas reuniões, nos trabalhos de casa e nas festas. Contudo, consideramos que é fundamental que os pais também tomem a iniciativa de eles próprios sugerirem atividades em que eles possam participar.

É necessário promover cada vez mais o seu envolvimento em atividades menos convencionais, como por exemplo as reuniões de pais, que são também importantes, mas que não devem ser o único meio de os envolver na educação das crianças. Devem realizar outras atividades mais dinâmicas em contexto de sala que motivem a criança. Sugerir, por exemplo, que sejam os pais a abordar determinados temas na sala às próprias crianças. É uma forma de incentivar e motivar a criança.

Questão 4 – Estratégias utilizadas na comunicação.

Entrevistada		Estratégias que costuma utilizar na comunicação com a escola.
Sub-categoria		
Entrevistada	Unidade de texto	Unidade de sentido
	<i>Essencialmente a comunicação direta, realizada através de diálogo. Mas também as reuniões e quando necessário, também telefone. Ah, e ainda uso a caderneta.</i>	- Diálogo; - Reuniões; - Telefone; - Caderneta.

Tabela 12 – Estratégias que costuma utilizar na comunicação com a escola.

Atualmente, é fundamental recorrer a diversas estratégias de comunicação que respondam às necessidades da família e da escola. Assim, tal como nos refere a nossa entrevistada na questão quatro, é possível recorrer ao diálogo directo, às reuniões, ao telefone e à caderneta para comunicar com os educadores/professores.

Consideramos que o diálogo direto é mais vantajoso no sentido em que é menos impessoal, mas devem existir outras formas de comunicar para além desta, pois nem sempre é possível comunicar pessoalmente.

Atualmente, alguns pais deparam-se com uma grande falta de disponibilidade para comparecer na escola quando solicitados e devem-se encontrar outros meios que lhes permitam participar na educação das suas crianças.

Questão 5 – Estratégias utilizadas para participar na educação da criança.

Entrevistada		Estratégias que utiliza para colaborar na educação do seu filho(a)	
Sub-categoria			
Entrevistada	Unidade de texto	Unidade de sentido	
	<i>Sempre que posso procuro apoiar a educadora do meu filho, ajudando na organização de festas, sugerindo algumas atividades. Também costumo ir todos os anos à escolinha dinamizar um tapete de histórias.</i>	- Festas; - Atividades.	

Tabela 13 – Estratégias que utiliza para participar na educação da criança.

Uma das formas de que os pais/encarregados de educação se podem servir para se envolverem ativamente na educação das suas crianças é participando nas atividades escolares promovidas pelo educador/professor e sugerindo eles próprios também algumas atividades.

Tal como refere a entrevistada, as situações mais comuns em que mantém uma participação efetiva é em festas e em algumas atividades.

Questão 6 – Vantagens na colaboração.

Entrevistada		Sub- categoria	Vantagens na colaboração entre pais e escola
Entrevistada	Unidade de texto		Unidade de sentido
	<p><i>A participação dos pais permite uma continuidade do processo educativo. E além disso, os pais participativos é igual a filhos mais seguros e motivados.</i></p>		<p>- Continuidade;</p> <p>- Segurança;</p> <p>- Motivação.</p>

Tabela 14 – Vantagens na colaboração entre pais e escola.

Para a nossa entrevistada, existem vantagens na colaboração entre a família e a escola, nomeadamente, a possibilidade de dar continuidade ao processo educativo, assim como transmitir à criança segurança e motivação.

Questão 7 – Desvantagens na colaboração.

Entrevistada		Sub- categoria	Desvantagens na colaboração entre pais e escola
Entrevistada	Unidade de texto		Unidade de sentido
	<p><i>Não vejo nenhuma desvantagem.</i></p>		

Tabela 15 – Desvantagens na colaboração entre pais e escola.

Como se pode verificar na tabela quinze, não existe para a nossa entrevistada qualquer desvantagem na colaboração família – escola.

Questão 8 – Auto-avaliação.

Entrevistada		Sub- categoria	Auto-avaliação relativa à sua participação na escola
Entrevistada	Unidade de texto		Unidade de sentido
	<i>Penso que um 18 (...). Pela minha participação em actividades, pelo meu interesse e, também, pelas sugestões que dou.</i>		- Participação; - Interesse; - Sugestões.

Tabela 16 – Auto-avaliação relativa à sua participação na escola.

No âmbito de uma avaliação geral que foi solicitada à entrevistada em relação à sua participação na escola, verificamos que esta é de 18.

De uma forma geral, a nossa entrevistada auto-avaliou-se com um 18 devido à sua participação nas atividades escolares, ao interesse que demonstra e, ainda, pelas sugestões que vai dando à educadora/professora.

Capítulo 4
Síntese crítica/conclusiva dos resultados

Neste ponto do trabalho de investigação pretendemos fazer uma síntese dos aspetos mais significativos detetados na análise dos dados, assim como dar resposta aos objetivos traçados no início deste estudo.

Inicialmente, referimos que a idade da nossa educadora, que se situa no intervalo dos 30 aos 40 anos de idade, sendo esta do sexo feminino e a exercer a sua profissão no intervalo de 11 a 15 anos. As suas habilitações académicas remetem-se à licenciatura em educação de infância. Quanto à nossa encarregada de educação entrevistada, esta tem vinte e nove anos.

Relativamente aos inquiridos, iniciamos por caracterizar os sujeitos, salientando que em relação ao sexo (gráfico 2) que é maioritariamente feminino. No que se refere à idade verifica-se que a grande maioria dos inquiridos (gráfico 3) se situa no intervalo etário dos 20 aos 29 anos. Relacionado com as habilitações académicas (gráfico 4), constatamos que grande parte da amostra possui uma licenciatura, contrapondo com uma pequena percentagem que possui mestrado.

A maioria dos inquiridos possui menos de cinco anos de tempo de serviço, nomeadamente 41%, contrapondo com apenas os 7% que são representativos dos que apresentam mais de vinte anos de tempo de serviço (gráfico 5).

Face à habilitação profissional dos inquiridos verificamos que obtemos mais inquéritos por parte dos professores do 1º ciclo do ensino básico (58%) relativamente aos 42% que se referem aos inquéritos preenchidos por educadores de infância (gráfico 6).

No que se refere à formação em educação especial (gráfico 7), concluímos a maior percentagem não tem formação específica nesta área (66%) proporcionalmente aos 34% que possuem formação na área.

Passaremos a analisar a parte II do nosso inquérito.

Com a primeira questão pretendemos analisar qual a opinião dos inquiridos relativamente à importância da família enquanto agente educativo. A leitura do gráfico 8 permite-nos constatar que na totalidade dos inquiridos não se registou nenhum caso em que discordem, contrapondo com os 55% dos inquiridos que concorda e os 39% que concorda plenamente. Em consonância com Giorgi (1980: 26), também consideramos que «A família é o principal agente (...)»

A leitura do gráfico 9, que se refere aos pais demonstrarem bastante interesse em participar no processo educativo permite-nos constatar que 44%, concordam com a afirmação, contrabalançando com os distantes 2% que referem discordar plenamente.

Relativamente à questão três: a família não desempenha um papel importante no desenvolvimento global da criança, podemos apurar que 49 dos inquiridos discorda plenamente (48%) e apenas um inquirido (1%) que referiu concordar plenamente. Desta forma, podemos referir que «A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo (...)» (Diogo, 1998: 37).

Podemos constatar no gráfico 11 que 59 inquiridos concordam plenamente com a afirmação (58%) e 33 inquiridos, que correspondem a 32% da amostra concordam. Contudo, 7 inquiridos (7%) refere não concordar nem discordar com a afirmação e, pelo oposto, 3 inquiridos (3%) afirmar discordar plenamente. Com 0% temos a opção discordar, visto que nenhum dos inquiridos optou por esta resposta.

Face à questão cinco, podemos comentar que 64 inquiridos (63%) concordam plenamente que os pais e educadores devem avaliar em conjunto o desenvolvimento da criança e 37 inquiridos (36%) afirmam concordar com a mesma. Com apenas 1% temos um inquirido que refere discordar plenamente e nas restantes opções não se registaram nenhuma resposta.

Na questão seis referimos que os educadores/professores não devem adotar atividades em parceria com a família, pelo que 43 inquiridos (42%) responderam discordar e 41 inquiridos (40%) refere discordar plenamente. Quanto à opção nem concordo nem discordo obtivemos 13 respostas (13%). Por outro lado, 4 inquiridos (4%) responderam que concordam e 1 inquirido (1%) concorda plenamente. Em concordância com Marques (2001: 111), consideramos que «(...) o trabalho voluntário dos pais pode centrar-se na própria sala de aulas, em atividades tipo: contar histórias, conversar com as crianças (...)»

No gráfico 14 podemos analisar as respostas obtidas à questão sete, em que 68 inquiridos (67%) afirma discordar e 26 inquiridos (25%) discordam plenamente. A opção nem concordo nem discordo obteve 6 respostas que corresponde a 6% da amostra. Por outro lado, tivemos duas respostas concordo (2%) e nenhuma resposta (0%) para a opção concordo plenamente.

A leitura do gráfico 15 permite-nos observar que 35 inquiridos (35%) discordam quando se afirma que os pais tomam, frequentemente, a iniciativa de procurar o educador/professor, face a 6 inquiridos (6%) que discordam plenamente. Contrariamente, temos 26 inquiridos (25%) que concordam e outros 3 inquiridos (3%) que concordam plenamente. Os restantes 32 inquiridos (31%) nem concorda nem discorda.

Em consonância com o gráfico 16 abaixo enunciado, podemos referir que 94 dos inquiridos (92%) concordam plenamente com a questão 9, face aos restantes 8 inquiridos (8%) que referem concordar com a mesma. As restantes opções não obtiveram qualquer resposta.

Com a leitura do gráfico 17 podemos concluir que 63 dos nossos inquiridos (62%) discordam quanto à questão 10 e 28 inquiridos (27%) discordam plenamente face à mesma. Com 11% (11 inquiridos) temos a resposta nem concordo nem discordo. As restantes opções não obtiveram qualquer resposta.

No gráfico 18 pode constatar-se que 47 inquiridos (46%) discordam da afirmação correspondente à questão 11 e outros 41 inquiridos (40%) discordam plenamente. Com 12 respostas (12%) tivemos a opção nem concordo nem discordo e com apenas 2 respostas (2%) a opção concordo. A opção concordo plenamente não obteve nenhuma resposta.

No que diz respeito ao gráfico 19 registou-se uma disparidade entre a resposta discordo, que obteve 74 respostas (72%) das restantes. Com 14 respostas (14%) tivemos a opção discordo plenamente, com 9 respostas (9%) a opção nem concordo nem discordo e as restantes 5 respostas (5%) afirmaram concordar.

Podemos verificar no gráfico 20 que 39 inquiridos, o que corresponde a 38% da nossa amostra, concorda plenamente com a afirmação e 59 inquiridos (58%) afirma concordar com a mesma. Apenas 4 inquiridos (4%) responderam nem concordo nem discordo. As restantes opções não se registaram.

Em conformidade com os dados do gráfico 21, verificamos que 86 inquiridos (84%) concordam com a questão 14 e 15 inquiridos (15%) concorda plenamente. Apenas um inquirido (1%) da amostra responde nem concorda nem discorda. As restantes opções não obtiveram nenhuma resposta.

A questão 15 remete-nos para o facto de não ser importante a família e educadores/professores promoverem relações sociais entre todas as crianças, ao que 64 dos nossos inquiridos (63%) refere discordar com esta afirmação e 31 inquiridos (30%) discorda plenamente. No entanto, 7 inquiridos (7%) afirma nem concordo nem discordo e as restantes opções não obtiveram qualquer resposta.

Relativamente à questão 16, podemos verificar que há uma superioridade na opção discordo, que obteve 58 respostas, o que corresponde a 57% da nossa amostra e, com 36 respostas, tivemos a opção discordo plenamente, o que corresponde a 35%. Por outro lado, com apenas 8 respostas (8%) temos a opção nem concordo nem discordo e, as restantes obtiveram 0%.

No que se refere à questão 17, não existem uma disparidade entre as respostas, sendo que 40 inquiridos (39%) responderam concordo e 4 inquiridos (4%) concordo plenamente. Contrariamente, registaram-se 36 respostas (35%) para a opção discordo e 3 (3%) para a opção discordo plenamente. Com 19 respostas (19%) tivemos a opção nem concordo nem discordo.

Com a leitura do gráfico 25, verificamos que 57 dos inquiridos (56%) concorda com a questão 18 e 38 (37%) inquiridos concorda plenamente com a mesma. Contrariamente, temos um inquirido (1%) que refere discordar. Com 6 respostas (6%) obtivemos a opção nem concordo nem discordo. As restantes opções não tiveram qualquer resposta 0%.

Respeitante à questão 19 podemos apurar que 49 dos inquiridos (48%) concorda plenamente e 45 refere concordar, o que corresponde a 44% da nossa amostra. Com 4 respostas (4%), tivemos a opção nem concordo nem discordo. Pelo contrário, com duas respostas cada, tivemos a opção discordo e a opção discordo plenamente, o que corresponde a 2% da amostra respetivamente.

No gráfico 27 verificamos que 77 inquiridos (75%) concordam plenamente com a afirmação de que os pais devem ser envolvidos nas tomadas de decisões. Relativamente à opção concordo, obtivemos 19 respostas (19%) e 6 respostas (6%) para a opção nem concordo nem discordo. As restantes opções não obtiveram nenhuma resposta.

Relativamente à entrevista realizada com a educadora, uma das questões colocadas refere-se à sua perceção do que é uma boa relação entre família e escola. Com a análise da resposta obtida concluímos que esta considera fundamental a existência de uma boa comunicação e a interação. Da mesma forma, a nossa encarregada de educação também considera que uma boa relação é construída a partir de um trabalho contínuo.

Quanto a outra questão colocada relacionada com a participação dos pais na educação, verificamos que a educadora considera que os pais, de uma forma geral, manifestam interesse e colaboram/participam de alguma forma, motivando as crianças. Em consonância com a resposta da educadora, também a nossa encarregada de educação considera que os pais que se demonstram interessados criam na criança segurança e motivação.

Face aos momentos em que o educador/professor habitualmente contacta com os pais, esta refere ser sobretudo quando é solicitada para dar informações sobre o comportamento da criança e o trabalho que é desenvolvido na sala. Quanto à nossa encarregada de educação, esta refere que contacta com o educador nas reuniões, no desenvolvimento de trabalhos, em festas, etc.

A nossa educadora entrevistada, no que diz respeito às estratégias utilizadas para promover a comunicação entre a família e a escola, refere recorrer para o efeito ao comunicado escola ↔ família existente na instituição, às reuniões de pais e ao telefone quando necessário. Relativamente às estratégias adoptadas para promover a participação dos pais na escola, apenas se serve dos convívios, das ações de formação levadas a cabo pela equipa educativa e as festas do dia da mãe e do pai. Comparativamente, a nossa encarregada de educação serve-se essencialmente da comunicação direta (diálogo), das reuniões, do telefone e da caderneta.

No que se refere às estratégias que a educadora utiliza para promover esta parceria são: os convívios, formações e festas. Por outro lado, a nossa encarregada também utiliza outras estratégias, nomeadamente apoiar a educadora na organização de festas e dando algumas sugestões de possíveis atividades. Além disso, também, dinamiza ela própria atividades na sala.

Na questão seguinte, questionamos ambas as entrevistadas se consideravam que esta colaboração era vantajosa ao que ambas partilham da mesma opinião dizendo que sim,

permitindo uma boa relação, a partilha de saberes e de experiências, colaboração, segurança e motivação. Relativamente às desvantagens, as nossas duas entrevistadas consideram que essas não existem, desde que haja respeito mútuo.

Além das estratégias referidas, podemos contar com outras possibilidades, desde a sua participação na elaboração de projetos, no envolvimento de atividades no âmbito da sala e exteriores à sala, organização de atividades de cariz cultural com recurso à comunidade, as visitas domiciliárias, entre outras.

Participar na escola implica ouvir, expor as suas ideias, desenvolver uma ação coletivamente construída por todas as partes envolvidas neste processo de ensino – aprendizagem e interagir equitativamente em cada etapa deste processo. Ao invés de solicitar a família apenas quando o educador/professor necessita de transmitir alguma informação, esta deve ser vista de uma forma participativa, ou seja, deve ser encarada como co-autora do processo educativo e, conseqüentemente, envolver-se mais ativamente no mesmo.

Conclusão

O tema relacionado com o envolvimento das famílias já tem sido alvo de investigação em Portugal, em várias vertentes, embora com pouca incidência nas famílias com crianças com necessidades educativas especiais.

Para um desenvolvimento harmonioso e de qualidade é essencial fomentar o envolvimento dos diversos agentes educativos que dela fazem parte, entre os quais destacamos a família e a escola. Na nossa opinião é fundamental que todos façam parte ativa deste processo.

Após a concretização deste trabalho de investigação e no seguimento de todas as pesquisas realizadas apoiadas em diversos autores, temos presente que esta parceria entre família e escola é um pressuposto que se efetiva de forma progressiva, pelo que é conveniente a fixação de certos procedimentos considerados essenciais para se obter êxito relativamente ao processo de relação que inevitavelmente se estabelece entre ambos.

No entanto, do estudo realizado, verifica-se que se de algum modo esta relação denota tendências positivas ela não é ainda total, pois em algumas situações esta participação não é tão positiva quanto o esperado.

Esta é uma realidade da qual as crianças são as principais beneficiárias, mas não as únicas, sendo que os pais e os educadores/professores também beneficiam com essa cooperação. É ao educador/professor que cabe utilizar as devidas estratégias de forma a que se estabeleça uma boa relação em ambos os sentidos. Esta circularidade deve permitir gerar informações que esclareçam e auxiliem os dois agentes educativos neste processo de ensino-aprendizagem.

Para o efeito caberá à própria instituição proceder ao progressivo reajustamento dos seus recursos e das suas práticas de forma a assegurar que esta relação se efetiva.

Neste sentido, atenua-se a probabilidade de gerar conflitos e inseguranças, que resultam de uma comunicação pouco clara.

Pretendemos, portanto, facilitar o despoletar de novas atitudes que (re)definem a prática e os papéis desempenhados pela família e pela escola, pretendendo uma mudança gradual de atitudes que construam uma verdadeira relação/comunicação.

As escolas regulares e agora escolas inclusivas, serão os meios mais eficazes para combater possíveis atitudes discriminatórias, contribuindo para que nasçam sociedades abertas e solidárias, surgindo gradualmente uma sociedade inclusiva e, então sim, a educação para todos.

Nesta perspetiva de educação para todos, em que as diferenças são normais, consideramos que as escolas regulares a pouco e pouco devem abolir de todo as barreiras ideológicas, que ainda estão bastante longe de se tornarem inclusivas e proporcionar às crianças uma resposta que de outra forma lhes seria vedada.

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

Ainda no seguimento desta investigação surgiu-nos uma nova inquietação que poderá vir a ser alvo de uma outra investigação. Neste seguimento, questionamo-nos sobre quais as conceções que as próprias crianças têm em relação à importância de ambos, família e escola, pelo que consideramos que seria interessante numa próxima investigação realizar um estudo junto das crianças com necessidades educativas especiais, tentando investigar quais as suas conceções relativamente a este tema. Posteriormente, poderíamos fazer uma análise comparativa face às opiniões dos pais, dos educadores/professores e das próprias crianças. Gostaríamos, então, de aqui deixar em aberto esta possibilidade para um estudo futuro centrado nesta questão da importância da relação família - escola na educação da criança.

Na verdade, «A conclusão de uma obra (...) não deve dissimular o inacabado, mas antes realçá-lo (...)» (Morin, 2001: 43).

Bibliografia

ALMEIDA, S. L.; FREIRE, T (1997). *Metodologias de investigação em Psicologia da Educação*. APPORT, Coimbra.

ARIÈS, P. (1988). *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Antropos, Relógio D'água Editores, Lisboa.

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

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Colecção Ciências da Educação, Porto Editora, Porto.

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

CARDONA, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Colecção Infância, Porto Editora, Porto.

CARMO, H.; FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta, Lisboa.

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

CORREIA, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão dos alunos com NEE – considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

DIAS, M. dos A. F. (1993). *As Representações de Sucesso da Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Mestrado apresentada na Universidade Nova de Lisboa.

DIOGO, J, M. L. (1998). *Parceria Escola – Família – A caminho de uma Educação Participada*. Colecção Escola e Saberes, Porto Editora, Porto.

GAINZA, F. (2006) *Educar a Criança* in Revista *Educadores de Infância*, nº 13, Edições Ediba.

GIL, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Editora Atlas, Brasil.

GIMENO, A. (2001). *A Família: o desafio da diversidade*. Instituto Piaget, Lisboa.

GIORGI, P. (1980). *A criança e as suas instituições – a família / a escola*. Livros Horizonte, Lisboa.

GRÁCIO, R. (S/d.). *Obra completa I da Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

GRAUDE, E. M.; WALSH, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. P. (2004). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

HOMEM, M. (2002). *O jardim de infância e a família – As fronteiras da cooperação*. Instituto de inovação educacional, Lisboa.

KETELE, J. M. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados*. Instituto Piaget, Lisboa.

LEITÃO, F. A. R. (2010). *Valores Educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

MARINHA, I. S. (1989). *A família na Educação da criança*. Horizonte Editora, Lisboa.

MARQUES, R. (2001). *Educar com os Pais*. Editorial Presença, Lisboa.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Lisboa.

MONTESSORI, M. (S/d). *A Criança*. Editorial Nórdica, Rio de Janeiro.

MORIN, E. (2001). *Educar para a Era Planetária – O Pensamento Complexo como Método de Aprendizagem no Erro e na Incerteza Humanos*. Instituto Piaget, Lisboa.

NIELSEN, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Um Guia para Professores. Porto: Porto Editora.

NUNES, T. (2004). *Colaboração Escola – Família. Para uma escola culturalmente heterogénea*. Acime Editor, Porto.

OLIVEIRA, J. (1994). *Psicologia da educação família*. Livraria Almedina, Coimbra.

PARDAL, L.; CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores, Porto.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (1999) *Saberes sobre crianças*. Centro de Estudos, Universidade do Minho.

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, V. L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – trajectos*. Gradiva Publicações, Lda, Lisboa.

RELVAS, A. P. (1996). *O Ciclo Vital da Família – Perspectiva Sistémica*. Edições Afrontamento, Porto.

RIGOLET, S. (2006). *Organizar e Gerir Reuniões de Pais – Como criar parcerias no jardim-de-infância*. Porto Editora, Porto.

RODRIGUES, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

TEIXEIRA, L. (S/d). *Concepções Pedagógicas na Obra de Irene Lisboa (1892 – 1958)*.
Profedições

.

ANEXOS

Anexo I – Inquérito aos Educadores/Professores

Exmo.(a) Senhor(a) Educador(a)/Professor(a),

Sou aluna da Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD). Este trabalho de investigação realiza-se no âmbito da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Cristina F. S. Pires Gonçalves.

Tem em mãos um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática: **O Envolvimento da Família na Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais**. Destina-se a indagar o conhecimento/opinião dos Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico em relação a este tema.

Para que possa levar a bom termo, careço da sua prestimosa colaboração. Para o efeito basta que preencha com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à sua opinião.

Lembro-lhe que não existem boas nem más respostas. Penas a sua opinião para mim é importante. Informo-lhe ainda de que lhe é garantido total e completo anonimato.

Obrigado pela sua colaboração.

PARTE I

1. **Sexo:** Feminino Masculino

2. **Idade:**

Menos de 20 anos

20 a 29 anos

30 a 39 anos

40 a 49 anos

50 a 59 anos

Mais de 60 anos

3. **Habilitações acadêmicas:**

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

4. **Tempo de serviço:**

0 – 5 anos

6 – 10 anos

11- 15 anos

16 – 20 anos

Mais de 20 anos

5. **Habilitação Profissional:**

Educador(a) de Infância

Professor 1º Ciclo Ensino Básico

6. **Possui formação em Educação Especial:**

Sim

Não

PARTE II

<u>Questões relativas à importância da participação da família na educação.</u>	Concordo Plenamente	Concordo	Não Concordo nem Discordo	Discordo	Discordo Plenamente
1. A família é o mais importante agente educativo.					
2. Os pais demonstram bastante interesse em participar no processo educativo.					
3. A família não desempenha um papel importante no desenvolvimento global da criança.					
4. A interação entre a família e a escola é a base para uma educação com sucesso.					
5. Os pais devem reunir regularmente e avaliar em conjunto o desenvolvimento da criança.					
6. Os educadores/professores não devem adotar atividades em parceria nos seus planos curriculares.					
7. A parceria entre família e educadores/professores distrai a criança e não contribui para o seu desenvolvimento.					
8. Os pais tomam, frequentemente, a iniciativa de procurarem o educador/professor para conversar sobre as necessidades da criança.					
9. Todas as crianças têm o direito à educação, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras.					
10. A educação inclusiva tem como objetivo excluir as crianças com NEE.					
11. A inclusão não promove a igualdade social e não visa diminuir a exclusão social.					
12. A inclusão não é facilitadora de novas aprendizagens e competências.					
13. Os educadores/professores devem proporcionar uma educação baseada na igualdade e na eficácia.					
14. É fundamental que a família e educadores/professores em parceria assegurem a criação de um ambiente positivo e confortável para a criança.					
15. Não é importante que a família e educadores/professores promovam as relações sociais entre todas as crianças.					
16. Não é primordial que a família e educadores/professores estabeleçam relações entre si com o intuito de partilhar informações sobre a criança com NEE.					
17. Os pais não se envolvem nas atividades escolares.					
18. Os pais integram a criança com NEE no ensino para o incluírem na sociedade.					
19. A inclusão de crianças com NEE no ensino constitui uma oportunidade de aprender com outras crianças.					
20. Os pais devem ser envolvidos nas tomadas de decisões.					

Obrigado pela colaboração!

GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADOR(A) DE INFÂNCIA

I PARTE

1 – Idade:

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

2 – Sexo:

- Masculino
- Feminino

3 – Tempo de serviço na docência:

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos
- De 26 a 30 anos
- Mais de 30 anos

4 – Habilitações profissionais:

- Licenciatura em Educação de Infância
- Outro (especifique) _____

II PARTE

1 – Atualmente, defende-se a importância de uma boa relação dos pais com a escola no processo educativo. O que é para si uma boa relação entre a família e escola? Por favor dê exemplos.

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

3 – Quais as situações mais comuns em que costuma contactar com os pais?

4 – Que tipo de estratégias de comunicação costuma utilizar na relação com a família?

5 – Que tipo de estratégias de participação ou colaboração utiliza para promover o envolvimento dos pais na educação das crianças?

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

Quais?

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

Quais?

8 - Numa escala de 0 a 20 faça uma auto-avaliação relativamente à participação dos pais das crianças com as quais trabalha atualmente e justifique.

Obrigado pela sua colaboração

GUIÃO DA ENTREVISTA À ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO

I PARTE

1 – Idade:

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

2 – Sexo:

- Masculino
- Feminino

3 – O seu educando tem Necessidades Educativas Especiais?

- Sim Especifique: _____
- Não

II PARTE

1 – Atualmente, defende-se a importância de uma boa relação dos pais com a escola no processo educativo. O que é para si uma boa relação entre a família e escola? Por favor dê exemplos.

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

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

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

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

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

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

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

Obrigado pela sua colaboração

Anexo IV – Entrevista da Educadora Transcrita

I PARTE

1 – Idade:

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

2 – Sexo:

- Masculino
- Feminino

3 – Tempo de serviço na docência:

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos
- De 26 a 30 anos
- Mais de 30 anos

4 – Habilitações profissionais:

- Licenciatura em Educação de Infância
- Outro (especifique) _____

II PARTE

1 – Atualmente, defende-se a importância de uma boa relação dos pais com a escola no processo educativo. O que é para si uma boa relação entre a família e a escola? Por favor dê exemplos.

Em primeiro lugar acho que deve haver diálogo entre ambas as partes, quer comigo com os pais, quer os pais comigo. Ehhh, a presença deles também é fundamental, no entanto há sempre aqueles que não aparecem e vê-se uma vez de três em três meses pare aí, ou quando se faz reuniões.

Exemplos de uma boa relação entre família e escola:

Isso não cabe só a mim, cabe também a eles. Eu, provavelmente teria de fazer mais reuniões, não só reuniões mas convívios entre pais e filhos e, claro, eu estando sempre presente. Eu e a comunidade educativa, não sou só eu, e as auxiliares, as estagiárias e toda a gente da sala.

Da parte deles, também tem que se mostrar algum interesse, têm que aparecer mais vezes. Eu agora marquei uma reunião uma vez por semana, à quarta-feira, em que sempre que me solicitarem eu fico cá, mas nunca ninguém disse para ficar. É certo que muitos vêm cá trazer as crianças e falam comigo, mas aqueles que não vêm também nunca disseram que queriam falar comigo. Portanto, começa assim, marcar uma reunião

uma vez por semana em que eu fico cá até às seis horas para esclarecer alguma dúvida que os pais queiram tirar. Pronto, comecei assim, vamos ver se isso tem futuro.

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

Aqui na minha sala eu acho que há dois extremos, há uns que até querem participar “demais” e depois até são mães e pais galinhas e há aqueles que não ligam absolutamente nenhuma.

Eles mostram-se interessados e quando fazemos aqui alguma atividade, uma festa aqui na escola, a maior parte, não digo a totalidade, mas a maior parte, falo na nossa sala, participa e gosta de participar. Eu acho que é muito bom, os filhos ficam muito contentes, gostam muito de ver os pais aqui e de fazer as coisas que eles fazem e ver o que eles fazem. No entanto, há outros que isto é tomar conta das crianças e quanto mais tempo eles estiverem aqui melhor e em casa não e os pais estão em casa e eles estão aqui.

3 – Quais as situações mais comuns em que costuma contactar com os pais?

Aqueles que vêm cá eu falo com quem quiser todos os dias com eles. Ehh, quem não vem cá todos os dias já fiz uma reunião de pais uma vez por trimestre e uma vez por semana fico cá até às seis horas para os pais que estão interessados.

Mas quais os motivos?

É apenas para os pais se tiverem alguma dúvida para tirar com eles, para saberem que trabalho é que fazemos aqui, o comportamento deles também pode ser. Depende agora daquilo que os pais querem saber ou do que eles estão interessados em saber.

4 – Que tipo de estratégias de comunicação costuma utilizar na relação com a família?

Quando queremos falar com os pais nós temos aqui o papel da comunicação escola ↔ família que vai para casa com algum recado e eles têm de mandar o comprovativo, fazemos as reuniões, posso falar eventualmente uma vez ou outra por telefone se for preciso, só assim.

5 – Que tipo de estratégias de participação ou colaboração utiliza para promover o envolvimento dos pais na educação das crianças, em contexto de jardim-de-infância?

Nós fazemos convívios, também temos organizados algumas das formações, algumas das quais promovidas por vocês estagiárias. Há é alguns pais que não estão é muito interessados, ou mostram-se muito interessados mas depois na altura de realmente aparecer não aparecem. Pronto, só assim nos convívios, nas ações de formação que se proporcionam e nas festas do dia da mãe, do pai.

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

Ai claro. Então com a associação de pais. A associação de pais está a fazer um trabalho óptimo. É ela que tem a carrinha. A carrinha é-nos super útil, porque se não tivéssemos a carrinha não podíamos fazer metade das atividades que fazemos para fora. Sem eles, as nossas atividades tinham que se basear aqui no nosso meio, não poderíamos sair. A associação de pais aqui nesta escola é fundamental.

E que funções exercem na associação?

Eu sei que eles se reúnem uma vez por semana, são eles que fazem o pagamento do motorista, são eles que, por vezes, nos oferecem jogos aqui para a instituição, não digo para a sala mas para a instituição, como também já nos compraram uma série de material quando nós tivemos o projeto da ciência. Ehh, compraram-nos alguns instrumentos, compraram uma série de livros também para nós.

Mas eles organizam algumas atividades para angariar dinheiro ou é financiado por eles?

Neste momento eu sei que eles vão fazer agora mais algumas rifas para ganhar mais algum dinheirinho para acabar de pagar a carrinha.

E aqui no caso específico da sala, quais são as vantagens entre a colaboração entre pais e escola?

Para já acho que um bom diálogo entre pais e educadoras e as restantes pessoas da sala é fundamental. Sabemos quais são os problemas deles e eles sabem quais são os nossos. Sabem o que nós estamos a desenvolver na sala, o que nós estamos a fazer com eles. Aqui não é só um lugar de tomar conta mas de uma série de atividades, desde a música à expressão plástica, a expressão motora, os teatros, as canções que fazemos. Ao nível da plástica, estamos a tentar desenvolver a motricidade fina através da união de pontos. Tudo isto deve ser do conhecimento dos pais. Se eles souberem isto talvez possam explorar mais em casa e não só pô-los a ver televisão, e às vezes nem passear, é só mesmo ver televisão, ver televisão e ver televisão. Ou então jogos de computador.

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

Não. Eu não acho que acha desvantagens no meu grupo. No entanto também há pais que querem saber de tudo e mais alguma coisa. Ehhh, o que faz e o que deixou de fazer, porque é que não faz, porque é que já devia de ter feito. No meu caso, neste grupo não.

8 – Numa escala de 0 a 20 faça uma auto-avaliação relativamente à participação dos pais e justifique.

Talvez um 15. Não digo mais porque realmente há crianças cujos pais de facto não demonstram grande interesse e tenho outros aqui que realmente mereciam mais, mas não o posso fazer realmente por causa desses pais que não participam ou não querem

muito participar. Também não digo que alguns não tenham muito tempo mas outros se calhar têm e não o fazem não sei porquê.

Há uns que se interessam, gostam de saber deles mas se eu fizer aqui muitas coisas na sala, muitas atividades para eles não aparecem.

Num conjunto de 18 crianças, 4 delas os pais pouco ou nada participam, dos quais três deles se deve à falta de disponibilidade e a restante é por desinteresse. Os restantes são mais participativos.

Depois também há aqueles pais que se for à sexta-feira não pode ser, outros que dizem que se for à segunda-feira não pode ser, se for à quarta-feira não pode ser. É difícil às vezes conciliar o tempo de todos e o dia em que podem vir.

Anexo V – Entrevista da Encarregada de Educação Transcrita

I PARTE

1 – Idade:

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

2 – Sexo:

- Masculino
- Feminino

3 – O seu educando tem Necessidades Educativas Especiais?

- Sim Especifique: Dislexia
- Não

II PARTE

1 – Atualmente, defende-se a importância de uma boa relação dos pais com a escola no processo educativo. O que é para si uma boa relação entre a família e escola? Por favor dê exemplos.

Para mim, uma boa relação entre família e a escola é uma relação construída a partir de um trabalho contínuo onde os pais procuram saber o que se está a trabalhar na escola e dão continuidade em casa.

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

Os pais devem assumir um papel ativo, participando sempre que possível nas atividades da escola. Os pais que se demonstram interessados no desenvolvimento global dos seus educandos, frequentando reuniões solicitadas pelos agentes educativos, participando nas atividades propostas pelos professores e outros intervenientes, irão certamente criar na criança segurança e motivação para prosseguir, da melhor maneira possível, no percurso escolar.

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

Reuniões, desenvolvimento de trabalhos de casa solicitados, festas pontuais, etc.

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

Essencialmente a comunicação direta, realizada através do diálogo. Mas também as reuniões e quando necessário também telefone. Ah, e ainda uso a caderneta.

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

Sempre que posso procuro apoiar a educadora do meu filho, ajudando na organização de festas, sugerindo algumas atividades. Costumo, todos os anos, ir à escolinha dinamizar um tapete de histórias.

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

Sem dúvida nenhuma que traz vantagens. A participação dos pais permite uma continuidade do processo educativo. E além disso, os pais participativos é igual a filhos mais seguros e motivados.

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

Não vejo nenhuma desvantagem.

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

Penso que um dezoito, pelos motivos que já referi anteriormente.

Pode dizer-me quais?

Sim. Pela minha participação em atividades, pelo meu interesse e, também, pelas sugestões que dou.