

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Perceção dos Professores do 1º CEB sobre o Envolvimento Parental de Alunos com Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor

Ângela Susana Duarte Pinho

Beja
2012

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Perceção dos Professores do 1º CEB sobre o Envolvimento Parental de Alunos com Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor

Ângela Susana Duarte Pinho

Orientadora:

Prof.^a Doutora Maria Cristina Campos de Sousa Faria

Beja
2012

Resumo

A temática do envolvimento parental de alunos com NEE no processo educativo tem, nos últimos anos, sido alvo de diversos estudos e tem vindo a sofrer alterações significativas. Inicialmente os pais começaram por ser apontados pelos professores/escola como a causa do problema dos seus filhos, atualmente são considerados como parte integrante do processo de desenvolvimento educativo, sendo-lhe reivindicado que assumam um papel interventivo e ativo.

O presente Estudo equaciona as relações entre a escola e as famílias de alunos com NEE de carácter permanente do domínio cognitivo e motor, na perspetiva dos professores do 1º CEB. Constitui objetivo deste estudo a análise do envolvimento parental destas famílias, nomeadamente, no que respeita ao tipo de participação, ao contributo do envolvimento parental enquanto fator de sucesso e de inclusão escolar, ao papel dos professores neste envolvimento e às ações desenvolvidas.

Em sequência dos resultados obtidos foi traçado um plano de intervenção, com um conjunto de estratégias de envolvimento dos pais de alunos com NEE nas escolas. Este poderá contribuir para a estimulação da participação dos pais no processo ensino/aprendizagem, promovendo um ensino mais eficaz destes alunos.

Palavras-chave: Professores; Família; Envolvimento Parental; Necessidades Educativas Especiais; Escola.

Abstract

The question of parental involvement of students with Special Educational Needs in the educational process has, in recent years, been the subject of several studies and has suffered significant changes. Parents were first mentioned by the teachers / school as the main cause of their children's difficulties, because they are considered an essential part of the process of educational development.

This study tackles the relationship between the school and the families of students with Special Educational Needs permanent cognitive and motor domain, the prospective teachers of the 1st cycle of Basic Education.

Objective of this study is the analysis of parental involvement of these families, particularly as regards the type of participation, the contribution of parental involvement as a factor of success and school inclusion, the role of teachers in this engagement and the actions taken.

In light of the results obtained were outlined an action plan with a set of strategies for the involvement of parents of pupils with Special Educational Needs in schools. This may help to stimulate the participation of parents in the teaching and learning process, promoting a more effective teaching these students.

Key-words: Teachers; Family; Parental Involvement; Special Educational Needs; School.

Agradecimentos

A elaboração deste trabalho de investigação não seria possível sem a colaboração de outras pessoas que se tornaram imprescindíveis ao desenvolvimento do mesmo. Por isso, gostaria de manifestar os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a sua concretização.

Agradeço à minha orientadora, a Professora Doutora Maria Cristina Campos de Sousa Faria, por todo o empenho e orientação fornecida ao longo de todo o processo de estruturação e desenvolvimento deste projeto de investigação.

A todos os professores que integraram o corpo docente do Mestrado de Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, pois no decorrer das sessões teóricas e práticas forneceram-me informações/conhecimentos pertinentes para a execução deste trabalho.

Aos Diretores dos agrupamentos de escolas e aos docentes do 1º CEB desses agrupamentos que colaboraram na recolha de dados essenciais à elaboração da investigação.

Ao meu futuro filho, Francisco, pelas noites mal dormidas e pelas poucas horas de descanso que teve. Ao meu namorado pelo apoio e companheirismo dedicado neste longo caminho percorrido.

Índice

Resumo	3
Abstract	4
Agradecimentos	5
Índice	6
Índice de Figuras	9
Índice de Gráficos	9
Índice de Quadros	9
Siglas	11
Lista de Anexos	11
Introdução	12
Parte I - Enquadramento Teórico	14
1. Educação Especial	14
1.1. Conceito de NEE	14
1.1.1. Tipos de NEE	16
1.1.2. As Problemáticas Cognitiva e Motora	17
1.2. Escola Inclusiva	20
1.3. Educação Especial em Portugal	21
1.4. Enquadramento Legislativo da Educação Especial	23
1.4.1. Decreto-Lei n.º3 de 7 de Janeiro de 2008	26
2. Relação Escola/Família de Alunos com NEE do Domínio Cognitivo e Motor	28
2.1. Relação Professor/Família	30
2.2. O Papel do Aluno na Relação Escola/Família	32

2.3. Importância do Trabalho em Equipa	34
2.4. Benefícios do Envolvimento Parental	35
2.5. Obstáculos ao Envolvimento Parental	40
3. A Família de Alunos com NEE do Domínio Cognitivo e Motor	45
3.1. Modelos de Funcionamento Familiar	45
3.2. Ciclo de Vida da Família	50
3.3. Do Choque à Aceitação da Criança com NEE	52
3.4. Fontes de Stresse Familiar	55
Parte II - Estudo Empírico	57
4. Metodologia	57
4.1. Problemática e sua Contextualização	57
4.2. Questões e Objetivos da Investigação	58
4.3. População e Amostra	59
4.4. Instrumentos de Recolha de Dados	59
4.5. Procedimentos	61
4.6. Tratamento de Dados	63
5. Apresentação e Discussão dos Resultados	64
5.1. Entrevista a Professores do 1º CEB de Alunos com NEE do Domínio Cognitivo e/ou Motor	64
5.1.1. Análise da Entrevista a Professores do 1º CEB de Alunos com NEE do Domínio Cognitivo e/ou Motor	65
5.2. Questionário a Professores do 1º CEB de Alunos com NEE do Domínio Cognitivo e/ou Motor	77
5.2.1. Construção do Questionário a Professores do 1º CEB de Alunos com NEE do Domínio Cognitivo e/ou Motor	77
5.2.2. Caracterização dos Inquiridos	80
5.2.3. Análise do Questionário a Professores do 1º CEB de Alunos com NEE do Domínio Cognitivo e/ou Motor	74 86
5.2.3.1. Tipo de Relação	86
5.2.3.2. Grau de Envolvimento Parental	88
5.2.3.3. Contributo do Envolvimento Parental	89
5.2.3.4. Disponibilidade do Professor	92

5.2.3.5. Frequência dos Contactos	93
5.2.3.6. Motivo dos Contactos	96
5.2.3.7. Estratégias de Promoção do Envolvimento Parental	98
5.2.3.8. Incentivo ao Envolvimento Parental	100
5.2.3.9. Colaboração dos Pais nas Atividades	102
5.2.3.10. Práticas na Elaboração do PEI	103
5.2.3.11. Motivação dos Contactos	106
5.2.3.12. Obstáculos ao Envolvimento Parental	107
5.2.3.13. Sugestão de Estratégias de Melhoramento do Envolvimento Parental	108
5.2.3.14. Mais Informação/Reflexão sobre a Problemática	110
Parte III – Proposta de um Plano de Intervenção	112
6. Pais de Regresso à Escola	112
6.1. Identificação do Problema	112
6.2. Objetivo do Plano de Intervenção	113
6.3. Participantes	114
6.4. Local	114
6.5. Etapas do Plano de Intervenção	114
6.6. Desenvolvimento das Atividades	115
6.7. Avaliação do Plano de Intervenção	116
6.8. Outras Sugestões de Estratégias/Atividades de Intervenção	116
Considerações Finais	130
Referências Bibliográficas	134

Índice de Figuras

Figura I - Interação entre Esferas de Influência	48
--	----

Índice de Gráficos

Gráfico I – Apresentação do Questionário	79
Gráfico II – Acessibilidade das Questões	79
Gráfico III – Instruções	79
Gráfico IV – Ordem das Questões	79
Gráfico V – Extensão do Questionário	79
Gráfico VI – Sexo dos Inquiridos	80
Gráfico VII – Idade dos Inquiridos	81
Gráfico VIII – Situação Profissional dos Inquiridos	81
Gráfico IX – Nível de Formação dos Inquiridos	82
Gráfico X – Tipo de Relação	86
Gráfico XI – Grau de Envolvimento Parental	88
Gráfico XII – Disponibilidade do Professor	92

Índice de Quadros

Quadro I – Tipos de NEE Permanentes	17
Quadro II – Situação Profissional dos Inquiridos	82
Quadro III – Formação Especializada em NEE	83
Quadro IV – Tempo de Serviço dos Inquiridos	84
Quadro V – Tempo de Serviço dos Inquiridos	85
Quadro VI – Relação entre as Variáveis Tempo de Serviço/Formação Especializada em NEE	85
Quadro VII – Relação entre as Variáveis Tipo de Relação/Formação Especializada em NEE	87
Quadro VIII – Contributo do Envolvimento Parental	89
Quadro IX – Contributo do Envolvimento Parental	91

Quadro X – Frequência dos Contactos	93
Quadro XI – Relação entre as Variáveis Frequência dos Contactos/Tempo de Serviço	94
Quadro XII – Relação entre as Variáveis Frequência dos Contactos/Disponibilidade do Professor	95
Quadro XIII – Motivo dos Contactos	96
Quadro XIV – Relação entre as Variáveis Motivo do Contacto/Tempo de serviço	97
Quadro XV – Relação entre as Variáveis Motivo do Contacto/Formação Especializada em NEE	98
Quadro XVI – Estratégias de Promoção do Envolvimento Parental	99
Quadro XVII – Relação entre as Variáveis Estratégias de Promoção do Envolvimento Parental/Formação Especializada em NEE	100
Quadro XVIII – Incentivo ao Envolvimento Parental	100
Quadro XIX – Relação entre as Variáveis Incentivo ao Envolvimento Parental/Escola	102
Quadro XX – Colaboração dos Pais nas Atividades	102
Quadro XXI – Práticas na Elaboração do PEI	104
Quadro XXII – Relação entre as Variáveis Práticas na Elaboração do PEI/Formação Especializada em NEE	105
Quadro XXIII – Relação entre as Variáveis Práticas na Elaboração do PEI/Tempo de Serviço	106
Quadro XXIV – Motivação dos Contactos	106
Quadro XXV – Obstáculos ao Envolvimento Parental	107
Quadro XXVI – Estratégias de Melhoramento do Envolvimento Parental	109
Quadro XXVII – Tipos de Colaboração Escola-Família-Comunidade de Epstein	124
Quadro XXVIII – Desafios e Redefinição de Conceitos de Epstein	126
Quadro XXIX – Resultados para Alunos, Pais e Professores de acordo com Epstein	128

Siglas

1º CEB - 1º Ciclo do Ensino Básico

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde

GAAF – Gabinete de Apoio ao aluno e à Família

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PEI – Programa Educativo Individual

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TPC – Trabalhos para Casa

Lista de Anexos

Anexo I – Pedido de Autorização aos Agrupamentos

Anexo II - Guião Entrevista; Entrevistas dos Professores; Categorias da Análise de Conteúdo; Síntese dos Discursos dos Entrevistados

Anexo III - Guião Questionário; Pré-teste Questionário; Análise do Pré-teste; Questionário Versão Final; Análise do Questionário

Introdução

O processo educativo de um aluno com NEE depende essencialmente dos seus pais e dos seus professores, como tal, será importante criar um elo comum entre ambos. Ao professor cabe apoiar, assessorar e formar os pais, possibilitando, assim, uma participação ativa dos mesmos no processo ensino/aprendizagem dos seus educandos.

Este processo educativo deve ser orientado para minimizar o défice de aprendizagem e diminuir as consequências da incapacidade, mas também para o devido apoio e auxílio contínuo aos pais/famílias para o desenvolvimento integral dos seus educandos.

O Sucesso escolar destas crianças encontra-se interligado com a qualidade das interações família-escola e do envolvimento dos seus agentes,

“Quando os pais falam com os seus filhos sobre a escola (...) os seus filhos saem-se melhor na escola. Quando as escolas envolvem as famílias (...) os alunos conseguem melhores ganhos. Quando as escolas constroem parcerias com as famílias que respondem às suas preocupações e honram as suas contribuições, elas têm sucesso na manutenção de ligações que visam melhorar o desempenho dos alunos” (Henderson e Mapp, 2003, cit Stoer e Silva, 2005:29).

Com este trabalho de investigação pretende-se compreender as relações estabelecidas entre a escola e os pais de alunos com NEE, tomando a questão **“Qual a percepção dos professores do 1º CEB sobre a participação dos pais de crianças com NEE do domínio cognitivo e motor?”** como ponto de partida para este estudo.

A investigação irá refletir sobre o tipo de envolvimento parental, o contributo da colaboração entre a tríade escola/professores/pais, possíveis influências sobre a inclusão, o desenvolvimento e a aprendizagem, e como a relação entre eles se pode

repercutir no processo ensino/aprendizagem destes alunos, considerando as apreensões dos professores do 1º CEB.

O estudo encontra-se organizado estruturalmente em três partes. Na primeira parte procedemos ao enquadramento teórico, o qual se encontra subdividido em três pontos fundamentais: a educação especial, a relação escola/família e a família de alunos com NEE domínio cognitivo e motor. Nesta parte é feito um enfoque teórico sobre a problemática em estudo, considerando as diferentes prespetivas de autores que se debruçam sobre a temática em estudo.

Na segunda parte apresentamos a planificação e organização do estudo. Onde é definido o problema e sua contextualização, o modelo de investigação, as questões e os objetivos, a população e amostra, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os procedimentos. Nesta parte são também analisados e discutidos os resultados obtidos de acordo com os objetivos do estudo, comparando a situação real com a situação ideal, preconizada por diversos autores e especialistas. No final deste capítulo serão consideradas as limitações encontradas na elaboração do estudo, nomeadamente na fase de recolha e análise de dados.

A terceira parte do estudo é direcionada para o plano de intervenção, será traçado um conjunto de estratégias que poderão contribuir para uma verdadeira e efetiva participação dos pais de alunos com NEE na vida escolar dos seus educandos.

Nas considerações finais serão referidas as conclusões da investigação consideradas mais relevantes, assim como, as sugestões para o desenvolvimento de futuros trabalhos.

Parte I - Enquadramento Teórico

1. Educação Especial

1.1. Conceito de NEE

O conceito de NEE começou a ser utilizado nos anos 70 e afigura-se como um marco decisivo na forma de visualizar a criança diferente e as dificuldades de aprendizagem.

A designação NEE começou a ser mais utilizada na educação a partir do momento em que foi divulgada no Relatório Warnock (1978), embora já tenha sido apresentado anteriormente, nomeadamente por Gullingford da Universidade de Birmingham, mas não teve qualquer resultado imediato. Neste Relatório as NEE são encaradas como um contínuo, consideradas “não em termos de uma dificuldade particular da criança, mas em relação com tudo sobre ela, capacidades e incapacidades, todos os factos importantes no progresso educativo” (Warnock, 1978:37).

A terminologia aplicada às NEE's tem vindo a sofrer constantes alterações. O Education for all Handicapped Children Act (1975) usa o termo *handicapped*, para se referir às crianças com NEE. No Individuals with Disabilities Education Act (1990), é utilizado o termo *disability*, em substituição de *handicapped*. No entanto apesar da diferenciação terminológica os desafios e obstáculos vivenciados pelos indivíduos com NEE não sofrem alterações significativas quando utilizado um termo ou outro.

O conceito de NEE é retomado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994:17), sendo redefinido, tornando-se abrangente a todas “as crianças ou jovens cujas necessidades educativas se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares e, consequentemente, têm necessidades educativas especiais em algum momento da sua

escolaridade”. Aqui estão incluídas as “crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”.

O uso cada vez mais frequente do termo NEE na educação levou a uma menor estigmatização dos problemas dos alunos e provocou mudanças no âmbito da Educação Especial, passando a atender todos os alunos que ao longo da sua escolaridade apresentem problemas na aprendizagem.

O termo NEE é aplicado à criança/jovem que apresente discrepâncias significativas na capacidade/resultados e que por esse fato necessita de receber alguns serviços especiais, como: acompanhamento psicológico, terapia da fala, apoio pedagógico especializado, fisioterapia, entre outros, para dar resposta às suas necessidades educativas.

Em Portugal, só no início dos anos 90 é que se verifica uma efetiva utilização do termo NEE através de publicação de disposições oficiais (Decretos-Lei nº 35/90, nº 319/91 e o Despacho nº 173/ME/91). No entanto, a educação especial continuou a sofrer um processo de mudança, sobretudo a partir da publicação do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Com ele, surgiu um novo quadro conceptual com reflexos na intervenção nas escolas. Neste diploma surge uma redefinição do conceito de NEE. Assim o artigo 1º, menciona que os apoios especializados visam responder às

“necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”.

Esta definição aponta para uma dupla proveniência das dificuldades dos alunos: a origem do foro clínico e as limitações significativas e permanentes que se verifiquem nas diversas áreas da sua funcionalidade. Desta forma, abrange os alunos com deficiência, mas também outros com problemáticas, como défices cognitivos, hiperatividade e défice de atenção, dislexia-disortografia, alterações comportamentais e da personalidade, entre outras, decorrentes de alterações estruturais do indivíduo. A abrangência do processo de identificação depende dos critérios de aplicação da CIF.

1.1.1. Tipos de NEE

As NEE podem ser divididas em dois tipos: NEE de carácter permanente e NEE de carácter temporário.

As NEE de carácter permanentes são aquelas em que a adaptação do currículo é generalizada e sujeita a uma avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu desenvolvimento curricular. Nestas NEE encontram-se os alunos com alterações significativas no seu desenvolvimento, provocadas, essencialmente, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda por défices socioculturais e económicos graves. Abrangem, portanto, problemas de foro sensorial, intelectual, processológico, motor, emocional e outros problemas ligados à saúde do indivíduo.

O quadro abaixo demonstra os diferentes tipos de desordens que as NEE de carácter permanente abrangem.

dificuldade em executar um ou mais tipos de tarefas mentais do que a pessoa com uma capacidade média.

É um termo que se usa quando uma pessoa apresenta certas limitações no seu funcionamento mental e no desempenho de tarefas como as de comunicação, cuidado pessoal e de relacionamento social. Estas limitações provocam uma maior lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento dessas pessoas.

Para Pacheco e Valencia (1993:211)

“o deficiente mental será o individuo que tem uma maior ou menor dificuldade em seguir o processo regular de aprendizagem e que por isso tem necessidades educativas especiais, ou seja, necessita de apoios e adaptações curriculares que lhe permitam seguir o processo regular de ensino.”

Na sua maioria, esta problemática tem como base algum tipo de disfunção na biologia ou fisiologia do indivíduo. A ligação entre uma pessoa com relação biológica e os processos mentais é mais evidente no caso de traumatismos cranioencefálicos e as doenças genéticas, mas até mesmo em casos mais “leves” tem, frequentemente, a sua origem na estrutura química do cérebro.

As crianças com défice cognitivo podem precisar de mais tempo para aprender a falar, a caminhar e a desenvolver as competências necessárias para cuidar de si, tal como vestir-se ou comer com autonomia. É natural que enfrentem dificuldades na escola. No entanto aprenderão, mas necessitarão de mais tempo. É possível que algumas crianças não consigam aprender algumas coisas como qualquer pessoa que também não consegue aprender tudo.

Uma criança com uma problemática cognitiva profunda vai precisar de ajuda em quase todos os aspetos da vida diária, enquanto que as crianças com uma pequena

dificuldade de aprendizagem podem ser capazes de trabalhar adequadamente, apesar da incapacidade, talvez mesmo até ao ponto em que a problemática existente nunca seja diagnosticada ou descoberta.

A problemática motora é uma disfunção física ou motora, a qual poderá ser de caráter congénito ou adquirido. Esta disfunção irá afetar o indivíduo, no que diz respeito à mobilidade, à coordenação motora ou à fala. Este tipo de problemática pode decorrer de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas e ainda de mal formação, apresentando uma etiologia e manifestações clínicas muito variadas.

São vários os motivos que podemos encontrar na base da problemática motora, destacando-se as seguintes: acidentes de trânsito; acidentes de trabalho; erros médicos; problemas durante o parto; violência; desnutrição; entre outros.

A escola é muito importante para qualquer criança, tendo mais importância ainda, para uma criança com NEE. É na escola que aos poucos a criança adquire confiança em si mesma. Como tal, o professor deve evitar determinados comportamentos e promover outros em benefício das crianças com uma problemática motora.

Como refere Cuberos, Motta e Ruiz (1993:271) a educação para estas crianças não se pode constituir como mais uma barreira à aquisição de conhecimentos e ao seu desenvolvimento cognitivo. Como tal, tanto a escola como todos os professores e intervenientes no processo do aluno “devem procurar a eliminação de todos os entreves ou barreiras materiais ou organizativas que o possam impedir”. O principal objetivo destas entidades deve ser a normalização da vida escolar do aluno, para que este possa adquirir as competências funcionais adequadas para uma vida adulta independente.

1.2. Escola Inclusiva

A inclusão pretende que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e de qualidade, todos os alunos devem ser encarados no seu todo quanto ao seu crescimento e desenvolvimento. Todos devem beneficiar de uma educação que respeite as suas necessidades e características e que a estes seja facilitada a transição para a vida ativa, de tal forma, a que se venham a mover na sociedade com a autonomia e independência possíveis.

Nesta linha, o Decreto-Lei n.º 3 de 2008 de 7 de Janeiro consagra como aspeto determinante da construção de uma escola de qualidade a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens e que deve responder à diversidade, incluindo todos os alunos. A escola deve, pois, contribuir para a inclusão educativa e social, promover a igualdade de oportunidades, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, e preparação para o prosseguimento de estudos ou vida profissional.

As escolas inclusivas pressupõem um modelo educacional onde se considera a individualidade de cada aluno e são estruturadas em função dessa individualidade; onde se desenvolve uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todos, sem discriminação, respondendo adequadamente às características e necessidades do aluno, solicitando apoio de instituições e técnicos especializados quando isso for necessário.

Este processo de inclusão, para que seja bem sucedido, deve ser pautado por um esforço cooperativo e coletivo, é essencial que se desenvolvam reuniões entre todos os intervenientes no processo educativo de cada aluno, constituindo-se uma equipa pluridisciplinar responsável pelo desenvolvimento do mesmo.

1.2. Educação Especial em Portugal

A pessoa com deficiência sempre esteve presente na condição humana, no entanto, durante muitos anos, verificou-se uma certa indiferença para com a mesma. Sendo a sua trajetória marcada pela rejeição e segregação. Ao longo da história assistiu-se a uma exclusão social, pois estas pessoas não eram encaradas como pertencentes à maioria da sociedade.

Numa fase subsequente deu-se início à integração da pessoa com deficiência na sociedade, devida a uma menor insensibilidade à diferença (Rodrigues, 2001 cit. Alves, 2009), no entanto a educação continuou a ser segregada.

Bairrão (1998) definiu três fases históricas da evolução da educação especial. A primeira fase corresponde ao prolongamento da tradição asilar e segregadora do século XIX, pertencendo à época dos esquecidos e escondidos. Em Portugal criam-se os asilos para os esquecidos e a Casa Pia para os escondidos (Veiga, Dias, Lopes e Silva, 2000).

A Segunda fase, nos anos 50-60, corresponde ao período do despiste e da segregação, nesta fase a principal preocupação era classificar/diagnosticar. As crianças consideradas como diferentes eram encaminhadas para recursos educativos e terapêuticos isolados.

Após a 1ª Guerra Mundial, devido às alterações sociais e à polémica do modelo médico, surge um novo modelo, em Portugal foi apenas aplicado nos anos 60, como Serviço de Higiene Mental e Infantil.

O período dos anos 60-70 foi marcado por grandes agitações sociais e políticas, contestando as desigualdades sociais e educativas, é neste contexto que surge a terceira fase, denomina por identificação e ajuda, surge um novo modelo onde se defende que

todos os cidadãos têm o mesmo direito, responsabilizando o estado e a sociedade de criar condições para o cumprimento deste direito.

Nos anos 60-70, nas escolas portuguesas, começam as primeiras experiências de integração de deficientes em estabelecimentos regulares de ensino. Na década de 70 desenvolve-se efetivamente a integração escolar liderada pelo Ministério da Educação, verificando-se as primeiras tentativas de organizar os apoios educativos e consequentemente emerge as divisões entre o ensino especial e o ensino básico e secundário (Veiga, Dias, Lopes e Silva, 2000).

As declarações de princípios e a publicação de legislação em muitos países caminhavam no sentido de acabar com o profundo isolamento a que até aí os deficientes se encontravam, mas também criar-lhes condições que lhes permitissem o acesso à vida, separando-os o menos possível da sociedade. Reafirmou-se também o direito das crianças com NEE, a terem uma educação adaptada e desenvolvida nas escolas regulares.

Em Portugal este processo de integração terá sido feito em duas etapas fundamentais: numa primeira fase, procedeu-se à reorganização dos serviços e criaram-se estruturas regionais, publicou-se importante legislação sobre o assunto, mas em termos de resultados, os passos dados foram modestos. Na segunda fase, o sistema expandiu-se e consolidou-se o “ensino integrado”, assegurado por equipas de ensino especial.

O grande salto qualitativo deu-se a partir de 1974 (com a Revolução dos Cravos), sendo mais significativo através da influência dos movimentos internacionais expressos em documentos como a “Public Law 94-142” nos EUA (1975) ou o

“Warnock Report” no Reino Unido (1978). Assiste-se a partir de então ao lançamento de diversas iniciativas destinadas a estas crianças com dificuldades educativas.

Tal como em muitos países europeus, a área de educação especial e da inclusão tem sofrido, em Portugal, rápidas e intensas modificações que têm alterado uma área que, durante muito tempo, esteve caracterizada como sendo uma vertente de assistência e de caridade. Portanto, pensar a educação de alunos com deficiência é uma questão recente e constitui em muitos aspetos uma novidade.

Nas últimas décadas, o estado português tem desenvolvido políticas conducentes a permitir a educação de alunos com dificuldades e deficiências nas escolas. Registaram-se progressos extraordinários ao nível das políticas e das práticas no âmbito da inclusão de crianças/Jovens com incapacidade/problemática nas escolas de ensino regular. Há, todavia, ainda necessidade de investir em aspetos que constituem áreas de fragilidade e de desenvolvimento, numa perspetiva de adequação das políticas e das práticas, e de optimização dos recursos.

1.4. Enquadramento Legislativo da Educação Especial

Portugal, tal como referi no ponto anterior, foi influenciado pelo Public Law 94-142 (1975) dos EUA e pelo Warnock Report (1978) do Reino Unido. O Public Law 94-142 constitui-se como a lei mais influente na educação das crianças com deficiência, conferindo-lhes o direito à educação pública, universal e gratuita, no meio natural e menos restritivo possível. Com esta lei surge o conceito de ensino para todos, adequado às características e necessidades de cada criança, recorrendo à utilização diferenciada de recursos para desenvolver os mesmos objetivos e competências educacionais. Nela também foi referido a necessidade da elaboração de um PEI para todas as crianças com deficiência.

O Warnock Report (1978) sugeriu a expansão da educação especial e definiu o conceito de NEE, este conceito não está relacionado com as patologias, mas com as diferentes necessidades de intervenção educativa, o foco passa, assim, a ser a aprendizagem escolar.

A publicação do PL 99-457 (1986) torna-se também importante no âmbito da educação especial, uma vez que alargou a aplicabilidade da PL 94-142, passando a abarcar as crianças dos 3 aos 5 anos e a recomendar as crianças dos 0 aos 3 anos.

No nosso país, a grande reforma surge em 1975-76, quando foram criadas as equipas de educação especial, com o objetivo de integrar as crianças com deficiência. Da mesma forma, a Constituição da Republica Portuguesa (1976) e a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, contribuíram para uma redefinição dos conceitos e do atendimento às crianças com NEE.

Nos anos 90 assiste-se a avanços importantes no âmbito legislativo, nomeadamente com a implementação do Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro e o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, sendo este último considerado como basilar para integração escolar, uma vez que preconiza uma escola que acolhe todos, considerando as suas necessidades e individualidades e reflete a lei americana no respeitante ao envolvimento parental.

Um outro marco importante na educação especial a nível legislativo foi a publicação da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) pois defendem a inclusão da pessoa com NEE em todas as vertentes da vida social e o direito à cidadania. Nesta declaração é novamente referido o conceito de NEE de uma forma mais abrangente.

No Despacho Conjunto n.º 105/97, de Julho, que aboliu o Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de Fevereiro, define-se que o professor do apoio educativo deve alargar a sua

prática educativa e trabalhar com a escola, com as turmas e com os educadores/professores do ensino regular, deixando de desenvolver uma prática centrada no aluno. Observa-se neste Despacho uma referência significativa ao conceito de inclusão.

A nível internacional existe uma preocupação em desenvolver medidas que favorecem a efetiva inclusão de crianças/jovens com NEE de caráter permanente nas escolas, em turmas de ensino regular e na sociedade. Podendo ser referido, a título exemplificativo, a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão (2001), a Declaração de Madrid (2002), Declaração de Sapporo (2002), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Como foi de verificar o caminho percorrido, em termos de inclusão no nosso país, esteve ligado a algumas medidas legislativas que caracterizam as diferentes etapas deste processo, sendo de referir o Decreto-Lei n.º 3/2008, pela sua importância na inclusão de crianças/jovens com NEE de caráter permanente nas turmas de ensino regular.

A 3 de Janeiro de 2008, saiu em Diário da República o Decreto-Lei referente às medidas da escola inclusiva e ensino especial, o mesmo vem no seguimento da Declaração de Salamanca em 1994. Composto por 32 artigos, apresenta-nos um conjunto de condições que conduzem o futuro do sistema educativo português.

No entanto, a legislação, por si só, não tem competência de provocar a mudança, é necessário que ela se complemente com o empenho e a competência de todos os intervenientes educativos (professores, técnicos especializados, pais e restante comunidade educativa), com a união de esforços, o estabelecimento de cooperação e incentivos de organizações nacionais ou mesmo internacionais.

1.4.1. Decreto-Lei n.º3 de 7 de Janeiro de 2008

O Decreto-Lei nº3 de 7 de Janeiro de 2008, trouxe grandes mudanças, quer para a educação especial, quer para a educação regular, pois todos são obrigados a envolverem-se na sua aplicabilidade (professores da educação especial, professores do ensino regular e restantes intervenientes).

Através dele decreta-se que os apoios especializados visam responder às necessidades educativas dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios da vida decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Para definir o grupo-alvo a que se destina o presente decreto é importante recorrer à consideração de Simeonsson (1994, cit. Ministério da Educação, 2008), que é relevante distinguir entre problemas de baixa-frequência e alta-intensidade e problemas de alta-frequência e de baixa-intensidade.

Os problemas baixa-frequência e alta-intensidade, são aqueles que têm grandes viabilidades de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita e que foram ou deviam ter sido detetados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação. São exemplos dessas situações as alterações sensoriais, tais como a cegueira e a surdez, o autismo, a paralisia cerebral, o síndrome de Down, entre outros.

A nível escolar, são os casos de baixa-frequência e de alta-intensidade que exigem mais recursos e meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas,

são casos com uma prevalência baixa, mas muito exigentes em recursos humanos e em materiais especializados.

Os problemas de alta-frequência e de baixa-intensidade, normalmente referem-se a casos de crianças e jovens com ausência de familiaridade com requisitos e competências associados aos padrões culturais exigidos na escola e que as famílias não lhes transmitiram. São crianças que, a nível pré-escolar, inquietam os educadores e que posteriormente pertencem a uma cadeia de risco que vai desde o insucesso ao abandono escolar.

O Decreto-Lei n.º 3 de 2008 de 7 de Janeiro, define o grupo-alvo da educação especial enquadrando-o, claramente, no grupo a que Simeonsson refere de baixa-frequência e alta-intensidade.

A distinção entre estes dois tipos de problemáticas era fundamental, dadas as confusões, desregramentos e contradições notadas no sistema educativo. É esta filosofia que o Decreto pretende abolir

“ao definir claramente o grupo-alvo da educação especial, bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam a estes alunos o acesso e o sucesso educativo elevando os seus níveis de participação e as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior” (Ministério da Educação, 2008:17).

O Decreto-Lei também dá ênfase a uma escola inclusiva e democrática para todos, na qual a especificidade de cada aluno será contemplada nos PEI's. Integra indicadores de funcionalidade, bem como fatores ambientais, que funcionam como facilitadores ou barreiras à atividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à CIF.

2. Relação Escola/Família de Alunos com NEE do Domínio Cognitivo e Motor

Poucos são os autores que recorrem à utilização do termo “relação” entre as entidades escola/família, no entanto, Silva (2002:101) utilizou-o e apresentou uma justificativa para essa utilização, o termo concerne “todo o *continuum* que vai desde a cooperação ao conflito”, sendo um conceito abrangente, que poderá abarcar diferentes tipos de interações e não se restringe às de caráter positivo.

A família e a escola surgem como duas entidades fundamentais para desencadear os processos evolutivos das crianças, atuando como impulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social. A escola constitui-se um contexto no qual as crianças se envolvem em atividades diferenciadas ligadas às tarefas escolares (pesquisa, leitura dirigida, escrita,...) e aos espaços informais de aprendizagem (recreio, visitas de estudo, atividades de lazer). Neste contexto, o atendimento às necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais da criança é realizado de uma maneira mais estruturada e pedagógica que no contexto familiar. A família não é, portanto, o único contexto em que a criança tem oportunidade de experienciar e ampliar as suas aprendizagens e desenvolvimento (Cezar-Ferreira, 2004; Formiga, 2004; Marques, 2001).

A família enquanto sistema é um todo complexo. Tratando-se de um sistema aberto, onde os seus elementos estão em ligação com o exterior. A família é então, um sistema entre sistemas, constituído por um elevado número de interações.

A família e escola atuam em contextos específicos e possuem obrigações que lhes são próprias, no entanto têm áreas de sobreposição na intervenção. A família participa nas ações desenvolvidas pela escola, em trabalhos voluntários na escola, na

orientação e ajuda na realização dos trabalhos escolares e colaboram com o órgão de gestão da escola.

A solução de uma escola bem sucedida baseia-se na partilha de responsabilidades ou nas parcerias educativas, que abrangem o trabalho de equipa. “A investigação já realizada aponta claramente para o facto de os alunos terem mais sucesso na escola quando os pais se envolvem e assumem um papel positivo na sua educação” (Heimburge e Rief, 2006:124). As experiências diretas de envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos concluem que os resultados escolares desses alunos aumentam significativamente, comparativamente com aqueles que não estiveram sujeitos ao envolvimento parental (Marques, 1977a, cit. Leite e Madureira, 2003).

Segundo Correia e Serrano (2005:65)

“o trabalho com as famílias envolve não só um conhecimento profundo por parte dos profissionais acerca dos pressupostos teóricos em que assenta a dinâmica familiar e as características das famílias com crianças com NEE, mas também um conjunto de aptidões importantes dos profissionais no que respeita à comunicação. Actualmente o trabalho com os pais requer uma prática baseada na parceria educacional”.

A participação e envolvimento dos pais na escola não é apenas um direito social, mas também uma necessidade da escola para que esteja garantido o sucesso escolar de cada aluno, independentemente das suas dificuldades e limitações. Neste contexto, é especialmente relevante o envolvimento parental das famílias de crianças com NEE, visto que estes exigem uma maior continuidade entre o sistema escolar e o sistema familiar. Além disso, estas famílias enfrentam diversas situações complexas que para as superar necessitam de informação adequada às diferentes situações e de acompanhamento/apoio efetivos (Leite e Madureira, 2003).

2.1. Relação Professor/Família

Durante os quatro primeiros anos de escolaridade, ou seja o 1º CEB, a relação da escola com a família é estabelecida pelo professor titular de turma, visto que este ciclo de ensino funciona em regime de monodocência. O professor titular de turma, enquanto coordenador do PCT, é responsável pela adoção de medidas que promovam a melhoria das condições de aprendizagem e o bom ambiente educativo, sendo também responsável pela articulação da intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação de forma colaborativa e com vista a resolução de problemas comportamentais ou de aprendizagem.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo cada turma apenas um professor, torna-se mais fácil o estabelecimento de relações informais, podendo os pais, que acompanham os filhos nas deslocações casa-escola e escola-casa, contactar com o professor à saída das aulas e vice-versa, basta que para tal, ambas as partes se mostrem disponíveis. Estes contactos informais no caso de alunos com NEE são extremamente importantes, pois permitem que os pais sejam sistematicamente informados sobre o desenvolvimento escolar do aluno ou que o professor seja alertado para comportamentos desenvolvidos pelo aluno em casa, estabelecendo-se, assim, uma relação de parceria entre estes pais e os professores titulares da turma.

Uma relação de colaboração entre pais e professores é uma componente essencial para uma prática efetiva junto dos alunos com NEE, contribuindo para o sucesso educativo e para a inclusão destes alunos.

No caso de qualquer aluno que esteja integrado na educação especial é fundamental que se intervenha aumentando a comunicação entre a casa e a escola, estabelecendo um trabalho em equipa, pois estes alunos necessitarão de

acompanhamento mais frequente. Os pais têm a obrigação de partilhar as informações recolhidas junto dos técnicos de saúde com os professores, assim como devem tentar saber como apoiar e ajudar o professor em tudo que lhe seja possível, por seu lado, o professor deve mostrar abertura e receção às intervenções e apoios prestados pela família destes alunos, devem também estar sensibilizados para o que lhes é transmitido pelos pais procedendo, se necessário, aos adequados reajustes.

Os estudos desenvolvidos por Stonestreet, Johnston e Action (1991, cit. Alves, 2009) demonstram que a relação entre professor/família não é uma tarefa fácil, como tal, definiram algumas linhas orientadoras que conduzem a práticas a desenvolver com as famílias na escola, baseadas numa relação de colaboração entre as duas partes. Será oportuno criar uma atmosfera em que o professor e os pais se sintam livres e responsáveis como parte integrante duma relação, facilitar a participação das famílias no processo ensino/aprendizagem dos seus educandos, desenvolver práticas coerentes com as necessidades específicas das famílias, ter sensibilidade e bom senso atribuindo à família um papel ativo na vida escolar, mostrar disponibilidade, envolvimento, empatia, ouvindo e respeitando cada família.

Os professores devem incluir as famílias nas atividades escolares, considerando a importância de construir uma relação próxima que atende aos estilos de vida e às escolhas da família, à autenticidade/confidencialidade e ao respeito pela diversidade/individualidade.

Turnbull e Turnbull (1990 cit. Alves, 2009) enfatizam um conjunto de competências comunicativas que os professores devem estar dotados, que se constituem como pré-requisitos para o desenvolvimento de parcerias positivas entre a diáde professor/família, como: saber ouvir, expressar e criar empatia, mostrar disponibilidade.

Tanto professores, como pais têm um objetivo em comum o sucesso dos alunos, pois os pais desejam o sucesso porque este irá reforçar as aptidões parentais e ajudará no processo de “luto”, por sua vez, os professores também desejam o sucesso porque este irá reforçar as suas aptidões profissionais e os seus desejos pessoais e humanizantes. Assim sendo, é pertinente que se desenvolvam práticas colaborativas para que se alcance o objetivo comum (Correia, 2000).

A relação com os professores/técnicos deve basear-se numa prática agradável e não em mais uma fonte de «stress» ou de conflito como tantas outras que as famílias já têm que enfrentar. A vivência de relações positivas entre profissionais e famílias, construídas a partir da aceitação e do respeito pelas opiniões e valores, contribui para desenvolver nos membros dessas famílias um sentimento de maior autonomia, competência e dignidade.

O professor necessita de estabelecer uma relação de cooperação com a família, pois estes precisam conhecer as dinâmicas internas e o universo sociocultural vivenciados pelos seus alunos, para que possam respeitá-los, compreendê-los e tenham condições de intervir no desenvolvimento de sucesso e não de fracasso diagnosticado. Precisam ainda, dessa relação de parceria para poderem também compartilhar com a família os aspetos de conduta dos seus educandos: aproveitamento escolar, qualidade na realização das tarefas, relacionamento com professores e colegas, atitudes, valores, respeito das regras, entre outras informações.

2.2. O Papel do Aluno na Relação Escola/Família

Dependendo do défice cognitivo e/ou motor da criança, ela desempenha um papel importante na relação escola/família, contudo, tal como refere Perrenoud (2001) a

criança é ainda um ator esquecido nesta relação e, no entanto, é por ela que a relação existe.

Embora existam formas distintas de comunicação entre professor e pais, o recurso ao envio e receção de recados (orais ou escritos) através do aluno constitui a forma mais comum de comunicação entre eles. “Este jogo de ping-pong a que a criança é submetida é aceite, se não mesmo incentivado, por ambas as partes da relação: pais e professoras” (Sarmiento, Ferreira, Silva e Madeira, 2009:23). Assim, o papel do aluno nesta relação corresponde à caracterização que faz Perrenoud (2001) o de um *go-between*, um vaivém que leva e traz mensagens. Desempenhando uma função de mensageiro.

Esta função não será a mais inofensiva, tal como alerta Perrenoud, pois um mensageiro nunca é passivo, imparcial ou mesmo inócuo na transmissão de mensagens. Se o recado vai por escrito, ele pode não chegar ao destinatário ou não chegar em tempo útil, por descuido ou mesmo propositadamente, o que é muito comum em alunos integrados na educação especial. Se for oral, é fácil que a mensagem que chega ao destinatário não corresponda à mensagem transmitida pelo emissor. No caso do intermediário se tratar de uma criança com NEE mais fácil será desvirtuar o seu conteúdo, basta que a criança se esqueça de uma palavra que não saiba o significado ou até mesmo a entoação que lhe confere.

Edwards e Alldred (2000, cit. Sarmiento *et al.* 2009:25) sublinha precisamente o aspeto da criança não ser parcial na relação escola/família, “a criança nunca constitui um factor neutro na relação e, por acção ou omissão, tem sempre uma postura perante o envolvimento (ou não) dos pais”.

É indispensável que os professores estejam conscientes do risco de alteração das mensagens enviadas pelos alunos para os pais, mas ao mesmo tempo torna-se também fundamental que tenham consciência do papel positivo que os alunos podem desempenhar na comunicação entre a escola/família. Assim, o professor deve criar estratégias para que este papel positivo se reflita na relação, promovendo atividades em que os alunos sintam vontade em ter os pais presentes, como em atividades em que apresentem trabalhos seus realizados nas aulas ou em casa conjuntamente com os pais, ou em atividades de ajuda coordenada entre pais e professores para a superação de determinadas dificuldades ou limitações demonstradas pelo aluno.

2.3. Importância do Trabalho em Equipe

A legislação da educação especial, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 3 de 2008 de 7 de Janeiro, defende o desenvolvimento de um trabalho, junto dos alunos com NEE, em equipa, favorecendo a criação de parcerias entre os diferentes intervenientes e, consequentemente, a prestação de um serviço mais efetivo e eficiente. O mesmo Decreto-Lei refere a implementação de práticas inclusivas no âmbito da avaliação, encaminhamento e intervenção para alunos com NEE.

O conceito de parceria tem origem no de *partnership*, muito utilizado em meados dos anos 80, referindo-se a “uma colaboração mais abrangente entre as instituições, quer seja formal ou informal, sempre porém no sentido de diminuir as discontinuidades entre elas” (Villas-Boas, 2001:85). O mesmo autor refere que a parceria implica responsabilização das duas entidades, com igualdade de direitos e deveres, perante um objetivo comum, o desenvolvimento de competências nos alunos.

Para Marques (2001) este conceito engloba a consonância das entidades envolvidas em fazerem algo em conjunto, partilhando responsabilidades e benefícios, o que exige igualdade e respeito mútuo, vontade manifestada de forma livre e observação dos benefícios comuns.

O termo equipa reporta-se a um conjunto de profissionais de diferentes áreas, com práticas multidisciplinares, inclusivas e colaborativas (Decreto-Lei n.º3 de 2008, Artigo 27.º, n.º2), incluindo-se neste conjunto as famílias dos alunos integrados na educação especial. A equipa tem como objetivo primordial responder a um conjunto de necessidades de cada aluno.

A constituição das equipas irá favorecer o atendimento às especificidades de cada criança, da família e da comunidade em que esta se encontra inserida, aproveitando-se todos os recursos benéficos ao desenvolvimento da criança pertencentes a essa mesma comunidade.

O nível de formação, de motivação e de sensibilidade de cada um dos intervenientes no processo dos alunos com NEE, irá influenciar a implementação e o desenvolvimento do trabalho em equipa, o que terá consequências ao longo de todo o processo interventivo e no próprio sucesso escolar de cada um dos alunos.

2.4. Benefícios do Envolvimento Parental

Wolfendale (1993) defende que o envolvimento parental dos pais de alunos com NEE, baseia-se nos mesmos princípios da relação escola/família dos restantes alunos do ensino regular, sendo importante reforçar a ideia de que esta relação pode promover e mesmo garantir, a satisfação das necessidades das crianças/jovens, criar atitudes de aceitação à diferença, assim como promover o seu sucesso educativo.

Marques (1997a) reconhece que a chave para o sucesso educativo é uma maior aproximação da escola às famílias dos alunos e à comunidade, citando um provérbio africano para o reconhecimento da importância do envolvimento da família e da comunidade na escola “Para educar uma criança é preciso toda uma aldeia”.

São vários os autores que defendem uma interdependência positiva entre a relação escola/família e o sucesso acadêmico dos alunos (Chora, Costa, Brito e Marques, 1997; Estrela e Villas-Boas, 1997; Silva, 1997b).

Silva (1997a) ao falar da relação escola/família refere um duplo efeito Pigmalião, pois se por um lado, os pais ao apoiarem os filhos na vida escolar sentam-se mais implicados no processo ensino-aprendizagem dos mesmos e aumentam as suas expectativas sobre o seu percurso escolar, colaborando para que as crianças/jovens tenham também melhores expectativas e melhorem a autoconfiança, autoestima e autoconceito. A este efeito a autora denomina como efeito Pigmalião dos pais. Por outro lado, este envolvimento parental aumenta também a expectativa dos professores em relação aos alunos, a qual contribui igualmente para um aumento do rendimento escolar das crianças/jovens, sendo este efeito designado como efeito Pigmalião dos professores.

Assim, a aproximação do sistema Família ao sistema Escola favorece as relações mútuas de pais e professores, ajudam a lidar com sentimentos negativos, como: descontentamento, embaraço, impotências. Para promover o envolvimento parental parece tornar-se necessário que os professores tenham competências de comunicação que lhes permitam assumir atitudes assertivas e empáticas com a família, num clima escolar aberto e cordial.

Para Marques (1997a) o afastamento cultural entre a escola e as famílias provoca divergências muito demarcadas entre os dois contextos de atuação, provocando

desmotivação dos alunos em relação à escola e à aprendizagem. Tomando como princípio que esse afastamento contribui para o insucesso académico, alguns autores reforçam a importância do desenvolvimento de programas de envolvimento parental, os quais contribuirão para a aproximação dos dois sistemas e assim, favorecem a integração dos alunos na escola e as próprias aprendizagens (Epstein e Connors, 1994; Marques, 1997a; Villas-Boas, 2001).

O envolvimento parental acarreta novas perspetivas à escola. Os professores terão uma visão dos pais mais positiva, assumindo atitudes mais favoráveis no processo de interação e a escola terá tendência a melhorar e diferenciar as suas práticas. Na óptica de Davis (1989:37) o envolvimento dos pais propicia benefícios mútuos e variados: "para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para os pais, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática".

A investigação (Marques, 1994; Villas-Boas, 2001; Chora *et al.* 1997; Silva, 1997a) realizada sobre esta relação tem encontrado benefícios, não só para os alunos como também para os restantes intervenientes: escola, professores, pais e família. Para os alunos, os benefícios destacados por estes autores resultantes da colaboração entre a escola/família são:

- O desenvolvimento das crianças/jovens e aumento do rendimento escolar;
- Aumento da motivação dos estudantes para a escola e para o estudo;
- Melhoria das atitudes fundamentais para o sucesso escolar (assiduidade, comportamento, empenho);
- Desenvolvimento de expectativas mais elevadas dos alunos em relação ao seu percurso escolar.

Relativamente aos pais e às famílias, Chora *et al.* 1997; Marques, 1994; Marques 1997a; Villas-Boas, 2001; Diogo, 1998; apontam os seguintes benefícios desta colaboração:

- Mudança positiva das perceções da escola e dos professores face às famílias;
- Desenvolvimento de expectativas e de atitudes mais positivas da família em relação à educação;
- Capacitação dos pais de perceberem os filhos, enquanto estudantes, de forma mais positiva;
- Aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências para educar os seus filhos;
- Desenvolvimento de um sentimento de maior eficácia no desempenho do papel de educadores;
- Melhoria da autoestima, aumento da motivação para a formação e consequente melhoria qualitativa da sua participação na escola;
- Formação de cidadãos mais intervenientes e ativos, com uma maior participação em assuntos públicos.

Quanto aos professores e às escolas, os benefícios anotados por Chora *et al.* 1997; Marques, 1997a; Marques, 2001; são:

- Mudança positiva das perceções e as atitudes das famílias face à escola e aos professores;
- Melhoria da compreensão das necessidades e das características das famílias;

- Facilidade na adaptação do currículo aos alunos, introduzindo, inclusive, componente curriculares que aproximem a escola da cultura da comunidade;
- Valorização da imagem social da escola e aumento do prestígio profissional dos professores;
- Criação de um ambiente mais seguro na escola;
- Aumento do recurso ao apoio de estruturas e de serviços da comunidade;
- Desenvolvimento do sentimento de pertença da escola, enquanto instituição à comunidade.

Existe um consenso em relação à importância que, de um modo geral, se confere à participação dos pais na escola, esta torna-se decisiva quando se envolvem crianças/jovens com NEE de caráter permanente.

“Se existem antagonismos e muitas vezes bloqueios à relação família e escola num quadro de contingências ditas normais, como se desenvolverá esta relação estando em causa crianças com NEE? Uma vez que hoje se generalizaram (...) as políticas inclusivas e de permanência cada vez mais frequente e mais longa da criança com NEE na aula e no quotidiano da escola” (Dias, 1993:111).

Assim, o envolvimento parental torna-se ainda mais importante quando se fala destes alunos, “o envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada ao aluno com NEE contribuirão para o sucesso escolar” (Nielsen, 2006:25, 26) Como tal, para que cresça emocional e socialmente é necessário que seja apoiado e aceite pelos companheiros, professores, técnicos, mas sobretudo pelos seus pais, estabelecendo-se entre os mesmos uma relação de entreajuda no processo escolar do aluno.

Apesar da investigação, desde há muito tempo, ter vindo a demonstrar, de forma inequívoca, os benefícios da colaboração entre a escola/família e de se ter vindo a verificar algumas mudanças significativas na legislação portuguesa que regulamenta as relações entre estas duas entidades, a evolução observada na prática não se afigura muito significativa.

2.5. Obstáculos ao Envolvimento Parental

Um relacionamento onde tanto os professores, quanto os pais, dividem os seus conhecimentos e competências para facilitar o desenvolvimento da criança e vão ao encontro das necessidades dos outros membros da família, é a melhor base para o envolvimento parental. Apesar de todos terem consciência da relevância deste relacionamento, nem sempre nos deparamos com ele nas nossas escolas, temos que reconhecer que um dos grandes problemas que dificulta o envolvimento parental é sem dúvida a diferenciação estrutural entre família e escola, no entanto a dificuldade de relacionamento reside nas suas semelhanças. Ao existir atualmente, na maioria das vezes, uma justaposição de funções, desenvolve-se um contexto antagónico que gera um ambiente de inquietação entre pais e professores.

Torna-se, assim, urgente a criação de uma relação dialética entre os dois sistemas de modo a criar uma empatia produtora de compreensão, abertura, uniformidade educativa, tendo em conta as qualidades de diferenciação dos indivíduos, de forma a criar um conhecimento mútuo, um equilíbrio dinâmico, uma relação recíproca, uma responsabilidade mútua e um ganho mútuo. É na família que o indivíduo inicia o seu processo de socialização, dando-se continuidade a esse processo na escola. É, deste modo, indispensável a construção de formas de interação onde estejam

claramente definidos os limites, a complementaridade e as funções de cada um (Correia, 2000).

Marques (1991) desenvolveu um estudo sobre os obstáculos ao envolvimento parental nos diferentes níveis de ensino, neste estudo foram questionados e entrevistados pais, professores, alunos e associações. No referente às escolas do 1º CEB os resultados obtidos demonstram que a relação entre escola/família limita-se à troca periódica de informação sobre os alunos. Os obstáculos, que limitam esta relação à mera troca de informação, apontados foram: ausência de uma sala destinada ao atendimento aos pais; inadequação do horário de atendimento aos pais; uso, pelos professores, de uma linguagem demasiado técnica que resulta na inexistência de atitudes de empatia; falta de hábitos dos pais irem à escola torna-os atores passivos; ausência na formação de professores do conhecimento de estratégias de colaboração escola/família.

Diogo (1998) apontou os quatro grandes entraves ao envolvimento da família na escola. Constatou que a tradição de separação entre a escola e a família era um deles, apesar de ser produzida legislação que visa fomentar a regulação da participação dos pais na escola, a cultura de separação persiste e as mudanças são lentas. Por tradição os pais entregam os filhos à escola, responsabilizando-a da sua educação, por sua vez, os professores aceitam essa passividade da família.

Os professores parecem desejar o apoio dos pais no acompanhamento escolar dos seus educandos, mas por outro lado, também desejam continuar a ter a sua emancipação. Assim, desenvolvem desejos contraditórios em relação ao envolvimento parental, o que se vem a refletir nas suas práticas pedagógicas.

Em relação às famílias existem também atitudes que comprometem o seu envolvimento na escola, pois existem encarregados de educação que querem intervir em áreas que não são da sua competência, outros que se demitem do papel de educadores e

outros, devido à sua baixa condição socioeconómica e à diferença cultural entre eles e a escola, não sabem como participar no processo educativo nem como apoiar os filhos no estudo em casa.

Existe ainda o obstáculo relacionado com a ideia pré-concebida, quer pelos pais, quer pelos professores, que não há necessidade dos encarregados de educação irem à escola quando a criança/jovem não tem problemas ou dificuldades na aprendizagem (Villas-Boas, 2001).

Um outro entrave ao envolvimento da família na escola referido por Diogo (1998) é a tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos. Os professores atribuem aos pais a responsabilidade pela falta de envolvimento na escola e o fato de eles não se deslocarem à escola demonstra desinteresse pelos educandos. Muitas vezes, os professores optam por uma atitude culpabilizante em detrimento de encontrar soluções para o problema. Apesar desta atitude de culpabilização das famílias, muitas delas valorizam a escola e até gostariam de apoiar mais os seus educandos, não o fazem porque não sabem como ou não se sentem competentes para tal.

As barreiras estruturais da organização social também são apontadas como entrave à participação das famílias na escola. A incompatibilidade de horário das reuniões e atividades da escola com o horário de trabalho dos pais torna-se num obstáculo ao envolvimento parental. Principalmente nos meios urbanos, o modo de vida, influenciado pelos fenómenos de urbanização, dificultam ainda mais a comunicação entre família/escola.

Por último o autor supra mencionado aponta a persistência das estruturas organizativas das escolas como um entrave à colaboração entre o sistema família e o sistema escola. As escolas continuam a apresentar-se como sistemas burocráticos, com

praxes formalistas e utilização de uma linguagem muito técnica, pouco acessível à maioria dos pais.

A utilização de termos demasiado técnicos pelos intervenientes no processo ensino/aprendizagem de alunos afasta os encarregados de educação da vida escolar dos seus filhos, como refere Sampaio (2011:65) “Quando se complexifica o exercício da parentalidade através de um discurso psychologizante e moralizador, agravam-se os medos dos pais e prejudicam a sua espontaneidade e a aprendizagem transgeracional na família”.

O carácter dos contactos entre os dois sistemas é marcadamente negativo, pois na maioria dos casos os pais só são chamados à escola quando há algum tipo de problema com o educando, a nível de comportamento ou a nível do desenvolvimento de competências académicas. Isto ainda acontece porque ainda se verifica nos professores uma grande insegurança relativamente à intervenção parental nas escolas por temerem a interferência destes no domínio pedagógico e na autonomia pedagógica dentro da sala de aula. Limitando os contactos limitam também essa insegurança. Por outro lado, a falta de formação dos professores na formação inicial sobre esta temática contribui também para esta insegurança dos professores.

Estes obstáculos são ainda mais notórios quando se fala de alunos com NEE, pois a maioria das famílias ou ainda não se encontra devidamente familiarizada com a problemática, ou não sabe como, quando e onde apoiar o aluno, ou porque ainda se encontra no processo de ultrapassar o “luto”. Tudo isto influencia negativamente o envolvimento parental destas famílias na escola. Nestes casos cabe à escola analisar cada caso e criar as condições necessárias para aumentar a intervenção parental destes encarregados de educação no processo ensino/aprendizagem dos seus educandos, criando-se, assim, parcerias efetivas entre eles e os restantes intervenientes.

Nas escolas onde já existem formas ativas e viáveis da participação dos pais, as vantagens são evidentes. Davis (1994) referem que os filhos cujos pais se envolvem nas atividades da escola, obtêm melhor aproveitamento. Commer (cit. por Davis, 1994:25) centraliza as vantagens do envolvimento parental neste fato pois, como refere,

" (...) o sucesso traz o sucesso e a autoconfiança e, como resultado, os pais ficam motivados para participarem ainda mais. Quando os pais têm uma relação positiva com os professores eles podem ajudar os filhos a terem um comportamento correcto na escola".

Considerando a importância do relacionamento efetivo entre estas duas entidades, nas últimas décadas, as concepções e as práticas têm evoluído, com vista a melhorar a articulação entre a escola/família, na tentativa de envolver as famílias no processo educativo dos seus educandos e, por outro lado, proporcionar-lhes um maior conhecimento, compreensão e acompanhamento da escola sobre as situações económicas, sociais e familiares dos alunos.

Apesar de todos os obstáculos ao envolvimento parental nas escolas, assiste-se a uma tentativa da participação mais ativa e colaborativa dos pais na escola, provocada pela constatação das vantagens educativas desta participação e pela reivindicação de alguns pais sobre o seu direito de participação na organização escolar.

3. A Família de Alunos com NEE do Domínio Cognitivo e Motor

“Sinceramente penso que é preciso mudar tudo. Em primeiro lugar, temos de nos mudar por dentro. Não podemos continuar a ser pais com as verdades que os nossos pais nos legaram, porque só servem para nos embaraçar. Não podemos continuar a vacilar perante as exigências crescentes dos nossos filhos, que estão um bocado abandonados pelos nossos afazeres e exigem mais (de mais?) de nós.

Não é possível esperar que a escola nos ajude, porque se não lutarmos para a transformar, em colaboração com professores e alunos, ela continuará para os nossos filhos a ser equivalente a um emprego aos sessenta anos”. (Sampaio, 1996:9,10)

3.1. Modelos de Funcionamento Familiar

Os conhecimentos atuais das práticas centradas na família dependeram de uma série de fatores, quer a nível teórico quer a nível prático. A nível teórico foram inúmeros os investigadores que se dedicaram ao estudo das famílias, fornecendo alguns modelos explicativos do funcionamento familiar, os quais contribuem para a compreensão do funcionamento das crianças com NEE e o impacto que elas provocam no seio dessas famílias.

Um dos modelos de envolvimento parental que ajuda a compreender o funcionamento familiar é a Abordagem Sistémica da Família. Segundo Correia (2000:145), esta abordagem é fundamentada

“(…) na teoria geral dos sistemas de Von Bertalanffy (1968), referindo que todos os sistemas vivos são compostos por um conjunto de elementos interdependentes, isto é, modificações que ocorram num dos elementos podem afectar os restantes, e a

interacção entre eles cria condições únicas que são inexistentes ao considerarmos cada elemento individualmente.”

Turnbull e Turnbull (1990 cit. Leite e Madureira, 2003) sustentam que a intervenção nas famílias de alunos com NEE deve basear-se numa abordagem sistémica da família, a principal preocupação desta abordagem é tornar as famílias independentes do apoio especializado dos técnicos, contribuindo para que as famílias desenvolvam competências para resolver as situações problemáticas, para encontrar respostas às necessidades e para o desenvolvimento de projetos autónomos. A rede informal de recursos humanos da comunidade (amigos, vizinhos, família alargada, grupos de pais,...) torna-se importante neste processo, pois irão contribuir para evitar o isolamento e a solidão de muitas famílias com crianças com NEE, fornecem diferentes modelos de funcionamento familiar e permitem o com outras famílias que também tenham ou estejam a passar pelos mesmos problemas.

Como refere Correia e Serrano (2002:19) “a perspectiva sistémica social vê a família como um “todo” social, com características e necessidades únicas, que, por sua vez, se insere num conjunto mais vasto de influências e redes sociais formais e informais.” Todos os elementos influenciam-se mutuamente, assim, uma intervenção segura deve considerar a família como um todo e não se restringir à criança.

Outro modelo explicativo de envolvimento parental é o Modelo Transaccional de Sameroff e Chandler (1975).

“Este modelo considera a família como componente essencial do ambiente de crescimento, que influencia e é influenciada pela criança num processo contínuo e dinâmico resultando em aspectos diferenciados em cada momento dessa interacção, com impacto, quer na família, quer na criança” (Correia, 2000:146).

Por fim, outro contributo teórico explicativo da importância do envolvimento parental e do ambiente de crescimento da criança e da família é o Modelo de Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner. Este modelo defende que os vários ambientes em que a criança se desenvolve não funcionam de forma isolada ou sequencial, mas antes de forma integrada. Na perspetiva de Correia (2000), a família é um sistema envolvido num enquadramento mais alargado de outros sistemas, “como um conjunto de estruturas aninhadas, cada uma inserida na seguinte, tal e qual como um conjunto de bonecas russas” (Bronfenbrenner, 1979, cit. Correia, 2000:146).

Segundo Bronfenbrenner (1979, cit. Leite e Madureira, 2003:138) “o indivíduo é um sujeito activo que participa no seu próprio desenvolvimento, reorganizando-se e reestruturando-se constantemente, em interacção com o meio, num processo de influência mútua.” Assim sendo, o meio relevante para o processo de desenvolvimento de uma criança não se restringe ao contexto imediato, mas engloba também as interações entre os contextos próximos e outros mais distantes da criança.

O modelo ecológico considera um conjunto de sistemas ecológicos (microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema). O microsistema é referente ao contexto imediato da criança (escola, casa, jardim, rua, ...); o mesossistema abarca as relações entre os contextos que a criança interage (relação escola/família, família/amigos,...); o exossistema respeita aos contextos em que a criança não participa diretamente, mas que pode influenciar o seu contexto imediato (órgão de gestão da escola, emprego dos pais,...) e o macrosistema que diz respeito ao sistema de valores e crenças culturais e uma sociedade.

Este modelo considera que “para que a intervenção seja eficaz e se obtenham modificações mais abrangentes nos diversos sistemas sociais, torna-se indispensável a adopção de uma perspectiva ecológica de IP que tenha em conta a complexidade destas

interacções” (Bronfenbrenner, 1975, 1979; Hobbs e colab., 1984; Dunst, 1985 cit. Correia e Serrano, 2002:23).

As implicações práticas destes modelos têm reflexões, quer a nível da avaliação, quer a nível da intervenção, no trabalho a desenvolver com as famílias. Nesta óptica deixa de fazer sentido considerar as avaliações e as interações família/crianças em vertentes separadas, adotando sim uma orientação sistémica e ecológica.

A teoria da sobreposição das esferas de influência de Epstein (Sanders e Epstein, 1998 cit. Zenhas, 2006) que integra e desenvolve o modelo de Bronfenbrenner, considera perspetivas educacionais, sociológicas e psicológicas sobre as organizações sociais e investigações sobre os efeitos da família, da escola e da comunidade nos resultados escolares. Um dos princípios fundamentais desta teoria baseia-se no fato de determinados objetivos constituírem-se como interesses mútuos da família, escola e comunidade e, portanto, serem mais facilmente atingíveis através do trabalho em conjunto entre essas entidades para responder às necessidades dos alunos.

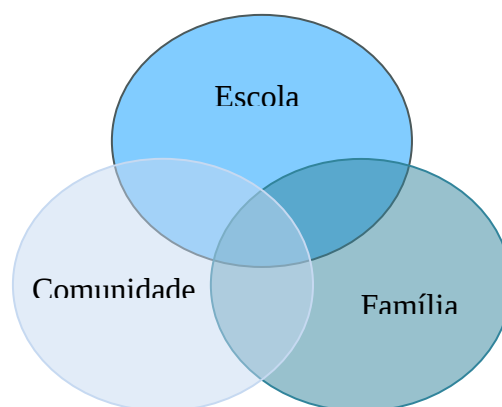


Figura I – Interação entre Esferas de Influência – Adaptado de Zenhas, 2010:2

Esta teoria de Epstein é representada graficamente por três esferas parcialmente sobrepostas, as esferas representam a família, a escola e a comunidade, a área de sobreposição corresponde à articulação entre os três contextos. A representação gráfica inclui ainda uma estrutura interna e externa. A estrutura externa considera que a área de sobreposição pode ser aumentada ou diminuída dependendo da influência de dois conjuntos de fatores: as atitudes, os valores, as experiências e as práticas das três entidades; e o tempo, englobando, a idade e o nível de escolaridade dos alunos. Estes dois conjuntos de fatores influenciam positiva ou negativamente as ações desenvolvidas em comum pela família, escola e comunidade, ditando a quantidade e qualidade dessas mesmas ações. A estrutura interna demonstra onde e como as interações ocorrem dentro e através dos três contextos. Corresponde às interações que podem ser desenvolvidas quando as pessoas, nesses contextos, comunicam e trabalham em equipa.

Este modelo considera a criança como um ator central na relação escola/família, Silva (2003) destaca que este papel é frequentemente esquecido, tal como o referido no ponto 2.2. deste trabalho. O Autor baseia-se em Epstein para demonstrar o papel central da criança por este modelo,

“o modelo baseia-se na assunção de que a aprendizagem, o desenvolvimento e o sucesso das crianças, no sentido lato, constituem a principal razão para a parceria casa-escola. (...) Os alunos não são passivos neste processo; eles são os principais actores do seu próprio sucesso na escola” (Epstein, 1992, cit. Silva, 2003:95)

A perspetiva social e sistémica, sugerida por estes modelos, reflete-se na citação de Bronfenbrenner (1979 cit. Pereira e Serrano, 2010:9), que defende e explica claramente a independência e a importância das unidades sociais,

“a capacidade de os pais desempenharem com eficácia os seus papéis parentais no seio da família depende das exigências dos papéis, dos factores de stress e dos apoios

oriundos de outras fontes (...). As avaliações que os pais fazem das suas próprias capacidades para funcionar eficazmente, bem como a forma como encaram a sua criança estão relacionadas com factores externos, como a flexibilidade dos horários laborais, a adequação dos planos relativos aos cuidados das crianças, a presença de amigos e vizinhos que possam ajudá-los em circunstâncias de maior ou menor emergência, a qualidade dos serviços sociais e de saúde, assim como a segurança do meio ambiente em que vivem. A disponibilidade de estruturas de apoio é, por seu lado, uma função da sua existência e frequência numa dada cultura ou sub-cultura. Esta frequência pode ser melhorada pela adopção de políticas e práticas públicas que criem estruturas adicionais e papéis de índole social encorajadores da vida em família.”

3.2. Ciclo de Vida da Família

A família ao longo do tempo vai sofrendo um processo evolutivo e possui o seu ciclo de vida. “A família também nasce, cresce, amadurece, habitualmente reproduz-se em novas famílias, encerrando o seu ciclo vital com a morte dos membros que a originaram e a dispersão dos descendentes para constituir novos núcleos familiares” (Costa, 2004:78).

Este processo evolutivo é consequência das mudanças da família enquanto grupo, assim como às mudanças dos seus membros individuais em três elementos: funcional, internacional e estrutural. O desenvolvimento familiar baseia-se numa sequência (ciclo vital) de transformações na organização familiar, em função do cumprimento de tarefas (etapas) bem definidas (Relvas, 2004).

Minuchin e Fishman (1990, cit. Costa, 2004), indicam quatro etapas para o ciclo de vida da família: formação do casal, família com filhos pequenos, família com filhos na escola ou adolescentes e família com filhos adultos.

Baseando-se nestas etapas propostas por Minuchin e Fishman, Relvas (2004) apresentou uma alteração à terceira fase, dividindo-a em duas. Assim propõem as seguintes etapas: formação do casal, família com filhos pequenos, família com filhos na escola, família com filhos adolescentes, família com filhos adultos.

Todas as famílias passam por um conjunto de períodos/etapas de transição difíceis. No entanto, nas famílias onde existem crianças com NEE a tensão durante estes períodos/etapas pode ser elevadíssima. O fato de existir um elemento na família com NEE (podendo ser uma problemática do domínio cognitivo e/ou motor, como qualquer outra problemática) faz com que a família tenha que se reorganizar, o que irá afetar cada um dos seus elementos de forma diferenciada, no decorrer do ciclo vital da família.

Mackeith (1973, cit. Costa, 2004) descreveu quatro períodos/etapas pelas quais passam as famílias de crianças com NEE:

- Quando os pais se inteiram que o filho tem uma determinada problemática;
- Quando chega o momento de proporcionar educação à criança com NEE e há necessidade de encarar as possibilidades escolares;
- Quando a criança com NEE deixa a escola e tem necessidade de enfrentar as confusões e frustrações pessoais como todos os outros adolescentes;
- Quando os pais envelhecem e não podem dar continuidade à responsabilidade de cuidar do seu filho.

Para Correia (2000) a cada etapa do ciclo vital familiar correspondem novos requisitos e necessidades que necessitam de uma resposta eficaz, pois em cada uma das

etapas alteram-se os papéis e responsabilidades dos diferentes membros da família. No decorrer das diferentes etapas os pais têm de tomar inúmeras decisões perante novas exigências, bem como solucionar as necessidades específicas e adaptar-se a cada nova fase que surge, de forma a desempenhar efetivamente as suas funções.

A parceria entre profissionais/família surge como uma mais-valia, pois os profissionais envolvidos no processo educativo do aluno com NEE devem estar atentos às diferentes etapas, com o intuito de facilitar à família a antecipação das situações e das dificuldades que podem surgir e consequentemente auxiliarem a interação entre a díade pais/filhos (Correia, 2000).

3.3. Do Choque à Aceitação da Criança com NEE

Grande parte das famílias imagina o bebé que vai nascer como perfeito. No momento do diagnóstico de alguma problemática à criança, podem ocorrer inúmeras reações dos diferentes membros da família. Desta forma, a um choque inicial segue-se uma fase de renúncia e de incredulidade.

No processo de aceitação da criança é natural que os pais vivenciem sentimentos de culpa, sendo frequente atribuírem a si próprios a imputação pela problemática do seu filho. Em alguns casos, atribuem essa imputação aos médicos e a outros profissionais da saúde e/ou de educação, incluindo os professores. Será importante que os professores não considerem esta atitude nas suas práticas pedagógicas e que pelo contrário apoiem estes pais e lhes mostrem que têm um objetivo comum, desenvolver todo o potencial individual da criança.

Após este sentimento de rejeição, culpa e incredulidade, muitos pais optam, muitas das vezes, inconscientemente, por uma postura de superproteção exagerada face

à problemática da criança. Os pais, tal como alguns professores, por vezes sentem a necessidade de proteger a criança de algumas situações de insucesso ou rejeição, “educamos, dominados pelo medo, impedindo as crianças de se desembaraçarem das dificuldades, abusando de uma proteção excessiva que lhes dificulta a autonomia” (Sampaio, 2011:70).

Esta atitude excessiva proteção não é benéfica para a criança, pois coloca-a à margem de qualquer tipo de atividade competitiva que possa evidenciar a problemática e consequentemente levar a criança ao fracasso. Assim, a superproteção impede a criança de desenvolver oportunidades de dar resposta a determinadas situações problemáticas e a tomar decisões, no fundo não permite o seu desenvolvimento pessoal e emocional de forma autónoma. Pelo contrário, quando a criança é menos protegida torna-se mais confiante e segura de si própria, mesmo que em muitas das situações não obtenha sucesso em atividades competitivas, mas irá sentir sucesso por participar e consequentemente mais integrada no seu grupo/turma. Deste modo “as crianças necessitam de ser encorajadas a vencer as dificuldades e a sentir que os pais estão atentos (...) muitos pais são campeões na crítica, mas não são capazes de verificar ou estimular as vitórias dos seus filhos” (Sampaio, 2011:37, 38).

Quando a criança é mais velha e começa a estabelecer as primeiras interações com as crianças da mesma idade a sua problemática torna-se mais visível aos pais e é neste momento que surgem novamente um sentimento de culpa, de dúvida e de negação perante a problemática do seu filho. Nesta fase, os profissionais que trabalham diretamente com a criança desempenham um papel importante, no entanto muitos deles sentem imensas dificuldades em orientar os pais, como tal, “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” (Nielsen, 2006:29).

Na fase mais avançada, a família acaba por aceitar a realidade e decide fazer o possível para melhorar as expectativas e o prognóstico da criança/jovem. A aceitação da deficiência e a decisão de enfrentar esta situação indicam que há uma mudança de atitude que produz uma estabilidade muito importante para enfrentar todos os problemas que vão surgindo. Os pais devem aceitar o seu filho tal como é, com as suas limitações e as suas capacidades, para terem uma visão realista acerca do seu futuro e da sua situação.

Para que os pais possam alcançar esta fase precisam de uma dupla intervenção: primeiro, devem receber toda a informação objetiva sobre o problema do seu filho e sobre as potencialidades e dificuldades esperadas. Segundo, devem receber apoio emocional de forma a normalizar a família e as suas relações com a comunidade.

De fato, as famílias de crianças com NEE sofrem um enorme impacto, muitos dos pais sentem dificuldade em aceitar que a criança com NEE tem o direito a viver uma vida normal, tal com as restantes crianças. Como forma de ultrapassar este impacto os pais podem recorrer a inúmeros profissionais e grupos de apoio que os podem ajudar na adaptação e aceitação da nova realidade familiar, podendo ser aconselhados ao longo das diferentes fases que irão ocorrer na vida familiar, começando, assim, a aprender a aceitar os desafios que uma criança com NEE exige.

Em suma, “os pais têm de aprender a lidar com três crises: choque inicial, ajuste de valores/expectativas e problemas práticos do dia-a-dia” (Wolfenberger cit. Sousa, 1998:128). No final deste perturbado momento de descoberta decorrem as adaptações

necessárias no ambiente familiar e a aceitação da criança com NEE, esta aceitação será mais fácil se a problemática surgir após o período de vinculação.

3.4. Fontes de Stresse Familiar

A existência de uma criança com determinada problemática provoca fontes de stresse na vida familiar a vários níveis: “ problemas de ordem financeira, falta de oportunidades de descanso e lazer, isolamento social, dificuldades no relacionamento interpessoal, aumento de conflitos na vida familiar, profissional, gestão dos cuidados diários e do relacionamento com técnicos” (Gath, 1972; Gallaghet, 1983; Girimaji, 1993; McLinden, 1990 cit. Sousa, 1998:123).

Turnbull e Turnbull (1990 cit. Leite e Madureira, 2003) expuseram os diversos problemas que os pais e irmãos se deparam, conforme o diferente ciclo de vida em que a criança com NEE se encontra. Apesar dos primeiros anos possam ser os mais dolorosos a nível emocional, à medida que a criança cresce vão surgindo problemas mais complexos de resolver, nomeadamente na vida adulta.

Todos os elementos da família estão sujeitos a fontes de stresse devido à presença de uma criança com NEE na família. Embora vivenciem sentimentos nem sempre semelhantes, todos os elementos (mãe, pai, irmãos) experienciam um certo impacto perante a criança com uma problemática. A mãe sente exaustão pelo trabalho físico e emocional, o que lhe provoca problemas de saúde e infelicidade. O pai está centrado mais no exterior, no emprego, tendo menos disponibilidade para cuidar da criança no dia a dia, sendo o seu sofrimento menor. Os irmãos apresentam uma maior tendência para distúrbios emocionais, rivalidade pela atenção dos pais, medo de ataques físicos, têm mais problemas na escola (Gath, 1972 cit. Sousa, 1998).

Este impacto envolve muitos sentimentos, tais como: negação e procura de outros diagnósticos e/ou prognósticos mais favoráveis; zanga; medo do futuro incerto; culpabilização; confusão, pela falta de conhecimento da situação e incapacidade para dar resposta a determinada situação problemática; desapontamento; impotência e rejeição.

A natureza da problemática, o grau de dependência e o tipo de comportamento da criança com NEE podem afetar a família, criando um stress considerável nos pais. Assim um acontecimento que afeta qualquer um dos seus membros na família tem impacto sobre todos os outros, pelo que a presença de uma criança com NEE altera, quer direta ou indiretamente, a natureza e a dinâmica das interações familiares.

Parte II - Estudo Empírico

4. Metodologia

Neste projeto foi desenvolvido um estudo transversal, exploratório de caráter qualitativo e quantitativo.

O modelo de investigação utilizado no projeto foi o de investigação-ação, entendendo-se por investigação-ação a “recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan e Biklen, 2006:292), sendo um tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve ativamente no objeto da investigação.

A investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para o aperfeiçoamento da prática nos diversos campos da ação. Consequentemente, o duplo objetivo basilar é, por um lado obter melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas/grupos com que se trabalha.

4.1. Problemática e sua Contextualização

São inúmeros os estudos, a informação bibliográfica e a produção legislativa em Portugal sobre a importância do envolvimento parental nas escolas, no entanto, ainda se verifica que a relação escola/família ainda não se encontra nos parâmetros desejáveis.

Esta situação agrava-se quando se fala em famílias de crianças com NEE, pois se por um lado, a existência de uma criança com NEE provoca fontes de stress que a família vivencia a diferentes níveis, nomeadamente, problemas de ordem financeira, falta de oportunidades de descanso e lazer, isolamento social, dificuldades no relacionamento interpessoal, aumento de conflitos na vida familiar, profissional e gestão

dos cuidados diários (Correia, 2000). Por outro, “os profissionais sentem extrema dificuldade em orientar os pais, enquanto estes se recusam a admitir que o seu filho ou filha tem NEE” (Nielsen, 2006:29).

Parece que o envolvimento parental no nosso país ainda está longo de se tornar o desejado e esperado por muitos autores que defendem a relevância do envolvimento dos pais na escola como fator de sucesso num programa de intervenção bem sucedido para alunos com NEE. Ainda nos encontramos na consciencialização dos profissionais e dos próprios pais para a vitalidade da participação cooperativa destes na educação dos alunos com NEE.

4.2. Questões e Objetivos da Investigação

Esta investigação teve como objetivo primordial averiguar as perspetivas dos professores relativamente ao envolvimento parental de alunos com NEE no 1º CEB e, desse modo, responder à questão de partida considerada para este estudo: **“Qual a perceção dos professores do 1º CEB sobre a participação dos pais de crianças com NEE do domínio cognitivo e motor?”**.

O estudo baseou-se nos seguintes objetivos gerais:

- Compreender o tipo de participação dos pais de alunos com NEE nas escolas do 1º CEB;
- Apreender as perspetivas dos professores em relação ao contributo do envolvimento dos pais de alunos com NEE, enquanto fator de sucesso e de inclusão escolar dos educandos;
- Entender o papel dos professores no envolvimento parental e que ações desenvolvem para fomentar a participação os pais de alunos NEE na escola;

- Traçar um plano de intervenção, com um conjunto de estratégias de envolvimento dos pais de alunos com NEE nas escolas.

4.3. População e Amostra

Para esta investigação-ação foi utilizado o método de amostragem não-casual por conveniência, pois os casos escolhidos estavam facilmente à disposição. Neste estudo foram incluídos os professores do 1º CEB que lecionem ou que lecionaram (nos dois últimos anos letivos) turmas onde se encontram incluídas crianças com NEE de carácter permanente do domínio cognitivo e/ou motor. Foram envolvidos 4 professores para o inquérito por entrevista e 88 professores para o inquérito por questionário, no entanto desta última amostra apenas 42 professores mostraram disponibilidade para responder ao questionário.

Para a recolha de dados os agrupamentos de escolas foram seleccionados por conveniência (aproximação à residência). Na aplicação das técnicas e instrumentos de recolha de dados (inquérito por entrevista e por questionário) recorreu-se a diversos agrupamentos de escolas do distrito de Beja tendo sido cada questionário acompanhado da apresentação do trabalho e de um apelo à objetividade e sinceridade dos inquiridos, referindo-se também a natureza confidencial das respostas.

4.4. Instrumentos de Recolha de Dados

Na recolha de dados foi utilizado o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário, pretendendo-se com os mesmos averiguar a participação dos pais de criança com NEE do domínio cognitivo e motor na escola do 1ºCEB.

Estes dois instrumentos de recolha de dados foram construídos considerando os seguintes objetivos gerais: compreender o tipo de participação dos pais de alunos com NEE nas escolas; apreender as perspetivas dos professores em relação ao contributo do envolvimento dos pais de alunos com NEE, enquanto fator de sucesso e de inclusão escolar dos educandos; entender o papel dos professores no envolvimento parental e que ações desenvolvem para fomentar a participação dos pais de alunos NEE na escola.

As perguntas dos dois instrumentos foram enquadradas em cinco dimensões. Assim, a primeira dimensão – legitimação da entrevista/questionário e motivação, tinha como objetivo informar o entrevistado sobre a investigação em curso, explicando a importância da colaboração para a consecução dos objetivos visados. Assegurou-se ainda a confidencialidade e o anonimato das informações recolhidas.

Na segunda dimensão – identificação e caracterização dos respondentes, pretendia-se obter dados biográficos e profissionais dos inquiridos. Relativamente à terceira dimensão - tipo de relação escola/pais de alunos NEE; frequência das comunicações e tipo de envolvimento família/escola; motivação do professor titular de turma em contactar os pais; estratégias desenvolvidas pelos professores, tinha como principal objetivo apreender as práticas desenvolvidas pelos professores do 1º CEB face ao envolvimento das famílias de alunos com NEE do domínio cognitivo e/ou motor.

A quarta dimensão - modos e contextos de atuação dos encarregados de Educação dos alunos com NEE; estratégias desenvolvidas pela escola para fomentar a participação parental, tinha como finalidade averiguar as práticas desenvolvidas pela escola para fomentar a participação dos pais na escola dos seus educandos.

Na última dimensão - entraves ao envolvimento dos pais de alunos com NEE na escola; estratégias de superação dos obstáculos, pretendeu-se fazer um levantamento

dos obstáculos e das estratégias de superação ao fraco envolvimento destes pais na escola dos seus educandos.

4.5. Procedimentos

Na fase inicial deste estudo realizou-se um levantamento da bibliografia disponível sobre a problemática em estudo, leitura dessa bibliografia e registo da informação recolhida sobre a situação ideal.

Previamente à recolha de dados, foram endereçados os pedidos de autorização e colaboração no presente estudo aos Diretores dos agrupamentos de escola (Anexo I). Após a obtenção de autorização procedeu-se a uma entrevista a um grupo de quatro professores do 1º CEB de alunos com NEE de carácter permanente do domínio cognitivo e/ou motor, tendo como objetivo recolher informação sobre a participação dos pais de alunos com NEE na escola. O procedimento da entrevista passou por três fases: elaboração do guião de entrevista, aplicação da entrevista e tratamento dos dados através da análise de conteúdo (anexo II).

Num segundo momento foi utilizado o inquérito por questionário, o qual obedeceu às mesmas fases de procedimento da entrevista (anexo III). Na primeira parte do questionário procedeu-se à caracterização dos sujeitos inquiridos, relativamente ao sexo, idade, situação profissional, nível de formação e tempo de serviço. Na segunda parte do questionário pretendeu-se sondar que relações existem entre os professores do 1º CEB e os pais de alunos com NEE, como fator de sucesso e inclusão educativa, compreendendo o posicionamento dos professores relativamente a esta relação e a sua perceção relativamente à problemática da relação escola/família.

Foi ainda possível prever a frequência dos contactos estabelecidos entre as duas entidades, tipos de estratégias mais utilizadas, o nível de intervenção e o tipo de informação que é fornecido às famílias.

Este questionário englobou questões fechadas e abertas. A existência de questões abertas teve em conta o tipo de estudo e de informação que se pretendia recolher. A utilização desta tipologia de questão visou possibilitar a expressão mais livre dos inquiridos, dando oportunidade a estes de clarificarem respostas a itens estandardizados e de darem informação adicional acerca do seu trabalho e das várias intervenções.

Elaborou-se um pré-teste desse questionário com o objetivo de verificar se o mesmo seria aplicado com êxito e se fornecia as informações necessárias para dar resposta à questão levantada no estudo. Este pré-teste foi aplicado a um grupo restrito de 10 especialistas (incluindo especialistas de áreas distintas da educação), sendo posteriormente revisto, corrigido e reformulado tendo em consideração a avaliação realizada pelos inquiridos e os objetivos a investigar.

Após a verificação do questionário na etapa do pré-teste, o mesmo foi aplicado à amostra definida para esta investigação.

Foi utilizada uma metodologia de natureza qualitativa no momento de aplicação da entrevista e quantitativa aquando da passagem do questionário. A opção pela última baseou-se na possibilidade de chegar a uma amostra mais significativa e consequentemente obter um maior número de opiniões.

Na etapa seguinte à aplicação dos instrumentos de recolha de dados, foram analisadas as informações recolhidas, sendo comparados os resultados obtidos com os resultados esperados e identificadas as necessidades e interesses existentes. Estas

necessidades e interesses constituíram-se como a base para a elaboração do plano de intervenção.

4.6. Tratamento de Dados

Os questionários foram tratados através do programa estatístico SPSS na versão 11.5, onde se procedeu às respetivas frequências das respostas dadas pelos inquiridos e às médias das variáveis, tentando verificar quais os itens considerados pelos inquiridos como sendo os mais importantes ou mais frequentes. Os dados recolhidos nas perguntas abertas do inquérito por questionário e nas questões do inquérito por entrevista foram tratados através da análise de conteúdo.

5. Apresentação e Discussão dos Resultados

5.1. Entrevista a Professores do 1º CEB de Alunos com NEE do Domínio Cognitivo e/ou Motor

Na investigação qualitativa, a entrevista pode ser utilizada como uma técnica dominante para a recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com outras técnicas, como neste estudo. Para Bogdan e Biklen (1994) a entrevista apresenta como finalidade a recolha de dados narrativos na linguagem do próprio sujeito, permitindo que o investigador desenvolva claramente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do universo.

As entrevistas variam quanto ao grau de estruturação, que vai desde a entrevista estruturada até à não estruturada, passando por um grau intermédio de estruturação das questões colocadas. Para este estudo, as entrevistas individuais funcionaram como o primeiro momento de recolha de informação sobre a problemática em estudo, não sendo, desta forma, o principal instrumento de recolha de dados. Assim, optou-se pela entrevista estruturada.

Este tipo de entrevista, de acordo com Reis (2010), é constituído por um conjunto de questões abertas, estandardizadas e colocadas numa ordem invariável a todos os entrevistados. As questões prevêm respostas relativamente curtas e rigorosas a questões não ambíguas. Conjetura um plano (guião de entrevista) elaborado antecipadamente e que deve ser estritamente seguido.

Após a aplicação da entrevista procedeu-se à transcrição textual das entrevistas para conseqüente tratamento e análise. As entrevistas foram transcritas na íntegra e procurou-se reproduzir o mais fielmente possível. Completa a transcrição das

entrevistas e após algumas correções, os textos escritos foram enviadas aos respectivos autores (via e-mail), para que fizessem as alterações que considerassem necessárias.

O conteúdo das entrevistas foi sujeito a uma análise qualitativa. A análise dos dados da entrevista é um processo difícil e escrupuloso, que se baseia em esmiuçar o conteúdo das entrevistas, de modo a criar categorias de análise. De acordo com Vala (1986), a categorização visa a simplificação, a ordenação e a atribuição de sentido ao objeto em estudo, de forma a potenciar a sua apreensão, assim, as categorias constituem-se como os componentes chave para o investigador.

5.1.1. Análise da Entrevista a Professores de Alunos com NEE do Domínio Cognitivo e/ou Motor

As leituras dos textos recolhidos nesta fase de entrevista conduziram à identificação de três dimensões e respetivas categorias de análise de conteúdo:

A – Conceção dos professores sobre a relação escola/país e as práticas desenvolvidas

A1 – Tipo de relação estabelecida entre escola/país

Os entrevistados revelaram que mantêm uma relação próxima com as famílias de alunos com NEE, baseada na cordialidade, cooperação, respeito, interação, co-responsabilidade, parceria e familiaridade.

E1 - “As relações devem ser cordiais (...) a coordenação de esforços é muito importante”; “Tento desenvolver uma relação aberta e de entre ajuda”.

E2 - “Nos dias que correm existe uma relação mais cordial (...) ainda que, em vários locais, esta relação não se verifique”; “uma relação de proximidade / familiar e respeito”.

E3 - “ativa e cooperativa”; “uma relação saudável, de interação e de co-responsabilização”.

E4 - “Os pais e a escola devem ser parceiros no processo educativo”; “uma relação de interação”.

A2 – Frequência das comunicações escola/pais

Os professores respondentes demonstraram que as comunicações entre eles e os pais de alunos com NEE de caráter permanente são frequentes, verificando-se assim, uma preocupação acrescida com o processo educativo destes alunos e com a motivação em envolver os seus familiares nesse mesmo processo.

E1 - “sempre que se justifique e obrigatoriamente no final de cada período e no final do ano”.

E2 - “o seu envolvimento na escola do seu educando deve ser sempre possível quanto o necessário”; “Estou em constante contacto (...) pois considero que eles necessitam de um apoio mais reforçado”; “tenho como rotina estabelecer contactos quinzenais (via telefone)”; “Sempre que seja necessário o encarregado de educação é chamado à escola”.

E3 - “nem sempre me é possível reunir formalmente com os mesmos, estabeleço contactos informais várias vezes durante os períodos letivos”.

E4 - “Entro em contacto com eles pelo menos uma vez ao mês”.

A3 – Tipo de envolvimento parental

No que se refere ao tipo de envolvimento destes pais na escola, os professores do 1º CEB envolvidos implicam estes pais no processo educativo do aluno ao nível das

aprendizagens, nomeadamente nas aquisições das competências escolares e nas dificuldades demonstradas.

Dois dos professores envolvidos apelaram a uma maior intervenção dos pais nas atividades escolares dos seus educandos.

E1 - “Ao nível de saberem o que os filhos estão a aprender para tentarem apoiá-los também em casa”.

E2 - “Para além do mínimo essencial (...) deveriam ainda ter um envolvimento extra na vida escolar dos seus filhos de modo a perceber quais as suas evoluções/retrocessos ao longo dos anos letivos”.

E3 - “Deveriam ter um papel mais ativo nas atividades que a escola lhe proporciona em conjunto com o seu filho e professores”.

E4 - “Os pais deveriam trabalhar em algumas atividades ao lado dos filhos e professores”.

A4 – Práticas desenvolvidas pelo professor

Quando os professores entrevistados foram questionados sobre as práticas desenvolvidas no âmbito do envolvimento parental das famílias de alunos com NEE todos demonstraram muita disponibilidade e abertura, no entanto revelaram sentir dificuldades em descrever as suas práticas, referindo apenas o pedido de colaboração em algumas atividades escolares e em reuniões.

E1 - “As crianças inseridas numa turma numerosa (porque 20 alunos são muitos) não conseguem obter a ajuda suficiente da professora, pois são sempre crianças muito dependentes. Mas para os pais é sempre pouco”; “O trabalho com os pais deve ser

contínuo”; “reuniões das com os pais, com a professora do ensino especial, com a psicóloga e outros técnicos”.

E2 - “Sempre que os encarregados de educação levantam questões de cariz profissional, tento ser o mais direta e objetiva possível”; “Tento sempre pedir a colaboração dos encarregados de educação para o desenvolvimento de atividades mais lúdicas. Sempre que existem atividades mais práticas seja na área de educação especial ou noutra área desenvolvida pelo agrupamento peço aos pais também para participarem nestas atividades juntamente com toda a equipa de educação especial, incluindo os seus educandos”.

E3 - “todas as questões levantadas pelos pais são consideradas desde que sejam pertinentes para o processo educativo do aluno”; “Estabeleço com eles contactos formais e informais para reuniões e participação/colaboração em atividades do PAA e, sempre que necessário. Estabeleço contactos pessoais, através de reuniões e do telefone”; “Incentivo a uma participação ativa no processo educativo do aluno acompanhando-o ao local das sessões e ajudas em tarefas. Dou a conhecer o trabalho desenvolvido e a desenvolver”.

E4 - “tento dar sempre resposta aos pais de forma a esclarecer as suas dúvidas em relação às características e individualidades do seu filho e ao seu desenvolvimento global, dando-lhes orientações, mediante os meus conhecimento, de como o acompanhar quer nas tarefas do dia a dia, como nas tarefas escolares”; “Peço a colaboração dos pais nas atividades do PAA e em atividades com a restante comunidade educativa”; “contacto formal e informalmente com os encarregados de educação dos alunos com NEE (...) participação em reuniões quer as que faço com os restantes pais quer as individuais com todos os intervenientes no processo do aluno”; “dou-lhes a

conhecer o trabalho desenvolvido e aquilo que se pretende com a família, explicando que para o seu desenvolvimento global é importante a sua participação na escola”.

A5 – Motivação dos contactos escola/família

A principal motivação dos contactos desenvolvidos entre a escola/família centra-se no transmitir informações sobre as aprendizagens e as dificuldades evidenciadas pelos alunos, verificando-se que os professores continuam a atribuir mais importância ao desenvolvimento das competências académicas em detrimento das restantes áreas.

Três dos professores referiram que contactam com estas famílias com o objetivo de estabelecerem um trabalho colaborativo, dando-se assim seguimento em casa ao trabalho desenvolvido na escola.

E1 - “Devem vir à escola para unir esforços e trabalharem todos em conjunto, unindo e utilizando as estratégias mais adequadas”; “para tomarem conhecimento de aprendizagens realizadas pelos alunos, das suas dificuldades em determinadas atividades, de estratégias que os pais devem adotar em casa para os ajudar ao nível do desenvolvimento pessoal”.

E2 - “dar a conhecer o desenvolvimento do seu educando (...) para estes terem conhecimento de todo o trabalho que está a ser desenvolvido com os alunos. Sempre que exista uma atividade mais lúdica os encarregados de educação são chamados à escola para assistirem e/ou participarem nestas atividades”; “sempre que haja uma situação menos positiva por parte dos educandos, sempre que há necessidade de estabelecer uma conversa mais formal sobre algum assunto em particular, mensalmente para dar a conhecer todo o trabalho já desenvolvido, ...”

E3 - “terem melhor conhecimento do percurso do seu filho, receberem e dar sugestões, colaborarem e trabalhar em sintonia para poderem responder mais positivamente ao acompanhamento do seu filho”; “Percepção de problemas como: emocionais, comportamentais, aprendizagem e co-responsabilização nos T.P.C’s”.

E4 - “Para receberem alguma orientação de como lidarem com os filhos”; “transmitir informações sobre o desenvolvimento escolar do aluno ou informações transmitidas pelos técnicos envolvidos no processo do aluno”; “Problemas de saúde do aluno, estado emocional, problemas de comportamento, envolvimento dos encarregados de educação nos trabalhos de casa”.

A6 – Contributo do envolvimento parental no sucesso/inclusão escolar do aluno

Quando colocada esta questão à amostra selecionada para a entrevistas verificou-se uma unanimidade nas respostas, todos os professores revelaram que o envolvimento parental contribui significativamente para o sucesso/inclusão do aluno, identificando e evidenciando os campos onde esse envolvimento é mais benéfico.

E1 - “Havendo um conhecimento dos pais sobre as aprendizagens e dificuldades dos alunos será mais fácil ajudá-los, seguindo as mesmas orientações que têm na escola permite um maior sucesso dos alunos”; “permite aos pais verificar que a escola se interessa pelos seus filhos e que faz com eles um trabalho produtivo (...) tomada de consciência dos pais das dificuldades e avanço das crianças e das estratégias e atividades que são utilizados na escola”.

E2 - “É fundamental o envolvimento parental para o sucesso e inclusão destas crianças uma vez que a família é vulgarmente considerada o centro da individualização

e socialização”; “O fato de o envolvimento ser maior só vai beneficiar os encarregados de educação assim como os educandos com NEE”.

E3 - “é importante para o desenvolvimento emocional e afetivo da criança (...) para ajudar melhor a ultrapassar algumas das suas dificuldades.

“Se a família estiver presente, acompanhar e valorizar os seus pequenos progressos, o sucesso escolar e pessoal do aluno será mais significativo”; “poderiam dar uma colaboração mais positiva no desenvolvimento do seu filho”.

E4 - “é importante na parte emocional da criança. Ela terá melhor sucesso se tiver o acompanhamento dos pais e se sentir bem no seio da família”; “Os pais ao envolverem-se nas atividades escolares, seriam melhores colaboradores do desenvolvimento dos filhos”.

A7 – Nível de participação/interesse dos pais

No referente ao nível de participação/interesse dos pais, os professores identificaram dois grupos de pais, num grupo encontram-se aqueles que não demonstram interesse em participar no processo educativo do seu educando e como refere o **E2** é necessário implorar para que estes venham à escola. Contrariamente, no outro grupo encontram-se os pais que mostram disponibilidade em participar nas atividades escolares e em desenvolver um trabalho em equipa com o professor em prole do sucesso escolar do seu filho.

E1 - “há pais interessados, mas também muitos pais demitem-se do papel de pais”; “Há pais muito participativos. Mas também há pais que se interessam pouco pelos filhos”.

E2 - “Nem todos os encarregados de educação destes alunos se envolvem na escola como desejávamos. Há casos em que é necessário “implorar” para que estes se dirijam à escola até para receber a avaliação do seu educando. Outros encarregados de educação são extremamente prestáveis”; “Nem sempre participam como todos o desejávamos. Contudo, não podemos generalizar pois há encarregados de educação que são extremamente interessados”.

E3 - “ainda não é o necessário pois os pais deveriam ter mais encontros de sensibilização para a problemática e formação para uma melhor aceitação e poder dar um melhor acompanhamento”; “participam quando solicitados”; “O envolvimento dos pais é adequado à sua disponibilidade e sensibilidade”.

E4 - “O envolvimento dos encarregados de educação não é ainda suficiente”; “Os encarregados de educação estão sensíveis aos problemas dos filhos, mas nem sempre participam”; “as famílias nem sempre estão pré-dispostas a participar e a colaborar com a escola”.

A8 – Sugestão de estratégias para motivar o envolvimento parental

Os professores entrevistados em geral reclamam uma participação mais ativa dos pais na escola e para tal sugerem a criação de um espaço adequado para o seu acolhimento e o desenvolvimento de ações de formação e sensibilização que contribuam para o desenvolvimento de competências educativas nas famílias de alunos com NEE.

E1 - “Gostaria que os pais participassem mais nas atividades de sala de aula, nomeadamente na chamada de atenção para a problemática dos seus filhos junto dos restantes colegas de turma”; “os pais deveriam ter um espaço próprio na escola onde pudessem estabelecer contactos entre professores e até mesmo entre pais de alunos com NEE”.

E2 - “atribuir-lhes um papel mais ativo na escola, propondo-lhes a organização de atividades de sensibilização para a restante comunidade educativa, convidando-os a participar em ações de formação sobre as diferentes problemáticas e ajudando-os a lidar com a problemática do seu educando”.

E3 - “ações de formação para os pais, encontro de esclarecimento, contactos com o núcleo de NEE”.

E4 - “Os pais deveriam ter alguma formação sobre a problemática dos filhos para os poder acompanhar da melhor forma”; “desenvolvimento de um trabalho em parceria onde tanto professor como encarregado de educação é responsável pelo desenvolvimento do aluno”.

B – Práticas desenvolvidas pela escola de carácter organizacional

B1 – Modos e contextos de atuação dos pais

Analisando os discursos dos professores respondentes verifica-se que os pais normalmente participam na vida escolar do aluno nas atividades já estipuladas pelos professores e/ou órgão de gestão, sendo pouco visível a sua participação por iniciativa própria.

E1 - “sempre que os encarregados de educação se oponham à adoção de determinadas medidas pela escola para resolver ou tentar diminuir as dificuldades dos alunos”; “nas mais variadas atividades”.

E2 - “os contactos estabelecidos (...) são relacionados com assuntos do agrupamento, atividades desenvolvidas, comunicações sobre palestras/formações, avisos ou assuntos relacionados diretamente com o seu educando e que já passem pela direção da escola”; “Em todos os planos e projetos de um agrupamento a escola deveria

pedir a colaboração não só destes pais como de toda a família disponível, mas nem sempre isso acontece normalmente a opinião e consideração dos pais não é tida em conta na elaboração desses planos e projetos”.

E3 - “Contactos para a realização do processo, reuniões, acompanhamento e avaliação”; “A escola pede a colaboração dos pais. Atividades do PAA , de sala de aula e P.E.I.”.

E4 - “Não são estabelecidos contactos a não ser para formalizar o processo do aluno”.

B2 – Estratégias desenvolvidas pela escola para motivar a participação parental na escola

Os docentes inquiridos nomearam como estratégia de envolvimento parental a participação destes pais nas atividades escolares dos seus filhos. Dois dos inquiridos referiram ainda que existem escolas que têm pouca abertura ao envolvimento das famílias no processo educativo dos alunos.

E1 - “A escola organiza atividades para a participação dos pais em conjunto com os filhos”; “A escola incentiva os pais a participarem nas atividades escolares, no entanto nem sempre o horário das atividades é oportuno para os pais, como tal a escola deveria ter em consideração o horário laboral (...) ações mais direcionadas para eles”.

E2 - “Nem todas as escolas têm especial atenção com estes pais. Deveriam proporcionar mais atividades direcionadas para os diversos temas de educação especial, de modo a que estes pais pudessem interagir com outros” “todas as atividades proporcionadas pela escola são de inclusão, o que abrangem também a participação dos pais de discentes portadores de NEE.”; “a escola ao motivar a participação dos pais torna-os mais ativos no processo ensino/aprendizagem dos seus educandos”.

E3 - “Dá a conhecer o percurso do aluno, sensibiliza-o para a importância da ajuda nos trabalhos escolares e dar orientações de como fazê-lo”.

E4 - “A escola desenvolve atividades lúdicas para os alunos e convida aos pais a participar nessas atividades”; “Tenta incluir o mais possível as famílias no processo do aluno”.

C – Entraves ao envolvimento parental / estratégias de superação

C1 – Entraves ao envolvimento parental

Os entraves ao envolvimento parental nomeados pelos professores estão diretamente relacionados com a família. O desinteresse, a recusa em aceitar a problemática, a falta de formação e o baixo nível social das famílias são apontados como principais entraves à participação dos pais na escola.

E1 - “desinteresse de alguns pais”; “recusa dos pais em aceitar o problema dos filhos”.

E2 - “fatores de cariz pessoal”; “Fatores relacionados com a “não” inclusão, vergonha, receio, medos, ...”

E3 - “Falta de formação da família/pais, horários laborais, cultura do meio e escassez de recursos locais”.

E4 - “não sabem bem como colaborar com a escola”; “devido ao baixo nível social, alguns destes pais não se sentem à vontade para falar com os diferentes intervenientes no processo do aluno, delegando a responsabilidade da educação do mesmo à escola”.

C2 – Estratégias de superação dos obstáculos

No referentes às estratégias de superação, os entrevistados sugeriram a participação mais ativa dos pais, desenvolvimento de ações de formação e criação de um espaço adequado para o atendimento aos pais de forma a que estes se sentissem mais participativos e pertencentes à vida escolar dos seus filhos.

E1 - “atividades práticas, nomeadamente jogos e outras atividades”; “formações dedicadas aos pais com estratégias indicadas para as problemáticas destes alunos”.

E2 - “A própria escola deveria incluir mais estas famílias em tudo o que respeita a vida escolar destas crianças com NEE para que os pais não se sentissem postos de parte nem alvo de conversas paralelas”.

E3 - “Ter locais próprios e acolhedores para atendimento dos pais”; “Envolver mais os pais no processo educativo”; “Proporcionar momentos lúdicos com todos os pais e alunos da turma/escola para uma melhor aceitação mútua”; “Haver mais recursos materiais e humanos”.

E4 - “Devia-se criar espaços próprios e funcionais para atendimento aos pais, de modo a criar um clima de estreitamento de relações”; “envolver os pais em atividades lúdicas a desenvolver na escola e em ações de esclarecimento sobre as diferentes problemáticas da área do ensino especial”.

A informação recolhida nas entrevistas serviu de base para a elaboração do inquérito por questionário, a mesma permitiu que o investigador tomasse conhecimento das práticas desenvolvidas pelos profissionais e pela escola, proporcionando um maior conhecimento da problemática em questão.

5.2. Questionário a Professores do 1º CEB de Alunos com NEE do Domínio Cognitivo e/ou Motor

Numa segunda fase do estudo aplicou-se um inquérito por questionário com o objetivo de averiguar qual a percepção dos professores do 1º CEB sobre o envolvimento parental das famílias de alunos com NEE do domínio cognitivo e motor, nomeadamente no tipo de participação, no contributo dessa participação e no papel do professor nesse envolvimento.

Segundo Reis (2010:91)

“o inquérito por questionário é uma técnica de observação que tem como objectivo recolher informações baseando-se numa série ordenada de perguntas que devem ser respondidas, por escrito, pelo respondente, de forma a avaliar as atitudes, as opiniões e o resultado dos sujeitos ou recolher qualquer outra informação junto dos mesmos”.

4.2.1. Construção do Questionário a Professores do 1º Ceb de Alunos com NEE do Domínio Cognitivo e Motor

Tomando como base as informações recolhidas na fase da entrevista aos professores do 1º CEB de alunos com NEE do domínio cognitivo e motor, construiu-se um questionário. Dada a inexistência de um questionário adequado ao estudo foi necessário construir um de raiz que fosse de encontro aos objetivos delineados para o presente estudo.

Para a preparação do questionário procedeu-se, numa fase inicial, à elaboração de um guião (Anexo III) com base na questão de partida do estudo, dos objetivos delineados e das informações recolhidas no momento das entrevistas aos professores do

1º CEB. À semelhança da entrevista, o guião do inquérito por questionário foi dividido em cinco dimensões, referidas no ponto **4.4.** deste trabalho.

A aplicação do questionário foi via online, através dos e-mails dos professores que constituíram a amostra. Esta opção deveu-se ao fato de facilitar o processo e encurtar o tempo dispensado na recolha de dados. Além disso, considerou-se que deste modo não existia uma interferência na vida escolar dos professores e dos próprios alunos, pois não houve a necessidade do investigador se deslocar às diferentes escolas do 1º CEB.

Numa primeira fase procedeu-se à construção de um pré-teste com o objetivo de descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação, para que os indivíduos não encontrem dificuldades em responder ao que lhes é solicitado. Assim, antes da aplicação do questionário, houve uma preocupação de o testar com o intuito de medir o grau de compreensão e aceitação do mesmo. A este respeito, Ghiglione e Matalon (1993) recomendam que o investigador deve aplicar o questionário a um grupo restrito de respondentes e em situações idênticas à da sua aplicação definitiva. O questionário foi testado com 10 especialistas de diferentes áreas mas todos ligados à educação especial.

No final do questionário os inquiridos tiveram a possibilidade de o avaliar em diferentes níveis, nomeadamente: a apresentação, a acessibilidade das questões, as instruções fornecidas, a ordem das questões e a extensão.

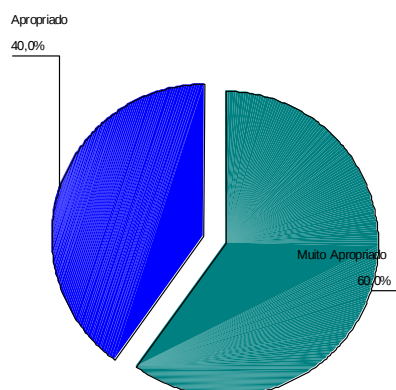


Gráfico I – Apresentação do Questionário

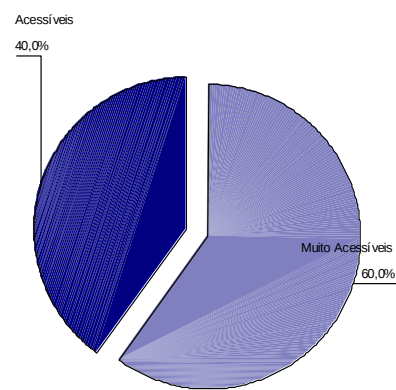


Gráfico II – Acessibilidade das Questões

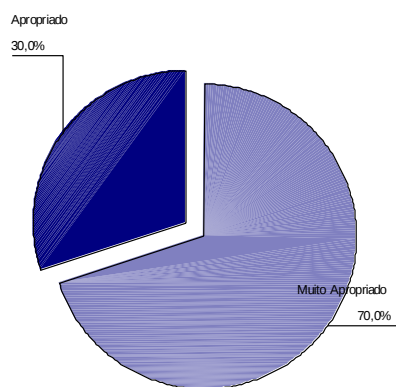


Gráfico III – Instruções

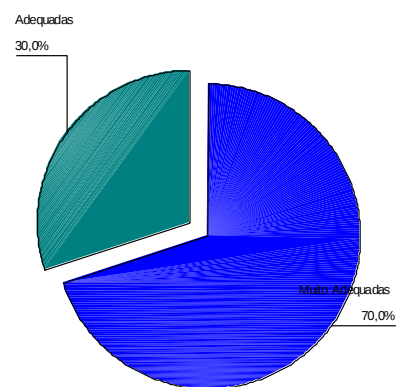


Gráfico IV – Ordem das Questões

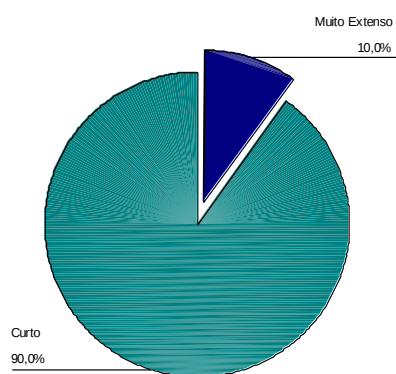


Gráfico V – Extensão do Questionário

Após a verificação dos gráficos acima sobre a avaliação do questionário concluiu-se que os respondentes tiveram facilidade em compreender o mesmo. Todas as questões obtiveram uma resposta, à exceção de uma questão em que um dos inquiridos não respondeu, o que é pouco representativo.

No final o respondente encontrou um espaço onde tinham a oportunidade de deixar um comentário sobre o questionário, o que facilitou a reformulação do mesmo. Partindo das sugestões consideradas pertinentes fizeram-se as alterações necessárias que originaram o questionário final.

Numa segunda fase, após a análise do pré-teste, construiu-se o questionário final. Este aglutinou 21 questões, sendo 4 questões abertas e 17 questões fechadas. Optou-se por contemplar algumas questões abertas com o objetivo de recolher uma quantidade maior de dados sobre determinados assuntos, dado que nelas não existiu influência de respostas predeterminadas.

5.2.2. Caracterização dos Inquiridos

- **Sexo**

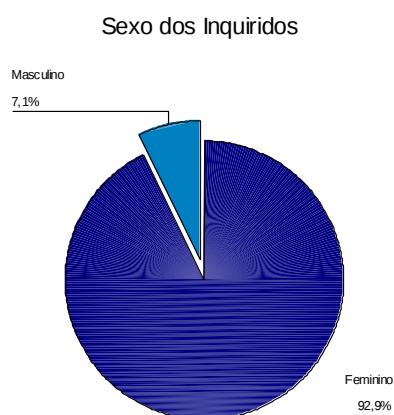


Gráfico VI – Sexo dos Inquiridos

A amostra inquirida foi maioritariamente do sexo feminino, assim, 92,9% dos respondentes eram do sexo feminino e apenas 7,1% do sexo masculino.

- **Idade**

O gráfico abaixo representa a frequência das idades dos inquiridos.

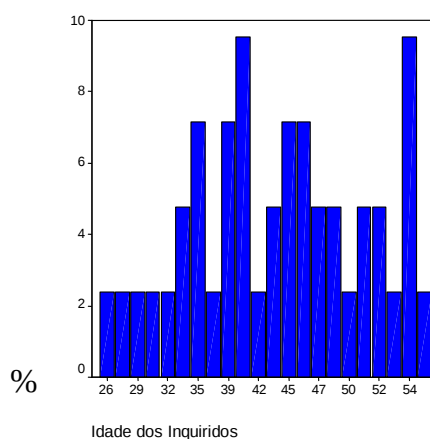


Gráfico VII – Idade dos Inquiridos

A maioria dos professores possuía mais de 35 anos. O respondente mais novo tinha 26 anos e o mais velho 57 anos. A média de idade dos professores era de 43 anos.

- **Situação Profissional**

Situação Profissional dos Inquiridos

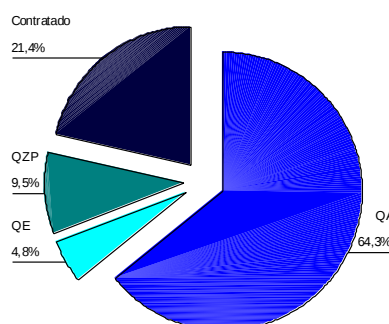


Gráfico VIII – Situação Profissional dos Inquiridos

Quisemos saber qual a situação profissional dos professores inquiridos, se pertenciam a um quadro (agrupamento, escola, ou zona pedagógica), se eram contratados ou se encontravam numa outra situação. Através do gráfico podemos concluir que a maioria dos professores pertenciam ao quadro de agrupamento (64,3%) e uma pequena percentagem (4,8%) pertence ao quadro de escola.

Situação Profissional dos Inquiridos					
		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Valid	Quadro de Agrupamento	27	64,3	64,3	64,3
	Quadro de Escola	2	4,8	4,8	69,0
	Quadro de Zona Pedagógica	4	9,5	9,5	78,6
	Contratado	9	21,4	21,4	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Quadro II – Situação Profissional dos Inquiridos

No quadro acima é possível verificar detalhadamente a frequência dada a cada uma das situações profissionais, sendo também visível que a moda se situa na situação profissional correspondente ao quadro de agrupamento.

- **Nível de Formação**

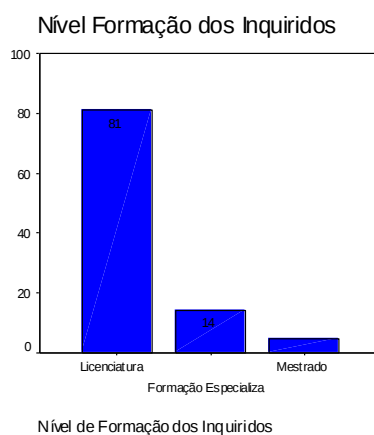


Gráfico IX – Nível de Formação dos Inquiridos

Ao analisar o nível de formação dos professores do 1º CEB inquiridos verificou-se que nenhum deles possuía o grau de Bacharelato ou de Doutoramento. Verificou-se também que na sua maioria estes professores possuíam o grau de licenciatura (81%).

- **Formação Especializada em NEE**

Pretendeu-se também verificar se os professores eram possuidores de especialização na área das NEE, uma vez que se considerou ser bastante importante para trabalhar com crianças com défice cognitivo e motor que os professores do ensino regular tenham formação na área.

Formação Especializada em NEE

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
sim	4	9,5	9,5	9,5
não	38	90,5	90,5	100,0
Total	42	100,0	100,0	

Quadro III – Formação Especializada em NEE

Verificou-se que a maioria dos professores, 90,5 %, não possui especialização na área das NEE; apenas 9,5 %, correspondente a quatro professores, eram detentores de uma especialização na área, o que leva a concluir que ainda existe um grande caminho a percorrer no campo de formação na educação especial.

É de salientar que o processo de desenvolvimento educativo dos alunos com NEE de carácter permanente do domínio cognitivo e/ou motor dependerá da formação dos professores envolvidos neste processo. Portanto, será de todo importante que se desenvolvam programas de formação para professores, com o intuito de promover a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam dar resposta às necessidades específicas de cada criança com NEE e o desenvolvimento de atitudes efetivas de inclusão.

As instituições de Ensino Superior e os centros de formação desempenham um papel importante no que se refere aos vários tipos de formação que podem oferecer aos professores: formação especializada e/ou formação contínua.

Correia (2000), sobre a formação dos professores acrescenta que a inclusão de alunos exige uma preparação diferente do professor do ensino regular, esta deverá adotar uma maior responsabilidade no que respeita ao ensino de Crianças/jovens com NEE. Para que tal se verifica, os cursos de formação inicial devem estar dotados de uma vertente de educação especial e, se possível, um estágio de pelo menos um semestre, para que o professor do ensino regular possa desenvolver as competências necessárias para trabalhar com estes alunos. Assim, a formação recebida dá-lhes a possibilidade de identificar os casos de risco e intervir apropriadamente, mesmo sem a ajuda do professor de educação especial.

Considerando a opinião de Felgueiras (2000) a formação é considerada um dos elementos críticos, impedindo, muitas vezes, a prestação de serviços de qualidade, sendo pouco frequente, tal como verificamos neste estudo, a existência de formação especializada nos profissionais, o que influencia as práticas que atualmente são exigidas.

- **Tempo de Serviço**

Tempo de Serviço dos Inquiridos

	Número de Respostas	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
TEMPO	42	1	35	18,90	9,614
Respostas Válidas	42				

Quadro IV – Tempo de Serviço dos Inquiridos

Relativamente ao tempo de serviço, os inquiridos apresentaram uma média de 18,9, o valor mínimo situou-se num ano de serviço e o valor máximo em 35 anos.

Tempo de Serviço		
	Frequência	Percentagem
Até 10 anos	10	23,8
De 11 a 20 anos	10	23,8
De 21 a 30 anos	17	40,5
Mais de 30 anos	5	11,9
Total	42	100,0

Quadro V – Tempo de Serviço dos Inquiridos

Agrupamos ainda os professores do 1º CEB em 4 grupos segundo o tempo de serviço docente, para posterior tratamento estatístico dos resultados obtidos no questionário.

Tempo de Serviço vs Formação Especializada em NEE					
			Formação NEE		
			Sim	Não	Total
Tempo de Serviço	< 10 anos	Frequência	4	6	10
		% within NEE	100,0%	15,8%	23,8%
	De 11 a 20 anos	Frequência	0	10	10
		% within NEE	,0%	26,3%	23,8%
	De 21 a 30 anos	Frequência	0	17	17
		% within NEE	,0%	44,7%	40,5%
	> 30 anos	Frequência	0	5	5
		% within NEE	,0%	13,2%	11,9%
Total	Frequência	4	38	42	
	% within NEE	100,0%	100,0%	100,0%	

Quadro VI – Relação entre as Variáveis Tempo de Serviço/Formação Especializada em NEE

Pretendemos também verificar nesta questão se existia alguma relação entre a variável formação especializada em NEE e tempo de serviço dos inquiridos. Sendo de salientar que existiu uma correlação entre as duas, visto que todos os respondentes que possuíam especialização encontravam-se no primeiro grupo.

Assim, podemos concluir que são os docentes com menor tempo de serviço (até 10 anos) que apresentam uma maior preocupação em manter uma atualização constante dos seus conhecimentos, sendo-lhes possível alargar os seus horizontes no que se refere à diferenciação das suas práticas pedagógicas.

5.2.3. Análise do Questionário a Professores do 1º CEB de Alunos com NEE do Domínio Cognitivo e/ou Motor

5.2.3.1. Tipo de Relação

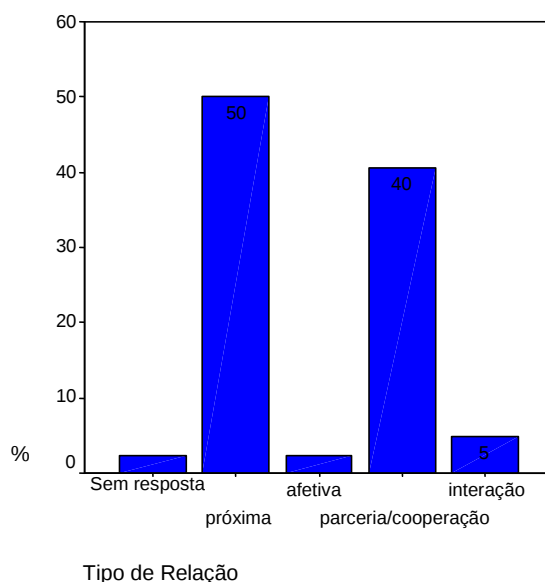


Gráfico X – Tipo de Relação

Com a questão número 7 pretendíamos analisar o tipo de relação que os professores do 1º CEB mantêm com os encarregados de Educação dos alunos com NEE

do domínio cognitivo e motor. Através da análise dos dados recolhidos podemos verificar que, apesar de existir um número significativo de respostas, nem todos os professores desenvolvem uma relação baseada na parceria e cooperação com estes encarregados de educação.

Sabe-se, hoje, o quanto é importante que se estabeleça este tipo de relação, pois tal como refere Davies (1994), uma relação de parceria significa uma responsabilidade repartida e sobreposta entre a família, a escola e a comunidade, relativamente ao desenvolvimento académico e social dos alunos. Esta responsabilidade partilhada pressupõe a diferenciação de objetivos, filosofias, políticas e práticas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

A maior percentagem de respostas dadas ocorreu no item correspondente a uma relação próxima (50%), seguindo-se o correspondente à relação de parceria/cooperação (40,5%) e a relação de interação (4,8%). Com menor percentagem encontrou-se o item referente à relação de afetiva (2,4). Um professor inquirido não respondeu a esta questão, constituindo-se como uma resposta nula.

Tipo de relação com encarregados de educação vs Formação especializada em NEE					
		Formação NEE			
			Sim	Não	Total
Tipo de relação com os encarregados de educação	Próxima	Frequência	1	20	21
		% within NEE	25,0%	54,1%	51,2%
	Afetiva	Frequência	0	1	1
		% within NEE	,0%	2,7%	2,4%
	Parceria/cooperação	Frequência	3	14	17
		% within NEE	75,0%	37,8%	41,5%
	Interação	Frequência	0	2	2
		% within NEE	,0%	5,4%	4,9%
Total	Frequência	4	37	41	
	% within NEE	100,0%	100,0%	100,0%	

Quadro VII – Relação entre as Variáveis Tipo de Relação/Formação Especializada em NEE

Nesta questão procedeu-se ainda à conexão entre as variáveis tipo de relação e formação especializada em NEE, verificando-se que os docentes especializados nesta área estabelecem na sua maioria uma relação de parceria/cooperação, o que prova que estes docentes apresentam uma atitude mais favorável ao envolvimento parental.

Os docentes sem formação especializada, na sua maioria, mostraram manter uma relação próxima com estes pais, a qual pode não ser suficiente para o efetivo envolvimento parental, pois não comprova que existe uma envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos. O fato da formação inicial de professores não abordar suficientemente a problemática da colaboração escola/família poderá contribuir para esta situação (Marques, 1994).

5.2.3.2. Grau de Envolvimento Parental

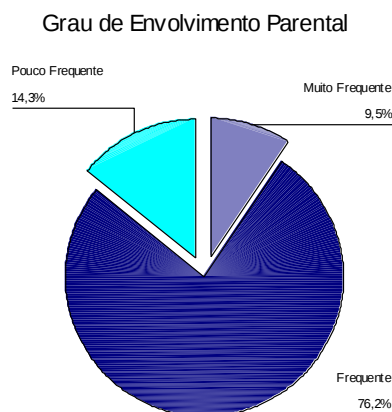


Gráfico XI – Grau de Envolvimento Parental

Os resultados obtidos sugeriram que a presença dos pais na escola é uma prática frequente. No entanto, ainda existiram alguns respondentes que sugeriram que o grau de

envolvimento dos encarregados de educação dos alunos com NEE na escola é pouco frequente e apenas quatro deles sugeriram que o envolvimento é muito frequente.

Estes resultados apontam para uma pequena mudança a nível do envolvimento parental, pois este torna-se cada vez mais frequente, sendo cada vez menos visíveis os padrões tradicionais de relacionamento escola/família, nos quais os pais apenas participavam na vida escolar dos seus educandos quando solicitados pelos professores, o que se resumia à presença nas reuniões de pais e nas atividades festivas.

O item nada frequente não auferiu nenhuma percentagem, dado que não foi selecionado por nenhum dos inquiridos.

5.2.3.3. Contributo do Envolvimento Parental

Contributo do Envolvimento Parental		
	Frequência	Percentagem
Sim	42	100,0

Quadro VIII – Contributo do Envolvimento Parental

Quando questionados sobre a importância do envolvimento parental destes pais na escola, todos os professores foram unânimes na sua resposta, todos responderam afirmativamente.

Demonstraram, assim, que a classe docente está sensibilizada para a importância do desenvolvimento de práticas favoráveis à participação das famílias na escola, sendo esta participação um veículo importantíssimo de desenvolvimento de competências escolares e de atitudes de inclusão nos alunos com NEE.

Estes docentes consideraram, tal como Chora *et al.* 1997; Estrela e Villas-Boas, 1997; Silva, 1997b já o tinham referido, que existe uma conexão favorável entre o envolvimento parental na vida escolar dos filhos e o rendimento académico destes.

A pergunta 10 do questionário surgiu como complemento da 9, assim, através dela pretendeu-se averiguar, segundo a percepção dos docentes, qual o contributo deste envolvimento para o sucesso/inclusão escolar destes alunos, criando-se uma pergunta aberta para que os inquiridos possam exprimir “as suas opiniões sobre determinados assuntos” (Bell, 2004:204).

Para a análise dos dados recolhidos nesta questão utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, agrupando-se o conteúdo das respostas dadas em sete categorias. Assim sendo, consideraram-se as seguintes categorias:

C101 – Acompanhamento/consciencialização das aprendizagens/dificuldades dos educandos;

C102 – Valorização/melhoria das práticas pedagógicas;

C103 – Desenvolvimento de competências escolares, sociais, pessoais e aumento da autoestima e auto-conceito dos educandos.

C104 – Participação na vida escolar do educando;

C105 – Desenvolvimento de um trabalho em colaboração, articulação e/ou parceria;

C106 – Maior facilidade de inclusão e adaptação do aluno à escola;

C107 – Consciência do apoio familiar por parte dos educandos.

Contributo do Envolvimento Parental		
Variável	Nº respostas	Percentagem
C101	10	22,7
C102	3	6,8
C103	10	22,7
C104	2	4,5
C105	10	22,7
C106	5	11,4
C107	4	9,1
Total	44	100
Total de respostas válidas: 36		Ausência de resposta: 6

Quadro IX – Contributo do Envolvimento Parental

O quadro acima representa as diferentes categorias utilizadas e a percentagem de respostas a cada uma delas. Através dele é possível constatar que os docentes respondentes apresentaram como contributos principais, com 22,7%, os que se encontram evidenciados nas categorias **C101** - Acompanhamento/consciencialização das aprendizagens/dificuldades dos educandos por parte dos encarregados de educação; **C103** – Desenvolvimento de competências escolares, sociais, pessoais e aumento da autoestima e auto-conceito do educando e **C105** – Desenvolvimento de um trabalho em colaboração, articulação e/ou parceria.

Das respostas recolhidas poder-se-á concluir que os professores referem com maior frequência o contributo do envolvimento parental a nível do sucesso e resultados académicos do que a nível da inclusão escolar, apenas 5 (11,4%) dos inquiridos referiram que o envolvimento das famílias na escola contribui efetivamente para a inclusão e adaptação do aluno à escola (**C106**).

Dos 42 professores que responderam ao questionário 6 não apresentaram qualquer tipo de opinião sobre o contributo do envolvimento parental para o aluno.

5.2.3.4. Disponibilidade do Professor

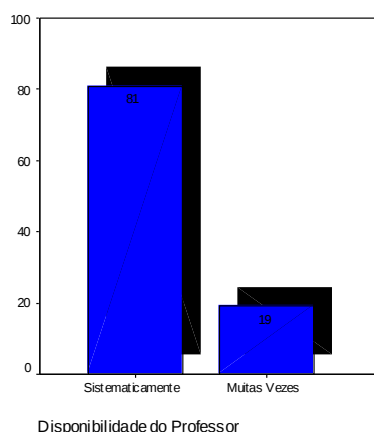


Gráfico XII – Disponibilidade do Professor

Tal como na questão anterior, os docentes demonstraram uma grande abertura para ouvir/responder às questões levantadas pelos pais, mostrando muita disponibilidade para os esclarecer sobre as problemáticas dos seus educandos.

Uma grande percentagem de docentes (81%) responderam que estão sistematicamente disponíveis para elucidar as famílias dos alunos com NEE que solicitados pelas mesmas. O parâmetro muitas vezes obteve uma percentagem de 19%, enquanto que os parâmetros algumas vezes, raramente e nunca não auferiram nenhuma resposta.

Estes resultados são muito satisfatórios, pois sabemos que uma forma de promover o envolvimento parental é a disponibilidade demonstrada pelo professor para ouvir/responder às questões levantadas pelas famílias. Assim, o professor deve disponibilizar “tempo para conversar, para lhes mostrar exemplos de trabalhos realizados, para responder às suas questões e para os ouvir e partilhar dados acerca dos

seus educandos, ou mesmo para analisar quais preocupações que possam ter” (Heimbuge e Rief 2000:128).

5.2.3.5. Frequência dos Contactos

Frequência dos Contactos		
	Frequência	Porcentagem
Diariamente	6	14,3
Semanalmente	19	45,2
Quizenalmente	13	31,0
Mensalmente	3	7,1
Trimestralmente	1	2,4
Total	42	100,0

Quadro X – Frequência dos Contactos

Quando estes profissionais da educação foram questionados sobre a frequência dos contactos com os pais dos alunos com NEE do domínio cognitivo e motor as opiniões divergiram essencialmente entre três frequências (diariamente (14,3%), semanalmente (45,2%) e quizenalmente (31%)). O que demonstra que a nível da frequência de contactos os professores estão a desenvolver boas práticas, pois tal como defende Arnold e Michael, Hosley e Miller (2004, cit. Zenhas, 2006) a frequência de contactos entre a escola e as famílias está estritamente ligada com o desenvolvimento de atitudes mais positivas dos pais para com a escola e para com a comunicação com esta.

Embora a maior percentagem se tenha concentrado nos três primeiros níveis de frequência, o nível mensalmente foi sugerido por 3 dos inquiridos e o trimestralmente por 1 dos inquiridos, o que de certo modo nos pareceu estranho. Todos os professores que trabalham diretamente com alunos com estas características deveriam manter um relacionamento regular e colaborante, sobretudo por estarem em causa processos

educativos diferentes e projetos educativos direcionados, sendo a família indispensável à elaboração e adequação dos mesmos ao aluno, assim como à decisão da sua implementação.

A comunicação entre professores e a família de alunos de educação especial é muito importante para a troca de informações sobre os educandos, pelo que se for feita com uma boa frequência e da melhor forma será muito importante para o sucesso educativo dos alunos.

Ainda referente à frequência dos contactos quisemos saber se existia relação entre esta variável e a variável tempo de serviço, tendo como objetivo verificar se o aumento do tempo de serviço exerce influência sob a frequência dos contactos estabelecidos.

Frequência de Contacto vs Tempo de Serviço							
		Tempo de Serviço					
			< 10 Anos	De 11 a 20 Anos	De 21 a 30 anos	> 31 Anos	Total
Frequência de Contacto	Diariamente	Frequência	1	1	3	1	6
		% within TEMPO2	10,0%	10,0%	17,6%	20,0%	14,3%
	Semanalmente	Frequência	4	4	8	3	19
		% within TEMPO2	40,0%	40,0%	47,1%	60,0%	45,2%
	Quizenalmente	Frequência	3	4	5	1	13
		% within TEMPO2	30,0%	40,0%	29,4%	20,0%	31,0%
	Mensalmente	Frequência	2	1	0	0	3
		% within TEMPO2	20,0%	10,0%	,0%	,0%	7,1%
	Trimestralmente	Frequência	0	0	1	0	1
		% within TEMPO2	,0%	,0%	5,9%	,0%	2,4%
	Total	Frequência	10	10	17	5	42
		% within TEMPO2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro XI – Relação entre as Variáveis Frequência dos Contactos/Tempo de Serviço

Não se verificou-se uma relação significativa entre estas duas variáveis, em qualquer um dos grupos a frequência dos contactos é mais significativa no item semanalmente.

Procedeu-se também à correlação entre a frequência dos contactos e a disponibilidade do professor.

Frequência de contacto com a família vs Disponibilidade para ouvir/responder a questões

			OUVIR		
			Sistematicamente	Muitas vezes	Total
Frequência de contacto	Diariamente	Frequência	6	0	6
		% within OUVIR	17,6%	,0%	14,3%
	Semanalmente	Frequência	14	5	19
		% within OUVIR	41,2%	62,5%	45,2%
	Quizenalmente	Frequência	12	1	13
		% within OUVIR	35,3%	12,5%	31,0%
	Mensalmente	Frequência	2	1	3
		% within OUVIR	5,9%	12,5%	7,1%
	Trimestralmente	Frequência	0	1	1
		% within OUVIR	,0%	12,5%	2,4%
Total	Frequência	34	8	42	
	% within OUVIR	100,0%	100,0%	100,0%	

Quadro XII – Relação entre as Variáveis Frequência dos Contactos/Disponibilidade do Professor

Os docentes que mostraram uma sistemática disponibilidade para ouvir/responder às questões levantadas pelos encarregados de educação mantêm com os mesmos um contacto semanal (41,2%), seguindo-se o contacto quinzenal (35,3) e diário (17,6%). Nos respondentes que demonstraram estar muitas vezes disponíveis mantêm maioritariamente um contacto semanal.

5.2.3.6. Motivo dos Contactos

Motivo dos Contactos		
Variável	Nº respostas	Percentagem
Orientar os pais para melhorar o trabalho desenvolvido com o educando em casa	33	23,7
Transmitir informação recolhida junto de outros profissionais	33	23,7
Informar sobre o insucesso/sucesso no desenvolvimento global do educando	15	10,8
Comunicar o tipo de apoios especiais que usufrui ou que deveria usufruir	13	9,4
Elucidar os pais sobre a problemática do aluno	18	12,9
Assuntos de Caráter Geral	18	12,9
Total	139	100
Total de respostas válidas: 42		Ausência de resposta: 0

Quadro XIII – Motivo dos Contactos

A participação dos pais de alunos com NEE do domínio cognitivo e/ou motor na vida escolar dos seus educandos depende muito da forma como os professores se relacionam com eles. Assim, com esta questão pretendeu-se averiguar as situações mais comuns em que os professores costumam contactar com estes encarregados de educação.

Nesta questão os docentes demonstraram que a motivação dos contactos que estabelecem com os pais de alunos com NEE se relaciona bastante com assuntos de orientação destes para a melhoria do trabalho em casa (23,7%) e em transmitir informação dada por outros intervenientes no processo educativo do aluno (23,7%), o que, em parte, demonstra que já se verifica a presença de um trabalho colaborativo entre os intervenientes, embora esse trabalho colaborativo continue a ser mediado pelo professor da turma.

Estes resultados vão ao encontro de um estudo de Marques (1997b) no qual concluiu que, tradicionalmente, os professores esperam dos pais o apoio aos seus

esforços, a colaboração na criação de condições básicas ao desenvolvimento da criança em casa e o reforço dos hábitos de estudo em casa.

As restantes variáveis apresentaram percentagens muito semelhantes entre elas, sendo a variável relacionada com o tipo de apoios especiais que o aluno usufrui ou deveria usufruir que deteve menor percentagem, presume-se que isto se deve ao fato destas informações se transmitirem logo no início do ano letivo, na primeira reunião de pais, sendo apenas necessário voltar a contactar os encarregados de educação quando se verifica alguma alteração (ou de horário, ou modificação do tipo de acompanhamento).

Dois docentes acrescentaram que contactam os encarregados de educação para os informar sobre o horário das terapias e acompanhamento para essas terapias ou para os informar sobre as novas etapas de desenvolvimento e sobre as competências que serão trabalhadas durante a sessão.

Quisemos também saber se existia alguma ligação entre a variável motivo do contacto e a variável tempo de serviço, analisando a presença de relação entre os diferentes grupos de tempo de serviço e as motivações dos contactos estabelecidos.

		Motivo de Contacto						
		13.1	13.2	13.3	13.4	13.5	13.6	TOTAL
Tempo de Serviço	<10 Anos	24,2%	25,9%	21,2%	20%	38,5%	16,7%	23,8%
	De 11 a 20 Anos	27,3%	22,2%	24,2%	20%	15,4%	22,2%	23,8%
	De 21 a 30 Anos	33,3%	37%	48,5%	46,7%	30,8%	50%	40,5%
	> 31 Anos	15,2%	14,8%	6,1%	13,3%	15,4%	11,1%	11,9%

Quadro XIV – Relação entre as Variáveis Motivo do Contacto/Tempo de serviço

O primeiro e quarto grupo de tempo de serviço centraram as suas respostas na variável 13.5, elucidar os pais sobre a problemática do aluno, sendo a sua maior

preocupação. Com maior percentagem (27,3%), o segundo grupo elegeu a orientação dos pais para melhorar o trabalho com o educando em casa, já o terceiro grupo contacta com os pais para tratar de assuntos de carácter geral (50%).

Por fim comparamos a variável motivo do contacto com a formação especializada em NEE.

		Motivo do Contacto						TOTAL
		13.1	13.2	13.3	13.4	13.5	13.6	
Formação NEE	Sim	9,1%	11,1%	6,1%	6,7%	23,1%	5,6%	9,5%
	Não	90,9%	88,9%	93,9%	93,3%	76,9%	94,4%	90,5%

Quadro XV – Relação entre as Variáveis Motivo do Contacto/Formação Especializada em NEE

Como demonstra no quadro acima os docentes com formação especializada contactam os pais de alunos com NEE, com maior frequência (23,1%), para os elucidar sobre a problemática do seu educando.

5.2.3.7. Estratégias de Promoção do Envolvimento Parental

Para o tratamento dos dados recolhidos relativos a esta questão procedeu-se a uma análise de conteúdo, para tal consideraram-se 5 categorias de análise:

C141 - Contactar os pais através de reuniões, telefonemas, cartas, recados na caderneta;

C142 – Envolvimento dos pais nas atividades escolares do PAA, do PEI, do PE, do PCE e do PCT;

C143 – Envolver os pais nas aprendizagens;

C144 – Envolver os pais no acompanhamento/realização dos TPC's;

C145 – Demonstrar disponibilidade, afetividade, interesse, abertura e cooperação com a família.

Estratégias de Promoção do Envolvimento Parental		
Variável	Nº respostas	Percentagem
C141	11	25,6
C142	16	37,2
C143	3	7
C144	5	11,6
C145	8	18,6
Total	43	100
Total de respostas válidas: 34		Ausência de resposta: 8

Quadro XVI – Estratégias de Promoção do Envolvimento Parental

As estratégias apontadas com maior percentagem pelos docentes inquiridos estão relacionadas com o envolvimento dos encarregados de educação nas atividades escolares (as definidas no PEI, PCT, PCE, PE, PAA) com 37,2% e os contactos estabelecidos com os encarregados de educação das mais variadas formas (reuniões, telefonemas, cartas, recados na caderneta) com 25,6%.

As estratégias apontadas pelos docentes demonstraram que ainda existe uma relação de poder dos professores em relação aos pais, nas quais eles são pouco ativos e participativos, limitando-se a receber informações e a participar em atividades já definidas pela escola. Isto demonstra a ideia de Diogo (1998) que os professores parecem querer o apoio das famílias no acompanhamento escolar das crianças, mas em simultâneo continuam a querer a mesma independência e liberdade em relação a elas.

Oito dos respondentes não apresentaram as estratégias que promovem para um maior envolvimento dos encarregados de educação dos alunos com NEE do domínio cognitivo e motor.

Nesta questão correlacionamos esta variável e a variável formação especializada em NEE, para apurar se estes docentes desenvolvem estratégias mais centradas nas famílias.

		Estratégias Promotoras do Envolvimento Parental					TOTAL
		C141	C142	C143	C144	C145	
Formação NEE	Sim	0%	12,5%	0%	0%	12,5%	8,8%
	Não	100%	87,5%	100%	100%	87,5%	91,2%

Quadro XVII – Relação entre as Variáveis Estratégias de Promoção do Envolvimento Parental/Formação Especializada em NEE

Estes docentes continuaram a referir como estratégia o envolvimento destes pais nas atividades escolares, mas acrescentaram que uma estratégia promotora de envolvimento parental pela disponibilidade, afetividade, interesse, abertura e cooperação para com a família, o que revela que as suas práticas estão mais direcionadas para um efetivo envolvimento destas famílias na escola.

5.2.3.8. Incentivo ao Envolvimento Parental

Incentivo ao Envolvimento Parental				
	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Sistematicamente	8	19,0	19,5	19,5
Muitas vezes	22	52,4	53,7	73,2
Algumas vezes	10	23,8	24,4	97,6
Raramente	1	2,4	2,4	100,0
Total respostas Válidas	41	97,6	100,0	
Sem Resposta	1	2,4		
Total de respostas	42	100,0		

Quadro XVIII – Incentivo ao Envolvimento Parental

Relativamente à questão 15, os professores do 1º CEB revelaram que a escola incentiva estes pais a envolverem-se nas atividades escolares com muita regularidade, 52,4 % situaram-se no item muitas vezes e 19% no item sistematicamente. O que revela que a escola desenvolve atividades regulares de incentivo ao envolvimento parental destes pais.

Em menor percentagem encontrou-se os itens algumas vezes 23,8% e raramente 2,4%, apesar de ser uma percentagem menor não deixa de ser um pouco preocupante, pois na atualidade, considerando a legislação que rege a educação especial e toda a bibliografia publicada sobre esta temática, as escolas deveriam estar dotadas de planos de intervenção que visassem o envolvimento parental. Sendo ainda mais importante quando se falam de famílias de alunos integrados na educação especial, nestes casos “é fundamental que se intervenha aumentando a comunicação entre a casa e a escola e estabelecendo um trabalho de equipa” (Heimburg e Rief, 2006:127).

Para averiguar a percentagem do item algumas vezes estudámos a relação existente entre a variável incentivo ao envolvimento parental com a variável escola, de forma a observar se existia alguma escola que detenha grande parte da percentagem deste item.

Constatou-se que não existiu relação entre o item algumas vezes e a variável escola, no entanto a escola que obteve um maior número de respostas neste item foi a escola A e, curiosamente, os docentes que responderam em maior número com o item sistematicamente representam também a escola A. Conclui-se, assim, que não existe ligação entre estas duas variáveis.

Escola vs Incentivo ao Envolvimento Parental							
			Incentivo ao Envolvimento Parental				
			Sistematicamente	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Total
ESCOLA	A	Frequência	3	6	4	0	13
		% within ENVPAIS	37,5%	27,3%	40,0%	,0%	31,7%
	B	Frequência	0	1	1	1	3
		% within ENVPAIS	,0%	4,5%	10,0%	100,0%	7,3%
	C	Frequência	1	1	1	0	3
		% within ENVPAIS	12,5%	4,5%	10,0%	,0%	7,3%
	D	Frequência	3	7	2	0	12
		% within ENVPAIS	37,5%	31,8%	20,0%	,0%	29,3%
	E	Frequência	1	2	0	0	3
		% within ENVPAIS	12,5%	9,1%	,0%	,0%	7,3%
	F	Frequência	0	2	0	0	2
		% within ENVPAIS	,0%	9,1%	,0%	,0%	4,9%
	G	Frequência	0	3	2	0	5
		% within ENVPAIS	,0%	13,6%	20,0%	,0%	12,2%
Total		Frequência	8	22	10	1	41
		% within ENVPAIS	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro XIX – Relação entre as Variáveis Incentivo ao Envolvimento Parental/Escola

5.2.3.9. Colaboração dos Pais nas Atividades

Colaboração dos Pais nas Atividades		
Variável	Nº respostas	Porcentagem
Na elaboração PAA	8	5,8
Na elaboração do PCT	14	10,1
Na elaboração do PEI	24	17,4
Nas atividades PAA	32	23,2
Nas atividades de sala de aula	20	14,5
Nas atividades com a comunidade educativa	33	23,9
Na discussão de questões práticas de organização de escola	7	5,1
Total	138	100
Total de respostas válidas: 42		Ausência de resposta: 0

Quadro XX – Colaboração dos Pais nas Atividades

Verifica-se, através dos dados recolhidos, que os pais de alunos com NEE do domínio cognitivo e motor têm pouca participação na programação e organização

pedagógica. Tendo em conta o conhecimento que estes têm dos seus educandos devia-se solicitar mais o apoio deles nas questões desta natureza.

Mais uma vez, os resultados vêm confirmar que os pais são mais solicitados na participação das atividades já definidas no PAA (23,2%) e com a comunidade educativa (23,9%), desempenhando aqui um papel essencialmente passivo, presenciando-se aqui a ideia de Correia e Serrano (2005) que em Portugal o envolvimento parental se centra muito no consciencializar os professores para a importância da participação destes na educação do aluno com NEE. Esta participação não pode ser resumida à sua participação em atividades dirigidas pela escola, será necessário outro tipo de intervenção.

Parece também relevante a baixa percentagem atribuída pelos professores na elaboração dos PEI's (17,4%), pois sabe-se que o encarregado de educação do aluno com NEE deve estar implicado em todas as fases do processo de avaliação/intervenção do seu educando.

No campo outro um docente acrescentou que os pais devem colaborar em “aspetos específicos da aprendizagem em que é preciso ir de encontro aos gostos e interesses pessoais da criança” (inquirido escolaA12).

5.2.3.10. Práticas na Elaboração do PEI

A questão pretendeu saber se os PEI's são elaborados com a família tendo em conta os seus objetivos ou se os professores observam a criança e elaboram o programa para depois o apresentar à família já pronto dando-lhes conhecimento do fato.

Ao elaborar o PEI do Aluno com NEE, os professores assumiram em maior percentagem que, a maioria das vezes, reúnem logo com os pais tentando recolher o

máximo de informação (57,1%). No entanto, uma percentagem ainda razoável (42,9%) observa primeiro a criança e só depois é que fala com os pais; 45,2% assumiram ainda que elaboram o programa com os pais esperando que estes colaborem e ajudem a definir objetivos prioritários. Assumiram com menor frequência (35,7%) elaborar o programa que entende ser adequado reunindo depois com os pais para lhes dar conhecimento do que pretende fazer.

Que práticas desenvolve a escola quando elabora o Programa Educativo Individual do aluno com NEE?		Número de Respostas	Porcentagem
Reúne-se logo com os pais tentando recolher o máximo de informação	a maioria das vezes	24	57,1%
	algumas vezes	12	28,6%
	raramente	2	4,8%
	nunca	3	7,1%
Observa-se primeiro o aluno e só depois se fala com os pais	a maioria das vezes	18	42,9%
	algumas vezes	19	45,2%
	raramente	2	4,8%
	nunca	1	2,4%
Elabora-se o Programa que se entende ser adequado reunindo posteriormente com os pais para lhe dar conhecimento do que se pretende fazer	a maioria das vezes	15	35,7%
	algumas vezes	13	31,0%
	raramente	8	19,0%
	nunca	4	9,5%
Elabora-se o Programa Educativo Individual com os pais esperando sua ajuda/colaboração na definição dos objetivos	a maioria das vezes	19	45,2%
	algumas vezes	17	40,5%
	raramente	2	4,8%
	nunca	3	7,1%

Quadro XXI – Práticas na Elaboração do PEI

Pela análise dos dados recolhidos verificou-se que ainda existem professores que dizem não reunir com os pais para definição dos objetivos do PEI. É preciso não esquecer que a legislação, Decreto-Lei n.º 3 de 7 de Janeiro de 2008, é bem claro quando profetiza a interação entre professores e pais. Os pais devem ser envolvidos em todas as fases de integração do seu educando na educação especial, desde a referenciação do aluno até à implementação do PEI.

Os pais são elementos fundamentais para a planificação, execução e avaliação dos PEI's, pois “são eles quem melhor conhece a criança, possuindo, assim, uma informação valiosa que os professores/educadores deverão atender aquando da planificação educacional” (Correia e Serrano, 2005:61).

Estabeleceu-se a relação entre esta variável e a variável formação especializada em NEE, com o objetivo de conferir quais as práticas desenvolvidas no âmbito da elaboração do PEI dos alunos com NEE.

		Práticas na Elaboração do PEI				TOTAL
		171	172	173	174	
Formação NEE	Sim	8,3%	5,6%	20%	10,5%	8,1%
	Não	91,7%	94,4%	80%	89,5%	91,9%

Quadro XXII – Relação entre as Variáveis Práticas na Elaboração do PEI/Formação Especializada em NEE

Parece que os professores detentores de formação especializada nesta área se dispersão pelas quatro opções, o que é lamentável, pois toda a informação dada no decorrer da formação deve estar de acordo com o preconizado na legislação atual, no caso da educação especial, bem como com a variada bibliografia sobre a temática, as quais referem que os pais devem ser implicados no processo desde a fase de referenciação, logo desde o início de todo o processo de inclusão do aluno na educação especial.

Seguidamente procedeu-se ao relacionamento entre as práticas desenvolvidas na elaboração do PEI dos alunos com NEE e o tempo de serviço docente, para averiguar o grupo que desenvolve práticas mas adequadas na elaboração dos mesmos.

		Práticas na Elaboração PEI				
		17.1	17.2	17.3	17.4	TOTAL
Tempo de Serviço	<10 Anos	16,7%	16,7%	33,3%	16,7%	21,6%
	De 11 a 20 Anos	29,2%	27,8%	6,7%	42,1%	24,3%
	De 21 a 30 Anos	45,8%	38,9%	40%	26,3%	40,5%
	> 31 Anos	8,3%	16,7%	20%	15,8%	13,5%

Quadro XXIII – Relação entre as Variáveis Práticas na Elaboração do PEI/Tempo de Serviço

Concluiu-se que os grupos intermédios (de 11 a 20 anos e de 21 a 30 anos) foram aqueles que com maior frequência (29,2% e 45,8% respetivamente) assumiram que reúnem logo com os pais tentando recolher o máximo de informação possível, desenvolvendo, deste modo, práticas mais adequadas aquando da elaboração do PEI. O último grupo (> 31 anos) é aquele que desenvolve esta prática com menos frequência.

5.2.3.11. Motivação dos Contactos

Motivação dos Contactos		
Variável	Nº respostas	Percentagem
Convida os pais a participar nas atividades escolares	29	29
Incentiva a participação dos pais nos órgãos escolares	13	13
Convida os pais a participa em ações de sensibilização	26	26
Fornece aos pais informações sobre as problemáticas	22	22
Total	100	100
Total de respostas válidas: 41		Ausência de resposta: 1

Quadro XXIV – Motivação dos Contactos

Nesta questão verificou-se que os resultados obtidos apontaram, tal como na questão 16, para uma maior percentagem nas variáveis em que os pais não desempenham uma participação ativa, nomeadamente a participação em atividades escolares (29%), participar em ações de sensibilização (26%) e no fornecimento de informação sobre as problemáticas dos alunos (22%)

A variável que apresentou menos percentagem (13%) é a que se refere à participação dos pais no órgão de gestão, demonstrando que as escolas ainda apresentam pouca abertura. Estes dados corroboram a ideia de Stoer e Silva (2005:15) que a presença dos pais nos órgãos de gestão é ilusória, “nem tudo o que parece é!”, apesar de ser um direito deles.

5.2.3.12. Obstáculos ao Envolvimento Parental

Com que frequência é que os seguintes entraves dificultam o envolvimento dos pais de alunos NEE do domínio cognitivo e motor da escola?		Número de respostas	Percentagem
Falta de formação dos pais relativamente à problemática do aluno	A maioria das vezes	20	47,6%
	Algumas vezes	22	52,4%
Falta de interesse dos pais	A maioria das vezes	5	11,9%
	Algumas vezes	29	69,0%
	Raramente	5	11,9%
	Nunca	3	7,1%
A escola não convida os pais a participar na vida escolar dos seus educandos	A maioria das vezes	2	4,8%
	Algumas vezes	7	16,7%
	Raramente	28	66,7%
	Nunca	5	11,9%
Incompatibilidade de horário e falta de tempo dos encarregados de educação	A maioria das vezes	6	14,3%
	Algumas vezes	34	81,0%
	Raramente	1	2,4%
Os pais não sabem como colaborar na vida escolar do aluno	A maioria das vezes	9	21,4%
	Algumas vezes	22	52,4%
	Raramente	8	19,0%
	Nunca	3	7,1%
Utilização de uma linguagem demasiado técnica por parte dos intervenientes no processo educativo do aluno	A maioria das vezes	3	7,1%
	Algumas vezes	17	40,5%
	Raramente	14	33,3%
	Nunca	8	19,0%
Falta de formação do professor para esclarecer os pais sobre a problemática do aluno	Algumas vezes	17	40,5%
	Raramente	22	52,4%
	Nunca	3	7,1%

Quadro XXV – Obstáculos ao Envolvimento Parental

Nesta questão pretendeu-se investigar quais os obstáculos ao envolvimento parental dos pais de alunos com NEE que ocorrem com maior frequência. Considerando o parâmetro “a maioria das vezes” verifica-se que os professores apontaram como principal obstáculo a falta de formação dos pais relativamente à problemática do aluno (47,6%). Seguindo-se a incapacidade de colaborar na vida escolar do aluno (21,4%) e a incompatibilidade de horário e falta de tempo dos encarregados de educação (14,3%).

Podemos também constatar que os obstáculos mais frequentes referidos pelos professores estão diretamente relacionados com a família, enquanto que os menos frequentes estão ligados à escola/professor, o que vai ao encontro do referido por Zenhas (2006:32) “muitos professores crêem que os problemas dos alunos na escola são devidos à família” e por Villas-Boas (2001) que enfatiza a atitude culpabilizante dos professores em relação às dificuldades e limitações dos educandos.

É ainda de referir que houve uma grande percentagem (40,5%) de professores que admitiram que a falta de formação do professor constitui-se, algumas vezes, como um entrave ao envolvimento parental destes encarregados de educação. Torna-se evidente que os professores devem “alargar os seus conhecimentos de forma a poder compreender melhor e, até, a saber e avaliar um conjunto de características e problemáticas experienciadas pelas famílias de crianças com NEE” (Correia e Serrano, 2005:61).

5.2.3.13. Sugestão de Estratégias de Melhoramento do Envolvimento Parental

Para a análise dos dados recolhidos nesta questão aberta recorreu-se à análise de conteúdo, constituindo-se as cinco categorias seguintes:

C201 – Ações de formação/sensibilização;

C202 – Envolvimento nas atividades escolares, na elaboração e implementação do PEI, PCT, PAA;

C203 – Desenvolvimento de atividades promovidas pelos pais;

C204 – Maior cooperação/parceria entre todos os intervenientes;

C205 – Reuniões e contactos formais e informais.

Estratégias de Melhoramento do Envolvimento Parental		
Variável	Nº respostas	Percentagem
C201	14	37,8
C202	9	24,3
C203	2	5,4
C204	11	29,7
C205	1	2,7
Total	37	100
Total de respostas válidas: 32		Ausência de resposta: 10

Quadro XXVI – Estratégias de Melhoramento do Envolvimento Parental

Ao conferir os dados obtidos, observou-se que uma grande percentagem (37,8%) dos professores inquiridos mostraram que a participação de pais e/ou professores em ações de formação/sensibilização são uma mais-valia para a melhoria do envolvimento parental na escola. Estas ações iriam favorecer as práticas pedagógicas dos professores e a orientação das famílias relativamente aos modos de atuação face à problemática do seu filho.

Seguidamente, com 29,7%, os docentes sugeriram que deve existir uma maior cooperação/parceria entre todos os intervenientes. De fato, esta é uma das condições essenciais para a melhoria e o aumento do envolvimento parental das famílias dos

alunos com NEE nas escolas. Tal como refere Heimburge e Rief (2000: 124) “ o elemento-chave de uma escola bem sucedida reside na partilha de responsabilidade ou “parceria educativa”, o que envolve um trabalho de equipa”.

Com menor percentagem foram referidas as categorias: **C202** (24,3%), **C203** (5,4%) e **C205** (2,7%).

Do total de respondentes dez não manifestaram nenhuma estratégia de melhoramento do envolvimento dos pais de alunos com NEE do domínio cognitivo e motor na escola.

5.2.3.14. Mais Informação/Reflexão sobre a Problemática

No final do questionário foi dada a oportunidade aos inquiridos de fornecer mais informação e/ou refletirem sobre a problemática de forma livre e aberta. A maioria dos professores retorquiu que não havia mais nada a acrescentar sobre a temática em estudo (34 professores).

Os restantes professores acrescentaram que:

- “É um assunto pertinente mas para o qual deveríamos estar todos atentos e prepararmo-nos (ações de formação, auto-formação) para responder o melhor possível a estas situações”;
- “É uma temática muito pertinente, que embora já tenha sido alvo de estudo continua a ser uma problemática atual nas nossas escolas”;
- “A intervenção ativa por parte dos pais é necessária para a evolução dos alunos com NEE em todas as áreas e a continuidade de tarefas é fulcral para o desenvolvimento dos mesmos”;

- “Existe ainda uma lacuna muito grande nesta área, que deveria ser mais refletida por todos: pais e professores e outros técnicos inseridos neste processo”;
- “Se qualquer aluno tiver desde o berço amor e educação, significa que tem Pais responsáveis; logo, na escola, as estratégias passarão por reconhecer à mesma autoridade, disciplina, competência... Não é que os pais não confiem na escola, é mais uma questão de "tapar o sol com a peneira" quando eles próprios não aceitam a diferença, não se aceitam como progenitores capazes de tal "ocorrência"”.
- “A problemática levantada é muito pertinente pois ainda se verifica pouca abertura nas escolas para a participação dos pais na escola, por vezes a sua participação é resumida a reuniões e atividades festivas”;
- “Refiro também que deveria existir mais diálogo e comunicação frequente entre todos os agentes envolvidos no processo de desenvolvimento do aluno com NEE, refiro-me mais concretamente aos outros profissionais como médicos, terapeutas, psicólogos. O estabelecimento de um canal comunicativo facilita o processo de triangulação de informação entre escola, família e cuidados de saúde, essenciais para o desenvolvimento integral da Criança com NEE”;
- “Insensibilidade política para estas situações. não existem apoios humanos para estas crianças”.

Parte III – Proposta de um Plano de Intervenção

6. Pais de Regresso à Escola

O Plano de Intervenção sugerido, “Pais de Regresso à Escola”, teve origem num dos problemas detetados no presente estudo. Surge da necessidade de dar resposta a um dos obstáculos apontados pelos professores do 1º CEB ao envolvimento parental das famílias de alunos com NEE do domínio cognitivo e/ou motor.

O projeto “Pais de Regresso à Escola” será desenvolvido através de um ciclo de *Workshops*, ou seja de pequenas ações de discussão, esclarecimento e reflexão sobre algumas temáticas no âmbito da Educação Especial. Os mesmos incidirão sobre assuntos que despertam grande interesse a uma percentagem elevada de pais ou sobre as diferentes problemáticas inseridas nas NEE que se revelam desafios para os mesmos.

6.1. Identificação do Problema

Face às informações recolhidas junto dos professores do 1º CEB de alunos com NEE do domínio cognitivo e/ou motor constatou-se que uma grande percentagem de professores refere que os pais participam pouco na vida escolar, pois sentem dificuldades em regular essa participação, devido à sua baixa formação e conhecimento da problemática do seu educando.

A falta de formação dos pais é apontada como um entrave ao envolvimento destes na escola dos seus filhos. Assim, a escola deve proporcionar a estes pais momentos de formação que contribuam para “estreitar mais os laços entre o centro

escolar e a família, oferecendo informações sobre os temas e aspectos trabalhados no mesmo, com a finalidade de que os pais se comprometam e colaborem na linha educacional do centro” (Correia e Serrano, 2002:174).

É essencial apoiar os pais a refletirem sobre a problemática do seu filho, a compreenderem melhor os seus comportamentos e a repensarem as atitudes face ao seu desenvolvimento escolar e social.

6.2. Objetivo do Plano de Intervenção

A intervenção terá como objetivo principal apetrechar os principais cuidadores de competências através de ações de formação parental, pretende-se capacitar os pais/encarregados de educação para uma intervenção adequada e eficiente nas diferentes áreas de desenvolvimento do aluno.

Será importante que estas ações dotem os pais de estratégias e informações pertinentes para a compreensão e atuação face à problemática dos seus educandos. Procurando dar resposta a um conjunto de questões que frequentemente assaltam pais, avós e todos os educadores em geral.

Com este ciclo de *Workshops* aspira-se desenvolver um conjunto de princípios que irão fornecer uma base extraordinária para o enriquecimento familiar, apoiando os pais na desafiante tarefa de educarem os seus filhos de modo a contribuírem para o seu sucesso e inclusão escolar.

6.3. Participantes

Este plano de intervenção será dirigido aos pais de alunos com NEE de carácter permanente do domínio cognitivo e motor do 1º CEB, sendo também abertos às respetivas famílias. Poderá também ser alargado aos pais/famílias de alunos de outros ciclos de ensino à problemática dos seus educandos. Serão ainda convidados a participar os professores do 1º CEB, tornando-se, assim, viável a participação de todos no processo de ensino/aprendizagem em benefício dos alunos com NEE.

6.4. Local

O plano de intervenção, “Pais de Regresso à Escola” será realizado na escola sede do 1º CEB dos agrupamentos de escolas.

.

6.5. Etapas do Plano de Intervenção

A intervenção acontecerá num ciclo de cinco *Workshops*, ao longo do ano letivo, com temas independentes relacionados com diversos assuntos da Educação Especial. De forma a instrumentalizar e capacitar os participantes em diferentes áreas.

Para a realização destes *Workshops*, numa primeira fase, serão auscultados os pais dos alunos com NEE para um levantamento das suas necessidades, preocupações e expectativas, sendo esta informação recolhida a base para a escolha das temáticas a desenvolver nas ações.

Após este momento de recolha de informação junto dos pais, serão escolhidos os assuntos a desenvolver, os oradores para sessão e será definida a calendarização dos *Workshops*, tendo sempre em consideração o horário laboral das famílias para que os

mesmos possam ser frequentados pelo maior número possível de educadores (pais, avós, outros elementos da família).

Numa fase final do plano de intervenção será pedido aos participantes, via de inquérito, uma avaliação geral das ações desenvolvidas e de sugestões para futuras intervenções.

6.6. Desenvolvimento das Atividades

As atividades recairão sobre a realização de *Workshops*, devido à sua dinâmica, ou seja, pretende-se desenvolver uma atividade em que os participantes não sejam meros ouvintes, mas que pelo contrário sejam convocados a participar. Criando-se oportunidades de vivenciar experiências, de dialogar e refletir sobre o tema em discussão, de dialogar.

Para o desenvolvimento das atividades serão convidados oradores especialistas nas diferentes áreas no âmbito da Educação Especial, dependendo das informações recolhidas junto dos pais na fase de auscultação. Também poderão ser convidados pais ou outros elementos da família para retratarem as suas vivências e experiências enquanto educadores de uma criança com NEE do domínio cognitivo e/ou motor.

No decorrer destes *Workshops* poderão ser sugeridos livros e publicações sobre as temáticas abordadas, para que os pais possam aceder ao maior número de informação possível. Além disso, a biblioteca escolar poderá disponibilizar aos pais para consulta diversos livros sobre as diferentes problemáticas das NEE, de psicologia, de pedagogia, etc.

6.7. Avaliação do Plano de Intervenção

Como forma de avaliar o plano de intervenção, no final de cada *Workshop* os participantes serão convidados a realizar uma atividade (questionário ou escrita espontânea) que servirá como uma ferramenta avaliativa da atividade.

No último *Workshop* o público-alvo será inquirido acerca das atividades desenvolvidas e serão sondadas sugestões para uma possível futura intervenção.

6.8. Outras Sugestões de Estratégias/Atividades de Intervenção

Uma intervenção eficaz junto das famílias de alunos com NEE de caráter permanente do domínio cognitivo e motor deve considerar os seguintes objetivos: fornecer informação adequada à situação da criança e da família; prestar apoio em termos de estruturação e com vista a independência crescente das famílias em relação aos serviços, contribuindo para criar nestas a autonomia e competência necessária para apoiar e acompanhar o seu educando; assegurar e ajudar os pais a lidar com os mais variados tipos de problemas emergentes às problemáticas dos educandos.

Existem diferentes formas de promover o envolvimento parental dos pais na escola, as quais devem ser adequados à realidade de cada escola, seguidamente sugerimos alguns exemplos de atividades/estratégias que podem ser adotadas pelas escolas com o objetivo de envolver de forma participada os pais de alunos com NEE na escola.

Estratégias de Adaptação

O envolvimento parental durante nas atividades de adaptação à nova escola é uma das formas de colaboração mais importante entre a escola/família, devido às

consequências positivas ou negativas que se podem desenvolver na criança com NEE face à escola. Esta prática será conveniente para facilitar a inclusão destas crianças, pois permitirá à criança um maior equilíbrio no processo de adaptação. No entanto será aconselhável a sua utilização apenas nos primeiros dias de escola.

Posteriormente esta prática poderá ser substituída pelo “caderninho vaivém” muito utilizado no pré-escolar e jardim-de-infância, onde os pais podem estar constantemente informados sobre os progressos do seu educando e das atividades que estão a ser desenvolvidas na escola.

Entrevista/Questionário

A entrevista aos pais das crianças com NEE assume-se como um momento indispensável no início do 1º CEB, bem como no início dos diferentes ciclos escolares. Este momento permite que o professor se aproxime da família e recolha dados importantes que serão tidos em consideração aquando da elaboração do PEI do aluno.

São os pais que melhor conhecem os seus filhos, os que têm mais informação sobre as suas especificidades, necessidades, dificuldades, limitações e capacidades, como tal poderão fornecer ao professor instruções pertinentes para um acompanhamento escolar mais eficaz. Se os pais e os professores contribuírem mutuamente na partilha de informação sobre a criança será mais fácil delinear as linhas educativas orientadoras para o seu desenvolvimento integral.

O questionário surgirá como um complemento da entrevista, pois recolhem informações mais alargadas sobre a criança e sobre as próprias famílias. São importantes, quer na fase escolar inicial, como noutros momentos, para se averiguar e recolher informações sobre situações concretas e atuais. Neste questionário é de

extrema importância verificar as particularidades, gostos e interesses da criança, para que as suas especificidades sejam identificadas.

Acompanhamento Diário

Dado que os alunos com NEE necessitam do acompanhamento dos adultos para fazerem o percurso escola/casa e vice-versa, constitui-se aqui um momento propício a um contacto diário entre o membro familiar que acompanha a criança e o professor. Este tipo de contacto pode ser aproveitado para a troca de informações de carácter informal, favorecendo-se assim a troca de informações concretas e atuais que contribuem para a compreensão da criança (preocupações, estados de espírito, mal-estar, etc). No entanto estes contactos não devem substituir os encontros de carácter formal, devem ser encarados apenas como um complemento do acompanhamento à criança.

Reuniões de Informação

As reuniões de informação constituem-se como um momento de extrema importância, quer para a equipa que acompanha o processo educativo dos alunos com NEE, como para as famílias. Estas devem ser encaradas como momentos de partilha de informação sobre o desenvolvimento escolar do aluno, mas também devem-se constituir como momentos de transmissão de informação detalhada sobre os conteúdos e as possíveis práticas de colaboração, no contexto familiar. Assim, estas reuniões tornam-se a base da participação e envolvimento parental das famílias de alunos com NEE na escola, pretendendo-se com elas um aumento da coerência entre a educação familiar e a escolar.

As reuniões de informação devem romper com as tradicionais reuniões de pais, onde os pais eram apenas informados sobre as dificuldades e os comportamentos dos

seus filhos, esquecendo-se os seus avanços e o desenvolvimento escolar dos alunos. Nestas reuniões podem ser estudados aspetos práticos sobre a atuação dos pais com os seus filhos, alertando-se para a importância da realização atividades no contexto familiar que se enquadre nos conteúdos e objetivos programáticos definidos no PEI do aluno. Podem, também, ser sugeridos jogos e atividades que promovam a coexistência familiar com as crianças.

Relatórios Individuais

É um dos métodos mais eficaz de transmissão de informação aos pais. Na sua elaboração o professor deve ter um especial cuidado, pois tal como o nome indica um relatório deve ser individual, cada caso é um caso e não existem crianças iguais, o professor não deve generalizar a informação. Por outro lado, tal como nas reuniões de informação, deve-se também nos relatórios individuais romper com o tradicional, sendo mais importante reconhecer os progressos que o aluno demonstrou e refletir sobre o tipo de apoio educativo que o aluno usufrui ou deve começar a usufruir para continuar o seu progresso.

Se o professor se limita a apontar as dificuldades e limitações da criança aos pais, sem um levantamento das possíveis soluções para as ultrapassar pode estar a contribuir para um afastamento dos pais na participação ativa na educação do seu educando, pois os pais, por vezes, sem a ajuda do professor sentem-se impotentes face à problemática do filho, não sabendo como atuar para melhorar o seu desenvolvimento académico.

Grupos de Pais

Aproveitando as experiências e os conhecimentos dos pais poderão proporcionar-se inúmeras oportunidades para que os pais aprendam uns com os outros.

O trabalho desenvolvido pelos grupos de pais pode contribuir para o enriquecimento do currículo em determinados momentos. Os professores em colaboração com estes podem desenvolver atividades em contexto de sala de aula, que estejam de acordo com os conteúdos programáticos abordados.

O aproveitamento dos conhecimentos e das capacidades que os pais possuem e pela diversidade de profissões que os pais desempenham poderá contribuir para a abordagem de algumas temáticas, como por exemplo: pedir a um pai para vir à sala de aula falar da sua profissão, as características da sua profissão, os materiais que utiliza, o produto que obtêm, etc. o que será útil no momento em que o professor desenvolve o tema das profissões na área de Estudo do Meio. Quando se relacionam os objetivos a alcançar com os conhecimentos fornecidos pelos pais, resulta um currículo mais enriquecido e mais lúdico para os alunos.

Uma outra forma de dinamizar estes grupos de pais é assegurar a ajuda mútua entre eles, nomeadamente através da promoção de reuniões entre famílias de alunos com NEE de carácter permanente que lidam com o mesmo tipo de problemas. Criando-se um espaço de partilha de experiências, informações e estratégias que serão úteis para a superação de algumas dificuldades sentidas por estas famílias no seu dia a dia.

O desenvolvimento deste tipo de tarefas/atividades, de colaboração entre pais e professores, rompe com a tradicional relação de descontinuidade entre professores e pais e contribui para que os últimos encarem a escola como um espaço aberto a toda a comunidade educativa sem exceções.

Oficinas Pedagógicas

A escola pode criar oficinas pedagógicas para pais, com o objetivo de executar diferentes tarefas, como: confeção de prendas para as festividades, trabalhos manuais,

bricolage, adaptação e adequação de espaços, implementação de novos equipamentos na escola, etc. A integração dos pais na escola através de oficinas pedagógicas promove um clima de convivência, liberdade e naturalidade que assegura o desenvolvimento da relação escola/família.

Segundo Correia e Serrano (2002) a escola pode desenvolver duas formas de colaboração: as oficinas pedagógicas de crianças, orientadas por pais e as oficinas pedagógicas realizadas pelos pais. Na primeira poderão ser desenvolvidos temas relacionados com culinária, pintura, costura, música, etc. O que importa é que os pais possam jogar, brincar, dançar, pintar, cantar com as crianças, para que lhes seja possível compreender as suas reações, as formas de relacionamento e de executar as diferentes tarefas. Nestas oficinas é reconhecida a importância da relação escola/criança/família, como também as relações entre os próprios pais. A segunda diz respeito a trabalhos dirigidos por e para os pais, com a finalidade de abordar e desenvolver assuntos do interesse de toda a comunidade educativa.

Maleta Pedagógica

Consiste na organização de um conjunto de materiais/fichas de trabalho sobre os diferentes conteúdos delineados no PEI de cada aluno. Este tipo de material irá estabelecer uma ligação de colaboração entre a escola/família ao permitir a participação dos pais a partir da sua casa.

Os pais recebem as maletas juntamente com um conjunto de fichas informativas que indicam os conteúdos que as crianças devem adquirir com a ajuda da família, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada criança.

Quando algum conteúdo é alcançado pela criança, essa informação deve chegar até ao professor, os pais devem reencaminhar o material/fichas para que o professor possa averiguar a aquisição desse conteúdo.

O recurso à maleta pedagógica permite que as famílias acompanhem os progressos dos seus educandos, mantendo uma coerência entre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com as práticas educativas desenvolvidas em casa.

Criação do GAAF

Uma outra proposta de intervenção junto das famílias de alunos com NEE é a criação do GAAF. O GAAF é um projeto desenvolvido pela Mediação Escolar do Instituto de Apoio à Criança, no âmbito do SOS-Criança, a funcionar em muitas Escolas do país.

Estes gabinetes têm como objetivos:

- Ajudar na procura de resolução para os problemas quotidianos;
- Prevenir o absentismo e o abandono escolar;
- Despistar situações de risco;
- Apoiar os alunos e respetivas famílias nas suas problemáticas;
- Promover a inter-relação entre os professores, alunos, auxiliares de ação educativa e a família;
- Fomentar a participação ativa dos pais e encarregados de educação na vida escolar do aluno.

Tem ainda como principais funções: apoiar e acompanhar os alunos; informar e apoiar as famílias; fazer encaminhamentos; desenvolver um trabalho conjunto com os professores; trabalhar em parceria com agentes internos (SPO) e externos; apoiar e

promover projetos educativos extracurriculares; acompanhar e dinamizar atividades em espaço informal.

A existência de um GAAF nas Escolas seria muito importante para a melhoria da relação entre escola/família. Esta melhoria acarretaria benefícios para o envolvimento parental das famílias no processo educativo dos seus educandos e consequentemente originaria benefícios aos professores e aos alunos.

Tipologia de Colaboração

A tipologia de colaboração escola-família-comunidade de Epstein é um instrumento que pode ser utilizado pelas escolas no desenvolvimento de planos de intervenção para promover o envolvimento e a colaboração entre a escola/família.

Através desta tipologia a escola poderá realizar um diagnóstico da realidade existente, analisar os obstáculos ao envolvimento parental, executar o levantamento das estratégias de colaboração já existentes e dos recursos disponíveis. Após esta fase, a escola deverá traçar um plano de intervenção fundamentado e abrangente de forma a dar resposta a todas as famílias de alunos com NEE, contribuindo, assim, para diminuir as discontinuidades culturais e consequentemente favorecer o desenvolvimento e a inclusão destes alunos.

Nesta tipologia são englobadas atividades coletivas e individuais, as atividades de participação formal e coletiva dos pais nas tomadas de decisões e as atividades de envolvimento individual, como as atividades de apoio/acompanhamento do estudo em casa (Villas-Boas, 2001) e de acompanhamento do processo individual do aluno (reuniões e contactos formais e informais com a equipa de Educação Especial que acompanha o processo educativo do seu educando).

Aos seis tipos de colaboração Epstein (1997 cit. Zenhas 2006) agrupa alguns conceitos importantes, cada tipo pode ser desenvolvido através de práticas diferentes; apresenta desafios singulares que devem ser resolvidos por cada escola de forma a envolver todas as famílias; obriga a redefinição de algumas noções e conceitos que devem ser mais abrangentes para poder alcançar o maior número possível de famílias; e consegue resultados distintos para os alunos, pais, práticas educativas, professores e escola. Como tal, a aplicação desta tipologia vai refletir diferentes resultados de escola para escola.

A curto prazo, algumas práticas irão influenciar o desenvolvimento de competências e os resultados académicos, outras irão ter influência nas atitudes e comportamentos a médio e a longo prazo.

A tipologia de Epstein pode contribuir para a elaboração de um programa de parceria mais compensado e abrangente proporcionando a participação efetiva dos pais na escola, permitindo estabelecer uma relação entre as necessidades dos alunos e dos pais e as práticas que devem ser desenvolvidas para as superar

Considerando o que foi mencionado, trata-se de um instrumento versátil que permite analisar as práticas existentes em cada escola, as parcerias que podem desencadear dessas práticas, sugerir a criação de novas atividades e parcerias para englobar um maior número de famílias.

Tipo	Definição	Exemplos de actividade
Tipo 1 Funções parentais	Engloba as atividades destinadas a promover o desenvolvimento de competências parentais para a criação de um ambiente familiar favorável ao desempenho do papel de aluno. O aspeto mais importante deste tipo é a troca de informação que ajude a família a cumprir as suas funções básicas e a escola a	Fornecimento de informação, pela escola, aos encarregados de educação, sobre saúde, nutrição e outros aspetos do desenvolvimento da criança/jovem, bem como das condições necessárias em casa para apoiar a educação.

	compreender as necessidades, as especificidades e os interesses dos alunos. Entre as funções parentais básicas encontra-se o zelo pelo bem-estar, a autoestima, a alimentação e o desenvolvimento de comportamentos sociais adequados.	
Tipo 2 Comunicação	Respeita às atividades de comunicação escola/família e vice-versa sobre os programas escolares, as atividades da escola e os progressos do aluno.	Reuniões com os pais. Comunicação regular através de telefonemas, mensagens, comunicados, cartas, etc.
Tipo 3 Voluntariado	Refere-se as atividades em que as famílias dão uma parte do seu tempo e utilizam os seus talentos para apoiar a escola, os professores e os alunos. Desenvolvimento de atividades em que as famílias se sintam mais à vontade na escola e no contacto com os professores, para promover e facilitar o contacto da criança com o adulto, para que os professores tomem maior consciência da vontade das famílias em colaborar com a escola e em comunicar com as outras famílias.	Criação de uma sala destinada aos encarregados de educação e aos pais na escola, para a programação de trabalhos de voluntariado, realização de reuniões e espaço de convívio. Convite às famílias para assistirem a espetáculos, acontecimentos desportivos, celebrações e outros acontecimentos realizados na escola ou promovidos com a sua colaboração.
Tipo 4 Aprendizagem em casa	Diz respeito à assistência às famílias no acompanhamento das tarefas de aprendizagem que o aluno realiza em casa, dando-lhes indicações sobre a forma como podem monitorizar, apoiar e interagir com os educandos a nível de trabalho escolar.	Atividades promovidas pela escola para fornecer informação e ideias às famílias sobre formas de ajudarem os educandos nas tarefas de aprendizagem realizadas em casa.
Tipo 5 Tomada de decisões	Abrange a participação das famílias e dos seus representantes na tomada de decisões que afetam todos os alunos e não apenas os seus educandos.	Estabelecimento de formas de ligação entre os pais e os seus representantes. Participação efetiva dos elementos das associações de pais e encarregados de educação nas reuniões do conselho pedagógico.
Tipo 6 Colaboração com a comunidade	Inclui a identificação e integração de recursos da comunidade para melhorar os programas das escolas, as práticas das famílias e a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.	Informação aos alunos e às suas famílias acerca dos apoios existentes na comunidade a vários níveis, como cultura, lazer e saúde. Organização de programas de apoio à família fora do horário escolar.

Quadro XXVII – Tipos de Colaboração Escola-Família-Comunidade de Epstein (Zenhas, 2006:37)

Analisando os dados recolhidos junto dos professores do 1º CEB sobre o envolvimento parental de alunos com NEE de carácter permanente do domínio cognitivo e motor, verificamos que alguns destes tipos de envolvimento parental estão a ser desenvolvidos em algumas escolas, no entanto existem outros que não são contemplados, principalmente o tipo 3 e 5 de Epstein.

Epstein sugere exemplos de desafios e redefinição de conceitos para cada tipo de colaboração, que serão sistematizados no quadro seguinte, dando outros exemplos que podem ser adequados à realidade das escolas e que ajudaram cada escola a definir as estratégias para um envolvimento parental mais efetivo.

Tipo	Desafios	Redefinições
Tipo 1 Funções parentais	Fornecer informação a todas as famílias que a desejem ou que precisem dela e não apenas às que vão às reuniões de encarregados de educação.	“Workshop”, em vez de significar uma reunião sobre um tema, na escola, poderá abranger todas as formas de disponibilizar informação sobre um tema, recorrendo a meios que podem ser vistos, ouvidos, ou mesmo lidos, num qualquer sítio, numa qualquer altura.
Tipo 2 Comunicação	Produzir informação clara e compreensível por todas as famílias. Rever a qualidade dos vários tipos de comunicação, como o horário, o conteúdo e a estrutura das reuniões. Ajudar os alunos a tornarem-se parceiros, levando informação para casa e discutindo com os seus familiares trabalhos escolares e decisões relacionada com a escola.	“Comunicação acerca do programa da escola e dos progressos dos alunos” abrange a comunicação em dois, três ou mais sentidos, ligando a escola, as famílias, os alunos e a comunidade.
Tipo 3 Voluntariado	Conjugar o tempo e os talentos dos pais com as necessidades da escola. Este desafio pode traduzir-se em convites a encarregados de educação com determinados saberes ou vivências para os partilharem com os alunos, numa aula ou com os encarregados de educação numa reunião. Preparar trabalhos nas diferentes áreas para apresentar às famílias em convívios de alunos, pais e professores, organizados para esse fim.	“Voluntariado” é alguém que apoia os objetivos da escola e a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em qualquer lugar e de qualquer forma, e não apenas durante o horário de funcionamento da escola e nas suas instalações.
Tipo 4	Manter regularidade nas propostas dos trabalhos e casa interativos, que contribuem	“Ajudar no estudo em casa” não equivale a “ensinar” os

Aprendizagem em casa	para os alunos discutirem com a família os assuntos que estão a aprender. Realizar reuniões com os pais para o fornecimento e debate de ideias e formas de acompanhamento de estudo das crianças em casa. Produzindo e distribuindo materiais de apoio a esse acompanhamento.	conteúdos escolares, significa encorajar, ouvir, elogiar, dar instruções, conversar. Pode significar também criar boas condições ambientais e promover horários e hábitos de estudo. Trata-se de atividades que qualquer pai pode realizar, independentemente do seu nível de escolaridade.
Tipo 5 Tomada de decisões	Conseguir que todas as famílias, mesmo aquelas que estão em desvantagem cultural e económica, participem nas estruturas escolares de consulta e de decisão e tenham um papel ativo nelas. Dar formação aos representantes dos encarregados de educação, para que representem efetivamente as outras famílias, recolhendo as suas opiniões e transmitindo-lhes informações.	“Representante dos encarregados de educação” não é apenas um encarregado de educação que vai às reuniões na escola, mas um verdadeiro representante, com oportunidade e condição para partilhar informação com os outros encarregados de educação e para recolher as suas ideias e opiniões.
Tipo 6 Colaboração com a comunidade	Conjugar as contribuições da comunidade com os objetivos da escola.	“Comunidade” não se refere apenas às pessoas que os filhos frequentam a escola, mas a todos os que estão interessados e são afetados pela qualidade da educação.

Quadro XXVIII – Desafios e Redefinição de Conceitos de Epstein (Zenhas, 2006:38)

Através destes desafios e redefinição de conceitos, podemos concluir que mesmo os tipos de colaboração parental que são desenvolvidos nas escolas, são ainda muito incipientes e simplistas. Assim, será de todo pertinente que as escolas desenhem um plano de intervenção adequado à sua realidade educativa, encontrando neste instrumento de Epstein uma boa base de partida.

Com este tipo de intervenção junto das famílias, todos os intervenientes obtêm resultados mais satisfatórios nas suas práticas, Epstein sistematizou alguns exemplos de resultados que podem ser esperados para os alunos, para os pais e para os professores, tal como se verifica no quadro abaixo.

Tipo	Resultados Alunos	Resultados Pais	Resultados Professores
Tipo 1 Funções parentais	Consciência da supervisão da família. Melhoria da assiduidade.	Compreensão do desenvolvimento da criança/jovem e confiança em si próprio para exercer as funções parentais.	Compreensão do contexto socioeconómico das famílias, das suas culturas, das suas preocupações, dos seus objetivos e das suas necessidades.
Tipo 2 Comunicação	Consciência do seu próprio progresso e das ações necessárias para manter ou melhorar o aproveitamento.	Maior facilidade em estabelecer contacto com a escola e com os professores.	Maior competência para compreender as perceções das famílias acerca dos programas escolares e dos progressos dos filhos.
Tipo 3 Voluntariado	Desenvolvimento de competências de comunicação com adultos.	Consciência de que as famílias são bem-vindas à escola e valorizadas por ela.	Disponibilidade para envolver as famílias de diferentes formas.
Tipo 4 Aprendizagem em casa	Realização dos trabalhos de casa. Autoconceito académico positivo.	Conhecimento de formas de ajudar, apoiar e encorajar o aluno em casa.	Reconhecimento de que todos os pais podem contribuir para motivar e reforçar as aprendizagens dos filhos, independentemente da sua formação académica.
Tipo 5 Tomada de decisões	Consciência da representação das famílias nas tomadas de decisão na escola.	Consciência da participação dos encarregados de educação nas tomadas de decisão na escola.	Consciência das perspetivas dos pais como sendo um fator que contribui para as tomadas de decisão e para as políticas.
Tipo 6 Colaboração com a comunidade	Consciência de carreiras e opções de estudo ou de trabalho futuros.	Conhecimento e utilização de recursos locais pelas famílias e pelos alunos, para aumentar competências ou para obter serviços.	Consciência dos recursos da comunidade para enriquecer o currículo.

Quadro XXIX – Resultados para Alunos, Pais e Professores de acordo com Epstein (Zenhais, 2006:39)

Os pais devem participar ativamente na educação de seus filhos, tanto em casa como na escola, e devem envolver-se nas tomadas de decisão e em atividades

voluntárias, sejam esporádicas ou permanentes, dependendo de sua disponibilidade. No entanto, cada escola conjuntamente com os pais, devem encontrar formas particulares de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de todos os intervenientes (pais, professores, alunos, técnicos e direção).

Esta tipologia de envolvimento dos pais na escola permite refletir sobre a forma de aperfeiçoar as relações entre a família/escola, contribuindo para que a escola visualize os pais como parceiros e não como adversários. Cabe também aos professores fazer com que esta relação resulte de forma positiva e que todos juntos possam construir uma escola melhor com tudo o que as crianças realmente necessitam para conseguir ter um desenvolvimento adequado e harmonioso, tendo em conta as suas necessidades, interesses, ritmo de aprendizagem, capacidades e limitações. Só assim se poderá construir uma ‘escola para todos’.

Todas as estratégias que contribuam para um maior envolvimento dos pais de crianças com NEE na educação dos seus educandos e que facilitem assim a colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo destas crianças, ajudando-as a incluir-se na comunidade onde vivem, serão, certamente enriquecedoras e impulsionadoras do desenvolvimento integral da criança.

Considerações Finais

Perante a pergunta de partida que serviu de base para a elaboração deste estudo, **“Qual a percepção dos professores do 1º CEB sobre o envolvimento parental de alunos com NEE do domínio cognitivo e motor?”**, pretendeu-se refletir e descobrir que tipo de participação têm os pais destes alunos na escola, que ações são desenvolvidas pelos professores para a participação dos pais e a sua percepção sobre o envolvimento parental enquanto veículo de sucesso e inclusão educativa.

Relativamente aos objetivos pretendidos no início do trabalho, de acordo com a análise e discussão dos resultados, chegamos à conclusão que é extremamente importante uma boa relação entre a escola/família de alunos com NEE do domínio cognitivo e/ou motor. Uma escola que privilegia o envolvimento parental, utiliza recursos que sem dúvida beneficiarão estes alunos. Os filhos cujos pais se envolvem nas atividades da escola, obtêm melhor aproveitamento. O sucesso provoca o sucesso e consequentemente um aumento da autoestima e da autoconfiança e, como resultado, os pais ficam motivados para participarem ainda mais nas atividades escolares.

A escola só conseguirá desempenhar um papel efetivo e eficaz no processo educativo dos alunos integrados na educação especial se mantiver uma relação de parceria com as famílias destes alunos. Será através desta relação que a escola irá tomar conhecimento da cultural, necessidades e especificidades das famílias.

Não há dúvidas de que os professores inquiridos reconhecem a importância das relações que se estabelecem entre a família e a escola e os benefícios potenciais de uma boa integração entre os dois contextos para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aluno com NEE de caráter permanente do domínio cognitivo e motor. No

entanto para que isto se suceda, é preciso adaptar diferentes estratégias e formas de implementar esta relação. Para que seja possível superar as discontinuidades entre o ambiente familiar e o ambiente escolar, é necessário conhecer os tipos de envolvimento entre pais e escola e estabelecer estratégias que permitam a concretização de objetivos comuns.

Perante os resultados obtidos, parece confirmar-se a necessidade de se promover uma maior adequação do comportamento dos professores às necessidades específicas das famílias, pelo que se afigura recomendável a formação e especialização nesta área, de forma a dotar os docentes de competências técnicas e estratégias de intervenção que, à partida, não possuem.

Concluí-se, também, que a escola deve estimular os pais à participação, deixando que estes tenham um papel mais ativo, estando presentes nos órgãos da escola, fazendo força para que esta possa melhorar e ajudando a procurar soluções adequadas às necessidades das crianças. A escola deve ainda criar atividades que estimulem a participação dos pais e o seu envolvimento na vida escolar dos filhos, permitir que os pais possam participar nos projetos da escola e da turma, criar oportunidades para que a participação voluntária dos pais seja uma realidade, organizar ações de formação de interesse para os pais, dialogar sobre o que poderão fazer com os filhos em casa e criar um ambiente de confiança, diálogo e colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo destas crianças com NEE.

Através dos dados recolhidos verificou-se que a participação dos pais ainda é pouco ativa nas nossas escolas, muitas das vezes os pais limitam-se a participar nas atividades a convite dos professores, sendo pouco ou nada impulsionadores no processo educativo do seu educando. É preciso que a escola tenha abertura suficiente para criar

condições para que estes pais/famílias possam promover ações por iniciativa própria envolvendo-se, deste modo, de forma mais eficiente na educação do aluno.

Cada escola deverá criar o seu próprio plano de intervenção, considerando a realidade escolar e as necessidades das famílias, de forma a motivar a participação destas na escola dos seus filhos. No ponto 3 deste projeto apresentamos algumas sugestões de tipos de envolvimento parental e de atividades/estratégias que poderão ser adoptadas pelos professores e pelos profissionais envolvidos no processo destes alunos nas suas práticas pedagógicas.

No final deste trabalho foi possível refletir sobre o estudo efetuado, viabilizando-se as possibilidades de aprofundar um pouco mais o estudo. Concluiu-se que, posteriormente, seria interessante descobrir qual o grau de satisfação dos pais de crianças com NEE face à sua relação com os professores do 1º CEB dos seus educandos, o que realmente pretendem os pais destas crianças que seja alterado na sua relação com os professores e que propostas concretas fariam para melhorar essa relação entre pais/professores.

Sendo um trabalho de investigação foi inevitável não encontrar algumas dificuldades e limitações no decorrer do estudo. Assim, reconhece-se como uma limitação ao estudo um grande dispêndio de tempo para a aplicação dos questionários aos professores, que se mostraram com pouca disponibilidade temporal para responder aos mesmos. Foi necessário apelar várias vezes para a importância da sua participação no desenvolvimento da investigação.

Por outro lado, sete dos dez agrupamentos de escolas selecionados para a recolha de dados demonstraram interesse em participar na investigação, os restantes três agrupamentos não deram qualquer tipo de resposta ao pedido de autorização,

demonstrando pouco interesse em revelar as suas práticas no que concerne a relação escola/família de alunos com NEE do domínio cognitivo e motor. Por outro lado, apesar do questionário ser passado a uma amostra de 88 professores do 1º CEB, apenas 42 professores responderam ao mesmo, ou seja, menos de metade da amostra mostrou abertura para colaborar no estudo.

Um outro fator limitador ao desenvolvimento da investigação foi o fator tempo. Considerou-se que o tempo disponibilizado pela Instituição para a realização do presente estudo foi demasiado curto. O estudo seria mais enriquecido se o trabalho de investigação fosse alargado a dois semestres. Foi ainda fator Limitador, o estudo reportar-se apenas a agrupamentos de escolas do distrito de Beja, o que afasta a possibilidade de generalização dos resultados e das conclusões, ou seja, “os resultados de um estudo particular serem aplicáveis a locais e sujeitos diferentes” (Bogdan e Biklen, 1994:65).

Este projeto é um produto inacabado e aberto, tal como a investigação-ação que é um processo que não termina mesmo quando o projeto se conclui, ou seja, “os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática” (Bell, 2004:21), é de ressaltar que o mesmo se encontra num processo contínuo de construção, estando sujeito a constantes reestruturações e mudanças, sempre com o objetivo de melhorar esta investigação.

Referências Bibliográficas

ALVES, M. M. (2009). *Intervenção Precoce e Educação Especial – Práticas de Intervenção Centradas na Família*. Viseu: Psicosoma.

BAIRRÃO, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

BELL, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação – Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

CEZAR-FERREIRA, V. A. M. (2004). A pesquisa Qualitativa como Meio de Produção de Conhecimento em Psicologia Clínica, Quanto a Problemas que Atingem a Família. *Psicologia: Teoria e Prática*, n.º 6, pp. 81-95.

CHORA, A.; COSTA, F.; BRITO, G. e MARQUES, R. (1997). Direcção de Turma e Sucesso Educativo: A História de um Projecto. In D. DAVIES, R. MARQUES e P. SILVA, *Os Professores e as Famílias: a Colaboração Possível*. pp. 115-151. Lisboa: Livros Horizonte

CORREIA, L.M. (2000). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. e SERRANO, A. M. (2002). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. e SERRANO, A. M.(2005). Parcerias Pais-Professores na Educação da Criança com NEE. In L. M. CORREIA, *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um Guia para Educadores e Professores*. pp. 61-66. Porto: Porto Editora.

COSTA, M. I. B. C. (2004). A Família com Filhos com Necessidades Educativas Especiais. *Millenium*, n.º 30, pp. 74-100.

CUBEROS, M. D. A.; MOTTA, A. N. e RUIZ, E. P. (1993). Deficientes Motores I: Espinha Bífida. In R. BAUTISTA, *Necessidades Educativas Especiais*. Capítulo XII, pp. 271-292. Lisboa: Dinalivro.

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

DAVIES, D. (1994). Parcerias Pais-Comunidades-Escola Três Mensagens para Professores e Decisores Políticos. *Inovação*. Ed. Instituto de Inovação Educacional. Vol. 7, n.º 3, pp. 377- 389.

DAVIES, D. (2005). Além da Parceria. In S. R. STOER e P. SILVA, *Escola-Família – Uma Relação em Processo de Reconfiguração*. Capítulo 2, pp. 29-48. 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. L. (1998). *Parceria Escola-Família: A Caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.

EPSTEIN, J. L. e CONNORS, L. J. (1994). A Colaboração Escola e Família no 3º Ciclo e no Ensino Secundário. *Revista ESES*, n.º 5, pp. 17-22.

ESTRELA, M. T. e VILLAS-BOAS, M. A. (1997). A Relação Pais e Escola: Reflexões Sobre uma Experiência. In H. MARCHAND e H. R. PINTO, *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. pp 103-116. Lisboa: Educa e Autores.

FELGUEIRAS, I. (2000). Perspectivas Actuais sobre a Intervenção Precoce – Relato do Simpósio Excellence in Early Childhood Intervention. *Cadernos CEAF*. pp. 7-27.

FORMIGA, N. S. (2004). O Tipo de Orientação Cultural e sua Influência Sobre os Indicadores do Rendimento Escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*. n.º 6, pp. 13-29.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1993) *Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

HEIMBURGE, J. A. e RIEF, S. F. (2006). *Como Ensinar todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

LEITE, T. S. e MADUREIRA, I. P. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

MARQUES, R. (1991). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.

MARQUES, R. (1994). *A Direcção de Turma: Integração Escolar e Ligação ao Meio*. Lisboa: Texto Editora.

MARQUES, R. (1997a). A Participação dos Pais na Vida da Escola como uma Componente do Modelo da Educação Pluridimensional. In D. DAVIES, R. MARQUES e P. SILVA, *Os Professores e as Famílias: a Colaboração Possível*. pp. 106-48. Lisboa: Livros Horizonte.

MARQUES, R. (1997b). O Envolvimento das Famílias no Processo Educativo: Resultado de um Estudo em Cinco Países. *Revista ESES*. n.º8, pp. 27-37.

MARQUES, R. (2001). *Professores, Família e Projecto Educativo*. Porto: Asa Editores.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

NIELSEN, L. B. (2006). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, D. B. e VALENCIA, R. P.(1993). A Deficiência Mental. In R. BAUTISTA, *Necessidades Educativas Especiais*. Capítulo IX, pp. 209-223. Lisboa: Dinalivro.

PEREIRA, A. P. e SERRANO, A. M. (2010). Abordagem Centrada na Família em Intervenção Precoce: Perspectivas Históricas, Conceptual e Empírica. *Revista Diversidades*. N.º27, pp. 4-11.

PERRENOUD, Ph. (2001). Entre a Família e a Escola, a Criança Mensageira e Mensagem. In C. Montandon e Ph. Perrenoud. *Entre Pais e Professores, um Diálogo Impossível?*. Oeiras: Celta Editora.

REIS, F. L. (2010). Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado Segundo Bolonha. Lisboa: Pactor.

RELVAS, A. (2004). *O Ciclo Vital da Família. Perspectiva Sistémica*. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.

SAMPAIO, D. (2011). *Da Família, da Escola, e umas Coisas Mais*. Lisboa: Caminho.

SARMENTO, T.; FERREIRA, F.I., SILVA, P. e MADEIRA, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade – As Crianças como Actores Sociais*. Porto: Porto Editora.

SERRA, H. (2008). Estudos em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

SILVA, P. (1997a). A Acção Educativa – um Caso Particular: o dos Pais Díficeisde Envolver no Processo Educativo Escolar dos seus Filhos. In D. DAVIES, , R. MARQUES e P. SILVA, *Os Professores e as Famílias: a Colaboração Possível*. pp. 61-75. Lisboa: Livros Horizonte.

SILVA, P. (1997b). A Formação de Professores, a Relação Escola-Família e o Sucesso Educativo. In D. DAVIES, , R. MARQUES e P. SILVA, *Os Professores e as Famílias: a Colaboração Possível*. pp. 77-92. Lisboa: Livros Horizonte.

SILVA, P. (2002). Escola- Família: Tensões e potencialidades de uma Relação. In J. Á. Lima, *Pais e Professores: um Desafio à Cooperação*. pp. 97-132. Porto: Edições Asa.

SILVA, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.

SOUSA, L. (1998). *Crianças (Con)Fundidas entre a Escola e a Família – Uma Perspectiva Sistémica para Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.

VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. SILVA e J. M. PINTO. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

VEIGA, L.; DIAS, H.; LOPES, A. e SILVA, N. (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Plátano.

VILLAS-BOAS, M. A. (2001). *Escola e Família: uma Relação Produtiva de Aprendizagem em Sociedades Multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.

WOLFENDALE, S. (1993). Fazer com que o Meio Escolar e Familiar vá ao Encontro das Necessidades das Crianças. *Integração Escolar*. Edição Universidade técnica de Lisboa. pp. 128 - 143.

ZENHAS, A. (2006). *O Papel do Director de Turma na Colaboração Escola-Família*. Porto: Porto Editora

ZENHAS, A. (2010). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *E-Revista Ozarfaxinars O Papel dos Pais na Escola*, n.18, pp.1-9.

Outros Documentos e Legislação Consultada

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU (2006).

Constituição da República Portuguesa (1976).

Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão (2001).

Declaração de Madrid (2002).

Declaração de Sapporo (2002).

Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de Fevereiro.

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 319/91, de 25 de Agosto.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

Despacho nº 173/ME/91

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho.

Education for all Handicapped Act Amendment of 1986, P.L. 99-457, Federal Register, 1989, USA.

Education for all Handicapped Children Act, P.L. 94-142, 20 U.S.C. at 1401 et seq. (1975), and the federal implementing regulations at 34 C.F.R. at 300.

Individuals with Disabilities Education Act, P.L. 101-476, 20 U.S.C. at 1400-1485 (1990).

Lei n.º 46/86, de 4 de Outubro.

Warnock Report (1978). Report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office.