



Campos Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Maria José Farinha Martins Gomes

O Envolvimento da Família de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola – um estudo de caso.

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Orientadora: Professora Doutora Helena Ribeiro de Castro

Almada, julho de 2016



Campos Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Trabalho de Projeto de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho de projeto apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor (2.º Ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.ª série – n.º 10 - 15 de janeiro de 2010).

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Orientadora: Professora Doutora Helena Ribeiro de Castro

Maria José Farinha Martins Gomes

Almada, julho de 2016

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

O presente Trabalho de Projeto com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor foi realizado por Maria José Farinha Martins Gomes no ano letivo de 2015/2016.

O seu autor declara que:

- (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho do seu autor.
- (ii) Quaisquer materiais utilizados para produção deste trabalho não colocam em causa direitos de Propriedade Intelectual de terceiros entidades ou sujeitos.
- (iii) Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetida como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.
- (iv) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.
- (v) Foi tomado conhecimento de que este trabalho deve ser submetido em versão digital [no espaço especificamente criado para o efeito] e que essa versão poderá ser utilizada em atividades de deteção eletrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.

Almada, 25 de julho de 2016

Assinatura

Dedicatória

Quando decidi começar este percurso com vários trilhos e caminhos desconhecidos, senti-me como uma gazela curiosa e ambiciosa à procura de prados confortáveis e abrigo para maior conforto da “nossa família”.

Sentia que, no céu, havia sempre uma estrelinha cintilante que me guiava e me fez chegar até aqui. Esta foi uma aventura e uma missão a que quero dar continuidade e não mais parar.

Com paz, amor e alma de quem tem muito para dar, dedico este trabalho a todos os que acreditam!

Em especial, à minha família, aos meus pais e aos meus filhos.

Agradecimentos

Este trabalho representa extensas horas de estudo, reflexão e trabalho e é o culminar de um caminho que me propus percorrer e de um objetivo acadêmico que pretendia atingir que não seria possível sem a ajuda e colaboração de um conjunto considerável de pessoas. Assim, começo por agradecer à minha orientadora, a Professora Doutora Helena Ribeiro de Castro, que graças à sua vasta experiência e sabedoria, sempre foi generosa nas suas recomendações e sempre me tratou com muita cordialidade e humildade, estando sempre pronta para partilhar comigo as suas considerações. Também quero agradecer a liberdade de ação que me ofereceu, decisiva para que pudesse elaborar este estudo contribuindo, assim, para o meu desenvolvimento enquanto investigadora. Foi sempre um alicerce fundamental neste meu percurso tendo sido alguém em quem depus toda a minha confiança e que me permitiu sempre acreditar nas minhas capacidades. Deixo igualmente uma palavra de agradecimento aos professores e técnicos que participaram nesta investigação, pela simpatia e pela disponibilidade que demonstraram durante este trabalho e, especialmente, ao Dr. Raúl Coelho pelos seus preciosos conselhos e tempo disponibilizado. Aos principais sujeitos desta investigação, ao Aluno G. e sua Encarregada de Educação, por terem tão gentilmente aceite o meu convite de participação neste Projeto, e que apesar das suas vidas complexas, prestaram um contributo fundamental a este estudo. A execução de um trabalho desta natureza só foi possível com a cumplicidade de inúmeras pessoas que direta ou indiretamente, contribuíram, estimularam, inspiraram e criticaram as suas diferentes fases. Estou, assim, em dívida para com muitos colegas e amigos, pela ajuda, apoio e paciência. Não podia, ainda, deixar de agradecer à minha família. Aos meus pais, por todos os valores que me transmitiram e que fizeram de mim o que sou hoje. E agradeço aos meus filhos, que mesmo com as ausências da mãe, souberam respeitar e contagiar-me com a sua alegria, tornando esta caminhada mais leve e incentivando-me sempre para chegar ao fim. A todos a quem não mencionei e que, de uma forma ou de outra, me ofereceram colaboração, os meus sinceros agradecimentos. A todos um bem-haja!

Resumo

O presente estudo teve como finalidade compreender de que forma um aluno com necessidades educativas especiais e a sua família, também ela com necessidades especiais, beneficiam ou não do envolvimento desta na escola. Para sustentar o nosso estudo, baseámo-nos em teses de vários autores, de entre os quais salientamos: Correia (1991, 1993, 1997, 1999, 2007, 2008 e 2013) e Fonseca (1984, 1989, 2000, 2008 e 2014). A metodologia utilizada insere-se no quadro da investigação qualitativa interpretativa, sendo que a observação, a entrevista e a análise documental foram as técnicas de recolha de dados selecionadas. Dado que a interação com os vários intervenientes da comunidade escolar era imperativa, adotou-se o Trabalho de Projeto neste estudo de caso. Foram realizadas diversas atividades envolvendo a comunidade educativa com especial destaque para a mãe de um aluno com necessidades educativas especiais, a quem foram atribuídas tarefas especiais. Após a discussão dos resultados, verificámos que não se pode rejeitar a ideia da relação entre o envolvimento familiar nas escolas e o bom desenvolvimento e desempenho dos alunos, comprovada já por diversos estudos. No entanto, quando se trata de alunos com necessidades educativas especiais, é imperativo que sejam tomadas em conta também as necessidades da própria família para que o processo de Inclusão com o envolvimento efetivo ocorra eficazmente. Tendo em vista o sucesso da Educação e, conseqüentemente, da sociedade é evidente que terá que haver uma postura de partilha e de colaboração entre todos os agentes da Comunidade Educativa, aliás como está preconizado na legislação em vigor.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais, Escola Inclusiva, Envolvimento da Família, Necessidades das Famílias, Educação Especial, Educação Parental.

Abstract

This study aimed to understand how a student with special needs and his family, also with special needs, benefit or not from involvement in school. To support our study, we relied on in theses of various authors, among which we highlight: Correia (1991, 1993, 1997, 1999, 2007, 2008 and 2013) and Fonseca (1984, 1989, 2000, 2008 and 2014). The methodology used is within the framework of interpretive qualitative research. Observation, interview and document analysis were the techniques of collection of selected data. Since the interaction with the various stakeholders of the school community was imperative, he adopted the Project Work in this case study. Various activities involving the educational community were held with special emphasis on the mother of a student with special needs, to whom special tasks were assigned. After the discussion of the results, we found that we can not reject the idea of the relationship between family involvement in schools and the good development and student achievement, proven by several studies. However, when it comes to students with special needs, it is imperative to be taken into account also the family's own needs, so that the effective involvement and inclusion can effectively occur.

With the success of education and, consequently, the success of society is evident that there must be an attitude of sharing and collaboration among all stakeholders in the educational community, as indeed is defended in the legislation.

Keywords: Special Needs Education, Inclusive School, Family Involvement, Needs of Families, Special Education, Parental Education.

Índice Geral

Dedicatória	i
Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Introdução	1
- PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA -	9
Capítulo I - Revisão da literatura	9
1. INCLUSÃO E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	9
1.1. Síntese da evolução histórica	9
1.2. Integração e inclusão	12
1.3. Evolução da Educação Especial em Portugal	20
1.4. Sala de aula inclusiva	25
2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	29
2.1. Deficiência mental e NEE	29
2.2. Dificuldades de aprendizagem	34
3. A FAMÍLIA	38
3.1. Principais contextos de desenvolvimento da criança: a família e a escola 38	
3.2. A relação família-escola	41
3.3. O envolvimento da família no processo de inclusão	45
i. Tipologia de Epstein	47
ii. Tipologia de Davies	48
iii. Tipologia de Heleen	48
4. EDUCAÇÃO ESPECIAL	51
4.1. O papel do professor de educação especial na Escola Inclusiva	51
4.2. Funções e competências do professor de educação especial	55
5. EDUCAÇÃO PARENTAL	58
5.1. Definição e sentido	58
5.2. Programas de Educação Parental	61
6. NECESSIDADES DAS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM NEE	66
7. TRABALHO DE EQUIPA	73
8. SÍNTESE	75

- PARTE II: PROJETO DE INTERVENÇÃO -	77
Capítulo II – Opções metodológicas	77
1. Problematização.....	78
2. Objetivos do estudo	80
i. Objetivo geral	80
ii. Objetivos específicos	80
3. Objeto do estudo	81
4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	82
5. Procedimentos	84
6. Intervenção.....	85
Capítulo III – Apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos	89
Considerações finais	101
Referências bibliográficas	105
Referências legislativas	111
- Apêndices -	113
A. Diário de bordo	115
A.1. Atividade de jardinagem	117
A.2. Atividade de culinária - arroz doce.....	121
A.3. Atividade de culinária – espetadas	123
A.4. Palestra	125
B. Guiões das entrevistas	131
B.1. Guião da entrevista à Assistente Social.....	133
B.2. Guião da entrevista à Mãe S.	135
B.3. Guião da entrevista à Professora Titular.....	137
C. Grelhas de análise das entrevistas	139
C.1. Grelha de análise da entrevista à Assistente Social	141
C.2. Grelha de análise da entrevista à Mãe S.	145
C.3. Grelha de análise da entrevista à Professora Titular	147
D. Folheto entregue na Palestra: “Escola: Estar ou não Estar? Promover a Inclusão!”	149
E. Fotografias	151
E.1. Reunião informal com a Mãe S.....	153
.....	153
E.2. Jardinagem: plantação de ervas aromáticas e plantas decorativas, livro “A nossa sementeira” realizado pelos alunos da turma do Aluno G sobre a atividade realizada e pintura de uma tela da autoria da Mãe S.	155

E.3. Culinária: confecção de arroz doce e entrega das receitas (última foto)	157
E.4. Culinária: confecção de espetadas de fruta com mel	159
E.5. Animação do conto “A ovelhinha preta”, pela investigadora, na Palestra “Escola: Estar ou Não Estar? Promover a Inclusão!”	161
E.6. Convívio entre os elementos da Comunidade Educativa na Palestra “Escola: Estar ou Não Estar? Promover a Inclusão!”	163
E.7. Final de Ano Letivo	165
F. Receita do Arroz Doce (entregue aos alunos da turma do Aluno G.)	167
G. Planta da sala de aula	169
- Anexos -	171
A. Declaração da Coordenação de Curso	173
B. Declaração de consentimento informado da Mãe S.	175
C. Transcrições das entrevistas	177
C.1. Transcrição da entrevista à Assistente Social	179
C.2. Transcrição da entrevista à Mãe S.	181
C.3. Transcrição da entrevista à Professora Titular	183

Índice de Figuras

Figura 1 – Dificuldades de Inclusão sob a perspectiva da criança e sob a perspectiva do Sistema Educativo (Lima-Rodrigues et al., 2000, p. 26).....	20
Figura 2 - Incapacidades e dificuldades de aprendizagem.....	35
Figura 3 – Pirâmide das Necessidades Humanas, segundo Maslow	67

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Escola tradicional/especial, escola regular e educação inclusiva (Rodrigues, 2001, p. 19).....	13
Tabela 2 – Integração versus Inclusão (Rodrigues, 2001, p. 81).....	14
Tabela 3 – Definições de Inclusão (Florian, 1998).....	15
Tabela 4 – Modelos tradicionais versus modelos de educação inclusiva (Lima-Rodrigues et al, 2000, p. 25).....	19
Tabela 5 – Escalas de Standford-Binet e Wechsler (Grossman, 1977, p. 19)	31
Tabela 6 - Tipo de Necessidades Educativas Especiais (Almeida, 2012, p. 17, adaptado de Correia, 1999)	33
Tabela 7 - Estádios da reação dos pais e do professor a uma criança com NEE (Correia & Serrano, 2013, p. 159, adaptação de Cook, Klein & Tessier, 1992)	49
Tabela 8 – Relação Pais/Educadores eficaz (Pinto, 2011, p. 33, citando Abreu et. Al, 1990, adaptado de Heward & Orlansky)	50
Tabela 9 – Ciclo vital de uma família com uma criança com NEE (adaptado de Brotherson, Summers e Turnbull, 1986, citado por Correia & Serrano, 2013, p.160) ...	71
Tabela 10 – Plano de Intervenção.....	87
Tabela 11 – Quadro de análise da entrevista à Assistente Social	93
Tabela 12 - Quadro sinótico de análise das entrevistas à Mãe S. e à Professora Titular	95

Lista de siglas

APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Culturas Diminuídas Mentais

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CEI - Currículo Específico Individual

DA - Dificuldades de Aprendizagem

DANV - Dificuldades de Aprendizagens Não Verbais

DAV - Dificuldades de Aprendizagens Verbais

DEE - Divisão de Ensino Especial

ECAE - Equipa de Coordenação de Apoios Educativos

EE – Educação Especial

EEE - Equipa de Educação Especial

EU – União Europeia

EUA - Estados Unidos da América

GAF - Gabinete de Apoio à Família

IAACF - Instituto Aurélio da Costa Ferreira

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

LPCJP - Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

LTC - Listening To Children

ME - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NOS - Associação de Pais e Técnicos para a integração do Deficiente

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização Nações Unidas

PEI – Plano Educativo Individual

PEPT - Programa de Educação para todos

PET - Parent Effectiveness Training

SNC - Sistema nervoso central

STEP - Systematic Training for Effective Parenting

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UAAM - Unidade de Apoio à Multideficiência

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

Enquanto profissional de Educação, considero extremamente importante o aprofundamento de conhecimentos acerca da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Ao longo da minha breve carreira, fui confrontada inúmeras vezes com alunos que não aprendiam como os outros (com dificuldades de aprendizagem) ou até com necessidades educativas especiais (doravante designadas por NEE) e sempre estive consciente que um aprofundamento de conhecimentos nestas matérias poderia ajudar aqueles alunos a atingir sucesso escolar. Na abordagem com a família, na colaboração com outros profissionais (psicóloga, professor de ensino especial...), mas mais importante ainda, na própria abordagem à própria criança porque é o Estado, a Escola e, em primeira instância, o professor titular que tem que adaptar o seu ensino à aprendizagem dos seus discentes e não o contrário numa perspetiva de “Escola para Todos”.

Ora, num mestrado em Educação Especial, achei prioritário aprofundar o conceito de Inclusão – como passar da teoria à prática; o que é uma escola/sala/sociedade inclusiva –, os conhecimentos sobre NEE, deficiência e dificuldades de aprendizagem (que tantas vezes se confundem) e também conhecer melhor o outro contexto educativo de maior importância para o desenvolvimento e desempenho escolar de uma criança – a Família – e de que forma o seu envolvimento (ou falta dele) podem influenciar o percurso de uma criança. Neste sentido, compreender de forma mais aprofundada de que forma poderá um professor de educação especial ajudar tanto as crianças, com NEE ou não, e as respetivas famílias para que estas possam desempenhar eficazmente a sua parentalidade em todos os aspetos. Coloca-se, portanto, a seguinte pergunta de partida: **DE QUE FORMA A ESCOLA PODE CONTRIBUIR PARA O DESENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA E SUA INCLUSÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR?**

O professor de educação especial configura-se, não raras as vezes, numa ponte entre a família e os vários técnicos (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas, etc.). Nesse sentido, é imperativo conhecer as várias respostas existentes bem

como as burocracias inerentes aos processos de apoio. De facto, é o professor de educação especial, uma das pessoas mais próximas tanto da criança, com quem trabalha em estreita relação, como dos pais/encarregados de educação, por serem estes, muitas vezes, a iniciar o processo de sinalização e acompanhamento da família.

Neste estudo, propõe-se, assim, um aprofundamento e especificação do estudo realizado no ano letivo anterior, no âmbito da Unidade Curricular de Projeto de Investigação e Ação Educativa cuja pergunta de partida foi: **COMO CRIAR UM AMBIENTE INCLUSIVO NA SALA DE AULA COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ENVOLVENDO A FAMÍLIA NO PROCESSO INCLUSIVO?**

O estudo referido incidiu sobre um aluno de 11 anos de idade, matriculado no 3.º ano pela primeira vez (a frequentar uma turma de 4.º ano) numa escola de 1.º CEB, pertencente ao Agrupamento de Escolas do Vale. Teve como objetivos a recolha e interpretação de informação acerca dos modos de organização e de funcionamento da escola, da turma, bem como do contexto socioeducativo em que se insere; e identificar os processos, bem como de que forma os participantes no processo de inclusão deste aluno no ensino regular interpretam as suas experiências e como lhes dão significado, tal como pressupõe o conceito de estudo de caso.

Assim, numa primeira fase realizou-se uma pesquisa bibliográfica no sentido de se aprofundarem conhecimentos acerca das principais temáticas que a questão abarca (a inclusão, as dificuldades de aprendizagem e o envolvimento da família) e, seguidamente, uma fase de contacto com a realidade educativa do aluno em estudo. Nesta fase, realizaram-se um conjunto de ações de modo a recolher informação pertinente sobre este estudo de caso. Fez-se recurso à análise de documentos institucionais (Projetos Educativos, Processo do Aluno, Plano Anual de Atividades, Relatórios...), entrevistas aos principais intervenientes no processo de inclusão (Professor Titular de Turma, Professor de Ensino Especial e mãe da criança – não se fez entrevista ao pai, dado que a criança é órfã de pai) e algumas observações diretas e informais.

Com base no trabalho de projeto realizado no ano letivo anterior, pudemos concluir o seguinte em relação ao aluno com NEE:

- Foi avaliado em outubro de 2006 pelo serviço técnico precoce da NOS (Associação de Pais e Técnicos para a Integração do Deficiente que desenvolve a sua ação nos concelhos do Barreiro e Moita, com sede no Lavradio, e foi criada por iniciativa de um grupo de pais de crianças e jovens portadores de deficiência profunda), ou seja, em fase Pré-escolar que, segundo vários autores é a altura ideal para colmatar falhas no 1.º CEB.
- Foi descrito um perfil de desenvolvimento ao nível da interação social, linguagem, motricidade e autonomia abaixo da sua faixa etária, na consulta de desenvolvimento, tendo-lhe sido diagnosticado um défice cognitivo.
- Logo desde o 1.º ano de escolaridade foram-lhe aplicadas adequações curriculares individuais, apesar de ter ficado retido no 2º ano de escolaridade.
- As principais limitações identificadas são ao nível da aquisição e consolidação de competências/conhecimentos, ao nível da linguagem, da concentração e atenção, ritmo lento, resolução de situações problemáticas e na capacidade de tomar decisões (precisa constantemente de reforço positivo de um adulto).
- As medidas educativas adotadas foram: (i) apoio pedagógico personalizado; (ii) adequações curriculares individuais; (iii) adequações no processo de avaliação; e (iv) tecnologias de apoio (software específico para leitura e escrita).
- A equipa de apoio é constituída pelo professor titular, pelo professor de educação especial, pelo fisioterapeuta e pelo psicólogo.
- O aluno integrou os projetos desenvolvidos na UAAM (Culinária na Escola, Horta Pedagógica, Expressões Artísticas e Boccia) que o ajudaram a adquirir regras de convivência, cooperação e entreajuda, regras de higiene e segurança, a enriquecer o seu vocabulário, a adquirir uma maior autonomia na realização das tarefas da vida diária e também escolar e na aquisição de conhecimentos e procedimentos que o ajudarão na sua vida futura.

Através da análise à entrevista realizada à mãe do menino, pode concluir-se que a mãe do aluno em estudo demonstra grande satisfação com a forma como a escola “trata” do seu filho (“na escola tenho muita ajuda”). Também conhece as limitações e dificuldades do filho, o que denota envolvimento da parte dela no percurso escolar do filho, e considera que a sua evolução tem vindo a ser positiva graças às medidas, esforços e estratégias que têm vindo a ser aplicados por vários intervenientes. Acaba por revelar que o seu filho tem, agora, muito mais vontade de ir para a escola e realça como aspetos positivos “o ensinamento, o apoio, o carinho, a atenção” que lhe dão na escola. Sente um grande apoio, tanto por parte da escola como por parte do professor (“se o valor for de 0 a 100, é 100%”). Esta mãe é defensora convicta da inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular, referindo que se estivesse integrado “no ensino especial ia atrasá-lo mais”. Podemos concluir que na opinião da mãe do aluno em estudo, este é um caso de sucesso de inclusão de alunos com NEE em turmas de Ensino Regular. No entanto, a falta de autonomia não se encerra na criança, mas alarga-se à própria mãe. À questão “O que tem sido feito na escola para ajudar o seu filho?”, respondeu: “De tudo um pouco. Têm ajudado bastante no desenvolvimento. Estão sempre a dar carinho. Até a mim me têm ajudado muito com a papelada”. (in Entrevista à mãe do aluno, estudo realizado no anterior ano letivo). Esta questão abriu-nos portas para estudos mais aprofundados neste ano do Mestrado, nomeadamente de que forma poderá a Escola auxiliar esta família na conquista da sua autonomia. Numa parceria Família-Escola, de que forma poderá contribuir cada uma das partes num trabalho conjunto para atingir o objetivo acima enunciado? Foi, portanto, objetivo do referido estudo dar resposta a esta questão. Conseguimos facilmente compreender que esta resposta não depende exclusivamente do professor, do aluno ou dos pais, mas de um sistema em que estes protagonistas estão incluídos e do qual são partes integrantes: a Comunidade Educativa. Aqui, outros intervenientes são fundamentais e são o conjunto de todos aqueles que têm contacto com a família (auxiliares de educação, professor de educação especial, outros profissionais...). Importou, perceber como se organiza então todo o sistema, quais as funções de cada interveniente e como se relacionavam entre si para atingir um único objetivo comum: dar maior autonomia à família.

Assim, o estudo elaborado para a Unidade Curricular referida constituiu um estudo preliminar para a investigação que agora apresentamos. Concluindo, pretende-se, com a presente investigação dar resposta à questão: **DE QUE FORMA A ESCOLA PODE CONTRIBUIR PARA O DESENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA E SUA INCLUSÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR?**

Ao longo deste estudo, várias questões operacionais decorreram desta pergunta de partida:

1. Quais as principais dificuldades sentidas pela mãe e quais os objetivos a atingir pelos serviços sociais prestados?
2. Qual o tipo de respostas sociais que são prestadas à mãe do aluno?
3. Quais os principais serviços ou equipamentos sociais existentes para dar resposta a famílias com carências?
4. Quais os mecanismos sociais e/ou outros de atendimento e acompanhamento social que podem, em paralelo com os agentes escolares, ajudar famílias carenciadas?
5. De que forma foi feito o envolvimento da família no processo de inclusão antes e durante a duração do presente projeto?
6. Quais as principais dificuldades sentidas pelo aluno em contexto escolar? E de que forma este evoluiu após decorridas as atividades de Inclusão realizadas ao longo deste projeto?
7. Quais as estratégias presentes no Projeto Curricular de Turma com vista à Inclusão da Família? Que atividades se desenvolveram neste sentido?

Por se tratar de uma investigação e porque este trabalho visa identificar os processos, bem como o modo como os participantes interpretam as suas experiências, tal pressupõe um estudo de caso. Assim, tivemos em vista um estudo exploratório, reflexivo, de natureza interpretativa e descritiva, onde se privilegiou uma metodologia qualitativa com uma abordagem de investigação-ação.

Numa primeira fase, realizou-se uma pesquisa bibliográfica no sentido de se aprofundarem conhecimentos acerca das principais temáticas que esta questão abarca: a inclusão, as dificuldades de aprendizagem, o envolvimento da família, a educação especial, a educação parental e as necessidades das famílias de

crianças com NEE, bem como conhecer os principais e mais recentes estudos nestas matérias. Parte da análise documental de cariz bibliográfico foi feita durante o ano anterior, nomeadamente, nos conceitos de Escola Inclusiva, Dificuldades de Aprendizagem e na dualidade Família-Escola. Apesar de se voltar a elaborar o enquadramento teórico nestes capítulos e, assim, atualizar e completar com novos estudos, este ano, deu-se principal enfoque aos conceitos de Educação Especial – o papel do Professor de Educação Especial – e as necessidades das famílias de crianças com NEE, abarcando informação acerca de Programas de Educação Parental e formas de envolvimento da Família na Escola.

Depois, seguiu-se uma fase de contacto com a realidade educativa dos sujeitos em estudo – especialmente do Aluno G. e da forma como a sua mãe era envolvida no processo de Inclusão na escola. Nesta fase, realizaram-se um conjunto de ações de modo a recolher informação pertinente sobre este estudo de caso. Recorreu-se a entrevistas aos principais intervenientes no processo de inclusão (professor titular da turma, assistente social que acompanha o caso e mãe da criança) e algumas observações diretas e informais que decorreram ao longo de atividades concebidas e dinamizadas com o objetivo de envolver a Mãe no processo de ensino-aprendizagem do Aluno G. Assim, desenvolveram-se algumas atividades, nomeadamente: atividades de jardinagem (plantação de ervas aromáticas e decorativas) e atividades de culinária (confeção de arroz doce e espetadas de fruta e mel) com a turma da criança em questão, sempre com a participação ativa da Mãe. Também foi organizada uma palestra com o tema “Estar ou não estar? Promover a Inclusão!” com a participação do Dr. Raúl Coelho, médico pediatra, na qual também se realizou uma animação do conto “A ovelhinha preta”, da minha responsabilidade, e um lanche convívio com a comunidade escolar. O conjunto de entrevistas realizadas organizaram-se para se conseguir ter a perceção do impacto que as atividades de inclusão tiveram, não só no desempenho escolar do menino, como na própria mãe e na própria Comunidade Escolar. Aqui, o mais relevante é perceber de que modo as intervenções realizadas alteraram (mais ou menos) a dinâmica vivida pelos sujeitos e também a importância do Professor de Educação Especial enquanto mediador de todos os intervenientes no processo.

O registo dos dados recolhidos possibilitou, posteriormente, traçar algumas conclusões que nos abrem portas para estudos mais aprofundados no futuro sobre esta problemática.

Tentámos apresentar uma investigação pertinente e de relevância científica. O envolvimento dos pais na escola é uma problemática estudada por diversos autores e é do conhecimento geral que esse envolvimento é benéfico para o aluno, para a família, para a escola e para a sociedade. No entanto, parece-nos parca a investigação no que respeita ao envolvimento da família de crianças com NEE atendendo, simultaneamente, às necessidades do aluno bem como às necessidades da família e, então, de que forma se poderá atingir esse objetivo: tipos de envolvimento, educação parental, colaboração entre os vários intervenientes com mediação do Professor de Educação Especial...

Concluindo, a contribuição deste estudo passa pela preocupação com o envolvimento da Família de crianças com NEE na Escola com o objetivo, não só de promover a inclusão e o sucesso escolar do aluno, mas também de ajudar as famílias a ultrapassar as dificuldades decorrentes de terem no seu seio uma ou mais crianças com NEE.

É dentro do contexto referido que surge este estudo, por se considerar pertinente e inovador, no aprofundamento da problemática do envolvimento familiar com a nuance de que esse envolvimento terá sempre que ter em linha de conta as necessidades das crianças e respetiva família.

Deste modo, este trabalho divide-se e organiza-se do seguinte modo:

- na *Introdução* procede-se a uma apresentação geral dos assuntos abordados e indicamos a estrutura/organização da investigação bem como a questão de partida e questões decorrentes da mesma;
- na *Fundamentação Teórica*, encontra-se a revisão da literatura relacionada com a problemática em questão. São abordados conceitos que se relacionam com a Escola Inclusiva, com a Família, com a Educação Especial.
- No *Projeto de Intervenção*, procede-se, primeiramente, ao enquadramento da problemática presente e aos objetivos do estudo (geral

e específicos); depois, à descrição do objeto de estudo, da metodologia utilizada e sua justificação, dos instrumentos escolhidos para a recolha dos dados (documental, observações e entrevista semiestruturada) e dos procedimentos metodológicos seguidos;

- No Capítulo III, procede-se à *Apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos*, emergentes do estudo realizado.
- Nas *Considerações Finais*, findo o nosso percurso de investigação, fazemos um balanço das aprendizagens realizadas, as dificuldades e constrangimentos sentidos; realçamos os pontos positivos e os menos positivos bem como deixamos sugestões para estudos futuros de desenvolvimento da presente investigação.

- PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA -

Capítulo I - Revisão da literatura

Pensamos ser importante, neste momento, proceder à clarificação de conceitos e ao enquadramento teórico dos temas que abordaremos ao longo deste estudo e considerados como fundamentais para a compreensão de toda a problemática. Concretamente, faremos uma revisão da literatura mais recente para podermos responder adequadamente às questões desta investigação.

1. INCLUSÃO E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

1.1. Síntese da evolução histórica

Silva (2004, p. 34, citando Pereira, 1988) refere que “a deficiência tem sido perspectivada de quatro formas distintas, que correspondem a períodos diferenciados na História: *separação, proteção, emancipação e integração (...)*” e fala-nos de cada uma destas fases: na primeira fase, todas as crianças que nasciam com deficiência eram *suprimidas*, sendo muitas vezes consideradas como *um perigo*. A autora aponta-nos como exemplo o cego, que era considerado como que “possuído por um espírito maligno, tornando-se assim um objeto de temor religioso; mas havia também aqueles que acreditavam que possuía uma visão sobrenatural baseada numa capacidade de comunicação com os Deuses”. Com a evolução da sociedade, aparece a fase da *proteção*, embora não lhes fossem reconhecidos direitos legais. As sociedades cristãs começam a considerar as crianças órfãs, os idosos e os cegos como protegidos especiais da Igreja, correspondendo a categorias especiais na legislação. Surgem então instituições para albergar estes indivíduos, como sejam os asilos, hospitais, hospícios... com características assistenciais. Aparecem também os primeiros serviços de educação de deficientes, geralmente ligados à Igreja

Católica. A *emancipação* surge com o aparecimento da industrialização, onde aparecem alguns *deficientes ilustres*, o que vai fazer com que se comece a vê-los com outros olhos, assim como a reconhecer-lhes alguns direitos. A Educação Especial da época começa a ser influenciada por estas *novas capacidades* que parecem ter os deficientes. Inicia-se, assim, um trabalho educativo mais sistematizado, virado essencialmente para as deficiências evidentes: a cegueira, a surdez e a debilidade profunda. A par desta preocupação educativa, surge também como objetivo torna-los autossuficientes, a fim de tomarem o seu lugar na sociedade como membros ativos, uma vez que isso libertava as despesas públicas. No século XIX e início do século XX, a Educação Especial caracterizava-se por um ensino ministrado em escolas especiais em regime de internato, específicas de cada área de deficiência, embora já existissem defensores do sistema de ensino integrado e que, a pouco e pouco, fossem aparecendo outras formas de atendimento como o *semi-internato* e a *classe especial*. Estas *classes especiais* têm grande atividade na primeira metade do século XX, o que se vai tornar no *caixote de todas as crianças que não serviam ao Sistema Educativo*. Após a 1.^a Guerra Mundial, surgem os primeiros Professores de Educação Especial e as associações para deficientes, e começa a haver uma maior preocupação em dar à criança deficiente uma educação o mais próxima possível do normal. Com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1921), dos Direitos Humanos (1948), as consequências culturais do fim da 2.^a Guerra Mundial e o aparecimento de opiniões variadas sobre a questão da segregação como algo indesejável, iniciam-se as primeiras experiências da integração coexistindo com as escolas de Ensino Especial. A partir de 1970, a Educação Especial tem vindo a alterar os seus princípios e fundamentos, sendo influenciada pela Pedagogia e Ciências da Educação nas políticas educativas. É nos Estados Unidos da América que se dá um grande passo na área da Educação Especial, com a Public Law 94-142 (1975), *The Education for all handicapped children act*, aprovada em congresso e que veio valorizar os princípios de normalização, a necessidade de planos individualizados para todas as crianças com NEE, o direito a uma educação num meio o menos restritivo possível, a utilização de vários recursos e técnicos de apoio, a garantia de que os Serviços de Educação Especial (EE) sejam disponibilizados para todas as crianças que dele necessitem e educação pública gratuita para todas as crianças

com NEE. Em 1978, com a edição do Warnock Report, em Inglaterra, propõe-se a expansão da rede de Educação Especial, e substitui-se o conceito de deficiência pelo de Necessidades Educativas Especiais. Desta forma, a *criança diferente* deixa de ser vista como *deficiente* e passa a ter direito à diferença com legislação que a defende enquanto cidadão. Com a integração destas crianças em classes regulares e, posteriormente a sua inclusão, o termo *Necessidades Educativas Especiais* passa a fazer parte de todas as crianças com necessidades educativas, quer tenham ou não *deficiência* aparente, mas que necessitem de apoio de um professor de Ensino Especial, que o possa ajudar a ultrapassar as suas dificuldades respeitando o seu ritmo e as suas capacidades. Desta forma, estes alunos irão beneficiar de um apoio específico e adaptações curriculares próprias, assim como estratégias e tratamentos diferenciados. A escola passa a ter dois tipos de alunos, os que seguem o currículo normal e os que seguem o currículo adaptado. Sendo assim, a escola passa a ter dois currículos, tentando diminuir as diferenças e atender à diversidade conforme as problemáticas existentes. A Declaração de Salamanca (1994) veio criar o conceito de escola inclusiva, ou seja, uma escola para todos incluindo crianças com NEE. Ao mesmo tempo que valoriza uma intervenção especializada e individualizada, também existe uma preocupação não só com o desenvolvimento académico da criança, mas também com o desenvolvimento global e harmonioso do aluno, tentando envolver na escola a família e a comunidade. Atualmente, caminhamos, ainda que a passo um pouco lento, para uma educação inclusiva.

Fonseca (1989, p. 217) refere que “no passado, a sociedade desenvolveu quase sempre obstáculos à integração das pessoas deficientes. Receios, medos, superstições, frustrações, exclusões, separações, etc. preenchem lamentavelmente vários exemplos históricos que vão desde Esparta à Idade Média.” David Rodrigues (2001, p. 21) refere mesmo que “o afastamento dos indivíduos diferentes foi mesmo apontado como estratégia de preservação da integridade do grupo por manter à distância os indivíduos doentes e, portanto, perigosos.”

Na época clássica, a atitude das pessoas face aos indivíduos com deficiência ia desde o abandono nas florestas, como no caso de Atenas, à morte nos

desfiladeiros, como no caso de Esparta. Na Idade Média, eram frequentes os apedrejamentos ou a morte nas fogueiras da Inquisição – as pessoas com deficiência eram muitas vezes ditas possuídas pelo demónio. Nos séculos XIX e XX, as pessoas deficientes foram esterilizadas, no sentido de se evitar a reprodução destas pessoas ou, em plena época do nazismo hitleriano, a pura aniquilação dos deficientes por não corresponderem ao ideal da raça ariana. Paralelamente, sempre existiram casos de isolamento e atitudes de rejeição, medo ou vergonha. Após a 2ª Guerra Mundial, com a valorização dos direitos humanos, surgem os conceitos de igualdade, direito à diferença, justiça social e solidariedade nas novas concepções jurídico-políticas, filosóficas e sociais de organizações como a ONU, a UNESCO, a OMS, a OCDE, o Conselho da Europa ou a UE, passando as pessoas com deficiência a ter os mesmos direitos que qualquer cidadão, entre eles, o direito à participação na vida social e consequente integração escolar e profissional. Assim, o ideal democrático moderno será o de criar uma sociedade em que todos tenham iguais oportunidades de atingir os seus potenciais competindo ao Estado promover medidas que assegurem a equidade:

O princípio de direitos iguais implica que as necessidades de cada um e de todos são de igual importância e que essas necessidades devem ser utilizadas como base para o planeamento das comunidades e que todos os recursos precisam de ser empregues, de forma a garantirem que cada pessoa tenha oportunidade igual de participação. (UNESCO, 2005)

Rodrigues (2001) afirma que houve uma mudança de conceptualização (de uma *visão categorial* para uma *visão não categorial*) que permitiu sair de um sistema médico-pedagógico para passar a um sistema educacional, baseado nas necessidades educativas especiais.

1.2. Integração e inclusão

A grande diferença entre a escola tradicional, a escola integrativa e a escola inclusiva está na forma de reagir à diferença. Na primeira, delegam-se responsabilidades dos alunos deficientes à escola especial; a integração ocorre quando numa turma de ensino regular se encontra um ou mais alunos com deficiência, mas estão “à parte” dos outros, ainda que juntos na turma; na escola

inclusiva, todos os alunos pertencem de igual modo à turma e respeitam-se as diferenças de cada um, aliás, consideram-se uma mais valia para o grupo (Rodrigues, 2001).

Tabela 1 – Escola tradicional/especial, escola regular e educação inclusiva (Rodrigues, 2001, p. 19)

ESCOLA TRADICIONAL/ESPECIAL	ESCOLA REGULAR INTEGRATIVA	EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Indivíduo abstrato	Categorias	Indivíduos e grupos
Produto	Produtos diferentes	Processos
Uniformização	Dicotomia metodológica	Diferenciação
Currículo construído	Dicotomia curricular	Currículo em construção

Segundo Ainscow (1995, citado por Cabrita, 2012), o paradigma da Integração estabelece uma forma de inserção escolar, na qual se recebe o aluno com deficiência, desde que ele seja capaz de acompanhar os padrões escolares tradicionais. Assim, não há um sistema geral, mas dois sistemas paralelos de ensino. Com a Inclusão, há uma nova perspectiva baseada na participação, em que a escola tem que se adaptar aos alunos com deficiência.

Chegamos a uma fase em que a educação das necessidades especiais, como a que se desenvolveu durante os anos 80 e 90, é superada pela agenda da educação inclusiva que espelha o movimento global da ONU da Educação para Todos. Os objetivos da inclusão e da justiça social envolvem mudanças fundamentais na sociedade sobre o potencial humano e os seus fundamentos assentam na qualidade educacional das experiências que oferecemos a todas as crianças.

Porter (1997, citado por Rodrigues, 2001), apresenta na tabela seguinte, Tabela 2, de uma forma esquemática as diferenças principais entre a integração e a inclusão.

Tabela 2 – Integração versus Inclusão (Rodrigues, 2001, p. 81)

Integração	Inclusão
Centrada no aluno	Centrada na sala de aula
Resultados diagnóstico-prescritivos	Resolução de problemas em colaboração
Programa para o aluno	Estratégias para os professores
Colocação adequada às necessidades dos alunos	Sala de aula favorecendo a adaptação e o apoio

Em 1985, no Comité Fish reconheceu-se que “integração é frequentemente confundida com colocação física e discutida em termos de situações específicas” (Rodrigues, 2001, p. 112).

Já Ainscow e Sebba (1996, cit. por Rodrigues, 2001, p. 112) sintetizam a perspetiva da inclusão de modo bastante claro:

A educação inclusiva descreve o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejem frequentar provenientes da comunidade local e, fazendo isto, reduz a necessidade de excluir alunos.

Pereira (2004), por seu turno, defende que há uma série de pré-conceitos enraizados na cultura escolar que têm de ser abandonadas (nomeadamente, que a criança é que tem de se adaptar à escola, de que existe um padrão de normalidade ideal e um mito de uniformidade desejável) em favor de uma verdadeira atitude inclusiva que aceite, valorize e respeite qualquer diferença.

A igualdade de oportunidades faz-se essencialmente através da Educação, na transmissão de atitudes, conhecimentos e competências que a sociedade encara como importantes. De facto, o sistema educativo, tendo por finalidade realizar a promoção permanente da educação de todos os portugueses, tem de ser capaz de promover a Educação, respeitando a diversidade de cada um.

No nosso país, a legislação garante a todas as crianças e jovens com deficiência o direito à educação na Escola Regular, como é o caso da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) e de todo um corpo de documentos legislativos a ela inerentes que consagram a ideia de que as pessoas com deficiência devem frequentar as valências sociais e comunitárias menos restritivas e o mais próximas possível do normal. Muitas foram as definições propostas para a educação inclusiva. Deixamos, na tabela abaixo, algumas delas:

Tabela 3 – Definições de Inclusão (Florian, 1998)

“Estar com os outros... O modo como lidamos com a diversidade. O modo como lidamos com a diferença.” (Forest & Pearpoint, 1992)
“As escolas inclusivas são organizações diferentes para a resolução de problemas com uma missão comum que enfatiza a aprendizagem para todos os alunos.” (Rouse & Florian, 1996)
“Ser um membro pleno de uma turma da mesma idade na escola local, ter as mesmas aulas que os outros alunos e fazer falta quando não se está presente. Além disso, ter amigos que passem tempo com a pessoa fora da escola.” (Hall, 1996)
“Um conjunto de princípios que assegure que o aluno com uma deficiência seja considerado um membro válido e necessário da comunidade escolar em todos os aspetos.” (Uditsky, 1993)
“Pode entender-se a inclusão como um passo na direção do alargamento do âmbito das escolas <i>normais</i> de modo a que estas possam incluir uma maior diversidade de crianças.” (Clarke t al., 1995)
“As escolas inclusivas transmitem um currículo aos alunos através de disposições organizativas diferentes das utilizadas nas escolas que excluem alguns alunos das suas salas de aula regulares.” (Ballard, 1995)
“Uma participação crescente e uma exclusão decrescente dos locais sociais mais comuns.” (Potts, 1997)
“A inclusão descreve o processo através do qual a escola tenta dar resposta a todos os alunos enquanto indivíduos ao reconsiderar a organização dos seus currículos, organização e meios.” (Sebba, 1996)
“Uma escola inclusiva é aquela que acolhe todas as crianças.” (Thomas, 1997)

Como afirma Florian, (1998, p. 37), “A inclusão significa a oportunidade de indivíduos com uma deficiência participarem cabalmente em todas as atividades

educativas, laborais, de consumo, de diversão, comunitárias e domésticas que caracterizam a sociedade cotidiana”.

Correia (2008) defende que qualquer criança deseja aprender e que o local ideal para que um aluno com NEE possa socializar e aprender até ao limite das suas capacidades é numa turma regular, na companhia de crianças sem NEE, numa escola inclusiva onde as suas diferenças são respeitadas e a sua aprendizagem encorajada.

Os benefícios da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular são evidentes (apesar das dificuldades) e todos os agentes desta integração “lucram” com ela. Na verdade, os vários estudos comparativos realizados (principalmente nos EUA e nos países Escandinavos) revelam que existem: (i) benefícios para os alunos com deficiências (modelos adequados nos colegas, assistência por parte dos colegas e a criança cresce e aprende a viver em ambientes integrados), (ii) benefícios para os alunos que não são deficientes (a melhor forma de aprenderem a sensibilidade e respeito para com as diferenças individuais, oportunidade para praticar e partilhar as aprendizagens e diminuição da ansiedade face aos fracassos ou insucessos; (iii) benefícios para todos os alunos (compreensão e aceitação dos outros, reconhecimento das necessidades e competências dos colegas, respeito por todas as pessoas, construção de uma sociedade solidária, desenvolvimento de apoio e assistência mútua, desenvolvimento de projetos de amizade e preparação para uma comunidade de suporte e apoio; e também (iv) benefícios para os professores que se tornam mais confiantes e seguros nas suas capacidades de intervenção e promove atitudes mais positivas face aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

(...) Os alunos com necessidades educativas especiais, tradicionalmente vistos como devedores, se tornem através de todo este movimento de integração e de inclusão verdadeiros credores de uma escola mais eficaz e mais aberta que vai beneficiar largos extratos de alunos que de outra forma estariam excluídos do sucesso. (Rodrigues, 2001, p. 20)

Giangreco (1997, cit. por Stainback, 1999) identificou características comuns às escolas onde a educação inclusiva se encontra em franco desenvolvimento. São

estas as características: (i) trabalho de equipa em colaboração, (ii) um contexto comum, (iii) participação da família, (iv) papéis claramente definidos entre os diferentes profissionais, (v) utilização eficaz de pessoal auxiliar, (vi) Planos Educativos Individuais adequados (PEI's) e (vii) processos para a avaliação da eficácia.

Para que possamos ter realmente uma escola inclusiva, Correia (2008) refere algumas bandeiras obrigatórias: (i) *um sentido de comunidade*, isto é, todas as crianças devem ser aceites, tanto pelos pares como pelos adultos que a rodeiam; (ii) *liderança* – a direção é crucial para o envolvimento de toda a equipa; (iii) *colaboração e cooperação* – em vez de se esperar que o professor possua todo o conhecimento e sabedoria necessários para o atendimento de todos os alunos da classe, deve ser disponibilizado um sistema de apoio que o assista e o torne capaz de resolver problemas, de forma cooperativa; (iv) *flexibilidade curricular e de serviços* - devem ser as necessidades dos alunos a determinar o currículo, apresentando-se os assuntos da forma mais concreta e significativa possível de forma a estimular a participação (ensino direto, tutoria entre pares, ensino por computador são algumas das práticas inclusivas) e os alunos com NEE devem beneficiar de ensino individualizado bem como dispor de serviços de apoio especializados (transporte, terapia da fala, fisioterapia, terapia ocupacional, recreação e terapia recreativa, psicologia, serviço social, audiologia, aconselhamento, educação e aconselhamento para pais, médicos, identificação e avaliação precoce, serviços escolares de saúde, meios tecnológicos...); e (v) *formação* - preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades exige a implementação de um modelo de formação contínua, consistente, planificado e selecionado de acordo com a filosofia comum definida pela e para a escola.

Rodrigues (2011, p. 111) defende um conjunto de princípios que uma escola inclusiva deve assumir: (i) “considerar a totalidade dos alunos”, (ii) “considerar e respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos”, e (iii) “acolher e procurar gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos”. Acrescenta, ainda, que segundo uma investigação pela Universidade de Londres que as escolas consideradas inclusivas tinham todas algumas características comuns:

o respeito pela diferença, o empenho no acesso de todos os alunos às oportunidades de aprendizagem, níveis significativos de cooperação nas equipas e práticas pedagógicas diferenciadas. “Podemos dizer que o carácter inclusivo das instituições precede a sua ação” (Rodrigues, 2011, p. 158). Isto significa que para que a educação seja inclusiva, a escola tem que ter esse cariz na sua conceção e acrescenta que

(...) a perspetiva inclusiva tem uma sustentação filosófica e antropológica que questiona a nossa noção de pessoa, de humano, antes de se referir a qualquer mudança educativa ou social em particular. (...) A inclusão só tem razão de ser assente numa perspetiva de Pessoa diferente e em mudança e no contexto de uma sociedade que pode pensar a diferença como enriquecedora ou, pelo menos, como parte fundamental e constituinte de si mesma. Até quando essa diferença, como no caso da deficiência, pode afetar seriamente o funcionamento social de muitos dos seus membros. (Rodrigues, 2011, p. 158)

Ventura (2009, p. 59, citando McLeskey & Waldron, 2007) refere que um dos processos de tornar a escola uma instituição onde a prática seja a inclusão é o *CSR (Comprehensive School Reform)*:

Os autores asseguram que o CSR tem potencial para assegurar que os professores e os membros do conselho executivo, diretor e sua equipa, consigam organizar e desenvolver ajustados programas inclusivos. (...) O programa CSR, apresentado pelos autores, é constituído por dez passos. No início do processo, primeiro passo, é importante que se organize uma troca de ideias / discussão subordinada ao tema Escola Inclusiva e que seja explicitado a todos que o processo obrigará a uma mudança significativa na organização escolar (...). Na impossibilidade real de toda a comunidade educativa fazer parte da equipa, a segunda etapa consiste na definição de um grupo de reconhecidos professores e gestores/administradores que, sendo representativos das várias perspetivas da escola, devem integrar o grupo que lidera a mudança. Analisar e refletir sobre a própria escola é o terceiro passo, de forma a desenhar o plano e assegurar que as mudanças ocorram. Observar outras

escolas e partilhar experiências, é o quarto passo. O quinto consiste em traçar o plano. Discutir o plano, sexto passo, com a comunidade escolar. Dispor-se a incorporar alterações, sétimo passo. Preparação para a mudança, planear o tempo de trabalho colaborativo, oitavo passo, e implementação do plano, nono passo. Finalmente, o décimo passo consiste em monitorizar, avaliar e, se necessário, proceder a alterações.

A Educação Inclusiva implica outras formas de olhar a “tarefa” de ensinar, assim como a de aprender. Começamos a assistir a um movimento em que o enfoque do problema é colocado na Escola e não no aluno, como ilustram a Tabela 4 e a figura 1 (UNESCO, 2005).

Tabela 4 – Modelos tradicionais versus modelos de educação inclusiva (Lima-Rodrigues et al, 2000, p. 25)

MODELOS TRADICIONAIS	MODELOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Alguns alunos estão dentro da sala de aula.	Todos os alunos estão na sala de aula.
O professor é o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem.	Equipas de profissionais partilham responsabilidades.
Os alunos aprendem com o professor e o professor resolve os problemas.	Os alunos e o professor desenvolvem o seu trabalho de forma cooperada.
Os alunos são agrupados por níveis de competência.	Os grupos de alunos são constituídos de forma heterogénea.
O processo de ensino dirige-se ao aluno médio.	O processo de ensino considera os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos dos alunos.
A colocação do aluno no ano de escolaridade corresponde ao conteúdo curricular desse ano.	A colocação de um aluno num ano de escolaridade e a estrutura curricular que é utilizada são independentes.
O ensino é demasiado passivo, competitivo, muito formal.	O ensino é ativo, criativo e cooperado.
O apoio educativo é providenciado sobretudo fora da sala de aula.	O apoio educativo é providenciado sobretudo dentro da sala de aula.
Os alunos com NEE são frequentemente excluídos das atividades desenvolvidas.	As atividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos ainda que a diferentes níveis.
O professor é responsável educativo dos alunos “sem problemas” e a equipa dos apoios educativos é responsável pelos alunos com NEE.	O professor da classe, o professor de apoio e outros técnicos partilham a responsabilidade da educação de todos os alunos.
Os alunos são avaliados usando dispositivos normalizados.	Os alunos são avaliados usando dispositivos diferenciados.
O sucesso dos alunos é avaliado considerando os objetivos curriculares normalizados.	O sucesso é atingido quando se atingem os objetivos do grupo e de cada aluno.

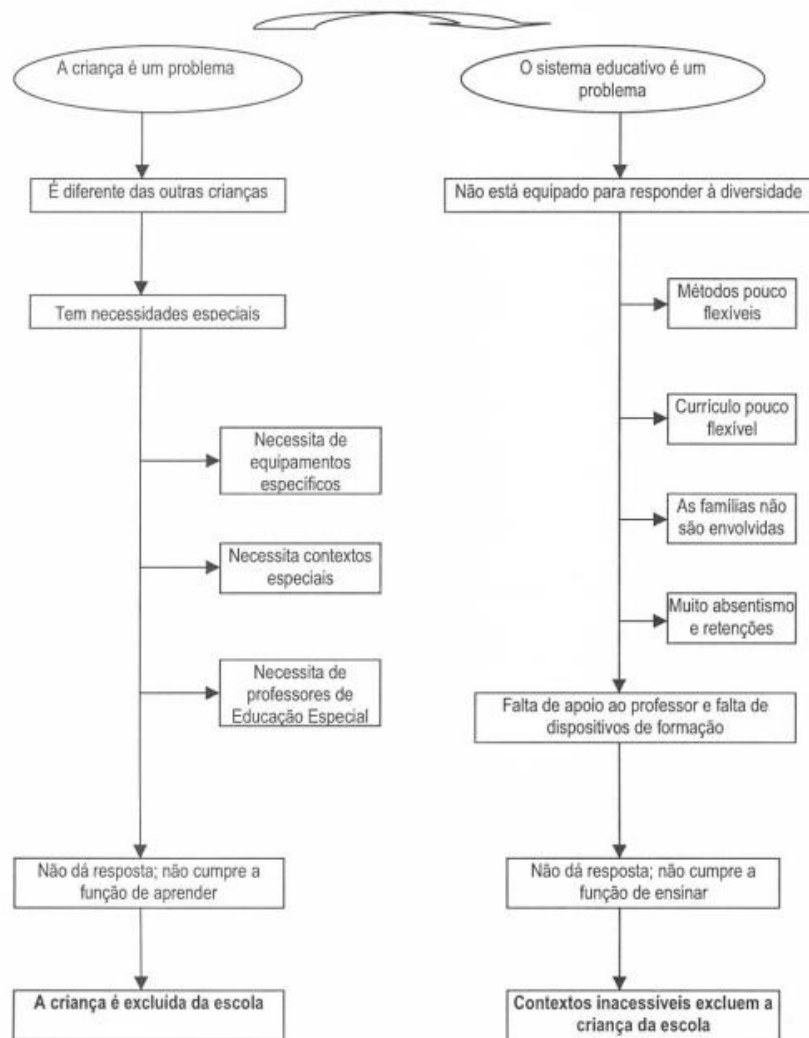


Figura 1 – Dificuldades de Inclusão sob a perspetiva da criança e sob a perspetiva do Sistema Educativo (Lima-Rodrigues et al., 2000, p. 26)

1.3. Evolução da Educação Especial em Portugal

Historicamente e, de acordo com Nunes (2012) podemos indicar três grandes períodos em Portugal no que concerne à organização de recursos para crianças com deficiência: (i) na 2ª metade do século XX, quando são criados asilos para cegos e surdos, no âmbito da iniciativa privada; (ii) já nos anos 60, surgem iniciativas do âmbito público (*Ministério do Assuntos Sociais*), nomeadamente a criação de Centros de Educação Especial e também a formação especializada de professores; (iii) por último, a partir da década de 70, pelo Ministério da Educação, são criadas as *Divisões do Ensino Especial* que abre caminhos à integração escolar.

Segundo o mesmo autor, que se baseia nos estudos de Sousa do ano de 1998, existia em Portugal, no século XX, duas grandes vertentes: assistência em asilos e educação em institutos. Nos anos 40, o Instituto Aurélio da Costa Ferreira (IAACF), tutelado pelo Ministério da Educação, destinava-se à observação e ensino de crianças com deficiência mental e perturbações da linguagem. É também neste instituto que surgem os primeiros cursos de *preparação de professores de crianças anormais*. O IAACF passa a *Dispensário de Higiene Mental Infantil*, cabendo-lhe a “observação e orientação pedagógica dos menores com anomalias mentais, assim como a formação de docentes e técnicos e o estudo nos campos médico-pedagógico e psicossocial” (Nunes, 2012, p. 12, citando Sousa, 1998). Organizam-se classes especiais junto das escolas primárias, cabendo ao instituto a orientação das mesmas bem como dos professores que nelas lecionavam. Já na década de 60, o mesmo instituto inicia a integração escolar de crianças cegas em regime de salas de apoio. Em 1980, os cursos de professores do IAACF são convertidos nos *Cursos Superiores de Estudos Especializados* das Escolas Superiores de Educação de Lisboa e do Porto, sendo, então, extinto o instituto.

Dada a escassez de recursos para estas crianças nesta altura, surgem movimentos associativos de pais e, em 1965, é aberto o primeiro centro da Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais (APPACDM), seguindo-se a criação de outras associações: Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, a Liga Portuguesa de Deficientes Motores, a Associação Portuguesa para Proteção às Crianças Autistas e a Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas (Nunes, 2012).

Por seu turno, em 1973, o Ministério da Educação empreende uma Reforma no Ensino, consagrada na Lei n.º 5/73, de 25 de julho, onde, entre os objetivos gerais do ensino básico, se refere que se deve proporcionar às crianças deficientes e inadaptadas, bem como às precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo. Pelo Decreto-Lei n.º 45/73 de 12 de março, é criada a Divisão de Ensino Especial (DEE) e pelo Decreto-Lei nº 44/73, de 12 de fevereiro é criada a Divisão do Ensino Especial e Profissional, assumindo o Ministério da

Educação, pela primeira vez na história da Educação Especial, a tutela da educação de crianças portadoras de deficiência. (Nunes, 2012, p. 12)

Com a reforma educativa de 1970, são criadas as primeiras equipas de Educação Especial (EEE) que eram itinerárias às escolas onde estavam integrados alunos com deficiências motoras ou sensoriais, apesar de seguirem um currículo normal. As crianças deficientes mentais eram encaminhadas para instituições de educação especial. (Nunes, 2012) “Os deficientes que não ficavam com a família eram atendidos em instituições hospitalares de carácter segregativo e existencial” (Nunes, 2012, p. 13, citando Sousa, 1998).

Hoje, a Educação Especial é definida como o conjunto de serviços de apoio (recursos humanos ou materiais) que vão ao encontro das necessidades especiais de uma criança, temporárias ou permanentes, com o objetivo de maximizar as suas capacidades (Nunes, 2012).

Em 1986, surge a nova Reforma do Sistema Educativo, a LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) e conforme estipulado nos artigos 16º a 18º dessa Lei, a Educação Especial é uma modalidade especial de educação escolar, visando segundo o artigo 17º, a Educação Especial com o objetivo de permitir a recuperação socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas especiais quer do foro intelectual e afetivo quer do foro físico. O n.º 1 do artigo 7º acrescenta que a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como, segundo o n.º 4 do artigo 18º, formas de avaliação adequadas às necessidades específicas. O artigo 20º define os apoios aos alunos com necessidades educativas especiais. (Nunes, 2012, p. 14)

Concluindo, em Portugal, a Educação Especial vive dois momentos distintos: o anterior à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em que a criança com deficiência era segregada e excluída do ensino regular, e o momento posterior à mesma lei, em que a escola regular engloba todas as crianças sem discriminação. É também com esta reforma que se opta pelo termo NEE para Necessidades Educativas Especiais, importado pelo Warnock Report (Nunes, 2012).

A publicação do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto veio complementar o artigo 17º e 18º da LBSE (Lei 46/86) e vem substituir o Decreto-Lei n.º 174/77. Esse Decreto-Lei do Ministério da Educação vem estabelecer a responsabilidade da escola regular face à educação das crianças com problemas, garantir o seu acesso à escolaridade obrigatória e a sua gratuitidade, definir as condições de exclusão de uma criança do sistema regular e as medidas adequadas ao tipo de dificuldade e substitui a classificação baseada em decisões do foro médico pelo conceito de alunos com necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos (ME, 1991).

Como resultado do Warnock Report há toda uma reorganização na Educação Especial apresentada no Decreto-Lei 319/91 associado à lei de escolaridade obrigatória (Lei n.º 35/90), onde todas as crianças podem frequentar o ensino regular e, se necessário, obter apoio do ensino especial.

Em 1991, aparece o Programa Educação Para Todos (PEPT) integrado nesta reforma educativa e que visa o pleno cumprimento da escolaridade de 9 anos e o acesso a uma escolaridade de 12 anos. “Segundo a legislação, a escola atual tem que oferecer oportunidades de aprendizagem a cada um dos seus alunos de acordo com as suas necessidades e respeito pelas suas diferenças.” (Nunes, 2012, p. 14)

Em 2008, é publicado o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro que veio colmatar as ambiguidades e omissões identificadas na legislação anterior.

Os conteúdos essenciais desta nova legislação resumem-se aos seguintes pontos mais importantes:

- Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular, cooperativo ou solidário.
- Visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades especiais dos alunos com deficiências ou incapacidades.
- Define como objetivos da educação especial a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a

estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento dos estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional.

- Aplica-se aos ensinos público, particular, cooperativo e solidário.
- Circunscreve a população alvo da educação especial aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade 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, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.
- Estabelece como medidas educativas de educação especial:
 - apoio pedagógico personalizado;
 - adequações curriculares individuais;
 - adequações no processo de matrícula;
 - adequações no processo de avaliação;
 - currículo específico individual;
 - tecnologias de apoio.
- Prevê a introdução de áreas curriculares específicas que não fazem parte da estrutura curricular comum, entre outras, a leitura e escrita em Braille, a orientação e mobilidade, o treino de visão, a atividade motora adaptada.
- Estabelece, para os alunos surdos que optem pelo ensino bilingue, a Língua Gestual Portuguesa (L1) e o Português Segunda Língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário e a introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.
- Estabelece o Programa Educativo Individual o qual fixa e fundamenta os apoios especializados e as formas de avaliação.
- Introduce o Plano Individual de Transição no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum.
- Define serviço docente e não docente em educação especial.

- Prevê a criação de uma rede de escolas de referência para o ensino bilíngue de alunos surdos e de uma rede de escolas de referência para o ensino de alunos cegos e com baixa visão, definindo as suas funções.
- Estabelece a possibilidade de os agrupamentos de escolas organizarem respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita.
- Prevê a possibilidade de os agrupamentos desenvolverem parcerias com instituições particulares de solidariedade social e com centros de recursos especializados visando, entre outros fins, a avaliação especializada, a execução de atividades de enriquecimento curricular, o ensino do Braille, o treino visual, a orientação e mobilidade e terapias, o desenvolvimento de ações de apoio à família, a transição da escola para o emprego, bem como a preparação para a integração em centros de atividades ocupacionais. (Nunes, 2012, p. 16)

1.4. Sala de aula inclusiva

O Decreto-Lei n.º 319/91 veio favorecer a integração de crianças com NEE nas classes regulares. A *criança diferente* deixa de ser *posta de lado* e passa a fazer parte integrante da sociedade onde vive, tendo direitos como qualquer outro cidadão. O artigo 2.º estabelece o regime educativo especial, o qual consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem destas crianças. Estas adaptações incluem os equipamentos especiais de compensação, materiais apropriados, adaptações curriculares, condições especiais de matrícula, de frequência e de avaliação, além da possibilidade de serem reduzidas as turmas para melhor atendimento a estas crianças e ainda o apoio de um professor de ensino especial.

Na pedagogia de inclusão está explícita uma filosofia de vida, segundo a qual o ser humano não é excluído da sociedade pelas disfunções de que seja eventualmente portador, mas, pelo contrário, é incluído nessa mesma

sociedade onde se sente integrado, aceite e onde sabe que tem um papel a desempenhar. É neste clima que as crianças se habitam a conviver com a diferença, tão importante para o seu processo de socialização e para os outros alunos, porque aprendem a aceitar, a respeitar e a serem solidários com os colegas diferentes. Assim sendo, a pedagogia de inclusão parte, pois, duma conceção filosófica de aceitação plena do seu humano e da tentativa de construção de uma sociedade em que a diversidade não gere a marginalização, mas antes o seu enriquecimento. (Nunes, 2012, p. 24)

O mesmo autor (2012, citando Correia, 2002) refere que a escola inclusiva não deve diferenciar as crianças segundo as suas capacidades, mas o tempo que dedica a cada uma delas de acordo com essas mesmas capacidades, numa conceção de resposta às dificuldades individuais de cada uma.

Ainda Nunes (2012) afirma que a única coisa que uma criança com NEE quer é ser aceite pelos seus pares sem NEE com naturalidade. Assim, a escola tem que ser capaz de trabalhar com estas crianças, estimulando-as a participar nas atividades melhorando a sua autoestima através de elogios às suas conquistas, sem nunca deixar que se sintam diferentes ou inferiores.

É possível que exista um conjunto de condições que formam a base da educação inclusiva para alunos com dificuldades de aprendizagem. Estas poderão incluir: (i) uma oportunidade para a participação dos alunos no processo de tomada de decisões, (ii) uma atitude positiva quanto às capacidades de aprendizagem dos alunos, (iii) um conhecimento por parte dos professores das dificuldades de aprendizagem, (iv) uma aplicação competente de métodos de instrução específicos e (v) o apoio de pais e professores. (Florian, 1998, p. 45)

Rodrigues (2011, p. 117, citando Moyles, 1992 e Dean, 2000) enuncia um conjunto de critérios de base à intervenção educativa inclusiva:

- “A construção de um clima positivo e consistente favorável à aprendizagem.”

- “O planeamento ajustado e rigoroso dos conteúdos curriculares e das atividades de suporte às aprendizagens.”
- “A utilização de modelos diversificados de organização do trabalho dos alunos flexível e orientada para os objetivos a atingir.”
- “O planeamento e a utilização adequada e consistente de recursos e materiais de suporte às aprendizagens.”
- “O estabelecimento de rotinas de sala de aula adequadas e organizadoras do seu funcionamento.”
- “O recurso a tarefas e atividades diversificadas.”
- “A gestão eficiente do tempo na aprendizagem equilibrando, tanto quanto possível, os ritmos dos alunos com os progressos nas aprendizagens.”
- “A utilização de dispositivos de avaliação formativa com informação de retorno reguladora dos processos de aprendizagem e do estímulo à autoavaliação.”
- “A promoção da autonomia dos alunos e da aprendizagem por motivação intrínseca.”
- “A mobilização e expressão de expectativas positivas para todas as crianças face ao seu desenvolvimento, aprendizagem e comportamento.”
- “A regulação da aprendizagem considerando as necessidades dos alunos e a utilização da observação e avaliação para ajustar o planeamento educativo.”
- “A reflexão sistemática e consistente sobre as suas bases teóricas e os modelos que mobilizam relativos à aprendizagem e às práticas em sala de aula, bem como a manutenção de uma atitude de desenvolvimento e formação profissional.”

Segundo Morgado (2004, cit. por Rodrigues, 2011, p. 118) a intervenção pedagógica inclusiva deve assentar nos seguintes pilares:

1 – “Planeamento – a definição do trabalho a desenvolver, designadamente em matéria de gestão curricular.”

2 – “Organização do trabalho dos alunos – a(s) forma(s) como os alunos são solicitados a organizarem-se nas situações de aprendizagem.”

3 – “Clima social – a dimensão que envolve sobretudo os aspetos de interação e relacionamento social entre alunos e entre professor e aluno.”

4 – “Avaliação – os processos relativos à avaliação e regulação do processo de ensino e aprendizagem.”

5 – “Materiais e recursos – a definição dos materiais e recursos a utilizar como suporte ao processo de ensino e aprendizagem.”

Concluindo, o currículo deve ser flexível; deve haver um professor de educação especial na sala a acompanhar o aluno com NEE em estreita colaboração com o professor regular, com os pais e com os demais agentes dos serviços de apoio; deve haver uma preocupação com o espaço físico (por exemplo, se a distância entre as mesas é suficiente para passar uma cadeira de rodas, ou, no caso de crianças hiperativas, isolar o chão e as paredes de forma a abafar o som de modo que o barulho não estimule ainda mais a criança, etc.); em relação ao material escolar e aos recursos pedagógicos, há que ter em atenção a altura do quadro, dos armários, etc., no caso de haver uma criança com mobilidade condicionada (até colocar barras de locomoção e/ou rolos almofadados nas arestas das paredes e armários, se for esse o caso) e adaptar o material que é mais utilizado (pincéis, formas e texturas, blocos lógicos, ábacos, etc.); na gestão do tempo, é importante que as rotinas diárias/semanais tenham em conta o tempo em que a criança possa estar fora da sala (por exemplo, em fisioterapia) para que não coincida sempre com a mesma área disciplinar ou que se calendarize o tempo da formação cívica para quando o aluno está presente para que possa contribuir para a discussão de grupo e relacionar-se afetivamente e emocionalmente com os seus colegas de turma; na avaliação, poderá ser necessário a criação de instrumentos específicos, variados e diversificados e também planificar atividades que permitam uma avaliação contínua em diferentes circunstâncias e situações; em relação à metodologia, deve-se dar primazia a atividades que favoreçam a experimentação e as situações de aprendizagem cooperativa (trabalhos de grupo ou a pares, por exemplo), também se deve estabelecer uma dinâmica de responsabilidades/tarefas sem excluir a criança com NEE, apresentar os conteúdos de diferentes formas (visualmente, auditivamente, sinestesticamente...) e usar estratégias para

promover a motivação das crianças (trabalho cooperativo, reforços positivos e elogios para melhorar a autoestima, ter expectativas altas para a criança); nas planificações, é imperativo ter atividades com vários graus de dificuldade, ter atividades diversificadas para o mesmo conteúdo, a possibilidade de desempenhar tarefas em diferentes dinâmicas (individualmente, a pares, em pequeno ou em grande grupo), definir momentos em que as próprias crianças podem escolher as atividades a realizar, e, em visitas de estudo proporcionar sempre itinerários possíveis para todas as crianças não esquecendo as adaptações necessárias no transporte.

2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

2.1. Deficiência mental e NEE

Sasaki (1997, citado por Cabrita, 2012) refere-se a dois modelos de deficiência: o *modelo médico* e o *modelo social*. No primeiro, a deficiente assume-se como uma doença imputável ao indivíduo que não se adapta aos requisitos da sociedade e que tem que “ser curado”. Portanto, neste modelo, a pessoa com deficiência é um incapaz que não pode participar na vida social. Pelo contrário, no modelo social, os problemas não são tão somente da pessoa deficiente, mas da sociedade que não responde as suas necessidades e a limita causando-lhe desvantagens no desempenho de papéis sociais. Nesta perspetiva, a problemática está na forma como a deficiência é concebida pela sociedade. Ora, o modelo social reconhece a singularidade da pessoa e não a sua deficiência. Nesse sentido, a sociedade deve adaptar-se para responder às necessidades de todos os seus membros, já que o contexto assume um papel decisivo enquanto favorecedor ou impeditivo do desenvolvimento das pessoas que nele se encontram inseridas.

De acordo com um grande número de autores, designadamente os que se encontram na esfera de influência da Associação Americana de Psiquiatria, a Deficiência Mental corresponde à associação de um défice cognitivo (funcionamento cognitivo ou intelectual abaixo do esperado para a idade) a limitações no comportamento adaptativo (grosseiramente, da funcionalidade do

indivíduo, ou seja, da maneira como o indivíduo resolve os problemas quotidianos pessoais e sociais) em, pelo menos, duas das seguintes áreas: comunicação, autonomia pessoal, autonomia doméstica, competências sociais, uso de recursos comunitários, autocontrolo (respostas emocionais adequadas em situações concretas), competências académicas, competências no trabalho, tempos livres, saúde (como a automedicação para uma dor de cabeça, o evitamento de excessos alimentares, ...) e segurança (como a utilização de cinto de segurança durante o transporte automóvel ou atravessamento das ruas nos locais e momentos apropriados).

As Nações Unidas (1998, p. 9) fazem a seguinte distinção entre deficiência, incapacidade e desvantagem no contexto da saúde:

- Deficiência – “qualquer perda ou anomalia da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatómica”
- Incapacidade – “qualquer restrição ou falta (resultante de uma deficiência) de aptidão para exercer uma atividade do modo ou no contexto das situações consideradas normais para um ser humano”
- Desvantagem – “uma desvantagem sofrida por um dado indivíduo resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de uma atividade considerada normal para esse indivíduo, tendo em conta a idade, o sexo e os fatores socioculturais”.

Existem quatro tipos específicos de deficiência, sendo eles as deficiências psíquicas, as sensoriais, as físicas e as mistas. As deficiências psíquicas prendem-se com as disfunções ao nível intelectual, as doenças mentais e deficiências das funções gnósticas e práticas. As deficiências sensoriais prendem-se com a visão, audição e fala. As deficiências físicas, por sua vez, incluem deficiências ao nível dos órgãos internos, deficiências musculoesqueléticas e deficiências dos membros superiores e inferiores. Por fim, as deficiências mistas consistem na manifestação de mais do que uma das deficiências mencionadas anteriormente numa só pessoa. (Nunes, 2013, p. 13)

A definição de *criança deficiente* aceita internacionalmente, e que foi aprovada pela Council of Exceptional Children (CEC) no I Congresso Mundial (Stirling, 1978) sobre o Futuro da Educação Especial, é a seguinte:

A criança deficiente é a criança que se desvia da média ou da criança normal em (i) características mentais, (ii) aptidões sensoriais, (iii) características neuromusculares e corporais, (iv) comportamento emocional e social, (v) aptidões de comunicação, e (vi) múltiplas deficiências até ao ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educativas ou a criação de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidades. (Fonseca, 1989, p. 29)

Vários autores consideram que a definição de inteligência e conseqüentemente de deficiência intelectual em função do QI, embora limitada, é a melhor medida operacional de que atualmente se dispõe. De acordo com os desvio-padrão de QI (quociente de inteligência) que caracterizam a população geral e com o objetivo de estudar a correspondência de valores de QI com os níveis de deficiência, as provas de inteligência mais frequentemente utilizadas são as escalas de *Standford-Binet*, e ainda as escalas de *Wechsler*, conforme se apresenta na tabela 5.

Tabela 5 – Escalas de Standford-Binet e Wechsler (Grossman, 1977, p. 19)

Níveis	Escalas Standford-Binet e Cattell (desvio-padrão = 16)	Wechsler (desvio padrão = 15)
Ligeiro	67 – 52	69 – 55
Moderado	51 – 36	54 – 40
Severo	35 – 20	39 – 25
Profundo	19 e inferior	27 e inferior

A classificação dos diferentes níveis de deficiência intelectual passa a efetuar-se em função do estabelecimento de níveis de correspondência entre o critério

psicométrico e o do comportamento adaptativo, sendo a sua relação traduzida da seguinte forma:

- atraso ligeiro – “é ligeiramente equivalente à designação educável do ponto de vista escolar”
- atraso moderado – “engloba os indivíduos considerados treináveis do ponto de vista escolar”
- atraso severo – “corresponde à designação dos indivíduos considerados dependentes”
- atraso profundo – “traduz a situação de vida com apoio e de não autonomia”.

Segundo Claudino (1997, p. 37) “Poderá dizer-se que as definições de deficiência intelectual utilizam como principais critérios os resultados obtidos pelos indivíduos nas provas de inteligência e/ou a sua capacidade de adaptação e integração na sociedade”.

O conceito de NEE surgiu, pela primeira vez, no Warnock Report (1978) e revolucionou a perspetiva de intervenção junto das crianças ou jovens com problemas.

Este termo, crescentemente questionado, designa, nas nossas escolas, os alunos que apresentam condições de deficiência ou níveis de desempenho escolar mais baixos que a «média», mas, debruçando-se sobre a problemática da diferença, defende que são “alunos cuja única semelhança é serem diferentes. (Rodrigues, 2001, p. 15)

Brennan (1988) defende que existem necessidades educativas especiais quando a aprendizagem é afetada por um determinado problema de tal forma que o currículo tem de ser modificado ou as condições de aprendizagem adaptadas. As NEE podem, segundo este autor, ser classificadas de ligeiras a severas, permanentes ou manifestar-se numa determinada fase de desenvolvimento da criança.

Almeida (2012, p. 17) refere que “com a necessidade de se realizarem adaptações curriculares ocorreu a sistematização de alunos com NEE em dois

grandes grupos (*Permanentes* e *Temporárias*), cada um deles com categorias específicas” e que são apresentados no quadro seguinte:

Tabela 6 - Tipo de Necessidades Educativas Especiais (Almeida, 2012, p. 17, adaptado de Correia, 1999)

Tipos de Necessidades Educativas Especiais (NEE)	
Permanentes	Tipos
Exigem adaptações generalizadas do currículo de acordo com as características do aluno, mantendo-se durante um grande período do seu percurso escolar. Aqui inserem-se as crianças e jovens com alterações a nível orgânico, funcional, que apresentam défices socioculturais e económicos graves.	Caráter intelectual: deficiência intelectual (ligeira, moderada, severa, profunda); dotados e sobredotados. Caráter Sensorial: Invisuais e amblíopes; surdos e hipo acústicos. Caráter Emocional: psicose e outros; comportamentos graves. Caráter Motor: paralisia cerebral; distrofia muscular, spina bífida, outros. Caráter Processológico: dificuldades de aprendizagem. Outros problemas de saúde: sida; asma; cancro; epilepsia, diabetes; hemofilia, problemas cardiovasculares. Autismo
Temporárias	Tipos
Exigem adaptações curriculares num período de tempo específico e reduzido, de acordo com as características do aluno.	Distúrbios ligeiros ao nível do desenvolvimento das funções superiores: motor; linguístico; perceptivo; sócio emocional. Distúrbios ligeiros na aprendizagem da: leitura; escrita e cálculo.

Correia (1993, 1997, 2008) define os alunos com necessidades educativas especiais como “aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio emocional.”

Por condições específicas, entende-se: autismo, cegueira-surdez, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental, problemas motores graves, perturbações emocionais e do comportamento graves, dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multideficiência e outros problemas de saúde (nestes destacam-se a Desordem por Défice de Atenção / Hiperatividade).

As NEE abarcam, portanto, a deficiência mental, visual, auditiva, os problemas motores, os problemas de comunicação, as perturbações emocionais e as dificuldades de aprendizagem.

2.2. Dificuldades de aprendizagem

Rodrigues (2001, p. 135), baseando-se em literatura científica portuguesa, Fonseca (1984 e 2000), Correia (1991), Correia e Martins (1999) e Cruz (1999), refere o termo dificuldades de aprendizagem como “uma desordem neurológica que interfere com a receção, integração ou expressão de informação e, que numa perspetiva educacional, pode refletir-se numa *descapacidade* (...) para a aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais”.

Ainda Correia (2013) refere que as dificuldades de aprendizagem se manifestam de acordo com a forma como determinada criança processa a informação (problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos). Podem manifestar-se na área da linguagem oral e/ou escrita e na área da matemática, nomeadamente, na resolução de problemas. Estas dificuldades podem alterar o modo como a mesma interage com o meio envolvente.

Fonseca (2014, p. 292) caracteriza uma criança com dificuldades de aprendizagem através dos seguintes aspetos:

- “manifestar uma significativa discrepância entre o seu potencial intelectual estimado e o seu atual nível de realização escolar”;
- “apresentar desordens básicas no processo de aprendizagem”;
- “apresentar ou não uma disfunção do sistema nervoso central (SNC)”;
- “não apresentar sinais de debilidade mental, de privação cultural, de perturbações emocionais, ou de privação sensorial (visual ou auditiva)”;
- “evidenciar dificuldades percetivas, disparidades em vários aspetos de comportamento e problemas no processamento da informação, aos níveis recetivo, integrativo e expressivo”.

Podemos afirmar que a principal diferença entre deficiência e dificuldade é que a primeira é mais que uma dificuldade, é uma incapacidade. Isto é, a criança com dificuldades de aprendizagem “não engloba qualquer perturbação global da inteligência ou da personalidade ou, eventualmente, qualquer anomalia sensorial ou motora (...) não são deficientes mentais ou emocionais, nem deficientes

visuais, auditivas ou motoras, nem devem ser confundidas com crianças desfavorecidas ou privadas culturalmente” (Fonseca, 2014, p. 293). Ainda, a primeira é ao nível neurológico enquanto a segunda situa-se no campo comportamental, de natureza psicológica.

Embora, as crianças com dificuldades de aprendizagem terem uma inteligência adequada, visão, audição e motricidade adequadas, elas não aprendem normalmente.

De acordo com Fonseca (2008), as dificuldades podem ser divididas em 3 conjuntos: (i) *agnosias*, (ii) *afasias* e (iii) *apraxias*. O mesmo autor, propõe o quadro seguinte:

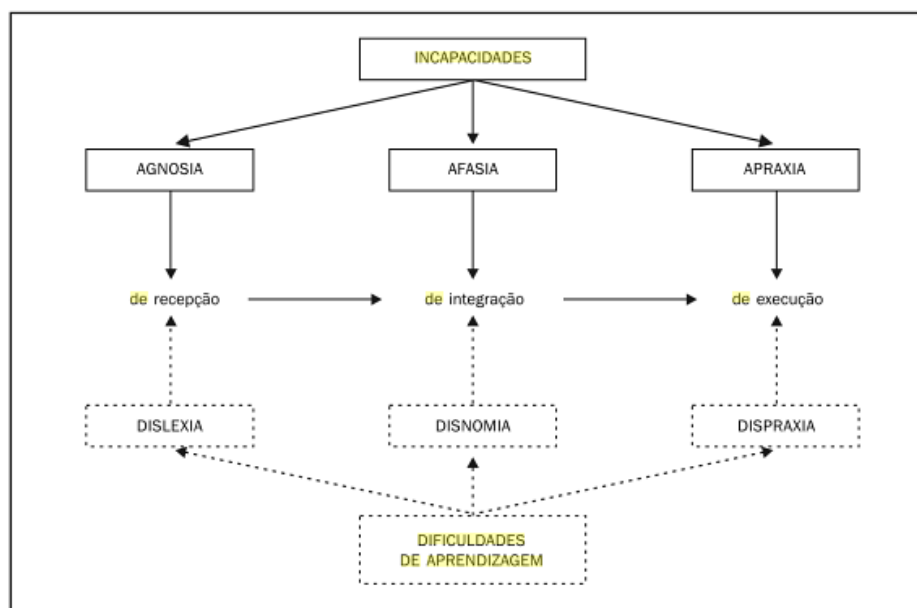


Figura 2 - Incapacidades e dificuldades de aprendizagem

Ainda segundo o mesmo autor (2008),

a agnosia é uma perturbação essencial da perceção (input) que consiste na perda da discriminação, da identificação e da compreensão dos estímulos e na capacidade de reconhecer as formas, as cores, os objetos, os espaços, os sons, os movimentos, os símbolos, etc. (...) A afasia é uma perturbação que se situa no âmbito da expressão e da compreensão da linguagem e dos símbolos verbais que a sustentam (...).

As dificuldades de aprendizagem podem ser verbais (DAV) ou não verbais (DANV), consoante se relacionam com perturbações do hemisfério esquerdo ou do hemisfério direito, respetivamente. O hemisfério esquerdo processa atividades verbais e académicas como a linguagem, a matemática, a análise, a palavra, a lógica, a sequência e as praxias; já o hemisfério direito processa atividades criativas não verbais como a rima, a música, a simultaneidade, a imagem, o ritmo, a pintura, a síntese e a postura.

As DAV têm sido amplamente estudadas, principalmente ao nível do estudo da dislexia – dificuldade específica na aprendizagem da leitura – de onde discorrem depois vários subtipos de dificuldades (disgrafia, disortografia, discalculia...). As DANV poderão situar-se ao nível do défice de organização visuoespacial, ao nível do défice de atenção, na resolução de problemas, distúrbios psicomotores ou da aperceção social (dificuldade da criança de compreender o envolvimento social e a complexidade das relações social, particularmente em termos do seu próprio comportamento).

Nos défices de organização visuoespacial encontramos a disgnosia ou agnosia espacial – as crianças não conseguem orientar-se de um sítio para o outro (aparece frequentemente associada à agnosia temporal – dificuldade de aprender o significado do tempo e do ritmo).

Os défices de atenção associam-se a sinais de hiperatividade, de distractibilidade, de perseverância e de impulsividade. De um baixo nível de atenção resulta um alto nível de instabilidade e um, conseqüente, baixo rendimento na aprendizagem.

Existem três tipos de défices psicomotores principais: (i) os posturais – desatenção, distonias (alterações ou perturbações da tonicidade dos músculos, de um órgão ou do equilíbrio), inimitação, hiperatividade...; (ii) os somatognósicos (relacionados com a consciência do Eu) – deslateralização, aperceção autocinestésica, desordens de processo simultâneo e sequencial...; (iii) e práticos – imperícia, dispraxia, dismelodia, dismetria, dissincronia...

As crianças com aperceção social apresentam características de desajustamento social: problemas de conflitualidade, ambigüidade

comunicativa, irritabilidade, negativismo, oposição e negligência perante os sentimentos dos outros, traços de inconformidade e impopularidade e manifestações de excitabilidade, fraco autoconceito, egocentrismo, insensibilidade e irresponsabilidade, problemas de inserção social, etc.

As crianças com DA ficam quase sempre desmotivadas e tristes quando confrontados com a pressão acadêmica e com as exigências que requerem mais do que aquilo de que se sentem capazes de fazer. Assim, quanto mais cedo estas crianças forem identificadas melhor, para que haja uma intervenção preventiva nos seguintes parâmetros de desenvolvimento: linguagem, psicomotricidade, percepção auditiva e visual e comportamento emocional.

Fonseca (2014) refere que, de acordo com estudos internacionais como o de Weddel em 1977 e o de Bindrim no ano seguinte, o pré-escolar é o lugar mais conveniente para a identificação de crianças com dificuldades de aprendizagem. Além de ajudar imenso as crianças e seus pais, a intervenção precoce reduz custos já que elimina as condições que tendem a agravar o desenvolvimento total da criança e diminui os seus efeitos cumulativos.

Como sublinha Fonseca (2014, p. 368), “A identificação não é um diagnóstico, trata-se de um processo de despistagem e de rastreio (*screening*), visando uma *intervenção pedagógica compensatória*.”

Normalmente, uma criança com DA é uma criança medianamente inteligente, mas apresenta dificuldades na escola: inverte letras (“d” por “b”, “u” por “n”), números (“6” por “9”), lê “bar” em vez de “dar” ou “96” em vez de “69”, esquece-se com frequência, não aprende as sequências (dos dias da semana, dos meses ou das estações do ano, por exemplo), conta histórias fabulosas, mas não calcula 2 mais 2, por vezes, é tagarela, não se concentra, é distraída e teimosa. Estas são características muito gerais. Especificamente, uma criança com DA, pode apresentar problemas de atenção, problemas perceptivos, emocionais, problemas de memória, cognitivos, psicolinguísticos ou psicomotores.

3. A FAMÍLIA

3.1. Principais contextos de desenvolvimento da criança: a família e a escola

Nas Ciências da Educação, hoje, é muito útil e pertinente estudar a relação e a dinâmica Escola-Família dadas as suas implicações e consequências na Comunidade Educativa (Teles, 2010).

“Os pais devem ser lembrados de que eles são modelos de identificação para os filhos e devem mostrar às crianças que o seu envolvimento na educação é uma prova de que a educação é importante” (Marques, cit. por Teles, 2010, p. 30).

Teles (2010) afirma ainda que o envolvimento da família na escola é um direito, uma obrigação e um valor.

O termo família tem origem no étimo latino “familius”, que significa um grupo composto por um chefe ou senhor, os seus servos e dependentes (Grande Dicionário de Língua Portuguesa, 2004). Se se refletir um pouco sobre a família, poder-se-á constatar que o significado desta palavra se tem modificado, de forma mais ou menos intensa, ao longo da existência humana.

O conceito de família é cada vez mais difícil de definir. As constantes alterações do panorama social levaram a uma multiplicidade de estruturas familiares. Existem, na atualidade, variados tipos de família, todos eles com diferentes normas e características, elevando o grau de dificuldade quando tentamos – talvez erradamente – apresentar uma definição base de família. (Nunes, 2014, p. 23)

Gordon (2000, citado por Nunes, 2014) refere vários tipos de famílias: a família nuclear, constituída pelos pais e pelo(s) filho(s) que do seu relacionamento nasceram (o autor defende que para a estabilidade e bom desenvolvimento da criança é importante que ambos os pais estejam presentes); a família monoparental, constituída apenas por um dos progenitores e pelo(s) filho(s), que pode derivar de várias situações (divórcio, morte de um dos cônjuges...) e que, normalmente, tendem a ser mais desequilibradas e com necessidade de apoio emocional; a família recomposta, cada vez mais frequente devido ao elevado

número de divórcios em que predomina a expressão “os meus, os teus e os nossos”, esta família é composta por um pai e seu(s) filho(s) e pela sua companheira que poderá ter ou não filhos – poderão haver filhos desta nova união ou não – estas relações são frequentemente mais complexas porque o(s) novo(s) membro(s) nem sempre são bem aceites; a família adotiva, em que a(s) criança(s) é(são) adotada(s) pelos seus parentes por impossibilidade dos seus progenitores a(s) ter(em) (por morte ou outra razão) – não existe uma relação tão próxima como aquela que existe com os pais biológicos mas é importante que a(s) criança(s) seja(m) igualmente amada(s); a *Foster Family*, semelhante à família adotiva mas em que não existe nenhuma relação de parentesco entre a criança e a sua nova família – neste caso é fundamental que a(s) criança(s) adotada(s) se sintam integradas no seio familiar, especialmente se existirem filhos biológicos.

Lima (2014) refere que, hoje em dia, paralelamente ao casamento são aceites também outras formas de família, tais como a união de facto, os casamentos tardios, as famílias monoparentais, as recompostas, as mistas e as homossexuais e acrescenta, citando Rodrigues (2012), que

a forma de funcionamento familiar, vivida pelos seus elementos, apresenta-se na atualidade com formatos diferentes de outras épocas (...). Logo, a variedade de configurações das relações familiares, têm impacto familiar. Tendo consequências ao nível psicológico, emocional e social da criança. (Lima, 2014, p.23)

Segundo o Decreto-Lei nº 281/2009,

(...) a família é a primeira célula socializadora da criança e deve ter como objetivo a busca e a prática do bem-estar físico, psicológico, social, afetivo e moral constituindo também um elemento preponderante na atenuação das fragilidades inerentes à doença, em especial as doenças crónicas ou incapacitantes”. (citado por Pereira, 2013, p. 1)

Teles (2010, citando Chechia & Andrade, 2005) refere a relação Escola-Família como uma das questões mais importantes e mais estudadas atualmente. Este

facto é evidenciado pelo número de pesquisas e publicações com este assunto mas também pelos mais diversos fóruns que discutem esta problemática.

A escola ocupa um lugar importante, mas não exclusivo na educação das crianças. Não podemos esquecer que a família é o primeiro agente de desenvolvimento e socialização. Muitas vezes os pais de uma criança com NEE, passa por várias fases de aceitação da deficiência, e experimenta sentimentos de vergonha, medo, inquietação, momentos de esperança seguidos por outros momentos depressivos, emoções contraditórias e certos estados de ansiedade. Trata-se de um processo de aceitação daquela criança como ela é, com as suas possibilidades e limitações. A escola pode ajudar os pais neste processo de aceitação e orientá-los sobre a melhor maneira de ajudar a criança no seu desenvolvimento. Mas, por sua vez, a escola precisa da cooperação dos pais, nomeadamente na partilha de informações precisas para conhecer e entender a criança. No entanto, a parceria família-escola vai além de uma mera transferência de informação. Ela refere-se a um envolvimento de ambas as partes em trabalhar em conjunto para atingir determinado objetivo.

A família é, portanto, o principal agente socializador da criança. É na família que se aprendem critérios morais e pautas de conduta para a vida. É a estrutura que assegura a articulação entre o indivíduo e a sociedade. Assim, a escola não é a única instituição responsável pela educação das crianças e jovens. De facto, em primeiro lugar está a família. É imperativo, portanto, melhorar os elos de ligação, ou mesmo criar novas ligações, entre a escola e a família sem que, por isso, a escola deixe de estar no centro do processo de aprendizagem.

“É a aldeia toda que educa a criança.” Provérbio africano que demonstra que, mesmo nas sociedades primitivas, as responsabilidades educativas, estiveram distribuídas por várias instituições.

Sem dúvida que os dois dos agentes de socialização mais importantes ao longo da vida da criança, e que contextualizam o seu desenvolvimento, são a família e a escola. Primeiro, é no seio da família e, depois, na escola, que a criança cresce, se desenvolve e forma a sua identidade.

A família aparece desde os tempos memoriais como a instituição privilegiada de aprendizagem (eram os homens da família que ensinavam os rapazes a caçar e as mães que ensinavam as filhas a cozinhar ou a tecer). Era, então, a família que incumbia outrora a tarefa de educar as crianças em todos os domínios, desde a aprendizagem da vida em sociedade, até à formação profissional, determinada pelo vínculo social. No início do século XX, a escolaridade obrigatória subtrai a criança ao seu meio natural para lhe impor outro. De facto, na segunda metade do séc. XX, vêm-se assistindo a transformações mais ou menos rápidas no seio da família: manipulação genética, a procriação assistida, as técnicas artificiais de reprodução, o casamento entre homossexuais e o seu poder de adoção, etc. Podemos pensar ainda nas numerosas famílias monoparentais, nas uniões de facto, nos abortos, nas dificuldades acrescidas na educação, devido a fatores muito complexos, na desorientação dos jovens, na depressão e stress dos pais e filhos, nas famílias sem emprego, sem habitação, e no divórcio que conduz a diversos problemas. O flagelo social, entre os mais combatidos atualmente, é a violência e a agressividade no seio da família. Paradoxalmente, a família pode ser o lugar mais carregado de ternura e o mais violento. O que aí se passa, escapa ao conhecimento público. É a crise de identidade da família que está em causa e que, por sua vez, leva a uma crise das instituições a si mais proximamente ligadas, como é o caso da escola, sem falar da crise de valores ou do medo do futuro que afetam gravemente a sociedade de hoje e, por conseguinte, a família.

3.2. A relação família-escola

A palavra “escola” vem do latim “schola” que significa repouso, tempos livres. Nos séculos XII e XIII com o aparecimento dos Estudos Gerais nasce uma nova dimensão da escola – passou a ser a escola a responsável pelo ensino, desenvolvendo a criança pessoal e socialmente. No entanto, o caráter de universalidade e obrigatoriedade só foram conferidos à escola no século XIX. Em Portugal, em 1836, Passos Manuel criou o ensino primário. É então que o Estado passa a assumir o papel predominante na educação. Com a Constituição de 1911, os republicanos levaram a cabo uma reforma educativa com o objetivo de combater o analfabetismo. No entanto, ainda não se tinha resolvido o problema da escolarização primária depois da Segunda Guerra Mundial em

Portugal. Em meados do século XX, o ministro Leite Pinto defendeu o alargamento da escolaridade obrigatória para quatro anos, mas foi o ministro Galvão Telles que criou a segunda fase do ensino primário e também o ciclo liceal e técnico. Foi após o 25 de abril de 1974 que se começaram a contestar os exames, as notas, os programas, as metodologias, as condições de ensino e a relação professor-aluno e passaram a existir numerosas tensões. A Constituição de 1976 atribuiu ao Estado a responsabilidade da democratização da educação e a reforma do sistema educativo traduziu-se na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986. Esta determina de forma explícita no artigo 6º, 1: “O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito de tem a duração de nove anos” (p. 3069). A partir da década de 70 surge a “escola de massas” e as turmas começam a ser cada vez mais heterogéneas, social, cultural e etnicamente, ao mesmo tempo que a família e a comunidade em geral colocaram de lado o seu papel tradicional quanto a conduta e comportamentos. Assim, os professores foram obrigados a ensinar aos alunos aquilo que antigamente estes traziam de casa. No final do século XX, os professores começaram a ser também terapeutas, gestores, assistentes sociais, psicólogos e a crise da escola iniciou-se. O empobrecimento do universo cultural dos alunos, a quebra de qualidade científica e pedagógica a par da mudança na estrutura da família (famílias monoparentais, resultantes de segundos casamentos, em união de facto...), e num contexto em que a mulher entra no mercado de trabalho, levou a uma sociedade em que escola e família estão muitas vezes de costas voltadas, culpando-se uma à outra pelo fracasso escolar das crianças.

A legislação bem como as investigações mostram que há uma emergente necessidade da escola se aproximar à família e que exista, de facto, cooperação entre a escola, a família e a comunidade para que se possa dar o desenvolvimento de competências e capacidades do aluno, a todos os níveis.

Vivemos um tempo em que parecia que tudo fluía num rio calmo e tranquilo. A escola e a família estavam definidas. Tudo funcionava nesta calma aparente e a escola era o seu reflexo. De repente, os que pensavam baixinho começaram a dar voz ao seu pensamento e o sistema foi abalado (...). É, particularmente, durante os últimos anos que o interesse e o debate sobre a temática da cooperação escola-família se

têm desenvolvido. Iniciou-se uma nova era: as mulheres começaram a trabalhar, os filhos foram para as creches que começaram a ficar sobrelotadas, a competitividade aumentou, nas empresas notou-se a falta de preparação dos trabalhadores, investiu-se na formação, aumentaram as reuniões, os horários alongaram-se e os filhos passaram a ficar mais abandonados com pais menos disponíveis. As famílias anseiam que a escola cumpra uma dupla função: instruir e educar/proteger e amar. (Teles, 2010, p. 37, baseando-se em Marques, 1993)

Ainda Teles (2010) afirma que a Família é a primeira Escola da criança e que os pais não se podem demitir da sua tarefa de educadores quando os seus filhos entram na escola. Baseando-se em estudos como o de Ribeiro de 1999, refere também que a família precede, acompanha e continua o processo de ensino-aprendizagem que se faz nas escolas. Desta feita, indica que os pais, assim como os professores, são também “profissionais” de educação, portanto é fulcral que a escola seja capaz de responder também às necessidades dos pais enquanto pedagogos dos seus filhos.

“A família e a escola têm na educação da criança, um lugar de encontro, de ação e de relação coordenadas” (Diez, 1990, citado por Alves, 2008). Efetivamente, toda a bibliografia sobre as investigações feitas ao longo destas últimas duas décadas, na área das Ciências da Educação, apontam invariavelmente para a mesma conclusão, a de que quanto maior for o envolvimento da família na educação maior o sucesso escolar das crianças. Assim, escola e família só têm a ganhar com esta aliança.

Não há discordância na evidência da importância do envolvimento da família na vida escolar da criança. No entanto, na prática vêm-se repetidamente situações de tensão e desconforto em que as duas instituições não conseguem colaborar por adotarem atitudes de indiferença ou recriminação. Por vezes, ambas as partes tentam culpar a outra ou mesmo a própria criança. As dificuldades prendem-se, portanto, com fronteiras tradicionalmente bem delimitadas e na invasão dos territórios de uns e de outros. O mundo profissional dos professores pode sentir-se ameaçado quando os pais tentam influenciar a escolaridade dos filhos; o círculo familiar é invadido sempre que os professores dizem aos pais

como podem apoiar melhor os seus filhos (Davies & Jonhson, 1996, citados por Alves, 2008). Esta ideia também foi defendida por Marques (1988, citado também por Alves, 2008), ao acentuar as dúvidas manifestadas por muitos professores nas vantagens do envolvimento parental, explicando-as como mais não sendo que o medo da perda do poder. O receio de os pais poderem vir a “controlar” a atividade dos professores.

Os pais são ainda uma *presença silenciosa* nas escolas portuguesas, o que vem contradizer os documentos legais e dificultar a melhoria da qualidade de ensino, tornando-se, assim, num obstáculo à democracia, porém, alguns anos já se passaram e naturalmente muitas coisas foram mudando, nomeadamente no que se refere à participação dos pais nas nossas escolas. Podemos, atualmente, encontrar, por exemplo, as associações de pais e elementos representativos dos pais nos órgãos da escola com direito a intervir e discutir assuntos relacionados com a escola. (Silva, 2004, p. 30, citando Ramiro Marques, 1988)

Apesar de se verificarem já algumas mudanças na mentalidade de pais e professores, a participação dos pais na escola tende a resumir-se a duas ou três reuniões ou a festas com a presença dos pais. Se o objetivo é organizar bons programas de envolvimento dos pais nas escolas, teremos de flexibilizar os rituais e as normas administrativas das escolas. A relação entre a família e a escola implica um diálogo onde se verifique uma constante e ativa procura de significado. Um diálogo onde se gera uma escuta ativa e reforçada pelo desenvolvimento de uma atitude empática. O esforço para entender as ideias do outro, sem distorcer a mensagem através de julgamentos e interpretações prematuras. Deste modo, conhecendo o meio familiar, o professor autoestimula-se e, simultaneamente, estimula o grupo social família, o que vai facilitar a sua implicação na dinâmica da escola. E, através da caracterização do (re)conhecimento, o professor pode ter uma atuação mais realista, prevendo as reações dos seus interlocutores. Esclarecendo as situações para (re)formular desejos comuns expressos.

Teles (2010), baseando-se em estudos como o de Barroso de 2005 e o de Marques três anos depois, refere que desde a Reforma Pombalina que o Sistema

Educativo Português se tornou um serviço burocratizado do qual as famílias eram colocadas à margem no que dizia respeito a quaisquer decisões. Durante anos, a pedagogia tradicional não permitia qualquer parceria com a família no processo de ensino-aprendizagem. Porém, com a LBSE, nos últimos anos temos assistido a uma preocupação crescente em estudar a problemática do envolvimento dos pais na escola, estudos esses que apontam indiscutivelmente para a necessária articulação entre os vários elementos da Comunidade Educativa (pais, professores, alunos, autarquias...). É essa interação que, segundo este autor, pode transformar insucessos em sucessos, alunos passivos em estudantes ativos e, conseqüentemente, em cidadãos participantes, críticos e realizados na sociedade.

3.3. O envolvimento da família no processo de inclusão

Santos (2007, p. 108) partilha as principais conclusões de estudos apresentados por vários autores, sobre as vantagens do envolvimento da família na escola:

- “O envolvimento das famílias pode ajudar os professores a melhorar a escola.”
- “É mais fácil adquirir recursos.”
- “As famílias reconhecem mais facilmente a importância do trabalho dos professores.”
- “A educação, a escola e os professores são valorizados.”
- “Os professores e as famílias devem sentir-se parceiros sociais.”
- “A tomada de decisões deve ser uma tarefa na qual toda a comunidade educativa participe: professores, alunos e outros elementos da comunidade educativa.”

Tendo em conta a tipologia de Henderson (1987), Alves (2008) refere cinco princípios básicos que facilitam o envolvimento dos pais na escola: (i) clima aberto e amigável onde os encontros entre pais e professores não sendo forçados, tanto física como psicologicamente, são antes de mais facilitados; (ii) existência de comunicação frequente e bilateral, de modo a que a informação seja variada e circule nos dois sentidos; (iii) interação dos pais, enquanto parceiros do processo educativo, de modo a que se impliquem ativa e

positivamente na dinâmica da escola; (iv) verificação, por parte dos órgãos de gestão e de administração das escolas, de uma real consciencialização das práticas de envolvimento parental; (v) a escola encorajar o envolvimento parental, estabelecendo e ativando, para isso e, tendo em vista motivar pais e professores, vários recursos que fomentem de forma voluntária o diálogo e a boa colaboração.

Deste modo, existem assim, vários “caminhos” que poderão levar ao enriquecimento das relações entre a família e a escola, mas, todas estas reflexões levam-nos a constatar a necessidade de continuar a trabalhar a fim de introduzir modelos de envolvimento e colaboração, de forma a que as famílias possam ser encaradas como parceiros. “Compete aos professores chamarem as famílias, enquanto (princi)pais responsáveis pela formação e desenvolvimento dos seus filhos, prevendo e aproveitando o sentido de oportunidade de intervenção na vida da escola” (Santos, 2007, p. 102).

A relação entre a escola e a família das crianças com NEE beneficia não só a própria criança, mas também a sua família e a turma em que esta está inserida. A família beneficia: (i) com o apoio prestado pela escola no sentido de superar certas situações emocionais; (ii) com a obtenção de um relatório técnico sobre as possibilidades e dificuldades do seu educando, sobre o que aprendeu e o que conseguiu alcançar; (iii) com a orientação de como agir em casa para melhorar o desempenho da criança. Por seu turno, a escola beneficia quando: (i) os pais conseguem fornecer orientações sobre como ajustar equipamentos, mobiliário, espaços, etc. de acordo com as limitações da criança; (ii) com a obtenção de diagnósticos e relatórios médicos.

Teles (2010, baseando-se em Sá, 2004) apresenta-nos várias modalidades de envolvimento parental propostas por Epstein, Davies e Heleen, dada a importância incontestável do envolvimento da família na escola para o desempenho escolar das crianças.

i. Tipologia de Epstein

Epstein apresenta-nos seis tipos de aproximação dos pais à escola e vice-versa: Tipo 1 – “Ajuda das escolas às famílias” - nesta modalidade, a escola tenta ajudar as famílias ao nível da formação e do apoio facilitando conhecimentos sobre os seus educandos ao nível da saúde, alimentação, segurança e bem-estar; Tipo 2 – “Comunicação escola-família e família-escola” - aqui, foca-se a comunicação Família-Escola no que concerne às aprendizagens dos alunos e aos programas escolares (Reuniões de Pais e Encarregados de Educação, atendimento individualizado aos pais, envio de relatórios de avaliação, circuitos comunicativos – telefone, mail, jornal escolar, etc., questionários de satisfação feitos aos pais sobre a escola...; Tipo 3 – “Atividades de voluntariado na escola” - Sá (2004, citado por Teles, 2010) refere que este tipo de envolvimento é dos mais enriquecedores, tanto para a escola e seus alunos, como para a família voluntária em atividades que vão desde “colaboração no embelezamento da escola, o apoio em visitas de estudo, a participação na organização de eventos lúdicos, a dinamização de clubes escolares, a ajuda em funções de vigilância nos recreios, a organização da biblioteca escolar, o apoio na cantina, a realização de tarefas administrativas e a produção de materiais escolares”; Tipo 4 – “Envolvimento em atividades de aprendizagem em casa” - neste tipo de envolvimento, a escola “ensina” os pais a ajudarem os seus filhos em casa, não só nos trabalhos de casa mas no ensinamento de determinados conteúdos curriculares. Este ainda inclui “um conjunto de atividades envolvendo o estímulo, a orientação, a monitorarem e a discussão dos trabalhos realizados pelos alunos, bem como dos assuntos desenvolvidos nas aulas”; Tipo 5 – “Participação na tomada de decisões” - acontece quando os pais são representantes nos órgãos de consulta e decisão da escola ou em associações de pais; Tipo 6 – “Colaboração e intercâmbio com a comunidade” - o último tipo de envolvimento parental “visa identificar e integrar recursos e serviços da escola e da comunidade de forma a retirar o melhor partido através da sua gestão partilhada”.

ii. Tipologia de Davies

O modelo de Davies estabelece quatro categorias de envolvimento Parental: (i) “tomada de decisões” – envolvimento dos pais na política da escola; (ii) “co-produção” – atividades individuais e coletivas, realizadas na escola ou em casa, que visem melhorar a educação das crianças (ensino tutorial, ajuda paternal nos trabalhos de casa, educação de pais, trabalho voluntário dos pais...); (iii) “defesa de pontos de vista” – ações que tenham como objetivo dar a conhecer os interesses das famílias de modo a influenciar a tomada de decisões na escola; (iv) “escolha das escolas pelos pais” – diferentes maneiras de envolver as famílias na escolha da escola que os seus filhos vão frequentar” (Teles, 2010, citando Marques, 1997).

iii. Tipologia de Heleen

Não existe um programa modelar único de envolvimento parental na escola, visto não existir um, mas vários modelos de famílias, pelo que é fundamental oferecer o tipo de envolvimento que melhor se adequa às suas características e que responda às suas necessidades. (Heleen, 1988, cit. por Teles, 2010, p. 54)

A autora propõe cinco níveis de participação parental. Os primeiros três assemelham-se aos tipos de envolvimento parental apresentados por Davies: (i) “participação na tomada de decisões”; (ii) “co-produção”; e (iii) “defesa de pontos de vista”. Acrescenta, então, mais dois níveis: (iv) “apoio às escolas” – pais e professores realizam esforços conjuntos para melhorar a escola e a educação dos alunos; e (v) “educação de pais” – visa “educar” os pais para que estes desempenhem o seu papel de educadores ativos e participantes na vida escolar dos seus filhos.

Correia e Serrano (2013) referem que a relação pais-educadores ainda não é a melhor, dado que, por um lado estão os pais com as suas próprias frustrações e necessidades decorrentes de terem um filho com NEE, por outro, os professores, na maioria das vezes sem formação adequada para trabalhar com crianças com NEE e a quem se pede cada vez mais responsabilidades. De facto, se, por um lado, os pais conhecem a criança melhor que ninguém e têm informações

valiosas para o professor, este, por seu turno, saberá quais as competências e os saberes que melhor se adequam àquela criança. Torna-se, então, imprescindível conhecermos a diversidade de sentimentos e emoções que quer os pais, quer os professores poderão demonstrar quando lidam com uma criança com NEE. Apresenta-se, de seguida, a tabela 8, com os vários estádios da reação parental a uma criança com NEE e a forma como o professor deve reagir:

Tabela 7 - Estádios da reação dos pais e do professor a uma criança com NEE (Correia & Serrano, 2013, p. 159, adaptação de Cook, Klein & Tessier, 1992)

Comportamentos/ sintomas dos pais		Comportamentos do professor
Vergonha, culpa Desmotivação Sobrecompensação Saltar de médico em médico	Choque Negação Pânico	Escutar aceitando Escutar ativamente Trabalhar em conjunto
Projeção da revolta na escola, nos familiares ou parentes Abuso verbal para com os profissionais	Raiva Ressentimento	Demonstrar tolerância Ocupar o pai/mãe Providenciar tarefas em que a criança tenha sucesso
Adiar a aceitação racional do inevitável Trabalhar com determinação	Negociação Exigência	Compreensão empática Ajudar os pais a aceitar os sentimentos como normais
“Que adianta esforçar-me!” Incapacidade Tristeza pela perda do filho idealizado	Depressão Desânimo	Focar os aspetos positivos Assegurar o sucesso nos momentos educativos Referir o aconselhamento profissional
Perceção de que se pode fazer algo Adaptações do estilo de vida Vontade de envolvimento ativo	Aceitação	Apoiar por parte de outros pais Ensinar novas estratégias Elogiar os pais

Pinto (2011, p. 33), baseado nas investigações de Heward e Orlansk, citados por Abreu et al. (s.d.), apresenta-nos um quadro com as características de pais e educadores para que a relação entre ambos seja eficaz:

Tabela 8 – Relação Pais/Educadores eficaz (Pinto, 2011, p. 33, citando Abreu et. Al, 1990, adaptado de Heward & Orlansky)

UMA RELAÇÃO PAIS/EDUCADORES EFICAZ, PRESSUPÕE	
PAIS COM:	EDUCADORES COM:
Grande compreensão das necessidades dos seus filhos e dos objectivos de educador.	Grande compreensão de todas as necessidades da criança e das necessidades e desejos dos pais.
Informação dos seus direitos e responsabilidades como pais de uma criança deficiente.	Posse de dados para a selecção significativa dos comportamentos – padrão mais importantes para a criança no seu mundo exterior à escola.
Informação específica acerca do programa escolar do seu filho e de como podem nele participar.	Acesso a um leque alargado de reforços de actividades sociais fornecido pelos pais.
Informação específica de como continuar em casa a programação da escola.	Consciência de como é importante implementar oportunidades que reforcem os comportamentos adequados, tanto na escola como em casa.
Aptidão para ajudar o seu filho na aprendizagem de comportamentos funcionais adequados ao ambiente familiar.	Conhecimento da opinião dos pais quanto às mudanças de comportamento que possam ser usadas para melhorar os programas a ser implementados por profissionais e pais.
Acesso a importantes recursos adicionais na educação do seu filho	

Alves (2008) refere que não há discordância relativamente à necessidade de união de esforços entre professores e pais muito embora isso não se verifique devido a dificuldades e tensões próprias quando se tentam ultrapassar fronteiras tradicionalmente bem delimitadas. Os professores sentem-se ameaçados quando os pais tentam influenciar a escolaridade dos filhos tanto como a família se sente invadida pela tentativa de a escola apoiar os pais na sua parentalidade.

Muitas vezes não se verifica envolvimento parental devido principalmente: a um centralismo histórico que ainda define as nossas escolas; à sobrelotação e falta de espaços convenientes para atender os pais; à própria formação de professores que se tem esquecido nos seus currículos do importante papel que desempenha o envolvimento parental; ao *gigantismo das escolas* e mobilidade do corpo docente que acaba por

criar enormes desmotivações. (Alves, 2008, citando Davies & Jonhson, 1996)

Em conclusão e de modo geral, podemos referir que a problemática da relação entre a família e a escola, tendo em conta a criança com NEE, necessita de formação/educação de pais e professores, de forma a inferir mudança de atitudes e práticas, impondo-se, nesta perspetiva, a regularização da comunicação entre pais e professores, tornando-se as relações entre ambos, um “hábito” desenvolvido a vários níveis.

A escola como comunidade educativa é uma organização ou grupo social constituída por alunos, professores, funcionários e auxiliares de ação educativa que mantém com a comunidade envolvente ligações ou interações inevitáveis. Fazem parte dela as famílias, outras pessoas ou representantes das autarquias locais. Neste sentido, a escola é o lugar onde as competências profissionais se desenvolvem através da organização do pensamento e da ação de todos com todos. (Santos, 2007, p. 99)

A relação entre a Escola e a Família tem que se basear na escuta ativa e atenta, em atitudes de empatia e de verdadeira tentativa de cooperação sem julgamentos ou falsas interpretações (Alves, 2008).

4. EDUCAÇÃO ESPECIAL

4.1. O papel do professor de educação especial na Escola Inclusiva

O professor de educação especial constitui-se um importantíssimo recurso no caminho da escola inclusiva, dada a sua especialização e conhecimentos técnicos aprofundados nas Necessidades Educativas Especiais. Com a sua colaboração com o professor de ensino regular, na elaboração dos planos educativos individuais e na transformação da sala de aula, em termos materiais e conceptuais, para que esta responda à diversidade discente de forma eficaz através de metodologias ativas e aprendizagens significativas para todos.

Apesar do tema Inclusão ser amplamente discutido e, de forma geral, aceite por todos os agentes educativos como necessário e benéfico a todos, a verdade é que ainda se encontram com frequência casos de turmas com crianças com NEE em que o professor de ensino regular delega a responsabilidade da aprendizagem dessas crianças no professor de educação especial que trabalha mais de perto com as mesmas, dentro ou fora da sala e da turma. “O professor da turma delega no professor de educação especial a responsabilidade no atendimento do aluno com NEE e o professor de educação especial emerge como professor técnico (...)” (Ventura, 2009, p. 11).

O mesmo autor (2009, p. 39, citando Barrow, 2000), afirma que “o conceito está teoricamente esclarecido, mas que a prática, a sua implementação e o envolvimento das escolas, é que não é suficientemente claro e consolidado”.

Da globalização e a facilidade de mobilização das pessoas nacional e internacionalmente, física ou virtualmente, resulta uma sociedade plural e diversa, quer seja numa questão de género, classe social, religião, etnia ou cultura, a que corresponde também uma escola com uma grande diversidade de alunos, com ou sem NEE. O desafio que se impõe à escola de modo a incluir todos não “pode ser objeto apenas dos serviços de educação especial” conforme está previsto na Declaração de Salamanca (1994, p. 19) em que:

É claramente assumido que a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui a pedra de toque na promoção de uma escola inclusiva. Lidar com a diversidade discente é um dos maiores desafios atuais da escola que ou “se torna um lugar de inclusão social e plural e de promoção de igualdade de oportunidades ou é um lugar de discriminação e exclusão. (Debate Nacional sobre Educação, 2007, citado por Ventura, 2009, p. 35)

Hoje em dia, o Professor de Educação Especial ainda é visto como um professor de apoio que trabalha com a criança com NEE, individualmente e fora da sala, em vez de estar a colaborar diretamente com o professor titular num contexto inclusivo.

Em Portugal, com a publicação do Despacho-Conjunto nº 105/97 encontra-se um sistema educativo que integra o ensino regular e o ensino especial num sistema educativo único e são criadas as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) no sentido de dar apoio às escolas e aos docentes. No entanto, Ventura (2009, baseando-se no trabalho de Lima-Rodrigues, 2007) refere que o investimento que é feito na Educação Especial é um mau investimento, na perspetiva da UNESCO, já que não nos devemos debruçar em encontrar soluções para alunos “diferentes” mas em encontrar soluções para todos os alunos com as suas diferenças.

Ainda Ventura (2009, referindo Mastropieri & McDuffie, 2007), indica o *co-teaching* como metodologia promotora da Escola Inclusiva em que o professor da turma e o professor de educação especial estão, em simultâneo, na sala com todos os alunos. Os modelos de co-docência identificados por vários autores, referidos por Mastropieri e McDuffie, revelam algumas variações: um líder e um assistente; docência em paralelo (Hazlett, 2001); alternância na docência (Curtin, 1998) e a *station teaching* (Tarrant, 1999) ou seja uma equipa de docência com os alunos em grupos de trabalho, na sala de aula.

O primeiro modelo, *líder e assistente*, é o mais frequente em que, normalmente, o professor titular assegura a turma e o professor de educação especial é responsável pelas adaptações curriculares e pelo apoio individual. A docência em paralelo ocorre quando os dois professores ensinam os mesmos conteúdos a grupos diferentes, frequentemente em salas diferentes. O ensino em alternância e o ensino em estações são considerados pelos autores como trabalho em equipa em que, no primeiro caso, forma-se um grupo mais pequeno na turma que trabalha com um dos professores durante um período de tempo, noutra local; no segundo caso, a turma é dividida em pequenos grupos (estações) e a co-docência assegura o trabalho com os vários grupos.

Os resultados da investigação evidenciam benefícios para os envolvidos e consideram que este processo de colaboração traz resultados académicos e sociais. O professor considera que ganha capacidades no controlo da sala de aula e na adaptação do currículo, bem como na partilha de novas ideias. Para o aluno sem necessidades educativas especiais, as vantagens verificam-se mais

ao nível das competências sociais do que das competências académicas. O aluno com necessidades educativas especiais desenvolve trabalho mais intenso e a aprendizagem comportamental com os pares.

Embora se possa configurar como uma solução eficaz na busca da Inclusão, a co-docência, para resultar, necessita de apoio administrativo, na busca do par pedagógico eficaz, tempo para planear e tempo para formação por parte dos professores e não podemos esquecer que a profissão de professor sempre foi solitária e o professor de ensino regular toma a turma como sua e vê-se como seu líder.

Austin (2001, citado por Ventura, 2009) na sua investigação sobre as crenças dos professores acerca da co-docência, identifica três modelos: o consultor, o treinador e o colaborador. No *consultor*, o professor de educação especial é consultor do professor de ensino regular em áreas como as adaptações curriculares, o apoio no desenvolvimento de competências deficitárias e na avaliação diferenciada. O *treinador*, em que ambos partilham o ensino, cada um responsabiliza-se pelas áreas em que é especialista. Por último, o *colaborador* é o modelo mais recomendado pela literatura e consiste na presença, em simultâneo, do professor da educação especial e do professor do ensino regular. Partilham a tarefa do planeamento de todo o processo de implementação e de avaliação. Considera-se o modelo mais eficiente pela contribuição e responsabilização de ambos os intervenientes.

Ventura (2009, p. 59) refere que “na opinião de Austin, é fundamental o treino dos professores para a co-docência. Os professores com prática de co-docência consideram que os alunos têm grandes vantagens quer nas competências académicas, quer nas competências sociais” e, citando Burstein et al., 2004, refere que “o sucesso das escolas inclusivas passa por um sistema único de educação, com forte colaboração entre o professor de ensino regular e o professor de ensino especial, de pendor compreensivo e integrado, tendo em vista todos os alunos”. Também sublinha a importância do *cross de lines*, ou seja, o trabalho em conjunto, em colaboração entre os dois docentes.

4.2. Funções e competências do professor de educação especial

O ponto 3 do despacho conjunto nº 105/97, diz-nos que o docente de apoio “tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino aprendizagem.”

Nunes (2013), diz, a este respeito, que ao professor de apoio cabe trabalhar com os alunos descobrindo as suas necessidades e obtendo os recursos para colmatar as mesmas.

Ao professor de educação especial cabe um conjunto considerável de funções mas Ventura (2009) alerta para o que foi expresso na Declaração de Salamanca em que não se podem considerar os professores de educação especial como especialistas a quem compete solucionar todos os problemas do professor titular mas antes o profissional que pode:

ajudar o professor a encontrar soluções operacionais para os problemas que surjam na sala de aula, (...) orientar o pessoal da escola a desenvolver expectativas positivas em relação aos alunos com deficiências (...) [e] ter uma visão global, positiva e otimista (...). As funções dos professores de educação especial compreendem o planeamento e desenvolvimento programáticos, implementação do programa, serviços de avaliação e de orientação, ações de supervisão, comunicação e coordenação e ensino direto. (Declaração de Salamanca)

As qualidades que um professor de educação especial deve ter são:

o empenho no trabalho de equipa com o professor de ensino regular, bem como a capacidade de comunicação e a determinação em resolver problemas difíceis são qualidades fundamentais a um professor de educação especial. Ao longo da sua experiência de trabalho, deverá, ainda, desenvolver competências adicionais, tais como ser capaz de participar de forma positiva em reuniões, realizar avaliações, escrever

programas individuais e ter conhecimentos sobre o currículo. (Ventura, 2009, p. 126)

Ventura (2009), apoiando-se numa investigação de Arnaiz e Castijón (2001), desenvolvida em Espanha sobre o papel do professor de educação especial e de que forma este o desempenha, denota que o professor de educação especial ainda continua a trabalhar em apoio direto à criança com NEE ou, na melhor das hipóteses, em pequenos grupos, mas numa colaboração quase inexistente com o professor titular.

O professor de educação especial deve ter como funções:

ajudar a desenvolver um modelo curricular onde a responsabilidade da educação de todos os alunos seja partilhada com todos os professores; promover a criação da equipa de suporte dirigida às necessidades individuais dos alunos; [e] contribuir para a formação de professores e incrementar metodologias inovadoras. (Arnaiz & Castijón, 2001, citados por Ventura, 2009, p. 129)

De acordo com Passos (2014, p. 29, citando Alves, 2009), "(...) deve existir um responsável de caso que assume a intervenção na família e que executa funções que tradicionalmente faziam parte das funções de muitos elementos da equipa."

Ventura (2009, p. 131), com base no trabalho de Pijl et al. (2001), refere a figura do coordenador da educação especial:

os resultados apontam para que o coordenador esteja envolvido em funções múltiplas; a formação de grupos de discussão sobre o processo de ensino dos alunos com necessidades educativas especiais, o apoio ao professor do ensino regular na sala, construindo e disponibilizando materiais de aprendizagem especializados, a produção ou organização da avaliação, a elaboração do programa educativo individual e a coordenação das necessidades do processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais dos alunos.

Pereira (2013, referindo os estudos de Serrano, 2007) refere que numa conceção centrada na família, o trabalho em equipa tende a ser interdisciplinar em que os

vários profissionais comunicam, partilham informação, discutem resultados e planeiam, em conjunto, a intervenção.

Ventura (2009, p. 131) lista as funções fundamentais do coordenador da educação especial:

- “a avaliação e a monitorização;
- os registos e a elaboração dos programas educativos individuais;
- a coordenação dos apoios dos alunos;
- o treino do professor do ensino regular;
- a gestão dos recursos físicos específicos,
- a ligação a instituições parceiras;
- o contacto com os encarregados de educação;
- e a gestão do trabalho das equipas que articulam o apoio dos alunos”.

Porém, a investigação aponta como as funções mais importantes do coordenador da educação especial, a avaliação e o planeamento das necessidades educativas especiais e o suporte ao professor titular.

Ventura (2009, apoiando-se nos estudos de York-Barr et al., 2005) refere as oito atividades em que o professor de educação especial dedica mais tempo, por ordem decrescente: ensino direto ao aluno (individual ou em pequeno grupo), comunicação com os outros intervenientes (reuniões, relatórios...), trabalho com técnicos ao nível da construção de material e definição do currículo e organização de outras necessidades (transporte, refeição...), trabalho administrativo e apoio ao almoço. A estas tarefas juntam-se outras, avulso, como por exemplo, a intervenção pontual relativa a comportamentos do aluno e substituição do professor que falta. Citando o mesmo autor define o professor de educação especial como um

controlador de tráfego aéreo, que deve ter uma visão global, ter claramente definidos os objetivos e, simultaneamente, orquestrar os pequenos detalhes. Este perfil exige que o profissional manifeste elevado nível de competências profissionais, o que engloba as componentes técnica e comunicacional. York-Barr refere-se ainda à liderança informal deste profissional, que utiliza canais de influência horizontais e se apoia

nas relações interpessoais empáticas que estabelece, em forte contraste com os canais verticais da hierarquia e do poder.

Em jeito de síntese, Ventura (2009) refere-se às competências do professor de educação especial como: empatia, escuta atenta e escuta ativa, comunicação eficaz, espírito de equipa, determinação, positividade principalmente no que concerne à diferença.

5. EDUCAÇÃO PARENTAL

5.1. Definição e sentido

A sociedade atual está marcada por um forte individualismo e competitividade. Por outro lado, dá-se o agravamento do desemprego e conseqüente perda de poder económico, aumentam as situações de violência e de desemprego, surgem com cada vez mais frequência as famílias monoparentais, a falta de apoio intergeracional e o desinvestimento escolar. Todos estes fatores influenciam a Educação e os Pais de hoje sentem-se culpados, angustiados, receosos sobre a forma como gerem a sua parentalidade (Pereira, 2013, baseando-se nos estudos de Marujo & Neto, 2000).

Gomes (2014), recorrendo à literatura de diversos autores (Byrne, Chavez, Martín, Rodrigo, Ruiz & Suárez, 2009), defende que os Pais devem ser considerados adultos em processo de desenvolvimento pessoal que precisam de apoio no desempenho da sua parentalidade enquanto educadores dos seus filhos. Desta maneira, contraria-se a conceção de que a função parental é instintiva e natural. Como qualquer profissão, exige estudo e prática para ser eficaz e eficiente. (Pereira, 2013, referindo conclusões de Hart, 1990).

Os pais são o recurso mais precioso que as crianças têm, e nessa perspetiva a intervenção a nível familiar torna-se uma medida fundamental para a concretização do objetivo de as educar para serem felizes e para desenvolverem capacidades de realização. (Honig, 2000, citado por Pereira, 2013, p. 16)

Pereira (2013, p. 20) enumera vários argumentos que defendem a necessidade da educação parental:

- “a crença dos pais relativamente à maior dificuldade de ser *pai* atualmente”;
- “o desejo dos pais de desempenharem o papel parental de forma o mais informada e adequada possível”;
- “a ideia de que a educação das crianças e dos pais constitui uma estratégia eficaz para aumentar a capacidade de promoção do desenvolvimento humano”;
- “o aumento da incidência do divórcio, da reconstituição familiar, das taxas de abuso e negligência parental, dos problemas emocionais de crianças e adultos bem como da elevada incidência da gravidez na adolescência.”

Os pais, principalmente os originários de situações desfavorecidas, beneficiam com a Educação Parental valorizando a sua participação escolar, reforçando as suas redes de apoio e desenvolvendo a sua cidadania. Inclusivamente, a literatura tem vindo a demonstrar que as crianças provenientes de famílias carenciadas têm mais probabilidade de virem a desenvolver problemas comportamentais e desenvolvimentais, pelo que o treino parental aos pais destas crianças se constitui como uma boa estratégia de apoio à família.

Quando à população-alvo, são considerados de alta prioridade para intervenções de educação parental os pais/famílias que se encontram nas seguintes situações: encontram-se social ou geograficamente isolados; enquadram-se numa estrutura familiar que difere marcadamente daquela em que cresceram, ou vivem numa cultura diferente da sua cultura dominante; têm crianças com necessidades educativas especiais ou com problemas de comportamento emocionais específicos; apresentam níveis educacionais baixos que os impedem de dar um apoio escolar adequado aos filhos e de se envolverem com as escolas dos mesmos; foram vítimas de abuso, em crianças; verifica-se uma situação de depressão materna associada ao baixo nível económico e de escolaridade, ausência de emprego,

companheiro desempregado ou com profissão de baixo prestígio social. (Pereira, 2013, p. 35)

Pereira (2013, citando Fine, 1989) define a Educação Parental como um conjunto de programas e serviços, públicos ou privados, disponibilizados a pais independentemente do seu nível académico ou posses financeiras, com ou sem necessidades específicas. Assim, e segundo Fine e Henry (1989, enunciados por Pereira, 2013), a Educação Parental é o processo segundo o qual os Pais ou outros prestadores de cuidados obtêm conhecimentos específicos e estratégias para desempenhar da melhor forma a sua parentalidade promovendo ao máximo o desenvolvimento da criança.

A educação de pais passa a ser vista como um conjunto de atividades educativas e de suporte que auxiliem os pais ou futuros pais a entenderem as suas próprias necessidades sociais, emocionais, psicológicas e físicas e as dos seus filhos e melhore a qualidade das relações entre eles. (Pereira, 2013, p. 6)

Na Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), os programas de educação parental são definidos como um apoio de natureza psicopedagógica e social.

Encontramos na literatura sobre Educação Parental várias terminologias: Educação Parental, Treino Parental, Formação Parental, Intervenção Parental, Terapia Familiar, Aconselhamento Parental, entre outros.

Thompson (1993, citado por Pereira, 2013, p. 38) diz que “(...) as sessões de grupo encorajam o contacto social com outros pais e ajudam a normalizar os problemas experienciados com as crianças (...)”

As sessões de grupo além de serem mais eficazes em termos de custos, promove a resolução mútua de problemas. Por outro lado, também representam um esforço acrescido na preparação dos materiais e dos equipamentos necessários e torna mais difícil o atendimento personalizado.

5.2. Programas de Educação Parental

Nos anos sessenta, a abordagem à criança com NEE não contemplava a família nem o contexto educacional ou comunitário onde a mesma se inseria. Ela era alvo de serviços médicos e terapêuticos a fim de compensar a sua deficiência de modo a permitir a aquisição de competências de desenvolvimento (Pereira, S., 2013, com base nas investigações de Carvalho, Cruz & Fontes, 2003).

Nestes primeiros anos, o modelo médico dominava o quadro teórico de referência (...) [e] os profissionais eram considerados como peritos, decidindo sem a participação da família, o tipo de intervenção que devia ser implementada junto da criança. (Correia & Serrano, 1998, citados por Pereira, S., 2013, p. 6)

Segundo Pereira, S. (2013, referindo o trabalho de Meisels & Shonkoff, 2000), foi nos Estados Unidos que surgiu o primeiro programa destinado a crianças de comunidades desfavorecidas - o *Head-Start* - que preconizava uma intervenção que tomasse em conta também a família num sistema de prestação de serviço social, de saúde e de educação. Só mais tarde, este programa destinou a crianças com deficiência, mas a sua influência foi fundamental na intervenção precoce infantil especializada de hoje.

A partir do final da década de setenta e inícios dos anos oitenta, a família, e não somente a criança, passa a ser objeto dos serviços de intervenção precoce, já que também ela pode ter necessidades específicas, relacionadas ou não com a situação da criança em risco ou com deficiência. O envolvimento familiar no processo de intervenção precoce passa a ser considerado uma resposta às necessidades da família caracterizada pelo seu carácter inclusivo e sistémico e não apenas centrada nas necessidades das crianças. (Bailey & Simeonsson, citados por Pereira, S., 2013)

Surgem assim nos anos setenta, os modelos focados na família e centrados na família. Este modelo deve respeitar três princípios fundamentais: (i) considerar a família como foco do serviço – este princípio pressupõe que as preocupações de qualquer dos membros da família podem tornar-se objetivos de intervenção e

que as forças de qualquer dos membros devem assumir-se como recursos da intervenção; (ii) apoiar a família no que respeita às tomadas de decisão – este princípio é essencial para que possa estabelecer-se entre a família e o profissional uma relação de parceria, a única que permite que a família se sinta em controlo da situação, permitindo posteriormente a sua autonomização face ao técnico; e (iii) reforçar o funcionamento familiar – na prática, este reforço consegue-se proporcionando serviços que aumentem as competências e conhecimentos da família, para que estas possam mobilizar todos os seus recursos. (Pereira, S., 2013, referindo o trabalho de Pimentel, 2005)

Nos estudos mais recentes, como o de Pimentel, do ano de 2005, encontramos as principais componentes da intervenção centrada na família: educar a família como um sistema social, considerar a família o foco de intervenção, objetivo da intervenção ser o fortalecimento da família, implementar o empowerment, a proatividade e as competências e capacidades familiares, focalizar nas necessidades identificadas pelas famílias – e não pelos profissionais, fortalecer as redes de apoio da família, usando-a como fonte de resolução de necessidades, e expandir e modificar o papel dos profissionais nas suas interações com as famílias.

Os profissionais passam de peritos a parceiros da família, sendo que esta é a principal protagonista na tomada de decisões no processo de intervenção. “Os profissionais devem trabalhar no sentido de *capacitar* as famílias de autocontrolo e de autoestima, de forma a permitir o aumento das suas competências para cuidar do seu filho” (Pereira, S., 2013, p. 23, citando Cruz et al., 2003).

Assiste-se, assim, a uma evolução na intervenção com crianças com necessidades educativas especiais e respetivas famílias. De intervenções de natureza clínica focadas na criança, passamos a intervenções de cariz social, focadas nas famílias, como contexto de referência para as crianças. Assim, surge uma grande variedade de programas de Educação Parental de acordo com a variedade de temas e objetivos das mesmas. Pereira, S. (2013, p. 3) introduz as quatro áreas de conteúdos, baseando-se no trabalho de Fine e Henry (1989), que poderão existir num programa de Educação Parental (podendo coexistir vários num mesmo programa):

- “Apresentação de informação acerca de marcos desenvolvimentais, práticas educativas, cuidados de saúde, etc.
- Ensino de estratégias educativas específicas, ex.: modelos de práticas educativas, promoção de comportamentos positivos, eliminação de comportamentos inadequados. Intervenções de carácter preventivo, aplicadas coletivamente.
- Ensino de um modelo de resolução de problemas, aplicável a um largo espectro de situações problemáticas, incluindo a identificação do problema, a exploração de opções de resolução, a antecipação das consequências de cada tipo de resolução, a seleção de um plano, a avaliação da eficácia e o feedback por parte do formador.
- Promoção da reflexão e tomada de consciência das razões subjacentes aos comportamentos parentais.”

Segundo Dore e Lee (1999, cit. por Pereira, S., 2013, p. 5), existem dois tipos de programas de Educação Parental de acordo com o tipo de intervenção: terapêutica ou educativa. A primeira pretende alterar as práticas parentais com o objetivo de resolver problemas de comportamento dos filhos (direcionam-se com frequência a pais de crianças com algum tipo de necessidades físicas ou emocionais ou que apresentam determinado tipo de comportamento – abusivo, violento, negligente...), ao passo que a segunda tem como finalidade a prevenção do desenvolvimento de comportamentos disfuncionais (procuram alcançar todos os pais independentemente das suas competências parentais).

Ao longo do tempo, foram aparecendo vários programas de Educação Parental baseados em diferentes teorias: (i) *Treino Parental Comportamental* – surgiu na década de 50 e assenta na teoria de que moldando o comportamento dos pais, estes consequentemente moldam da mesma forma o comportamento dos filhos através de um sistema eficaz de reforços positivos e negativos contribuindo, assim, para a harmonia familiar (Briesmeister & Schaefer, 1998, citados por Pereira, S., 2013, p. 6); (ii) *Terapia Centrada no Cliente (Parent Effectiveness Training - PET)* – criado na década de 60 por T. Gordon (discípulo do humanista Carl Rogers) que assenta na ideia de que o homem tem uma natureza intrínseca boa e consegue fazer as próprias escolhas de modo responsável pelo que os pais devem respeitar sentimentos, ideias e valores dos filhos e moldá-los

recorrendo à sua influência ao invés de afirmarem o seu poder (Smith et al. 2002, citados por Pereira, S. (2013, p. 6) com o objetivo de favorecer a autoestima e desenvolvimento global da criança; (iii) *Abordagem Adleriana (Systematic Training for Effective Parenting – STEP)* em que se ensinam os pais a compreender as motivações da criança para determinado comportamento, se treinam para ajudarem os filhos a compreender as consequências das suas ações e evitar lutas de poder com a criança aceitando igualdade entre pais e filhos (Smith et al. 2002, citados por Pereira, S., 2013, p. 6); (iv) *Parentalidade Ativa (Active Parenting)* – desenvolvido por Popkin em 1989 e em que os pais aprendem a estimular o sentido de responsabilidade dos filhos e a estabelecer limites à sua liberdade através de modelagem (recurso a vídeos) e monitorização de comportamentos (Smith et al. 2002, citados por Pereira, S., 2013, p. 6).

São alguns dos mais frequentes programas de Educação Parental:

- no modelo reflexivo, encontramos o *PET (Parent Effectiveness Training)* e o *LTC (Listening to Children)*;
- no modelo comportamental, enquadra-se o *Responsive Parenting Program*, o *Portage Project*, o *Head Start*, o *WINNING!*, o *Parteners*, o *Parent Education Program*, o *Single-Parent Program* e o *STAR*;
- no modelo adleriano, surge o *Parent Study Group Leadership Training*, o *STEP* e o *Active Parenting – a vídeo-based program*.

Pereira, S. (2013), introduz o trabalho de Cruz (2006), e o seu modelo piramidal que perspetiva a intervenção parental em cinco níveis:

- Nível 1 – intervenção de carácter informativo e generalista (ex.: informação passada pelos *mas media*, reuniões de pais...) que é frequentemente desenvolvida por profissionais educativos.
- Nível 2 – intervenção de cariz formativo e de orientação, normalmente solicitada pelas famílias.
- Nível 3 – intervenção direcionada a pais que têm dificuldades em lidar com os seus filhos num contexto que compromete o bom desenvolvimento das crianças (visa impedir que os comportamentos apresentados se tornem problemáticos).

- Nível 4 – intervenção com famílias com necessidades especiais que estão em situação de risco.
- Nível 5 – intervenção terapêutica, isto é, um tratamento e não um programa parental pelo que só deve ser aplicada por profissionais (psicólogo, terapeuta, psiquiatra ou outro).

Os programas de Educação Parental podem apresentar diversos formatos. Pereira, S. (2013) refere os vários tipos: individuais ou grupais, contexto clínico ou comunitário, de abordagem dedutiva (do geral para o particular) ou indutiva (do específico para o geral), enfatizar conteúdos ou processos, etc.

Goodyear e Rubovits (1982, citados por Pereira, S., 2013, p. 32) defendem que há cuidados a ter quando se pretende implementar com sucesso um programa de Educação Parental:

serviços de apoio, tais como a disponibilização de um espaço para acolhimento das crianças (enquanto os pais estão presentes nas sessões), bem como a possibilidade de proporcionar meio de transporte, são essenciais para o sucesso dos programas (...) [e] a atribuição de incentivos económicos poderá também constituir-se como um fator importante na intervenção junto [da] população.

Por outro lado, devemos ter em conta que pessoas com baixo desenvolvimento cognitivo reagem melhor a sessões bem estruturadas.

Para que a aplicação dos programas seja eficaz, o líder das sessões tem de abandonar o papel de perito e colocar-se ao mesmo nível dos pais, de forma a conseguir que estes exponham sem receios as suas ideias, sentimentos e experiências. O contexto também deve ser informal, num ambiente confortável e acolhedor. Ainda de notar que a primeira sessão é de extrema importância no estabelecimento da estrutura e regras básicas para as sessões seguintes.

Outro fator de sucesso a ter em conta é a avaliação dos programas. Pereira, S. (2013), baseando-se no trabalho de McNaughton, identifica quatro grandes razões para se avaliarem a satisfação das famílias:

- é à família que cabe uma maior responsabilidade e controlo do desenvolvimento da criança;
- os resultados das avaliações do grau de satisfação das famílias podem ser utilizados no melhoramento do apoio, bem como da prevenção da rejeição dos programas por parte das famílias;
- a avaliação pode constituir um incentivo à participação dos pais em todo o processo de intervenção;
- por fim, constitui um bom indicador do grau de eficácia do serviço prestado junto das entidades patrocinadoras.

6. NECESSIDADES DAS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM NEE

O nascimento de uma criança com NEE (ainda que anunciada durante a gravidez) é sempre um acontecimento inesperado no sentido em que nenhum pai e nenhuma mãe se sentem preparados para receber no seio da sua família uma criança com Necessidades Educativas Especiais. A educação de qualquer criança não é tarefa fácil e se se tratar de uma criança com NEE são muitas as exigências pelo que é fulcral que os pais se sintam apoiados por familiares, vizinhos, profissionais ou outros. Atualmente, existe “uma nova sensibilidade às questões relacionadas com as NEE, mas igualmente com as necessidades e dificuldades sentidas pelas famílias destas crianças e jovens.” (Almeida, 2012, p. 13)

O nascimento de uma criança é sempre uma fase marcante no ciclo vital de qualquer família. Segundo Relvas (citado por Almeida, 2012, p. 20), “tal como os indivíduos que constituem uma família também esta apresenta o seu ciclo vital, (...) constituído por diferentes estádios.”

Quando a criança apresenta NEE estamos perante um acontecimento que pode ter um impacto profundo na mesma (...) conduzindo ao reavaliar de expectativas e ajuste de papéis, de modo a reencontrar o equilíbrio, dando resposta às necessidades de todos os membros, incluindo às da nova criança. (Santos, 2010, citado por Almeida, 2012, p. 23)

Após a confirmação do diagnóstico, os pais atravessam um período de luto pela perda do filho sonhado. Felizardo (2010, citado por Almeida, 2012, p. 24), que se apoiou nas investigações de Brazelton e Cramer (1992), refere que

o afeto ao recém-nascido desenvolve-se tendo por base os relacionamentos preliminares com a criança idealizada. Ocorre o risco da vinculação não se desenvolver, uma vez que a criança deixa de ser encarada como motivo de orgulho, transformando-se na prova de falhanço dos pais. As reações dos pais perante a informação de que o filho apresenta NEE têm sido comparadas às experiências de perda de alguém amado, por morte ou separação.

Segundo a Pirâmide das Necessidades Humanas, de Maslow, estas podem organizar-se de modo ascendente sendo que na base encontram-se as necessidades mais primárias, as fisiológicas e as de segurança, seguindo-se as necessidades secundárias, de pertença, de estima e de autorrealização. O ser humano só consegue satisfazer as necessidades secundárias depois de as primárias estarem concretizadas. Assim, alguém que não tem as suas necessidades básicas (de alimentação, por exemplo) satisfeitas não conseguirá satisfazer necessidades como autoestima, por exemplo (Pereira, 2013).



Figura 3 – Pirâmide das Necessidades Humanas, segundo Maslow

As necessidades familiares podem afetar diretamente o desenvolvimento da criança com NEE: é “importante estudar não apenas as necessidades e características destas crianças, mas também as necessidades das suas famílias que têm influência direta e preponderante no seu desenvolvimento (...)” (Fernandes, 2008, citado por Passos, 2014, p. 30). Assim, torna-se imperativo para uma intervenção de sucesso, agir com e para a família no sentido de conhecer as suas necessidades e encontrar os recursos formais ou informais para lhes dar resposta e, assim, capacitar ou dotar os pais das competências necessárias ao bom e saudável desenvolvimento do seu filho. A identificação das necessidades das famílias é, portanto, primordial e torna-se objetivo desta revisão teórica.

Impõe-se, desta forma, clarificar o conceito de *necessidades*. Bastos & Rosa (2009, citados por Passos, 2014, p. 20) defendem que “ao falarmos de necessário e de necessidade, apenas podemos, honesta e rigorosamente, estar a falar do que é *melhor* ou *mais* possível num certo momento e circunstância.” Passos (2014, p. 20) acrescenta que:

(...) o conceito necessidade, palavra que deriva do latim *necessitate*, quer dizer no Dicionário de Língua Portuguesa: *essência daquilo que realmente se precisa; designação do que é imprescindível, imperioso ou essencial*. Convém salientar que o termo *necessidades* é inerente à condição humana, as pessoas sentem sempre falta daquilo que desejam satisfazer.

Em alguns estudos encontramos a referência a dois tipos de necessidades: as mais básicas (de alimentação, habitação, liberdade...) e outras como literacia, possibilidade de integrar uma comunidade... Beckett, numa investigação que levou a cabo em 2010, chamou às primeiras de *absolutas* e às segundas de *relativas*.

Para Simões (2010, citado por Passos, 2014, p. 22), a família é:

(...) uma unidade única com características próprias, em que também as suas necessidades são específicas. Não podemos generalizar as necessidades das famílias, deve-se ter em consideração que dependem de diversas variáveis, como a idade da criança, as características da

mesma, a situação de risco social, as condições pessoais, económicas, sociais e culturais que afetam direta e indiretamente o contexto familiar.

Segundo Passos (2014), as necessidades das famílias devem ser conhecidas em oito âmbitos diferentes: (i) suporte e segurança, (ii) ajuda prática, (iii) informação, (iv) ter alguém com quem conversar, (v) ser visto como uma pessoa e não como pai de uma criança com necessidades educativas especiais, (vi) ter tempo de descanso, (vii) ter tempo para si próprio e (viii) mostrar que pode fazer algo positivo pelo filho. Acrescenta, apoiando-se em investigações como as de Simeonsson, no ano de 2000, Cara-Linda, sete anos depois e Santos, em 2009, que “as famílias de crianças com NEE sentem necessidades complexas, momentâneas ou contínuas, em diferentes dimensões:

- necessidades de informações;
- necessidade de suporte;
- necessidades de explicação aos outros;
- necessidades de serviços da comunidade;
- necessidades financeiras;
- e necessidades sobre o funcionamento da família.”

Passos (2014, p. 23) refere também o trabalho de Simões (2010), a este respeito, indicando que “as necessidades das famílias se incluem numa só ou mais das seguintes categorias:

- Informação – sobre a criança, os serviços disponíveis na comunidade ou sobre direitos e legislação específica;
- Educação / treino - como brincar, ensinar, interagir, ou resolver determinados problemas da criança;
- Apoio psicológico ou emocional – para os pais em níveis de *stress* muito elevados e prolongados e de dificuldades no funcionamento individual e familiar;
- Apoio social - conjunto de apoios e serviços de carácter formal e informal.”

Em literatura recente sobre as necessidades das famílias podemos encontrar as seguintes: tomar conhecimento do diagnóstico da deficiência e dos resultados das avaliações de um modo sensível e construtivo; obter informações acerca da

deficiência e dos serviços disponíveis; facilitar o desenvolvimento da pessoa com deficiência; receber suporte emocional e ajuda para compreender sentimentos e reações; e conhecer outros membros de famílias com um membro com deficiência, que estejam numa situação semelhante à deles.

Gronita, num estudo que desenvolveu em 2007, refere as necessidades das famílias como sendo de dois tipos: *necessidades de natureza prática* (questões funcionais como obtenção de informação) e *necessidades psicológicas*.

Silva (2004), baseando-se em Serrano e Correia (2002), aponta alguns fatores causadores de *stress* aos pais de crianças com NEE:

- despesas médicas em tratamentos, internamentos e a respetiva logística ou até procedimentos que podem pôr a criança em risco de vida;
- aumento das despesas familiares devido a equipamentos de adaptação e alimentação muitas vezes diferenciada;
- picos de tensão que podem surgir numa crise como não conseguir respirar ou ter uma convulsão;
- problemas de organização como ter alguém disponível para ficar com a criança, encontrar transporte adequado ou obter dispensa do emprego;
- dificuldade em encontrar respostas socioeducativas adequadas às necessidades do filho;
- rotinas diárias e noturnas muito exaustivas e a conseqüente fadiga constante e falta de tempo para o resto da família e para momentos de lazer;
- os ciúmes do(s) outro(s) irmão(s) que vêm a atenção esgotada na criança com NEE;
- problemas conjugais que podem resultar de um ou mais dos fatores acima enunciados.

Almeida (2012), apresenta um quadro adaptado de Brotherson, Summers e Turnbull (1986), que propõe um ciclo de vida familiar com crianças com NEE associados a sete estádios desenvolvimentais, que, por sua vez, acarretam áreas de *stress*, ou seja, preocupações relativas às características especiais da criança, aspetos escolares e relacionais, oportunidades de socialização,

segurança e cuidados a longo prazo, conforme a tabela que se apresenta à frente.

Tabela 9 – Ciclo vital de uma família com uma criança com NEE (adaptado de Brotherson, Summers e Turnbull, 1986, citado por Correia & Serrano, 2013, p.160)

Estágio	Áreas de stress
Casal	Expectativa de ter filhos. Adaptação à vida a dois.
Crescimento/desenvolvimento e pré-escola	Medo de que a criança tenha algum problema. Diagnóstico. Procura de ajuda e tratamento. Falar aos outros familiares aos irmãos acerca do problema.
Idade escolar	Reações de outras crianças e familiares às características especiais da criança. Escolaridade.
Adolescência	Rejeição aos companheiros. Preparação vocacional. Aspetos relacionados com a emergência da sexualidade.
Iniciação à vida adulta	Preocupações de habitação. Preocupações financeiras. Oportunidades de Socialização.
Pós-maternal	Preocupação com a segurança e cuidados a longo prazo do filho. Lidar com os interesses do filho no que respeita a namoro, casamento.
Envelhecimento	Cuidado e supervisão do filho com NEE pós-morte dos pais. Transferência de responsabilidade para outro subsistema familiar ou prestador de serviços

Podemos, assim, verificar que uma criança com NEE pode trazer à sua família necessidades de vários tipos: financeiras, psicológicas, emocionais, sociais... além de que a família sofre com as expectativas para o futuro da criança.

“Ao nível da economia familiar, prevalece a dificuldade na gestão dos rendimentos e de sentido de prioridade para os gastos” (Alarcão, 2006, citado por Gomes, 2014, p. 14).

As famílias raras vezes conseguem identificar as suas próprias necessidades ou quando conseguem por vezes não as indicam por constrangimento, embaraço ou até medo da reação dos outros, pelo que é necessária a ajuda do professor de educação especial na escuta ativa das preocupações das famílias para as

reconhecer em necessidades e identificar os recursos necessários para as mesmas com o objetivo principal de melhorar as condições de vida das famílias. O modelo de intervenção centrado da família,

(...) exige dos profissionais competências de colaboração, apoio e cooperação. A capacidade de escuta com empatia e de compreender o ponto de vista da família é o ponto crítico da prática centrada na família. A capacidade de responder às prioridades, preocupações, e necessidades da família requer que os profissionais aprendam a identificar e respeitar as rotinas das famílias. (Carvalho, 2011, citado por Passos, 2014, p. 25)

Silva (2004) evidencia que a família ou a comunidade em que a criança se insere nem sempre consegue oferecer as condições necessárias para que a criança se possa desenvolver saudavelmente, daí o contributo vital que a escola pode oferecer às crianças, especialmente aquelas que apresentam NEE. Os serviços de apoio são vitais para famílias de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Parish e Whisnant (2006, citados por Nunes, 2013) enumeram as principais áreas de necessidade das crianças com deficiência e das respetivas famílias: rendimentos, educação, suporte familiar e serviços de apoio.

A Lei n.º 4/84, de 5 de abril (revogada pela alínea d) do n.º 2 do artigo 21.º da Lei n.º 99/2003, de 27 de agosto), referente à proteção da maternidade e da paternidade, apresenta os direitos e deveres dos pais e mães de crianças com e sem deficiência, sobretudo no que respeita à proteção da saúde, proteção ao trabalho e regimes da segurança social e ação social. (Nunes, 2013, p. 18)

Há autores, como Maria Albuquerque, que distinguem o apoio social informal, providenciado por indivíduos da família da criança com necessidades educativas especiais ou da família alargada, amigos, vizinhos e outros membros da comunidade; do apoio formal, que inclui os profissionais dos serviços como médicos, educadores, professores, assistentes sociais; e os próprios serviços (hospitais, programas de intervenção, departamentos de saúde...).

Payne (2002) e Viscarret (2007), citados por Santos (2015, p. 26) apresentam-nos três sistemas distintos que correspondem aos enumerados acima: *sistemas informais ou naturais*, *sistemas formais* e *sistemas sociais*, respetivamente.

7. TRABALHO DE EQUIPA

Pimentel (2007, citado por Pereira, 2013, p. 18), refere que, segundo Meisels e Shonkoff (2000),

com este modelo [centrado na família] surge uma abordagem transdisciplinar, que pressupõe que a equipa dilua as fronteiras entre as várias disciplinas envolvidas, e maximize a comunicação, a interação e a cooperação entre os vários profissionais, e entre estes, e os pais que são considerados parte integrante da equipa com pleno direito.

Ora, o professor de educação especial como coordenador do serviço prestado, deve desenvolver as suas competências de comunicação, liderança (embora informal) e de condução de reuniões. Assim, como último ponto do enquadramento teórico e conceptual da presente investigação, considera-se relevante destacar a importância destas competências na prática interventiva.

Trabalhar em equipa comporta um valor inquestionável. (...) Alguns pensadores associam este conceito ao modelo de funcionamento de uma orquestra de jazz, no qual a harmonia musical assenta num ritmo equilibrado, na espontaneidade e no improviso contínuo por parte dos membros. (Barroso, 2011, p. 18)

Barroso (2011, p. 19) refere as características de uma equipa de alto rendimento:

- “compromisso emocional;
- intenção constante de melhoria;
- empenho individual ao serviço do coletivo;
- metas de desempenho ambiciosas;
- forte responsabilização individual e coletiva;
- espírito de sacrifício ao serviço da equipa;
- comunicação, diálogo e *feedback* constante;

- genuinidade;
- capacidade de gerir o inesperado;
- combinação de competências complementares, que promovam a criatividade e a resiliência;
- relações pessoais próximas;
- viver intensamente o projeto (...);
- mútuo respeito;
- enfoque na aprendizagem.”

Nunes (2012) refere que uma das maiores dificuldades da escola atual é a de se conseguir um bom trabalho de equipa em que docentes (professores regulares, professores de educação especial, professores de apoio) e outros técnicos cooperem e colaborem em parceria de modo a promoverem o sucesso educativo das crianças com NEE.

Indo ao encontro desta ideia, Falvey (1995) defende que o trabalho colaborativo ou a colegialidade entre professores do ensino regular e do apoio educativo, agentes da comunidade, pais e alunos beneficia da planificação de uma educação inclusiva para alunos com necessidades educativas especiais” (Nunes, 2012, p. 37).

De notar que, quando falamos em trabalho de equipa em matéria de educação, estamos a pensar na relação entre alunos, professores, família e comunidade em geral. Investir isoladamente com a criança não faz sentido porque contraria as leis naturais do seu desenvolvimento.

Muitas são as áreas profissionais que avaliam se a criança necessita de NEE, entre elas encontra-se a medicina, psicologia e a educação, e entre estas tem sempre existido algum antagonismo e luta de poder (...). O trabalho de equipa, fomenta um maior dinamismo e a escola pode-se tornar capaz de responder melhor às necessidades de todos os alunos. (Ramalho, 2010, p. 10)

8. SÍNTESE

A problemática das crianças com NEE já não é de agora. Desde a Antiguidade que as crianças com deficiência eram postas de lado, mais tarde, vistas como doentes e mantidas de parte, entretanto começaram a verificar consequências benéficas na sua integração em turmas regulares (mas ainda assim, com grande preconceito e ensinamentos absolutamente distintos) e só recentemente se iniciou um movimento de inclusão de alunos com NEE em turmas regulares, mas em que o aluno não está lá apenas mas faz, de facto, parte da turma interagindo e participando nas atividades de turma, com a devida diferenciação, mas efetivamente sendo um elemento integrante do grupo trazendo e levando vantagens para/do mesmo.

No entanto, a prática da Inclusão não é fácil, nem para a criança, nem para a família, nem para a comunidade escolar (em que o professor titular tem grande responsabilidade). Normalmente coadjuvado pelo professor de educação especial, ainda são muito frequentes a responsabilidade de acompanhamento dos casos em que o/os alunos com NEE é delegado quase por completo ao professor de Educação Especial, apesar da vasta literatura existente no sentido de tornar uma escola/sala de aula inclusiva. Tem sido bastante difícil, os professores aplicarem o que se encontra na literatura sobre esta temática, na prática, com as suas turmas. Pese embora as práticas inclusivas ainda não estejam plenamente implementadas na escola portuguesa, denota-se já um grande investimento por parte de agentes sociais e educativos na inclusão de alunos com NEE.

A participação e o envolvimento da família na escola também têm sido amplamente discutidos e estudados. Desde os benefícios de parte a parte que esse envolvimento significa à dificuldade que os intervenientes encontram a esse envolvimento, a literatura tem sido bastante diversificada. No caso das famílias com crianças com NEE, esse envolvimento ainda se torna mais necessário e benéfico tanto para o professor que vai acompanhar a criança, como para a criança como para a sua família. Claramente, se encontram profissionais da educação, do serviço social e outros técnicos muito empenhados para que a escola abra as portas às famílias, muito embora, ao longo dos tempos, e mesmo

hoje em dia, há múltiplos casos em que pais e professores se encontram de costas voltadas por inúmeras e variadas razões. É nosso dever, enquanto agentes educativos, reverter essa situação e educar pais e filhos no sentido de se encontrarem caminhos de verdadeira integração, não só das crianças com NEE, mas também das famílias (de crianças com NEE ou outras).

Se aprofundarmos o estudo sobre os membros do agregado familiar das crianças com NEE, verificamos não raras vezes que são elementos que, por sua vez, também apresentam múltiplas e diversas necessidades. Lidar com um filho com NEE traz inúmeras fontes de stress e desequilíbrio que se podem traduzir em imaturidade emocional, falta de autonomia/gestão/independência, falta de autoestima, dificuldades em procurar/encontrar ajuda aos vários níveis (social, psicológico, financeiro) e, como que, em ciclo vicioso, as necessidades dos pais influenciam as necessidades dos filhos e vice-versa. Também é obrigação da escola proporcionar a esses pais informação e apoio para que estes possam realmente e eficazmente colaborar na educação e desenvolvimento dos seus filhos. Caso contrário, muitos dos esforços caem por terra, porque as próprias famílias se debatem com problemas internos e não encontram força ou capacidade para se empenharem na resposta aos problemas dos filhos.

Atividades de inclusão familiar, são um veículo para a inclusão e sucesso escolar das crianças com NEE e, conseqüentemente, para o sucesso da Escola e, eventualmente, no futuro, de uma sociedade melhor.

- PARTE II: PROJETO DE INTERVENÇÃO -

Capítulo II – Opções metodológicas

Neste capítulo, pretende-se apresentar as opções metodológicas, os procedimentos, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos para o estudo presente. Quivy e Campenhoudt (1995), citados por Ramalho (2010), referem que o importante é que “(...) o investigador seja capaz conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho (...)”.

O presente estudo desenvolve-se em dois momentos distintos: um momento inicial onde se pretende compreender a realidade e seu contexto; e, um segundo momento, mais interventivo, decorrente do anterior, no sentido de alterar a prática existente, numa lógica de ação para a mudança – plano de intervenção.

De referir que estamos perante um estudo de caso. De acordo com Yin (1989), citado por Nunes (2012), esta estratégia de investigação possibilita uma abordagem holística e significativa de um fenómeno, no âmbito de um determinado contexto.

Tanto a abordagem qualitativa como a quantitativa têm limitações pois permitem uma aproximação da realidade a observar embora nenhuma nos dê uma compreensão completa dessa realidade. Tendo em conta que esta investigação se centra nas pessoas, nas suas características e relações, a metodologia adotada é a investigação qualitativa.

Como explicam Bogdan e Biklen (1994, cit. por Teles, 2010), a investigação qualitativa agrupa diversas estratégias que partilham determinadas características, sendo os dados recolhidos designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas, uma vez que

as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, antes, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Teles, 2010, p. 60).

No presente estudo recolhem-se dados de natureza descritiva e importa, sobretudo, compreender o significado que os sujeitos atribuem às suas experiências. “Os dados recolhidos pelo investigador em Ciências Humanas não refletem a realidade *objetiva*, mas o modo como o autor, do seu ponto de vista, a percebe e a vive” (Diogo, 1998, citado por Nunes, 2012, p. 50).

Com efeito, segundo Patton (1987) a análise quantitativa permite obter a compreensão das razões dos sujeitos e das suas intenções, de modo a perceber os “porquês” dos acontecimentos estando o mais próximo possível dos participantes para observar o modo como estes vivem e sentem as situações (Nunes, 2012, p. 51).

1. Problematização

Segundo Quivy e Capenhoudt (1998), qualquer investigação deve iniciar-se com uma pergunta de partida clara, exequível e pertinente de tal modo que lembre ao investigador ao longo de todo o trabalho o que este pretende saber. No entanto, a definição da pergunta de partida é enquadrada numa problemática, cuja definição é, de acordo com Cunha (2009) uma das etapas mais difíceis e complexas em qualquer investigação já que consiste em desenvolver uma ideia relativa ao estudo que se deseja fazer.

Assim, para que se consiga trabalhar de modo eficaz, a pergunta de partida deve ser bem formulada. Para que isso aconteça, a pergunta não deve ser muito longa nem desordenada, mas antes inequívoca e concisa. Uma boa pergunta de partida também não deve ser moralizadora nem procurar julgar. Deve ser honesta e aberta a todas as respostas diferentes (Quivy e Campenhoudt, 1998).

A presente investigação apresenta-se como um desenvolvimento de um estudo preliminar, realizado no primeiro ano deste mestrado, em que a pergunta de

partida foi: **COMO CRIAR UM AMBIENTE INCLUSIVO NA SALA DE AULA COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ENVOLVENDO A FAMÍLIA NO PROCESSO INCLUSIVO**. Tratou-se de um estudo de caso e o Aluno G. foi o nosso objeto de estudo – uma criança com NEE – e de que forma a Escola poderia criar um ambiente inclusivo, não só para ele mas também para a sua família (referimo-nos, como já sabemos, à Mãe S.).

Na abordagem a esta investigação, detetámos também na Mãe S. necessidades especiais a vários níveis, problema que nos inspirou para o trabalho que agora se apresenta. Assim, a nossa problemática assenta na Inclusão, não só de crianças com NEE, mas também das suas famílias que, por seu turno, também elas apresentam necessidades. Esta questão parece-nos pertinente, pois muitas vezes é estudada a relação Escola-Família e até vários tipos e modalidades do seu envolvimento (mais que participação), mas raras são as vezes que se cruzam estas temáticas com a problemática do desenvolvimento/educação parental como forma de melhorar o processo de inclusão, não só da família, como, por consequência direta, da criança. No nosso estudo de caso, a investigação recai sobre a mãe de uma criança com NEE que também apresenta necessidades várias que, se não forem colmatadas, impedirão uma parentalidade adequada o que terá repercussões negativas no desenvolvimento/desempenho escolar da criança. Tratando-se de um trabalho de projeto, apresentamos atividades dinamizadas na turma do Aluno G. com a participação e envolvimento da Mãe S. Nestas atividades, a mestranda desempenhou funções que poderiam assemelhar-se às funções de um professor de educação especial. Em estreita colaboração com a Professora Titular, com a Assistente Social e com a Orientadora de Curso, diagnosticou a situação e propôs as atividades que lhe pareceram adequadas para que, por um lado, pudessem ajudar a Mãe a superar algumas das suas próprias necessidades e, por outro, fossem uma mais valia no processo de Inclusão da criança com NEE, com o objetivo também de melhorar o desempenho escolar da mesma.

Além de acharmos que o problema da nossa investigação tem pertinência e relevância científica, consideramos ainda que é inovador pois permite num só estudo compreender a realidade entre professores, técnicos, famílias, alunos e comunidade em geral, compreender como se pode obter uma boa

articulação/envolvimento entre todos e de que forma esse envolvimento se pode traduzir em resultados positivos no processo de ensino/aprendizagem de alunos com NEE, cujas famílias também apresentam necessidades. Tal é particularmente relevante no âmbito de uma escola que se quer inclusiva.

Apresentamos, assim, a nossa pergunta de partida: ***DE QUE FORMA A ESCOLA PODE CONTRIBUIR PARA O DESENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA E SUA INCLUSÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR?***

2. Objetivos do estudo

A definição dos objetivos é o que permite ao investigador explorar, identificar, explicar a realidade que estuda. Cunha (2009) descreve os objetivos como fundamentais e centrais num projeto, dado que é através deles que se compreende o que se espera conseguir com a investigação devendo ser claros, concisos e inequívocos, para que todos os compreendam.

Tendo por base os fundamentos teóricos subjacentes à revisão da literatura, é nosso interesse neste projeto, investigar se as atividades de envolvimento da Mãe S. foram úteis para a superação de algumas das suas necessidades. Igualmente, pretendemos saber se contribuíram para o processo de inclusão do Aluno G. e, assim, por consequência, se este teve melhorias no seu desenvolvimento e desempenho escolar. Assim, passamos à delineação dos objetivos de pesquisa:

i. Objetivo geral

Compreender de que forma um aluno com NEE e a sua família, também ela com necessidades especiais, beneficiam ou não do envolvimento desta na escola.

ii. Objetivos específicos

- Identificar as estratégias presentes no Projeto Curricular de Turma com vista à Inclusão da Família e respetivas atividades.
- Identificar as principais dificuldades sentidas pela mãe e respetivos objetivos a atingir pelos serviços sociais prestados

- Identificar o tipo de respostas sociais que são prestadas à mãe do aluno.
- Conhecer os principais serviços ou equipamentos sociais existentes para dar resposta a famílias com carências.
- Compreender os mecanismos sociais e/ou outros de atendimento e acompanhamento social que possam, em paralelo com os agentes escolares, ajudar famílias carenciadas.
- Compreender de que forma é feito o envolvimento da família no processo de inclusão antes e durante a duração do presente estudo.
- Identificar quais as principais dificuldades sentidas pelo aluno em contexto escolar e a respetiva evolução após decorridas as atividades deste projeto.

3. Objeto do estudo

A presente investigação decorreu numa turma de 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquadrada no Agrupamento de Escolas do Vale, e os principais sujeitos deste estudo são: o aluno com NEE - *Aluno G.*, a sua encarregada de educação – *Mãe S.*, a assistente social que acompanha o caso - *Assistente Social* e a professora titular da turma em que o Aluno G. se insere – *Professora Titular*. Os intervenientes serão assim denominados ao longo da investigação por uma questão de salvaguarda da sua privacidade e anonimato da sua participação.

O Aluno G. tem 12 anos, é órfão de pai, pelo que a família é monoparental, e tem um irmão mais velho. A mãe S. é portuguesa e tem 39 anos de idade. A Professora Titular é portuguesa, tem 22 anos de serviço, tem licenciatura em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Mestrado em Estudos Ibérico-Americanos. A Assistente Social é de nacionalidade portuguesa, tem trinta e quatro anos e tem quinze anos de tempo serviço social e encontra-se presentemente a frequentar o Doutoramento em Ciências Sociais na Especialização de Serviços Sociais.

A Escola está inserida no Projeto TEIP II, e perto da mesma está situada a Escola Secundária que dispõe de um gabinete de apoio à família (GAF), onde trabalha a Assistente Social.

A turma é constituída por 17 alunos, sendo que apenas o Aluno G. apresenta NEE. Este continua no Projeto “Boccia”, tal como referido anteriormente, contudo, este ano letivo, realiza as atividades no horário do intervalo ou hora extracurricular, dado que só os alunos com CEI podem frequentar e realizar as atividades dentro da UAAM.

4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Num estudo de Bell em 2003, citado por Teles (2010), toda e qualquer investigação tem de partir do que outros já estudaram e escreveram sobre o assunto por forma a recolher informações que fundamentem ou refutem os seus argumentos e considerações. Assim, uma das primeiras tarefas do estudo foi a pesquisa bibliográfica, já que a revisão da literatura sobre teorias e pesquisas é essencial para a elaboração da nossa problemática teórica.

Na revisão da literatura abordaram-se as posições teóricas e as investigações mais importantes sobre o tema de estudo, de forma a fundamentar o mais adequadamente possível a investigação.

A análise documental ajuda o investigador a perceber, segundo uma investigação de Bell em 2003, citado por Teles (2010), se o projeto a que o investigador se propõe, é realizável e para este se informar acerca do contexto e da natureza do assunto.

A pesquisa documental, “...procura a resposta para o problema (...), sendo por isso constituída pelo exame de materiais de índole diversa, que podem servir de apoio para o entendimento dos factos e acontecimentos”. (Cunha, 2009, citado por Teles, 2010, p. 63)

A análise do processo do Aluno G. (desde que foi referenciado como aluno com NEE – Pré-escolar) foi um dos pilares deste estudo já que nos permitiu averiguar

as principais dificuldades/necessidades desta criança, adequando assim o nosso plano de intervenção com o objetivo claro de colmatar essas mesmas lacunas.

A escolha das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados depende do objetivo do estudo. Como já referimos anteriormente, aqui não interessa formular juízos de valor, mas antes tentar compreender as conceções dos sujeitos. Assim, a entrevista semiestruturada ou semidirecta a par com a observação direta participante, foi a técnica de recolha de dados eleita e apresenta-se, do nosso ponto de vista, como a melhor opção. Esta foi elaborada através de um guião, previamente estruturado, e de acordo com os objetivos da investigação.

Tiveram-se em linha de conta as orientações de Almeida e Freire (2003), cit. por Teles (2010): (i) só devem ser feitas perguntas ao entrevistado quando este estiver pronto para responder; (ii) as perguntas que podem conduzir a algum negativismo ou recusa em responder não devem ser feitas em primeiro lugar; (iii) fazer uma pergunta de cada vez; (iv) não deixar respostas implícitas quando se fazem as perguntas; (v) depois de a questão ter sido respondida seguir para outra questão; (vi) manter em mente as principais questões que pretendemos ver respondidas até que se tenha a informação necessária.

Nunes (2012) cita vários autores que defendem a entrevista como técnica de recolha de dados neste tipo de investigações. Para Mucchieli (1994), uma boa entrevista é aquela em que se percebe com clareza o que o entrevistado pensa e sente sobre determinada situação. Para Bogdan e Biklen (1994), as boas entrevistas são muito mais ricas que os questionários dado que, através de nuances próprias da comunicação não verbal (postura, tom de voz, expressões faciais...) conseguimos apreender com muito mais pormenor aquilo que os entrevistados pensam.

O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*, onde “vista” se refere ao ato de ver, ter a preocupação de algo; “entre” indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber o realizado entre duas pessoas (Vaz Freixo, 2009, cit. por Teles, 2010).

Uma vez que se trata de um trabalho de projeto com implementação de atividades e registo de observações em diário de bordo e porque este trabalho visa identificar os processos, bem como o modo como os participantes interpretam as suas experiências, em contexto, estamos perante um estudo de caso. Teremos em vista que se trata de um estudo exploratório, reflexivo, de natureza interpretativa e descritiva, onde se privilegia o modelo qualitativo.

5. Procedimentos

Este projeto de investigação foi submetido à aprovação da Comissão Científica do Mestrado. Após a sua aprovação, procedemos ao pedido de autorização formal para a realização do estudo ao Agrupamento de Escolas.

Solicitou-se a participação dos sujeitos a entrevistar referidos na tabela 11 - Plano de Intervenção, para participarem neste estudo. Para a realização das entrevistas, foram dadas informações no que se refere aos objetivos em estudo e à metodologia adotada. Foi assegurado o sigilo, a privacidade e anonimato dos respondentes, garantindo-se que as informações obtidas seriam utilizadas apenas no âmbito académico. Aquando da realização da entrevista à Mãe S. foi entregue uma declaração de consentimento informado, para a participação voluntária no estudo conforme, (anexo B).

De salientar que, apesar de todos os sujeitos da investigação terem recebido a investigadora sempre com muita cordialidade, foi algo moroso o arranque deste estudo no terreno. O contacto com o primeiro entrevistado – a Assistente Social – foi solicitado em janeiro e apenas foi facultado em março, depois de várias insistências por parte da investigadora, por motivos que se prenderam com dificuldades de comunicação.

Depois da entrevista à Assistente Social, (anexo C.1) que nos permitiu, em conjunto das observações e conversas informais que fomos tendo com os vários intervenientes, ter uma noção da realidade que era vivida pelo nosso grupo de estudo (Mãe S. e Aluno G.), foi apresentado o Plano de Intervenção ao corpo docente da escola do Aluno G. Alegadamente, por falta de tempo e de

disponibilidade, este não foi imediatamente aceite pelo que foi necessária a intervenção, novamente e pessoalmente através da Direção de Agrupamento.

Foi, portanto, apresentado e aceite o Plano de Intervenção, agendadas as várias atividades, solicitadas as respetivas autorizações, e convidados os participantes – a Mãe foi convidada a participar ativamente em todas as atividades dinamizadas. De realçar que foi organizada uma palestra para os alunos e família da turma do Aluno G. que contou com a participação de um Médico Pediatra que se disponibilizou a participar nesta investigação, conforme (apêndice D).

Toda a logística inerente à realização deste Plano de Intervenção foi organizada pela mestranda com a colaboração de amigos e familiares que contribuíram com algum do material necessário para a dinamização das atividades, (apêndice A) nomeadamente de jardinagem (apêndice E.2) e de culinária (apêndices A.2 e A.3). A Coordenação da escola assegurou que os espaços necessários estariam disponíveis, nomeadamente, a cozinha para a confeção do arroz doce, conforme (apêndice E.3).

De todas as atividades foram tomadas notas no Diário de Bordo (apêndice A), provenientes da observação direta participante e de reflexões feitas a propósito pela investigadora.

Quanto às entrevistas, importa referir que as declarações dos entrevistados foram registadas em suporte papel e, posteriormente, analisadas de acordo com os pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 2009), como referimos no Capítulo III.

6. Intervenção

Neste ponto, apresentamos um conjunto de atividades que nos pareceu adequado para o contexto e objetivos acima enunciados e no qual consistiu o plano de intervenção da investigadora. No quadro que se apresenta, de seguida, constam as atividades e sua descrição, bem como as pessoas nelas envolvidas e a sua localização temporal. De referir que, antes de iniciar as atividades, foi realizada uma entrevista à Assistente Social que acompanhava a Mãe S. com o

objetivo de entender as necessidades já diagnosticadas e as soluções implementadas para lhes dar resposta.

Tabela 10 – Plano de Intervenção

ATIVIDADE	BREVE DESCRIÇÃO	PARTICIPANTES	DATA
Entrevista à Assistente Social	Entrevista semiestruturada à Assistente Social.	Investigadora Assistente Social	março, 2016
Atividade de Jardinagem: plantação de plantas decorativas e ervas aromáticas	Plantação de plantas decorativas e de ervas aromáticas em floreiras. A atividade decorreu na sala de aula. As plantas e os utensílios foram levados para a escola pela investigadora. A plantação foi feita por partes e em cada parte participou um grupo da turma, enquanto os restantes alunos observavam. A mãe participou sempre coadjuvando a investigadora na dinamização da atividade. (Apendice A1 e Anexo E.2)	Aluno G. e sua turma Professora Titular Mãe S. Investigadora	21 de abril de 2016
Atividade Culinária: confeção de arroz doce	Confeção de arroz doce. A atividade decorreu na cozinha da escola com a ajuda das auxiliares. Os ingredientes e maioria dos utensílios foram levados para a escola pela investigadora. O arroz doce foi confeccionado por partes e em cada parte participou um grupo da turma, enquanto a Professora Titular assegurava atividades com os restantes alunos da turma. A mãe participou sempre coadjuvando a investigadora na dinamização da atividade. (Apêndice A.2 e anexo E.3)	Aluno G. e sua turma Professora Titular Mãe S. Investigadora Auxiliares Coordenadora da Escola	22 de abril de 2016
Pintura de uma tela	Pintura de uma tela De iniciativa da mãe S. em sinal de agradecimento pelo trabalho desenvolvido pela investigadora em que ela foi participante ativa. (Apêndice E.2)	Mãe S.	abril, 2016
Atividades de desenvolvimento relativas à jardinagem	Atividades de desenvolvimento relativas à jardinagem De iniciativa da Professora Titular e dos alunos da turma do aluno G. Desenhos individuais sobre a atividade de jardinagem e compilação dos mesmos num livro (“A nossa sementeira”) - (Apêndice E.2)	Professora Titular Aluno G. Alunos da turma do aluno G.	abril, 2016
Atividade Culinária: confeção de espetadas de fruta com mel	Confeção de espetadas de fruta com mel. A atividade decorreu no refeitório. Os ingredientes e os utensílios foram levados para a escola pela investigadora. A confeção foi feita por partes e em cada parte participou um grupo da turma. A mãe participou sempre coadjuvando a investigadora na dinamização da atividade (Apêndice A.3 e Anexo A.4).	Aluno G. e sua turma Professora Titular Mãe S. Investigadora	10 de maio de 2016
Palestra: “Família na Escola. Estar ou não estar? Promover a INCLUSÃO!”	Palestra: “Família na Escola. Estar ou não estar? Promover a INCLUSÃO!” Esta atividade foi realizada na biblioteca da escola e foram convidadas as duas turmas de 4.º ano, os Encarregados de Educação, as Professoras Titulares, os alunos da UAAM, a técnica bibliotecária e algumas auxiliares, dois elementos do Agrupamento de Escolas, a Coordenadora da Escola, a Assistente Social que acompanha este caso e um Médico Pediatra. A palestra foi iniciada por uma animação do conto infantil “A ovelhinha preta”, da responsabilidade da investigadora, que contou a história caracterizada segundo uma das personagens da história e com recurso a vários objetos contidos na mesma (cajado, boina, samarra...). O livro, os objetos e os vários adereços de caracterização foram levados pela investigadora (Apêndice A.4 e E.5).	Encarregados de Educação Mãe S. Professoras Titulares das duas turmas Alunos da UAAM Dois elementos da direção do agrupamento de escolas Coordenadora da Escola Auxiliares Assistente Social Investigadora	20 de maio de 2016

	<p>De seguida, interveio o médico pediatra convidado que fez uma breve descrição sobre a sua profissão e sua relação com a temática da Inclusão da Família na Escola. Seguiu-se um espaço para perguntas e um lanche convívio, cujas iguarias foram da responsabilidade partilhada entre a investigadora e a escola, nomeadamente a coordenadora.</p> <p>A decoração, os utensílios (copos, guardanapos, balões...) e o folheto que foi entregue a cada participante (Apêndice A4 ; E.5 e E.6) foram da responsabilidade da investigadora.</p>	Pediatra (Dr. Raúl Coelho)	
Entrevista à Mãe S.	Entrevista semiestruturada à Mãe S. (AnexoC.2).	Mãe S. Investigadora	8 de junho de 2016
Entrevista à Professora Titular	Entrevista semiestruturada à Professora Titular, (AnexoC.3).	Professora Titular Investigadora	8 de junho de 2016

Capítulo III – Apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos

“Tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (Henry & Moscovici, 1968, citados por Bardin, 2009, p. 34).

É nossa intenção, ao longo deste capítulo, apresentar, analisar e discutir os dados recolhidos ao longo desta investigação, elaborando um resumo das situações mais relevantes de forma a conseguirmos dar resposta aos objetivos inicialmente traçados.

Bardin (2009, p. 37) apresenta uma definição para a análise de conteúdo: “uma técnica que consiste em apurar descrições de conteúdo muito aproximativas, subjetivas, para pôr em evidência com objetividade a natureza e as forças relativas dos estímulos a que o sujeito é submetido”. De acordo com a mesma autora (2009), a análise de conteúdo permite um maior rigor na obtenção dos dados, diminuindo a subjetividade.

De toda a revisão da literatura realizada concluímos que existem inúmeros estudos sobre NEE e sobre a inclusão de crianças com NEE na Escola, são frequentes as investigações acerca do envolvimento da família na vida escolar e sua relação com a performance da criança e também se encontram muitos trabalhos sobre o professor de educação especial e o seu papel na escola. No entanto, não conseguimos encontrar um estudo como o que aqui se apresenta em que no trabalho de inclusão de uma criança com NEE e da respetiva família, se tenha em linha de conta as necessidades (também elas de cariz especial) da própria família e, de seguida, o apuramento se essa inclusão traz benefícios para a mesma (e, conseqüentemente, para o aluno). Esta escassez de estudos com esta problemática tornou a investigação, por um lado, muito mais difícil, mas, por outro, mais estimulante e motivadora, dado estarmos a trilhar caminhos sem precedentes. Foi este caráter inovador e, na nossa opinião, com relevância científica, que tornou o percurso desta investigação muito enriquecedora, não só pelo estudo em si, mas também pelo trabalho de campo já que optámos por um estudo de caso trabalhado numa perspetiva de uma investigação-ação em que colocámos em marcha um plano de intervenção com um conjunto de atividades inclusivas, tanto da criança como da mãe, e vivemos, durante um período de

tempo, em simbiose com aquela turma e com os principais intervenientes na mesma (professora titular, pais e encarregados de educação, assistente social...). É o resultado desse plano de ação, das declarações obtidas em várias entrevistas e das observações realizadas durante as atividades e das inferências realizadas em contextos informais que aqui nos propomos analisar.

Sobre as observações realizadas e registadas no Diário de Bordo (apêndice A), Bardin (2009, p. 37) refere que “o tratamento descritivo constitui uma primeira fase do procedimento, mas não é exclusivo da análise de conteúdo.”

De modo a conseguirmos apresentar os dados numa visão simultaneamente global, que possibilite uma primeira leitura, rápida e que possibilite ao leitor captar o sentido global do material disponível – esta é denominada por Bardin (2009) por “leitura flutuante”; e sistemática, organizada em partes ou episódios, a fim de se identificarem ocorrências regulares, tendências e padrões; dispusemos os dados recolhidos nas entrevistas em dois quadros: um referente à entrevista à Assistente Social (tabela 12) e outro, quadro sinótico (tabela 13), que diz respeito às entrevistas realizadas à Mãe S. e à Professora Titular, apresentados adiante, em que, criámos categorias de acordo com os nossos objetivos, dada a natureza do estudo, deveras complexo, dinâmico e revelador de uma natureza interativa e qualitativa numa procura de esclarecimento dos significados da realidade em estudo. Optámos por apresentar dois quadros distintos dada também a natureza distinta dos objetivos das entrevistas – os objetivos da entrevista à Assistente Social não são comuns aos objetivos das entrevistas realizadas à Mãe S. e à Professora Titular.

Assim, as categorias e os objetivos apresentados no quadro abaixo foram estabelecidos através dos dados recolhidos e ajustados ao material em análise e concordes com o quadro teórico definido, refletindo também as questões da investigação, sendo que os dados aqui apresentados já são o resultado das várias grelhas de análise das entrevistas realizadas (apêndices C2 e C3) e transcritas (anexo C2 e C3), tal como defende Bardin (2009) no que concerne à análise de conteúdo fruto de entrevistas. Esta autora, refere que devemos proceder a dois níveis de análise: “o primeiro nível consiste num processo de decifração estrutural centrado em cada entrevista” (p. 92) e o segundo

corresponde à “análise horizontal” ou “transversal”, permitindo “a relativização, o distanciamento”. São “dois níveis de análise, em duas fases sucessivas ou imbricadas, em que uma enriquece a outra.” (Bardin, 2009, p. 91)

Quanto aos procedimentos de análise e tendo em atenção o que postula Bardin (2009), a análise de conteúdo foi desenvolvida num plano horizontal que permitiu tratar cada categoria, relevando as diferentes formas que aparece em cada entrevistado, todavia, faz-se uma análise vertical dos dados, em função das conceções reveladas por cada participante nos diferentes tópicos de investigação.

Tabela 11 – Quadro de análise da entrevista à Assistente Social

Categorias apriorísticas	Objetivos	Entrevista à Assistente Social	Inferências
<p>O benefício do envolvimento da família de crianças com NEE na vida escolar, para a própria família.</p>	<p>Identificar as principais dificuldades sentidas pela mãe e respetivos objetivos a atingir pelos serviços sociais prestados.</p>	<p>Dificuldades financeiras, de autonomia/gestão pessoal e dificuldades ao nível emocional e da falta de autoestima. Que a mãe se torne autónoma e independente e equilibrada emocionalmente.</p>	<p>Dificuldades de gestão pessoal (finanças), falta de autonomia, défice emocional, baixa autoestima. Através de conversas informais denotou-se ainda uma grande falta de concentração, de organização e de retenção de informação (falta de memória). O objetivo principal do apoio que lhe é prestado é que ela se torne minimamente autónoma e independente e, no processo, mais equilibrada emocionalmente.</p>
	<p>Identificar o tipo de respostas sociais que são prestadas à mãe do aluno.</p>	<p>GAF (Gabinete de Apoio à Família) – Assistente Social e Psicóloga. Apoio financeiro da Segurança Social. Apoio jurídico. Técnicos especializados e encaminhamento para outras entidades, como a DECO.</p>	<p>GAF (Gabinete de Apoio à Família) – Assistente Social e Psicóloga. Apoio financeiro da Segurança Social. Apoio jurídico. Técnicos especializados e encaminhamento para outras entidades, como a DECO.</p>
	<p>Conhecer os principais serviços ou equipamentos sociais existentes para dar resposta a famílias com carências.</p>	<p>Segurança Social (psicóloga, assistente social...) DECO (apoio jurídico...)</p>	<p>Segurança Social (psicóloga, assistente social...) DECO (apoio jurídico...)</p>
	<p>Compreender os mecanismos sociais e/ou outros de atendimento e acompanhamento social que possam, em paralelo com os agentes escolares, ajudar famílias carenciadas.</p>	<p>GAF (Gabinete de Apoio à Família) na Escola</p>	<p>GAF (Gabinete de Apoio à Família) na Escola</p>

Tabela 12 - Quadro sinótico de análise das entrevistas à Mãe S. e à Professora Titular

Categorias apriorísticas	Objetivos	Entrevista à Mãe S.	Entrevista à Professora Titular	Inferências
<p>O envolvimento da família de uma criança com NEE numa política de escola inclusiva.</p>	<p>Identificar as estratégias presentes no Projeto Curricular de Turma com vista à Inclusão da Família e respetivas atividades.</p>		<p>Através da promoção de um maior contacto com os E.E. (solicitando ajuda na elaboração dos T.P.C. e a presença na reunião de Pais).</p>	<p>A promoção da inclusão da família na escola resumia-se à solicitação da comparência dos EE nas reuniões de pais e no acompanhamento dos trabalhos de casa. Apesar disso, a mãe S. sente bastante apoio por parte da escola, graças ao GAF (Gabinete de Apoio à Família) de que faz parte a Assistente Social que acompanha o caso.</p>
	<p>Compreender de que forma é feito o envolvimento da família no processo de inclusão antes e durante a duração do presente estudo.</p>	<p>Sentiu: apoio, ajuda, atenção, carinho e colaboração. Ao longo das atividades desenvolvidas neste projeto sentiu-se realizada, importante, útil e viu reforçada a sua autoestima. Sentiu-se como se fizesse parte de uma família.</p>	<p>As atividades do Projeto de Intervenção promoveram a Inclusão, o empenho, a curiosidade, o interesse e a autoestima, tanto da mãe, como do aluno. As auxiliares e os professores também se sentiram parte do processo de Inclusão e sentiram-se envolvidos nas atividades. A comunicação entre os elementos da Comunidade Escolar fluiu melhor.</p>	<p>Antes do projeto de intervenção: convocatórias dos EE para reuniões de pais e solicitação de ajuda na realização dos trabalhos de casa dos alunos. Durante o projeto de intervenção: participação ativa da Mãe S. em várias atividades com o Aluno G. e colegas (jardinagem, culinária...), participação na palestra (convite para assistir à animação do conto “A ovelhinha preta”, pela investigadora; para ouvir o médico pediatra, Dr. Raúl Coelho sobre a temática da Inclusão da Família na Escola; convite para o lanche-convívio entre toda a Comunidade Educativa), conforme, (Apêndice A4). A mãe sentiu-se importante “como uma professora” e gostou de participar (“foi baril”) (Apêndice A.2). O aluno sentiu-se importante por ter a mãe presente na escola. Os colegas demonstraram vontade de ter também os seus pais/familiares a participar nas atividades escolares (Apêndice A.2). A professora titular gostou de ver o interesse demonstrado pela turma nas atividades. As auxiliares, outros professores e coordenadora da escola sentiram que faziam parte de um processo de inclusão da família e de envolvimento de todos os elementos da Comunidade Educativa (como o</p>

Categorias apriorísticas	Objetivos	Entrevista à Mãe S.	Entrevista à Professora Titular	Inferências
				Médico Pediatra e as pessoas que ajudaram a investigadora na obtenção dos recursos necessários à dinamização do Projeto).
O benefício do envolvimento de uma criança com NEE nas atividades da turma numa política de escola inclusiva.	Identificar quais as principais dificuldades sentidas pelo aluno em contexto escolar e a respetiva evolução após decorridas as atividades deste projeto.		Dificuldades reveladas antes da intervenção da investigadora: baixa autoestima, dificuldades ao nível do raciocínio logico-matemático e ao nível da aplicação de conhecimentos. Alterações após decorridas as atividades: maior autoestima, mais segurança e mais interesse.	As principais melhorias surgiram ao nível da autoestima, do interesse e segurança ("eu consigo!" em participar nas atividades.(Apêndice E.3)

Perante os dados apresentados, e cruzando os resultados com as principais teorias e conclusões da revisão da literatura, podemos afirmar que a temática da Inclusão é muito atual e deveras estudada. Porém, ao nível prático encontramos ainda muitas escolas aquém do que se poderia esperar na promoção efetiva de uma escola inclusiva, seja ao nível da sala de aula (como alunos com NEE ou sem), seja ao nível da Família, seja ainda ao nível da Comunidade envolvente. Salvo raras exceções, a regra geral é encontrarmos Projetos Educativos em que a Inclusão está salvaguardada muito embora se resume às convocatórias dos encarregados de educação para as reuniões de pais ou reuniões gerais, o envio/entrega dos relatórios de avaliação a cada trimestre, a solicitação de acompanhamento nos trabalhos de casa e o convite para a participação nos principais convívios do ano (Natal e fim de ano letivo). Por outro lado, quando encontramos um professor de educação especial a trabalhar com alunos com NEE, este é frequentemente confundido com um professor de apoio e, normalmente, o professor titular de turma (geralmente sem formação adequada em educação especial) delega-lhe as responsabilidades de educação daqueles alunos.

Deste estudo de caso, percebe-se que o trabalho com a Mãe S. é fundamentalmente feito através do GAF (Gabinete de Apoio à Família) que lhe presta grande parte do apoio de que precisa e o trabalho com o Aluno G. é feito pela UAAM (desde o Pré-escolar, cujos resultados têm vindo a ser cada vez melhores e positivos) e pela Professora Titular, não havendo propriamente uma interligação ou cooperação entre os vários profissionais e não existindo uma Inclusão efetiva. Em reunião informal, esta chegou mesmo a confessar que se sentiu demasiadas vezes “posta à parte” tanto por professores, como por outros pais e por alguns elementos da comunidade escolar por ter um “filho diferente” (anexo C.2).

Denota-se uma clara falta de formação e de informação dos vários elementos da Comunidade Educativa nestas matérias e, infelizmente, ainda se percebem pais que não têm interesse na vida escolar dos filhos e professores que não têm interesse em que os pais venham à escola (exceto quando chamados).

Muito embora a realidade das nossas escolas de hoje ainda esteja longe da Inclusão que tanto se procura, verificámos no decorrer deste projeto que todos os intervenientes foram agradavelmente surpreendidos pela positiva e todos se sentiram envolvidos nas atividades que decorreram, retirando daí uma sensação de “missão cumprida” benéfica tanto para a Escola (professores, auxiliares, colegas da turma...), como para a Família (Aluno G., Mãe S. e outros pais/EE), como para a Comunidade no geral (médico pediatra, amigos da investigadora...). Apesar de haver alguma resistência de início por parte do corpo docente em participar na realização deste projeto de intervenção (apêndice A), tanto a coordenadora da escola, como a professora titular, como os outros professores acompanharam de perto o decorrer das atividades sentiram que estavam realmente a promover a política de Inclusão defendida pela escola e, mais importante ainda, sentiram-se parte de uma grande equipa que trabalhou em estreita colaboração que respeita à preparação do lanche-convívio para a palestra(apêndice E.6).

As atividades decorridas durante este projeto de intervenção/investigação revelaram-se benéficas para o Aluno G. – este começou a sentir-se mais empenhado, mais interessado, com maior autoestima e maior segurança na realização das atividades e no desempenho escolar – e para a Mãe S., também ela com necessidades, tendo a própria revelado, de forma emocionada, que havia encontrado uma família que nunca tivera (sentiu-se importante, valorizada e apoiada), conforme (anexo C.2).

Assim sendo, da análise dos dados apresentados, podemos constatar que o envolvimento da Família de crianças com NEE, também ela com necessidades especiais, na escola é benéfico não só para a criança e família, como também para as outras crianças e respetivas famílias, para os professores e auxiliares e para toda a Comunidade Educativa. Como foi referido na revisão da literatura, uma criança só será “bem-educada” se na sua educação intervirem a Escola, a Família e a Comunidade.

Perante os dados apresentados verifica-se a extrema importância e relevância do professor de educação especial, nomeadamente na sensibilização de todos os intervenientes, enquanto “pivot” do processo de inclusão das crianças com

NEE (ou outras) e respetivas famílias, sempre levando em consideração se estas também apresentam necessidades especiais e pedindo a colaboração de outros técnicos para a supressão das mesmas. Parece-nos claro que não valerá a pena trabalhar com um aluno com NEE e pedir a colaboração e o envolvimento da sua família, se esta não consegue assumir eficazmente a sua função parental por também ela apresentar necessidades e lacunas com as quais tem de lidar não lhe sobrando tempo nem energia para lidar com as necessidades dos filhos/educandos. Pensamos ser este, o próximo passo a dar nos estudos sobre a inclusão e o envolvimento parental na escola.

Este estudo pretende ser um indicador do que se passa nas escolas, no que diz respeito à promoção da inclusão das crianças com NEE e respetivas famílias e, mais precisamente, no que concerne à inclusão de famílias com necessidades especiais. Tendo em conta a relação Escola-Família-Comunidade, pretende ser um pequeno exemplo de como envolver os pais (perceba-se família) na vida escolar das crianças e de como todos os elementos da Comunidade Educativa se prontificam para colaborar quando as condições são criadas para favorecer todas as partes. Ambiciosamente, é ainda nossa intenção demonstrar que se conseguem benefícios reais para todas as partes envolvidas e, que, se se investir a longo prazo neste tipo de relação/interação entre todos, os resultados podem ser surpreendentemente positivos não só para a Escola (que começa a ser vista com “outros olhos” e com mais consideração, tanto por pais como por filhos), como para as crianças especialmente as que têm NEE (por se sentirem valorizadas), como para os restantes elementos da Comunidade Educativa (por sentirem que fazem parte de algo maior, de um sistema de colaboração, de uma equipa com um objetivo comum, que é o desenvolvimento e o sucesso escolar das crianças). Consequentemente, a sociedade em si retiraria os benefícios que uma relação saudável Escola-Família-Comunidade poderia trazer (melhor imagem da escola, maior consideração pela educação parental, melhores resultados académicos dos alunos).

Se, por um lado, é aos professores que cabe utilizar as devidas estratégias de forma a que seja inferido o feedback necessário, de modo a eliminar-se causalidades lineares, pressupondo-se o retorno necessário para um bom desempenho relacional, aos pais cabe também a

disponibilidade, a preocupação e o interesse pela escola. (...) Pensamos também que existe uma necessidade cada vez mais premente de formação/educação de ambas as partes, com o objetivo de instituir mudanças de atitudes e práticas. Urge assim, que a mudança seja um movimento criativo que implica um “coletivo” identificável pela sua gradual mudança de atitudes de modo a construir a verdadeira e imprescindível “relação/comunicação”. (Alves, 2008, p.80)

Considerações finais

Findo o nosso estudo, cabe-nos agora fazer um balanço do caminho percorrido: dos desafios sentidos e das vitórias alcançadas.

Já foi provada a frutífera relação entre a Escola, a Família e a Comunidade. Também nós, ao longo da Intervenção, conseguimos perceber que uma família envolvida com a comunidade escolar numa simbiose saudável entre todos os elementos da comunidade educativa, tem repercussões muito positivas para todos os intervenientes. Ainda mais, quando se trata de famílias de crianças com NEE. Regra geral, estas apresentam algum tipo de necessidade, mais ou menos limitadora do seu papel parental. No nosso estudo de caso, a mãe da criança com NEE também apresenta necessidades especiais a vários níveis. O desafio maior desta investigação foi provar que o envolvimento parental é possível, mesmo com famílias de crianças com NEE e que esta participação ativa da família na escola é benéfica, não só para a criança, como para a própria família, para a escola, o meio envolvente e a sociedade.

Muito embora consideremos que o nosso Projeto de Intervenção foi bem-sucedido, por considerarmos que apresentamos uma sólida revisão da literatura onde abarcamos temas e conceitos diversificados, mas todos necessários ao conhecimento das teorias mais recentes nas áreas que nos propusemos atuar; por termos tido a ambição de apresentar um trabalho inovador nesta área, já que (como já foi anteriormente referido) existem inúmeros estudos que estudam a dualidade Escola-Família mas não encontramos nenhum que toque na questão tendo em linha de conta um envolvimento parental de pais de crianças com NEE, também eles com necessidades. É frequente encontrarmos diretrizes da necessidade imperativa de os Pais (entenda-se Família) terem mais interesse em participar e envolverem-se na vida escolar dos filhos e de os Professores (e a Escola em geral) terem vontade que isso aconteça. Mas, como deve a Escola agir quando se trata de pais de crianças com NEE e, mais complexo, quando estes também apresentam diversos tipos de necessidades? É aqui que a temática da Escola Inclusiva poderá ir mais longe e, pensamos, ter dado, com a

investigação apresentada, o nosso humilde contributo no sentido de se promoverem estudos mais elaborados que o nosso.

Efetivamente, e apesar do enorme esforço sentido para levar a bom porto o nosso Projeto de Intervenção, assumimos que encontrámos neste trabalho algumas dificuldades e até alguns constrangimentos. Por exemplo, de início, houve muita curiosidade e ansiedade para prosseguir com esta investigação dado o seu carácter original e inovador – foi muito trabalhoso e um grande desafio trabalhar num campo sem testemunhos de outros investigadores na mesma problemática; a parte II desta investigação, o Projeto de Intervenção, teve diversos momentos de indefinição e dificuldades de organização, dado não haver outros estudos que nos pudessem servir de guia; foi apenas graças à disponibilidade da orientadora, a Professora Doutora Helena Ribeiro de Castro, e à sua vasta experiência e conhecimentos que foi possível chegar a uma versão final deste trabalho; a partilha de experiências, da minha parte, enquanto investigadora no terreno e da parte da orientadora, enquanto investigadora com carácter científico de um grande rigor profissional levou-nos a ultrapassar todos os obstáculos sentidos – por outro lado, houve também alguma falta de comunicação no início com a escola que nos acolheu, por se tratar de um Projeto de Intervenção, com várias atividades que envolviam uma grande logística e uma boa capacidade de obter os recursos necessários (humanos, físicos e materiais). Havia a questão da distância geográfica entre a escola onde a investigadora trabalhava e a escola onde iria intervir... houve alturas de algum desânimo e de muita ansiedade, principalmente no início deste processo (houve um tempo de espera entre o primeiro contacto com a escola e o arranque da Intervenção com a realização da primeira entrevista). Também sentimos dificuldade em mobilizar mais pais e Encarregados de Educação a participar na Palestra, muito embora, tendo em conta o contexto de uma escola TEIP, consideramos bastante razoável o número de pais que esteve presente. Mas, com esforço, dedicação e, acima de tudo, cooperação entre todos os envolvidos, foi possível pôr em marcha um conjunto de atividades de Inclusão (todas as previstas e ainda houve tempo para mais uma, fruto do entusiasmo da turma que a propôs – confeção de espetadas de fruta com mel) que foram do agrado de todos, como se pode verificar pelas produções dos alunos da turma do Aluno G. do livro “A nossa sementeira”,

(apêndice E2), pela oferta da Mãe S. de uma tela pintada (apêndice E2 e anexo A1) e pelas afirmações e expressões dos vários intervenientes:

“- Hoje, senti-me como uma verdadeira professora. Foi baril!” (Mãe S. in Entrevista à Mãe S. – apêndices A2 e E3)

“- Professora tem de falar com a minha mãe para vir cá fazer uma atividade mas tem de ser na segunda feira, porque ela trabalha os outros dias todos!” (um dos alunos da turma do Aluno G. in Diário de Bordo – apêndice A2).

“ – Professora, gosto muito de si!” (Aluno G. in Diário de Bordo – apêndice A2)

“ – Professora, não se preocupe que vai ficar pronto a tempo!” (uma auxiliar, a D.^a F., a propósito da confeção de um bolo para a palestra in Diário de Bordo – apêndice A4 e anexo E6).

A cada atividade realizada havia um sentimento generalizado dos principais intervenientes de missão cumprida e uma satisfação pessoal que se conseguia perceber, não só por declarações, mas também pela comunicação não verbal (postura, expressões faciais, tom de voz...) e, quanto mais atividades se iam dinamizando mais essa sensação de bem-estar crescia. Pais, alunos, professores, auxiliares estavam envolvidos e cooperavam de livre vontade uns com os outros com o objetivo comum de realizar da melhor forma aquele desafio.

Todos estes fatores, levam-nos a crer que não é assim tão difícil promover a Inclusão, das crianças e sua família (tenham ou não necessidades especiais) e que, uma vez iniciado o processo, este se torna cada vez mais fácil, mais prazeroso e mais benéfico.

Concluindo, a família é responsável pelo desenvolvimento da criança como a escola é responsável pela sua formação. No entanto, só uma boa articulação entre estes dois contextos e a intervenção da comunidade geral é que poderá resultar numa escola eficaz para todos. Esta colaboração torna-se ainda mais imperativa quando falamos em crianças com NEE que, contudo, ainda e por vezes são alvo de alguma discriminação e preconceito. A escola tem de estar aberta e querer a colaboração dos pais e estes têm de o sentir de coração para que possamos agir como se fossemos uma família. São estes primeiros anos,

desde o Pré-escolar e 1º Ciclo que marcam a vida de uma criança, daí é fundamental saber escutar, saber agir, saber fazer e saber estar e intervir com a criança em colaboração. Claramente, sentimos a necessidade de formação dos docentes em educação especial, nomeadamente em necessidades educativas especiais e também é premente a necessidade de educação parental, principalmente no caso de famílias de crianças com NEE (que, normalmente, também elas apresentam necessidades a vários níveis).

Este estudo de caso, se se alargasse por mais tempo, poderia resultar em dados mais relevantes para o tipo de investigação que aqui se propõe. Futuramente, poderíamos dar continuidade ao Projeto, até porque o Aluno G. vai integrar um novo ciclo do ensino básico com uma dinâmica totalmente diferente (2.º CEB); poderíamos incluir mais pais (entenda-se família) de crianças com NEE (ou não) no novo estudo; e compreender como reagirá esta família (Mãe S. e filhos) à entrada de um novo membro na família (por exemplo, ao namorado, um novo irmão...). No entanto, esperamos que este trabalho forneça pistas atualizadas de reflexão, que propiciem novas vertentes da problemática da inclusão e do envolvimento parental. Esta investigação apresenta-se como uma “narrativa aberta”, uma vez que deverá ser mais explorado, através de novos estudos, novos caminhos ou mesmo de novas linhas de investigação nesta área, sempre com o objetivo de propiciar aos alunos experiências de sucesso e de realização pessoal, sempre num contexto de parceria com a família.

A investigadora retira desta tese um novo olhar sobre a realidade educativa, um olhar esperançoso de que a INCLUSÃO pode e deve ser uma realidade hoje e que num esforço conjunto de COLABORAÇÃO participada todos se podem e devem envolver para que todos possam sair beneficiados, principalmente as CRIANÇAS e as FAMÍLIAS mais desprotegidas que contam também connosco, PROFESSORES, para estar lá quando é necessário.

Terminamos com o título da Palestra (apêndice D), que nos parece agora tão pertinente quanto nos pareceu na altura da mesma:

Escola: estar ou não estar? Promover a INCLUSÃO!

Referências bibliográficas

Ainscow, M., & Sebba, J. (1996). *International Developments in inclusive education: Mapping the issues*. Cambridge Journal of Education 26(1): 5-18.

Almeida, C. (2012). *Resistir ao inesperado: Grupos de Apoio – Pais de Crianças com NEE*. Universidade de Aveiro. Departamento de Educação. Aveiro.

Alves, P. (2008). *Contributo da família para o desenvolvimento cognitivo e comportamental*. Mestrado em Psicologia do desenvolvimento sensorial e cognitivo com a orientação do Professor Doutor António Rebelo. Instituto Piaget. Campus Universitário de Almada.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70. Lisboa.

Barroso, T. (2011). *Equipas de Alto Rendimento*. Human Resources. Setembro. Portugal.

Brennan, W. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.

Cabrita, H. (2012). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular: um estudo de caso*. 2.º Ciclo (Mestrado) em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor. Instituto Piaget. Campus Universitário de Almada.

Claudino, A. (1997). *A Orientação para a Formação Profissional de Jovens com Deficiência Intelectual*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Lisboa.

Correia, L. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: para uma clarificação de conceitos*. Braga. APPORT.

Correia, L. (1993). *O psicólogo escolar e a educação especial*. Jornal de Psicologia, II, 5-7.

Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora. Porto

- Correia, L., & Martins, A. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: o que são, como entendê-las*. Porto Editora. Porto.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora. Porto.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores (2ª Edição)*. Porto Editora. Porto.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Porto Editora. Porto.
- Davies, D., & Johnson, V. (1996). *An Introduction International Journal of Education Research*, 25 (1), 3-7.
- Diez, J. (1990). *Família – Escola uma relação vital*. Porto: Porto Editora.
- Florian, L. (1998). *Promover a Educação Inclusiva*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Fonseca, V. (1984). *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Âncora Lisboa. Lisboa.
- Fonseca, V. (1989). *Educação Especial Programa de Estimulação Precoce*. Lisboa. Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (2000). *Insucesso Escola: Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Âncora Lisboa. Lisboa.
- Fonseca, V. (2008). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Artmed. Porto.
- Fonseca, V. (2014). *Dificuldades de aprendizagem – abordagem neuropsicopedagógica*. Âncora Editora. Lisboa.
- Gomes, M. (2014). *Avaliação do Impacto de um Programa de Intervenção com Famílias Multiproblemáticas: Para uma Parentalidade mais Positiva (PP+P)*. Universidade Fernando Pessoa. Porto.

Grossman, H. J. (1977). *Manual on terminology and classification in Mental Retardation*. Baltimore: Pridemark and American Association of Mental Deficiency.

Lima, A. (2014). *Análise da implementação de um plano de treino de competências parentais em pais com filhos institucionalizados: estudo de caso do Centro de Acolhimento Temporário Casa da Palmeira da Associação Luís Pereira da Mota*. Instituto Universitário de Lisboa. Escola de Ciências Sociais e Humanas. Departamento de Economia Política. Lisboa.

Lima-Rodrigues, L. et al (2000). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

Marques, R. (1988). *A escola e os pais como colaboram?* Lisboa: Texto Editora. Psicologia Social.

NAÇÕES UNIDAS (1983). *Programa mundial de ação relativo às pessoas deficientes*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Nunes, A. (2012). *Trabalho cooperativo entre professores do ensino regular e professores de educação especial com vista à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. 3ª Edição do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Campus Universitário de Almada. Escola Superior de Educação Jean Piaget.

Nunes, A. (2013). *Intervenção com Famílias de Crianças com Deficiência: as necessidades familiares e a avaliação das práticas interventivas*. Instituto Universitário de Lisboa. Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas. Lisboa.

ONU (1998). *Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (2ª Edição). Lisboa

Passos, A. (2014). *As necessidades das famílias apoiadas pela Intervenção Precoce e o atendimento das equipas, no Concelho da Povoação na Ilha de S. Miguel*. Universidade Fernando Pessoa. Porto.

Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. ASA Editores. Porto.

Pereira, D. (2013). *Famílias de Crianças com Necessidades Educativas Especiais e a Equipa de Intervenção Precoce: que relação?* Universidade Fernando Pessoa. Porto.

Pereira, S. (2013). *Construção, Implementação e Avaliação de um Programa de Educação Parental em Contexto Escolar*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.

Pinto, A. (2011). *Ser mãe de uma criança com trissomia 21: sentimentos e expectativas*. Universidade de Aveiro. Departamento de Educação. Aveiro.

Ramalho, M. (2010). *Papel do Professor de Educação Especial na Articulação com Técnicos e Família em Alunos com NEE*. Dissertação de mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Sensorial e Cognitivo com a Orientação do Professor Doutor António Rebelo. Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares. Instituto Piaget. Campus Universitário de Almada.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Coleção Educação Especial. Porto Editora. Porto.

Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva – dos Conceitos às Práticas de Formação*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. Lisboa.

Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão – quando todos ensinam e aprendem com todos*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. Lisboa.

Santos, S. (2015). *O Serviço Social no Sistema Educativo*. Instituto Universitário de Lisboa. Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas. Lisboa. (TESE 16)

Sassaki, R. (1997). *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

Silva, M. (2004). *A Colaboração entre Pais e Crianças com Necessidades Educativas Especiais e os Professores no Jardim-de-Infância*. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Braga.

Silva, P. (2011). *Acompanhamento das famílias de crianças com necessidades educativas especiais: crenças de educadores e professores da escola TEIP*. Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do Grau de mestre em educação especial com a orientação da Professora Doutora Andréa Temponi dos Santos. Campus Universitário de Almada. Escola Superior de Educação Jean Piaget.

Stainback, S. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre.

Teles, M. (2010). *A Família e a Escola – Cooperação e Sucesso Escolar*. Tese de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação com orientação da Professora Doutora Elisa Vicente. Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (ISEIT). Campus Universitário de Almada. Instituto Piaget.

UNESCO (2005). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris.

Ventura, M. (2009). *O professor e a escola inclusiva: contributos psico-sociais*. Universidade Aberta. Lisboa.

Warnock, H. M. (1978). *Special education needs: Report of the committee of enquire into the education of handicapped children and young people*. London: Her majesty's stationer Office.

Referências legislativas

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

Lei n.º 5/73, de 25 de julho.

Decreto-Lei n.º 45/73 de 12 de março.

Decreto-Lei n.º 44/73, de 12 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto.

Decreto-Lei n.º 174/77.

Decreto-Lei 319/91.

Lei n.º 35/90.

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 319/91.

Decreto-Lei n.º 281/2009.

Despacho-Conjunto n.º 105/97.

Despacho-Conjunto n.º 105/97.

Lei n.º 147/99, de 1 de setembro.

Lei n.º 31/2003.

Lei n.º 4/84, de 5 de abril.

Lei n.º 99/2003, de 27 de agosto.

- Apêndices -

A. Diário de bordo

A.1. Atividade de jardinagem

Plantação de plantas decorativas e aromáticas

21-04-2016

Cheguei à escola pelas 10h50. Ia carregada com o saco de terra própria para a nossa plantação de cor escura, as duas floreiras, o regador, as plantas nos vasilhinhos num suporte retangular de plástico, a trajetória foi feita numa única vez, porque a Mãe S. estava a chegar e ajudou a transportar o material.

Fui cumprimentando as auxiliares dirigi-me à coordenadora, dialogámos um pouco e nisto subimos para o piso de cima, para a sala do Aluno G.

Quando cheguei ele reconheceu-me logo, pois de imediato fui apresentada aos colegas e o que iríamos fazer (é de salientar que o nosso menino ficou retido no quarto ano letivo, daí estar com outra turma, outros colegas).

Também reparei de imediato que o Aluno G. está sentado numa posição diferente da do ano passado e com um só aluno ao lado em sala de aula (Anexo G).

Começámos a atividade com a Mãe S. e alguns alunos e por grupos, em transportar para dentro da sala o material, o regador as floreiras os vasos das plantinhas...

Posteriormente houve um diálogo acerca do formato das folhas, a sua espessura, o tamanho, a cor...

Acerca das plantas floridas, de várias cores, das quais podemos utilizar como decoração conjugando com outras de outros tons de várias cores como o verde...e da realização de um herbário.

Relativamente às plantas aromáticas demos importância das mesmas e depois especificaram cada uma delas do tomilho; salva; lavanda, alfavaca e caril. A menos conhecida foi a planta da salva e a mais conhecida foi a planta do caril, devido à população local. Um serviam como forma de perfume e outras de culinária.

A nossa sala já inalava um cheirinho muito agradável! Constava-se pelo sorriso e narinas dos alunos!

Após este diálogo e destas curiosidades, formaram-se grupos em que começaram com as plantas decorativas primeiramente em que eu dei sugestão em colocar na floreira de como gostariam que ficasse bem!

Depois a Mãe S. e os grupos retiraram o vaso e foram com as suas mãozinhas colocando pedaços de terra até preencher a floreira. Nesta altura já havia meninos a varrer o chão!

De seguida passámos para a segunda floreira que também ensaiaram primeiramente o lugar pretendido dos vasos e posteriormente foram colocando no sítio já delineado.

Todos queriam repetir e sentir o cheiro das plantas especial a do caril!

Por fim o aluno G. iniciou com o nosso regador a rega das nossas plantinhas!

Ouviam-se os comentários:

-Professora: podem ficar cá na sala!

-Quando crescerem podemos colocá-las num outro vaso maior?

-Vou dizer à minha avó que já pode por na varanda o vaso do caril!

Esta atividade terminou pelas 12h45.

Mais tarde foi-me oferecido pela turma um livro com o título “A nossa sementeira” elaborada pelos alunos da qual tema ilustrações fantásticas acerca deste nosso dia em companhia da Mãe e foi também oferecido uma tela pintada pela Mãe S. com o tema das plantas.

Nota: contatei pessoalmente uma estufa onde trabalha uma pessoa amiga e conhecida de longa data e contei-lhe o meu Projeto. Esta, disponibilizou-me logo uma grande variedade de plantas, assim como a terra. Selecionei as plantas tendo em conta o meio envolvente à comunidade educativa. O regador fiz

questão de comprar no “Bazar do Chinês”, assim como as duas floreiras e o quadro em tela.

A.2. Atividade de culinária - arroz doce

Confeção de Arroz Doce

22-04-2016

Cheguei à escola pelas 13h25 com o meu material: panela, colher de pau, açúcar, arroz, canela em pó e em pau, limão leite, margarina, sal, fervedor, copos de plásticos vermelhos, colheres de plástico, guardanapos, rolo de cozinha, avental...

Cumprimentei as auxiliares assim como a coordenadora que logo me indicou para a cozinha. Uma das ajudantes da cozinha explicou-me com se ligava o fogão, neste momento chega a Mãe S. Deslocamo-nos para a sala de aula do Aluno G., e somos recebidas com muito sorriso, falo com a professora titular acerca da estratégia e mantemos o combinado, então eu digo que dentro de 5m para mandar um grupo de alunos até à cozinha.

Eu e a Mãe S. vamos para a cozinha e coloco um pouco de água e um pouco de leite até os meninos chegarem, porque a panela é grande e para levar menos tempo a ferver. Neste instante chega a auxiliar a D^a J. que se prontifica para nos ajudar e fica atenta se nós precisávamos de alguma coisa, o qual agradecemos.

O primeiro grupo de alunos chega e coloca um pacote leite e um pedaço de água, dando espaço, entretanto para ferver, vamos dialogando acerca do que será necessário, mando este grupo para a sala e que venha o segundo grupo. Estes mesmos verificam que está a começar a ferver colocam individualmente a canela em pau, a margarina, o sal e o arroz, ficando o nosso Aluno G. e a Mãe a mexer o arroz. Neste momento vem a colega da UAAM que se prontifica para nos ajudar e fica também connosco. Sai este grupo e mando chamar o terceiro grupo. Estes vão rodando e mexendo com muito cuidado no arroz que por fim lhe colocam o açúcar ficando muito cremoso. Eu retiro a panela do lume e coloco na bancada. Este grupo vai subindo para a sala de aula e vem o último grupo. Vão todos colocando os copos e eu com a colher retiro com cuidado para dentro

o nosso arroz muito cremoso. Peço à mãe para retirar ao lado um tabuleiro e ir colocando os copos com cuidado pois estão quentes enquanto o resto do grupo prepara a canela.

E lá ficou o nosso tabuleiro recheado de copinhos vermelhos com os dedinhos a colocarem a canela. O Aluno G. diz que está desejoso de provar!

Arrumámos a cozinha e fomos todos para a sala de aula com o nosso tabuleiro. Pedi licença para entrar e coloquei um pano enfeitado de cozinha em cima de uma das mesas e foram retirando um copinho e uma colher. De repente oiço dizer se podem repetir, a professora titular diz que sim. Então vão repetir, entretanto após o segundo copo de arroz há outro menino que pede mais um e a professora diz que só podem repetir dois!

Um dos alunos diz:

-Não desfazendo do arroz da minha mãe, mas este arroz doce está muito bom!

Um outro aluno diz:

-Professora tem de falar com a minha mãe para vir cá fazer uma atividade, mas tem de ser na segunda feira, porque ela trabalha os outros dias todos!

Mãe S. diz:

-Eu nunca tinha provado arroz doce!

-Professora, hoje senti-me como uma verdadeira professora! Foi baril!

Ao sairmos ao portão da escola a Mãe S. diz para uma (outra colega) outra pessoa: “- *Olha e a seguir vai haver uma palestra, tens de vir! Sempre com um ar bem sorridente, bem-disposto e com o filho pela mão disse: – Obrigado professora, foi muito bom! - E o filho disse: - Professora Maria José, gosto muito de si! - E eu respondi: - Filho, nunca te vou esquecer! Irei sempre ajudar-te e sempre que puder, ok? - E ele acenou com a cabeça que sim.*

Nota: foi entregue a cada aluno uma receita do Arroz Doce (anexo F). Neste dia, comemorou-se também o aniversário da Sr.^a Coordenadora A. da Escola.

A.3. Atividade de culinária – espetadas

Confeção de espetadas de frutas com mel

Cheguei à escola pelas 13h50. Levava um cabaz de verga com diversas frutas: bananas; laranjas, maçã, pera, morangos, quivi, manga, papaia, tive o cuidado de escolher frutas das quais as crianças preferissem devido à cultura ao meio ambiente em que estão inseridos.

Como sempre cumprimento todo o pessoal docente e não docente da escola pelo qual eu passo e avisto no meu itinerário.

Chego à escola verifico que a Mãe S. ainda não chegou e ligo-lhe a procurar onde está a qual me responde que está quase a chegar. Entretanto subo as escadas e vou à sala do nosso Aluno G., peço licença e cumprimento os alunos e a professora titular, falamos na atividade e digo para dentro de 5 minutos comecem a descer em grupos. Desço as escadas e encontro a Mãe S. cá em baixo, da qual me cumprimenta.

Entretanto peço-lhe que me ajude a colocar na mesa os pratinhos para colocar as frutas cortadas, para abrir os saquinhos das luvas e dos pauzinhos das espetadas, entretanto chega o primeiro grupo. A Mãe S. indica logo para colocarem as luvas e começamos por abrir as frutas para cortar aos pedaços. As crianças sentiram mais dificuldade no quivi, penso que talvez pela experiência de também o comerem menos vezes, bem como espetarem as frutas no pauzinho.

Foram vindo todos os alunos por grupos e a Mãe S. foi sempre auxiliando e ajudando a colocar o mel por cima das espetadas. Todos os alunos que vinham em grupo diziam: - *Podemos comer já?* - Eu e a Mãe S. dizíamos: - *Já comemos todos juntos!* - Eles diziam: - *Estão tão apetitosas!*

Num destes momentos dou com a Mãe S. a tentar ajudar o filho a colocar o quivi na espetada e ao qual o filho lhe responde: - ***Deixa que eu consigo!***

Entretanto, ficou um último grupo em que levaram para uma sala perto da sala de aula os pratinhos amarelos com as espetadas coloridas barradas com mel.

Entretanto eu dou a sugestão de que se pode também fazer espetadas de frutas colocando chocolate, mas que é mais saudável com este mel que é mel puro das abelhinhas.

Um dos meninos que me trata por Professora Maria João e os outros referem em coro: - *Não é professora Maria João, é professora Maria José!* – ao que responde: - *Ok! Está bem! Oh professora Maria José, qual é a comida que vamos fazer para a próxima atividade?* O outro aluno responde: - *É mousse de chocolate!* - E todos sorriem...

Nota: contatei pessoalmente um agricultor conhecido que nos ofereceu os morangos e as laranjas. As restantes frutas (papaia, manga, quivi, pera e peros) foram oferecidos pelos distribuidores de fruta do Mercado Abastecedor da Região de Lisboa (MARL). O mel foi oferecido pelo meu irmão que além da profissão que tem, também é apicultor.

A.4. Palestra

“Escola: Estar ou não Estar? Promover a Inclusão!”

20-05-2016

Nesta atividade houve uma necessidade de colaboração por parte de toda a comunidade escolar e de algumas pessoas envolvidas da comunidade educativa e outros.

Tive de contactar várias vezes o Dr. Raúl Coelho - médico de pediatria para informar do nosso Projeto e de combinarmos toda a informação possível para este dia.

Após vários contatos acerca deste evento, pois sempre muito trabalhoso e reconheço que nesta semana senti sinais de imenso cansaço, ansiedade, fobia pois este foi um culminar de todo um trabalho de campo e de intervenção dentro e fora da escola.

Combinei com a Coordenadora chegar à escola pelas 9 horas, mas às 8 horas e 20 minutos já estava perto do portão da escola. Olho em redor e vejo chegar a Coordenadora. De repente saio do carro e começo a retirar o meu cabide com o fato de pastor, o cajado, o saco com os copos, guardanapos... entretanto entro na escola com os procedimentos habituais.

A Coordenadora diz-me logo: - *Zé, acabei de mandar fazer outro bolo, porque este ficou muito baixo, porque levou maçã!* - Nesse instante eu digo: - *Deixa A. que eu vou telefonar para uma colega minha, que passa pela casa dos meus pais e peço para me trazer mais uma caixa de bolos e chega.* - Nisto venho novamente ao carro buscar os ingredientes (porque a Coordenadora disse que levaria ela própria os ingredientes já que o bolo foi confeccionado na tarde anterior e não havia necessidade de eu lá ir então combinámos que levaria eu os meus ingredientes nesse mesmo dia). Telefono a pedir à colega o favor de passar pelos meus pais para me trazer a caixa de bolos, entretanto eram por volta das 8 horas 30 minutos.

Trago o saco com os ovos, açúcar, iogurtes, manteiga, farinha.... saco com balões, um saco com as garrafas de sumo...e levo à tira colo nas costas a minha mochila sempre com a máquina fotográfica lá dentro, os folhetos que sempre foram elogiados pelas pessoas das quais foram primeiramente e posteriormente apresentados. Chego à sala de entrada (refeitório) e digo para a Coordenadora: - *Olha A., já liguei à colega, não há necessidade de fazer outro bolo!* - A Coordenadora responde: - *Olha Zé estão já a fazer!* - Quando reparo já está um tabuleiro retangular grande barrado de manteiga e a Auxiliar D^a F. da UAAM a bater o bolo, e diz para mim, com um sorriso maravilhoso: -*Professora vai estar pronto na hora, não se preocupe!* - Eu volto a dizer: - *Não havia necessidade desta preocupação, já disse à colega para trazer mais uma caixa de bolos, no entanto agradeço, muito obrigada pela vossa atenção.* - Ligo à Mãe S. para relembrar se já está perto da escola, e responde-me que sim.

Nisto retomo com a coordenadora o espaço da biblioteca, verifico um recanto com um biombo para me preparar para a personagem e as auxiliares começam a preparar num cantinho da biblioteca juntando duas mesas e colocam uma toalha de pano com uma jarra de flores naturais, e começam a preparar a mesa de lanche.

Neste preciso momento oiço anunciar que chegou o Doutor Raúl Coelho, de imediato vamos recebe-lo e cumprimentá-lo assim como a professora titular e auxiliares.

Entretanto o Doutor fica um pouco de diálogo com auxiliares e coordenadora, quando eu peço para me retirar devido aos afazeres que tenho de verificar, ao qual este responde logo: - *Vá lá Sr.^a Professora, eu sei bem o que isso é!*

Volto para a biblioteca e reparo que as auxiliares continuam nos seus afazeres, passado pouco tempo entra a professora bibliotecária com o Dr. Raúl Coelho, e reparo que entram mais dois adultos, neste momento encontro-me atrás do biombo, neste instante chega a Mãe S. mostro-lhe os folhetos e diz que estão muito bonitos eu digo-lhe que posterior irá entregá-los, assim como os balões. Vou diretamente apresentar a Mãe S. ao Doutor, porque a seguir vou preparar-me para a personagem.

Vou para o biombo e entra a Dr^a. Assistente Social da qual me cumprimenta com um abraço, entretanto eu começo com um lápis dos olhos a delinear o bigode e as barbas, coloco um casaco do meu pai comprido e uma boina aos quadrinhos e de repente lembro-me da máquina fotográfica e peço à Mãe S. para pedir à Dr^a. E. para vir ter comigo, entretanto chega e peço-lhe que tire as fotos faz favor, pois não vou poder fazê-lo, responde: - *Claro que sim, Maria!*

Continuo atrás do biombo e a Mãe S. diz: - *Ai, professora estou tão nervosa e se as coisas não correm bem?! - Eu respondo: - Fique descansada vai decorrer tudo bem!* - Volto a explicar a história e a informação que o Doutor irá fazer e o que ela vai ajudar, entretanto ouvem-se os passinhos e algumas vozes, as crianças estão a entrar na biblioteca dois a dois. Entrou as crianças do quarto ano das duas turmas e depois as crianças da UAAM.

Já combinado com a coordenadora esta faz a apresentação e nisto dou entrada com a minha postura normal chamando pelo Piloto. Procuro quem é o Piloto? O qual me dizem ser o cão!

Procuro se sabem com quem me pareço, e respondem um pastor. Depois coloco postura correta e mais corcunda, procurando como anda um pastor? E todos respondem que é a postura que faço de corcunda!

Início a leitura da história com gestos e passos diferenciados, peço para assobiar quando é a vez de o pastor pedir para o Piloto reunir as ovelhas..., entretanto quando faço o gesto de apontar com o dedo e digo: - *Reparem naquela colina toda branquinha, mas tem um pontinho preto!* - Os alunos adoraram... ao verificarem que era a ovelhinha preta! Continuei a nossa história dando-lhe um final diferente e procurei aos alunos o que faria o pastor com o dinheiro no mercado das vendas das meias, cobertores...? Ao qual responderam: - *Fazia uma nova cerca!* - *Comprava mais ovelhas!* - *Comprava um carro novo!* - *Comprava mais uma ovelha preta!* - e nesse momento há um menino que diz que ficavam com um rebanho malhado. Eu procuro como iríamos fazer para solucionar o problema? Ao qual me respondem que dividiam as ovelhas brancas para um lado e as outras duas para o outro. Eu relaciono a conversa como com os colegas que mais gostamos e que uns são mais claros do que outros e de que gostamos de brincar com todos como se fôssemos uma família, e que não

é justo...separá-las, dizem alguns meninos em coro. Então vamos arranjar outra solução. Eu acabo por finalizar e sugiro que o pastor faça uma camisola preta para todas as ovelhinhas para que fiquem todas de igual, como uma família! Os meninos de olhinhos atentos ficam felizes, sorridentes, alegres e bem-dispostos, por vezes ouvem-se uns pequenos gritinhos de uma das crianças da UAAM, o que é perfeitamente normal.

Passo a palavra ao Doutor Raúl Coelho, agradecendo a todas as pessoas presentes e aquelas que nos ajudaram e que por motivos pessoais não o puderam fazer.

Retiro-me por segundos para retirar o casaco, a boina o cajado e passo um lenço na cara a fim de retirar as minhas pinturas artificiais de imediato coloco-me perto do Dr Raúl.

O Dr. Raúl começa o seu discurso em que fala de diversas passagem da vida dele, da importância do alicerce que é a escola os pais a família, o partilhar o pedir desculpa perante os colegas, até chegar a ser médico, que foi com a ajuda dos seus pais pois a família é muito importante na construção do que iremos ser o vir à escola o participar o lembrar a família...

No final da palestra as crianças continuavam muito atentas, a Mãe S. ia-me olhando e sorrindo com o seu sorriso maravilhoso assim como as outras crianças atentas.

Depois foram colocando perguntas sobre as vacinas, os médicos...e o Dr. respondeu que nunca tivessem medo de falar e fazer diversos tipos de exames ao coração, tirar análises...sempre bem-dispostos e atentos!

Neste momento há alguém que faz sinal que é hora de lanchar, olho ao relógio e verifico que são 10 horas e 40 minutos (a hora habitual de lanchar é às 10 horas e 30 minutos), continuamos mais um pouco e terminamos o nosso discurso ouvindo muitos aplausos e muitos sorrisos.

Entretanto digo para se dirigirem para a nossa mesa de lanche e verifico mais um grande e bolo na mesa enorme retangular e mais uns pratos de bolinhos que foram trazidos pela minha colega!

A Mãe Dá-me um abraço muito, muito grande e diz: - Professora, foi muito bonito! - E de seguida faz o mesmo com a Dra. Assistente Social!

Nesse momento o Aluno G. passa com uma fatia de bolo e dá ao Dr. Raúl Coelho e posteriormente outra fatia para mim com uma autonomia e alegria muito diferente.

A Mãe começa a dar os folhetos e as auxiliares ajudam na organização do lanche, um dos bolos ainda estava morno e em vez de uma caixa de bolos a colega trouxe duas caixas!

Resumindo, comeu-se praticamente tudo, estava uma delícia, havia também café na sala dos professores.

Os balões acabaram por ficar esquecidos e foram dados a todos os alunos em sala de aula na escola.

B. Guiões das entrevistas

B.1. Guião da entrevista à Assistente Social

Esta entrevista é dirigida à assistente social com o intuito de caracterizar a necessidade de apoio que a mãe do aluno tem, quais os serviços e respostas sociais que lhe estão a ser prestados, conhecer o conjunto de serviços ou equipamentos sociais existentes que têm objetivos similares, ou seja, ajudar famílias carenciadas e quais as expectativas existentes.

OBJETIVOS	HIPÓTESES DE PERGUNTAS	GUIÃO
<p>1. Identificar o tipo de respostas sociais que são prestadas à mãe do aluno.</p>	<p>1.1. Quais os apoios sociais existentes que mais frequentemente são aplicados às famílias dos alunos com NEE? 1.2. Quais as respostas sociais que estão a ser prestadas a esta família? 1.3. De que forma são dadas essas respostas sociais? 1.3.1. Onde? 1.3.2. Com que regularidade? 1.3.3. Quando começaram a ser prestadas? 1.3.4. Quais os recursos mobilizados?</p>	<p>1. Quais os apoios sociais existentes que têm como objetivo ajudar famílias carenciadas? 2. Quais as dificuldades que a mãe do aluno apresenta e como foram detetadas? 3. Quais as respostas sociais que estão a ser prestadas a esta família? 3.1. De que forma são dadas essas respostas sociais? 3.2. Onde? 3.3. Com que regularidade? 3.4. Quando começaram a ser prestadas? 3.5. Quais os recursos mobilizados?</p> <p>4. Como surgiu a necessidade deste apoio? 5. Qual(is) a(s) reação(ões) tanto da família (mãe e filho) como dos agentes escolares às intervenções sociais que têm vindo a ser feitas? 6. Tem sentido alterações? Em que aspetos? 7. Quais as suas expectativas? 8. Acha que a mãe deverá continuar a ser apoiada desta forma? 9. De que forma se podem obter as respostas sociais que visam apoiar as famílias? 10. O que são consideradas famílias em situação de dificuldade e/ou emergência social? 11. Onde podemos encontrar informações acerca dos apoios sociais? Tem conhecimento de outro tipo de apoios que sejam relevantes para este caso? 12. Quais os procedimentos burocráticos existentes? Como é feita a coordenação entre os apoios educativos e sociais?</p>

		<p>13. Que aspetos positivos ou negativos realça da relação escola-família-serviço social?</p> <p>14. Como caracteriza a sua relação, tanto com os agentes educativos como com a mãe do aluno?</p> <p>15. Quais os apoios que, na sua opinião, deveriam ser concedidos às famílias e aos professores?</p>
--	--	---

B.2. Guião da entrevista à Mãe S.

Esta entrevista é dirigida à mãe do aluno (este é órfão de pai), com o intuito de caracterizar a necessidade de apoio que a mãe do aluno tem, de que forma tem vindo a ser apoiada pelos serviços sociais e educativos e de que maneira o seu envolvimento neste projeto de inclusão a beneficiou (e, conseqüentemente, ao seu educando).

OBJETIVOS	HIPÓTESES DE PERGUNTAS	GUIÃO
<p>1. Compreender de que forma é feito o envolvimento da família no processo de inclusão antes e durante a duração do presente estudo.</p>	<p>1.1. Como caracteriza a sua relação com os outros membros da comunidade educativa (professores, auxiliares, técnicos, outros pais, colegas do filho...)?</p> <p>1.2. O que é, para si, uma relação saudável ESCOLA-FAMÍLIA? Quais os benefícios que lhe associa?</p> <p>1.3. De que forma colaboram consigo no processo de ensino-aprendizagem do seu filho?</p> <p>1.4. Em que situações se sente envolvida na vida escolar do seu filho? E encontra melhoramentos no seu desempenho durante/após essas situações?</p> <p>1.5. Qual a sua opinião sobre as atividades desenvolvidas durante este projeto?</p> <p>1.5.1. Como se sentiu?</p> <p>1.5.2. Como acha que se sentiu o seu filho?</p> <p>1.5.3. Quais os benefícios que pensa terem sido conseguidos através destas atividades?</p>	<p>1.1. Como caracteriza a sua relação com a professora do seu filho? E com os outros pais e alunos? Com outros membros da comunidade (auxiliares, técnicos...)?</p> <p>1.2. O que é, para si, uma relação saudável ESCOLA-FAMÍLIA?</p> <p>1.3. Quais os benefícios que associa a uma relação saudável entre a escola e a família?</p> <p>1.4. De que forma é chamada a colaborar na vida escolar do seu filho?</p> <p>1.5. Quando se envolve no processo de ensino-aprendizagem do seu filho, acha que o seu desempenho melhora? Em que aspetos?</p> <p>1.6. Qual a sua opinião sobre as atividades desenvolvidas durante este projeto?</p> <p>1.6.1. Como se sentiu?</p> <p>1.6.2. Como acha que se sentiu o seu filho?</p> <p>1.6.3. Quais os benefícios que pensa terem sido conseguidos através destas atividades?</p>
<p>2. Identificar quais as principais dificuldades sentidas pelo aluno em contexto escolar e a respetiva evolução após decorridas as atividades deste projeto.</p>	<p>2.1. Como tem sido o percurso do seu educando na escola?</p> <p>2.2. Quais as suas principais dificuldades?</p> <p>2.3. Tem sentido alterações no desempenho escolar do seu filho? 2.3.1. Em que aspetos?</p>	

B.3. Guião da entrevista à Professora Titular

Esta entrevista é dirigida à professora titular do aluno, com o intuito de compreender de que forma o Projeto Curricular de Turma promove a inclusão da Família e identificar as expectativas que existiam quanto ao projeto que se desenvolveu e as respetivas respostas (se corresponderam ou não a essas expectativas).

OBJETIVOS	HIPÓTESES DE PERGUNTAS	GUIÃO
<p>1. Identificar as estratégias presentes no Projeto Curricular de Turma com vista à Inclusão da Família e respetivas atividades.</p>	<p>1.1. Em que medida o Projeto Curricular de Turma promove a Inclusão da Família na Escola? 1.1.1. Quais as estratégias/atividades que visam a Inclusão? 1.1.2. Como pede a colaboração da família no processo de ensino-aprendizagem das crianças?</p> <p>1.2. O que é, para si, uma relação saudável ESCOLA-FAMÍLIA? Quais os benefícios que lhe associa?</p> <p>1.3. Qual a sua opinião sobre as atividades desenvolvidas durante este projeto? 1.3.1. Como se sentiu? 1.3.2. Como acha que se sentiu o aluno e a mãe dele? 1.3.3. Quais os benefícios que pensa terem sido conseguidos através destas atividades?</p>	<p>1. Em que medida o PCT promove a inclusão da família no processo de ensino-aprendizagem dos alunos? E, especificamente, com a família do aluno com NEE?</p> <p>2. O que é, para si, uma relação saudável ESCOLA-FAMÍLIA?</p> <p>3. Quais os benefícios que associa a uma relação saudável entre a escola e a família?</p> <p>4. Como professora, nota que quando as famílias se envolvem na vida escolar dos seus filhos, estes melhoram o seu desempenho?</p> <p>5. Qual a sua opinião sobre as atividades desenvolvidas durante este projeto? 5.1. Como se sentiu? 5.2. Como acha que se o aluno? 5.3. Como acha que se sentiu a mãe do aluno? 5.4. E os outros membros da comunidade (diretora, auxiliares, outros alunos, pais...)? 5.5. Quais os benefícios que pensa terem sido conseguidos através destas atividades?</p>
<p>2. Identificar quais as principais dificuldades sentidas pelo aluno em contexto escolar e a respetiva evolução após decorridas as atividades deste projeto.</p>	<p>2.1. Como tem sido o desenvolvimento do aluno este ano letivo?</p> <p>2.2. Quais as suas principais dificuldades?</p> <p>2.3. Tem sentido alterações no desempenho escolar do aluno? 2.3.1. Em que aspetos?</p> <p>2.4. Como professora, nota que quando as famílias se envolvem na vida escolar dos seus filhos, estes melhoram o seu desempenho?</p>	<p>6. Como tem sido o desenvolvimento do aluno este ano letivo?</p> <p>7. Quais as suas principais dificuldades?</p> <p>8. Tem sentido alterações no desempenho escolar do aluno? 8.1. Em que aspetos?</p>

C. Grelhas de análise das entrevistas

C.1. Grelha de análise da entrevista à Assistente Social

Objetivos	Perguntas	Respostas	Exemplos
1. Identificar as principais dificuldades sentidas pela mãe e respetivos objetivos a atingir pelos serviços sociais prestados.	1. Quais as dificuldades que a mãe do menino apresenta? A que níveis ela necessita de ajuda? E como foram detetadas essas dificuldades?	Dificuldades financeiras, de autonomia/gestão pessoal e dificuldades ao nível emocional e da falta de autoestima. Foram detetadas através da Diretora de Turma.	“o João (irmão) teria apoio financeiro ao nível dos livros” “a principal dificuldade da Sílvia passa pela gestão dela própria” “está tudo por falta de orientação/gestão” “Ela pensa <i>que eu coitada, não sou capaz...</i> ” “já era acompanhada por falta de perda emocional (marido)” “Foi sinalizada (a família) pela Diretora de Turma”
	3. Como surgiu a necessidade deste apoio?	Através do apoio dado ao irmão do Germano (João), detetaram-se as dificuldades da mãe.	“Foi sinalizado (o Germano) pela Diretora de Turma, dado que a mãe “Sílvia” tem escalão de SASE “B” - o João (irmão) teria apoio financeiro ao nível dos livros. (...) Eu verifico que a principal dificuldade da Sílvia passa pela gestão dela própria.”
	4. Qual(is) a(s) reação(ões) tanto da família (mãe e filho) como dos agentes escolares às intervenções sociais que têm vindo a ser feitas?	Positivas.	“A reação foi positiva.”
	5. Tem sentido alterações? Em que aspetos?	Não sabe.	“A este nível, Maria, ainda não te sei dizer...”
	6. Quais as suas expectativas?	Que a mãe se torne autónoma e independente e equilibrada emocionalmente.	“(...) que tenha autonomia, estabilidade emocional.” “Ela (Sílvia) deverá pensar dar o salto para que seja autónoma, não só financeira mas nas capacidades de gestão financeira.”

			“(…) criar independência, não só autonomia (…)”
	7. Acha que a mãe deverá continuar a ser apoiada desta forma?	Sim.	“Claramente que sim, não é um caso encerrado.”
2. Identificar o tipo de respostas sociais que são prestadas à mãe do aluno.	<p>2. Quais as respostas sociais que estão a ser prestadas a esta mãe?</p> <p>2.1. De que forma são dadas essas respostas sociais?</p> <p>2.2. Onde?</p> <p>2.3. Com que regularidade?</p> <p>2.4. Quando começaram a ser prestadas?</p> <p>2.5. Quais os recursos mobilizados?</p>	<p>GAF (Gabinete de Apoio à Família) – Assistente Social e Psicóloga.</p> <p>Apoio financeiro da Segurança Social.</p> <p>Apoio jurídico.</p> <p>Iniciou em outubro, semanalmente, mas agora é de caráter pontual.</p> <p>Técnicos especializados e encaminhamento para outras entidades, como a DECO.</p>	<p>“Eu trabalho no meu gabinete de apoio à Família (GAF), trabalho com uma psicóloga.”</p> <p>“(…) é um apoio superior a dois mil euros mensais.”</p> <p>“Apoio jurídico (de gestão) – este foi retirado e voltou a ser conseguido. Colocou processo de insolvência.”</p> <p>“Foi no início, em outubro, foram atendimentos semanais. Agora, já é de caráter mais pontual (…)”</p> <p>“Recursos humanos (meu e da colega) e outras entidades que poderão ajudar a Sílvia.”</p>
3. Conhecer os principais serviços ou equipamentos sociais existentes para dar resposta a famílias com carências.	8. Tem conhecimento de outro tipo de apoios que sejam relevantes para este caso?	Apoio jurídico (DECO).	“Pretendo encaminhar para a DECO (Apoio à Gestão de Dívidas).”
4. Compreender os mecanismos sociais e/ou outros de atendimento e acompanhamento social que possam, em paralelo com os agentes escolares, ajudar famílias carenciadas.	9. Quais os procedimentos burocráticos existentes? Como é feita a coordenação entre os apoios educativos e sociais, neste caso?	A coordenação é feita pelos professores e pelo GAF.	“Professores e o próprio gabinete existente na Escola (…)”
	10. Que aspetos positivos ou negativos realça da relação escola-família-serviço social neste caso?	<p>Aspetos positivos: interesse e empenho.</p> <p>Aspetos negativos: falta de recursos.</p>	<p>“(…) eu vejo na Sílvia uma vontade de resolução dos próprios problemas (…)</p> <p>com um interesse genuíno.”</p> <p>“a incapacidade de dar resposta tão regular como gostaria às famílias (…)”</p>

	11. Como caracteriza a sua relação, tanto com os agentes educativos como com a mãe do aluno?	Com os agentes educativos é difícil.	“(…) é muito difícil articular porque as professoras acham-se psicólogas como agentes educativos seja a nível curricular ou comportamental.”

C.2. Grelha de análise da entrevista à Mãe S.

Objetivos	Perguntas	Respostas	Exemplos
1. Compreender de que forma é feito o envolvimento da família no processo de inclusão antes e durante a duração do presente estudo.	1. Como caracteriza a sua relação com a professora do seu filho? E com os outros pais e alunos? Com outros membros da comunidade (auxiliares, técnicos...)?	É uma família.	“(…) é como se fosse tudo uma família.”
	2. O que é para si uma relação saudável ESCOLA-FAMÍLIA?	Aquela que se baseia em apoio, ajuda, atenção e carinho.	“(…) o apoio, a ajuda, a atenção, o carinho (…)”
	2.1. Quais os benefícios que associa a uma relação saudável entre a escola e a família?	A atenção, o apoio, a colaboração e a atenção dispensada.	“A atenção, o apoio, a colaboração, os miminhos.”
	3. De que forma é chamada a colaborar na vida escolar do seu filho?	Não respondeu à questão.	
	4. Quando se envolve no processo de no ensino-aprendizagem do seu filho, acha que o seu desempenho melhora? Em que aspetos?	Não.	“Não, ele fica pior!”
	5. Qual a sua opinião sobre as atividades desenvolvidas durante este projeto?	Gostou, sentiu-se importante e realizada. (A mãe emocionou-se muito ao responder a esta questão.)	“Achei-me importante (...). Serviu para crescer, serviu para me sentir realizada (...).”
	5.1. Como se sentiu?	Sentiu-se útil.	“(…) senti-me útil (…)”
	5.2. Como acha que se sentiu o seu filho?	Bem, envergonhado no início, mas gostou. Sentiu-se importante, surpreendido e admirado.	“Sentiu-se bem, com alguma vergonha no início. Gostou de a mãe participar (...). Sentiu-se importante (...). Ele ficou surpreendido, admirado!”

	<p>5.3. Quais os benefícios que pensa terem sido conseguidos através destas atividades?</p>	<p>O envolvimento na vida escolar do filho – a Inclusão. Maior autoestima, apoio, atenção, proteção e colaboração.</p> <p>(A mãe sentiu-se triste ao referir que encontrou na escola uma família que nunca teve, quase chorou.)</p>	<p>“(...) agora tenho interesse em participar, pois nunca tinha sido chamada na minha vida. (...) aqui sinto-me apoiada, com muita atenção e muita proteção e senti que se necessitar de alguma coisa tenho o apoio e uma palavra amiga (...)”</p> <p>“Senti muita autoestima, útil numa família que nunca tive e nem tenho, e vou sentir muita falta (...)”</p>
--	---	---	--

C.3. Grelha de análise da entrevista à Professora Titular

Objetivos	Perguntas	Respostas	Exemplos
1. Identificar as estratégias presentes no Projeto Curricular de Turma com vista à Inclusão da Família e respetivas atividades.	1. Em que medida o Projeto Curricular de Turma promove a Inclusão da Família no processo de ensino-aprendizagem dos alunos?	A nível pessoal, social e académico.	“Em todas as vertentes: na pessoal, na social e na académica.”
	1.1.E, especificamente, com a família do aluno com NEE?	Através da promoção de um maior contacto com os E.E. (solicitando ajuda na elaboração dos T.P.C. e a presença na reunião de Pais).	“Um maior intercâmbio, um contacto mais regular, quando ajudam a elaborar os TPC, quando vêm às reuniões de EE.”
	2. O que é, para si, uma relação saudável ESCOLA-FAMÍLIA?	É uma relação em que a escola se preocupa com a Comunidade Educativa.	“É uma relação em que a escola está atenta à Comunidade Educativa.”
	3. Quais os benefícios que associa a uma relação saudável entre a Escola e a Família?	O bem-estar dos alunos e o seu sucesso escolar.	“É tudo a pensar no bem-estar dos alunos e também ao nível das suas aprendizagens.”
	5. Qual a sua opinião sobre as atividades desenvolvidas durante este projeto?	Promoveram a Inclusão, o empenho e a autoestima, tanto da mãe, como do aluno.	“Proporcionou a inclusão da Família e do próprio aluno com NEE.” “Senti que realmente os alunos mostraram-se empenhados, com uma grande autoestima, especialmente, o Germano.”
	5.1. Como se sentiu?	Gostou do interesse manifestado pelos alunos.	“(…) gostei bastante de os ver (os alunos) interessados em dinamizar atividades (…)”
	5.2. Como acha que se sentiu o aluno?	Interessado, entusiasmado, curioso, admirado e feliz.	“(…) assim que entrou na sala estava muito entusiasmado, muita curiosidade em provar o arroz doce, manifestou alguma admiração (….) penso que se sentiu feliz.”
	5.3. Como acha que se sentiu a mãe do aluno?	Prestável e envolvida.	“Acredito que se tenha sentido prestável, com uma boa

			colaboração entre os alunos, auxiliares, professores, toda a Comunidade Escolar.”
	5.4. E os outros membros da comunidade (diretora, auxiliares, outros alunos, pais...)?	A diretora e as auxiliares sentiram que estavam a promover a política de Inclusão da Escola. Os alunos e a família sentiram-se envolvidos nas atividades.	“(…) foi ao encontro da política do Agrupamento de inclusão dos alunos com NEE, permitindo ainda uma vez mais, uma maior interação, cooperação entre os pares, escola-família.” “Eles (os alunos) gostaram muito e acabámos por fazer atividades de desenvolvimento: os miúdos fizeram um livro de gravuras sobre as plantas e a mãe do Germano pintou a tela.”
	5.5. Quais os benefícios que pensa terem sido conseguidos através destas atividades?	Facilitou a comunicação entre os elementos da Comunidade Escolar.	“Uma maior comunicação entre os pares, a Mãe do Nosso Menino e a professora titular de turma e toda a nossa Comunidade Escolar.”
2. Identificar quais as principais dificuldades sentidas pelo aluno em contexto escolar e a respetiva evolução após decorridas as atividades deste projeto.	4. Como professora, nota que quando as famílias se envolvem na vida escolar dos seus filhos, estes melhoram o seu desempenho?	Na maioria das vezes, sim.	“Na maioria das vezes claro que sim.”
	6. Como tem sido o desenvolvimento do aluno este ano letivo?	Regular. Sente-se mais seguro na realização das tarefas.	“O desenvolvimento do aluno tem sido regular. O aluno que, por norma, é inseguro, mostrou-se mais à vontade.”
	7. Quais as suas principais dificuldades?	Ao nível da autoestima, do raciocínio logico-matemático e aplicação de conhecimentos.	“(…) mostrou mais dificuldades ao nível da autoestima, (...) do raciocínio logico-matemático e aplicação de conhecimentos.”
	8. Tem sentido alterações no desempenho escolar do aluno? Em que aspetos?	Está mais interessado e mais seguro na realização das atividades.	“Ele fala mais e colabora com o colega do lado tirando algumas dúvidas.”

D. Folheto entregue na Palestra: “Escola: Estar ou não Estar? Promover a Inclusão!”

“Uma escola inclusiva é aquela que acolhe todas as crianças.”
(Thomas, 1997)



Escola Básica do 1º Ciclo / Jardim de Infância
Vale da Amoreira Nº 1

Programa:

9h30 Animação de um conto infantil
«A ovelhinha preta»
por Prof.ª Maria José F. Martins

9h45
Breve descrição da profissão de médico
e sua relação com a temática da Inclusão
da Família na Escola (Partilha,
Solidariedade, Amizade...)
por Dr. Raúl Coelho

10h15
Espaço para perguntas
Lanche convívio

10h30 Término



Família na Escola

Estar ou não estar?
Promover a INCLUSÃO!

Contactos:

Escola Básica do 1º Ciclo / Jardim de Infância

Vale da Amoreira Nº1

Tel.: 212 032 831

Prof.ª Maria José F. Martins

e-mail: mariamsmartins@gmail.com

Palestra por:
Dr. Raúl Coelho
Prof.ª Maria José F. Martins

20 de maio de 2016



Família na Escola

Estar ou não estar?
Promover a INCLUSÃO!

Este ano, deu-se continuação ao nosso **Projeto de Inclusão da Família na Escola**. Como tal, houve lugar a algumas atividades com a Família, como atividades de **jardinagem** (plantação de ervas aromáticas e plantas decorativas) e também atividades de **culinária** (confeção de arroz doce e espetadas de fruta e mel).

As crianças realizaram um trabalho sobre as atividades de Inclusão e como agradecimento por parte familiar, recebemos uma tela pintada.



É organizada, ainda, uma palestra com o tema: **«Estar ou não estar? Promover a Inclusão!»** com a participação do **Dr. Raúl Coelho**, médico pediatra, na qual também se realiza uma animação do conto **«A ovelhinha preta»** e um **lanche convívio** com a Comunidade Escolar.



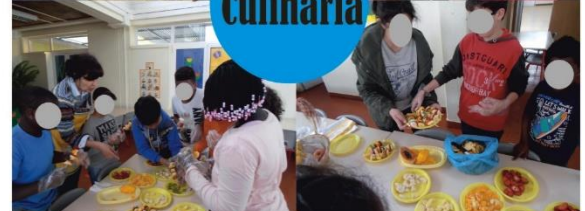
Atividades na nossa Escola com a Família: jardinagem e culinária



Jardinagem



Culinária



E. Fotografias

E.1. Reunião informal com a Mãe S.



E.2. Jardinagem: plantação de ervas aromáticas e plantas decorativas, livro “A nossa sementeira” realizado pelos alunos da turma do Aluno G sobre a atividade realizada e pintura de uma tela da autoria da Mãe S.



E.3. Culinária: confecção de arroz doce e entrega das receitas (última foto)



E.4. Culinária: confecção de espetadas de fruta com mel



E.5. Animação do conto “A ovelhinha preta”, pela investigadora, na Palestra “Escola: Estar ou Não Estar? Promover a Inclusão!”



E.6. Convívio entre os elementos da Comunidade Educativa na Palestra “Escola: Estar ou Não Estar? Promover a Inclusão!”



E.7. Final de Ano Letivo



F. Receita do Arroz Doce (entregue aos alunos da turma do Aluno G.)

ARROZ DOCE

INGREDIENTES:

1,5 L DE LEITE GORDO
1 CANELA EM PAU DE CANELA
1 CASCA DE LIMÃO
180 G DE ARROZ DE GRÃO REDONDO
2 DL DE ÁGUA
SAL
150 G AÇÚCAR
40 G MARGARINA

Preparação

Leve o **leite** ao lume com o **pau de canela** e a **casca de limão** e deixe ferver. Deite o **arroz** num tacho, cubra com a **água** e tempere com uma pitadinha de **sal**.

Leve a ferver sobre lume brando até evaporar a água.

Sempre em lume muito brando vá adicionando o leite bem quente, a pouco e pouco, à medida que o arroz o for absorvendo. Mexa várias vezes, com uma colher de pau.

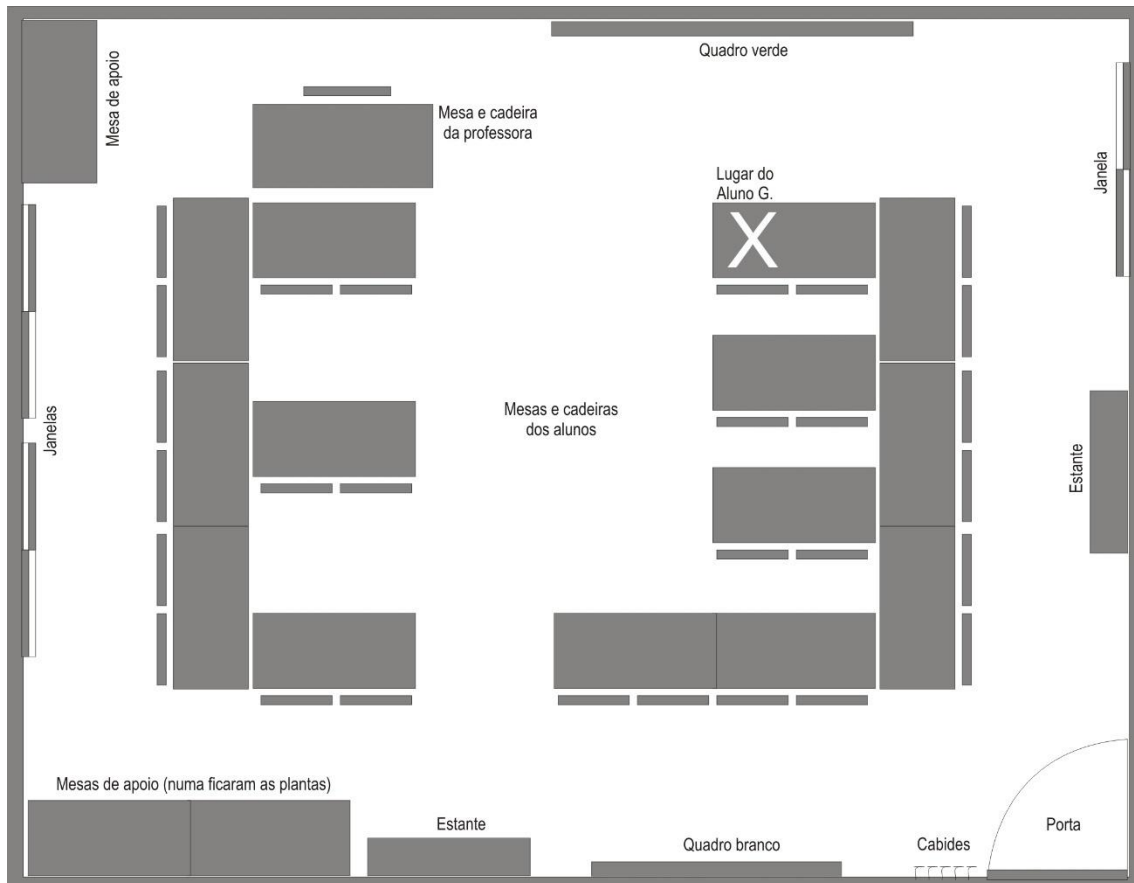
Quando esgotar o leite e o arroz estiver bem cremoso, junte o **açúcar**, mexa e deixe ferver durante mais 2 ou 3 minutos.

Retire do lume e junte a **margarina**. Deite numa travessa funda ou em tacinhas individuais e deixe arrefecer.

Enfeite com **canela em pó**.



G. Planta da sala de aula



- Anexos -

A. Declaração da Coordenação de Curso



Campus Universitário de Almada

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JEAN PIAGET

Exma. Senhora
Professora Luísa Antunes

Venho, por este meio, solicitar a Vossa autorização para que a aluna Maria José Farinha Martins Gomes, do Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor – ministrado pela ESE Jean Piaget/Almada, desenvolva trabalho de recolha de informação empírica integrado no desenvolvimento curricular do Curso referenciado, na Escola Básica do 1º Ciclo do Vale da Amoreira n.º 1, integrante do Agrupamento de Escolas dirigido por V.ª Ex.ª.

Como é deontologicamente respeitado, neste tipo de trabalho, qualquer dado recolhido manterá sempre o anonimato e a confidencialidade.

Mais informo V.ª Ex.ª que me disponibilizo para a prestação de eventuais esclarecimentos adicionais.

Na expectativa de uma resposta positiva, aproveito a oportunidade para lhe expressar os meus melhores cumprimentos e agradecer, em simultâneo, a atenção dispensada ao presente assunto.

Almada, 17 de novembro de 2015

O Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial

B. Declaração de consentimento informado da Mãe S.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Estamos a realizar um estudo que tem como principal objetivo investigar o **envolvimento da família de alunos com necessidades educativas especiais na escola.**

Pretendemos fazer um levantamento de informações e evidências que permitam **a inclusão**, não só destas crianças, mas também da sua família, num processo que tenha em conta as necessidades de ambas.

Para isso, **solicitamos a sua participação no projeto, bem como do seu filho**, através das respostas às **entrevistas** e/ou por meio do seu envolvimento nas **atividades** a decorrer.

A sua participação é **voluntária** e os dados recolhidos serão mantidos **confidenciais**, sendo os mesmos utilizados apenas no referido estudo ou investigação.



AUTORIZAÇÃO

Dou o meu consentimento informado de livre vontade para participar neste estudo de investigação, procedendo à assinatura do documento.

Nome do **participante**:

Silvia Filipe Henriques

Data: 10/11/2016

Nome do investigador: **Maria José Farinha Martins G.**

Orientador da Investigação: **Professora Doutora Helena Ribeiro Castro**

C. Transcrições das entrevistas

C.1. Transcrição da entrevista à Assistente Social

De salientar que a entrevistada não respondeu às questões de forma linear, reestruturando a ordem das questões, conforme se apresenta de seguida.

1. Quais as dificuldades que a mãe do menino apresenta? A que níveis ela necessita de ajuda? E como foram detetadas essas dificuldades?

2. Quais as respostas sociais que estão a ser prestadas a esta mãe?

2.1. De que forma são dadas essas respostas sociais?

2.2. Onde?

3. Como surgiu a necessidade deste apoio?

Eu trabalho no meu gabinete de apoio à Família (GAF), trabalho com uma psicóloga.

Detetaram as dificuldades, a minha colega realizou um PEI, a colega psicóloga, com adaptação ao currículo.

Foi sinalizado (o Germano) pela Diretora de Turma, dado que a mãe "Sílvia" tem escalão de SASE "B" - o João (irmão) teria apoio financeiro ao nível dos livros.

De início começou mal, porque necessitávamos ou precisávamos de trabalharmos com lógica de prioridade. Foi sinalizada (a família) pela Diretora de Turma. Eu fiz uma avaliação diagnóstica. Eu verifico que a principal dificuldade da Sílvia passa pela gestão dela própria.

Eu faço um levantamento e vejo dívidas e atrasos nos pagamentos, havendo pela Segurança Social um rendimento. Vejo, e como conclusão, que está tudo por falta de orientação/gestão. Eu e a psicóloga detetámos um acompanhamento socio-emocional à Sílvia e percebemos que já era acompanhada por falta de perda emocional (marido). Daí darmos apoio de intervenção direta e indireta. Dar apoio jurídico para as dívidas. Outras entidades: como baixar as prestações, orçamento familiar... fizemos um estudo das despesas anuais e mensais em que se pode verificar e saber quanto gastamos, por exemplo num café, ao final de um ano. Para a Sílvia foi uma consciencialização. Entrou a parte do empréstimo da casa do irmão do marido. O valor que a Sílvia recebe daria para pagar, com os dois filhos com NEE, é um apoio superior a dois mil euros mensais. O trabalho foi definir estratégias e encaminhamento judicial para os compromissos. O objetivo é trabalhar a autonomia para o próximo ano: livros, senhas... e neste sentido, criar independência, não só autonomia, para o passo seguinte.

2.3. Com que regularidade?

2.4. Quando começaram a ser prestadas?

Primeiramente, quando foi no início, em outubro, foram atendimentos semanais. Agora, já é de caráter mais pontual: saber se é necessário adaptar novas estratégias.

2.5. Quais os recursos mobilizados?

Recursos humanos (meu e da colega) e outras entidades que poderão ajudar a Sílvia.

4. Qual(is) a(s) reação(ões) tanto da família (mãe e filho) como dos agentes escolares às intervenções sociais que têm vindo a ser feitas?

A reação foi positiva. Valoriza-se a gratidão de todo o apoio feito, com uma avaliação concretizada com a Diretora de Turma do irmão, pois aqui tentámos fazer uma intervenção muito sistémica - o João está integrado com a família, e outras integrações.

5. Tem sentido alterações? Em que aspetos?

A este nível, Maria, ainda não te sei dizer... não sei se é em três meses ou quatro meses... sei dizer que a Sílvia, no quotidiano... ainda não sei dizer... gostaria de dizer que sim... mas há fatores externos que a Sílvia não consegue controlar... olha os problemas sociais, em que eu, Eunice, acho que é precoce a alteração do seu quotidiano.

6. Quais as suas expectativas?

Relativamente às expectativas, era o que eu dizia há pouco: que tenha autonomia, estabilidade emocional. Esta incapacidade familiar trabalhada na Sílvia, o ser capaz de fazer, promoção da autoestima da Sílvia. Ela pensa que “eu coitada, não sou capaz...” Ela (Sílvia) deverá pensar dar o salto para que seja autónoma, não só financeira, mas nas capacidades de gestão financeira.

7. Acha que a mãe deverá continuar a ser apoiada desta forma?

Claramente que sim, não é um caso encerrado. Esperamos que sim. Isto é um caso do pós-modernismo. Estamos formatados para sermos seres humanos que pensamos apesar de...

8. Tem conhecimento de outro tipo de apoios que sejam relevantes para este caso?

Apoio jurídico (de gestão) – este foi retirado e voltou a ser conseguido. Colocou processo de insolvência. Pretendo encaminhar para a DECO (Apoio à Gestão de Dívidas). Eu pretendo dar mais apoio semanalmente, aqui era importante.

9. Quais os procedimentos burocráticos existentes? Como é feita a coordenação entre os apoios educativos e sociais, neste caso?

Professores e o próprio gabinete existente na Escola Secundária da Baixa da Banheira. Funcionam mais com a Segurança Social, DECO e nós (assistente social e psicóloga).

10. Que aspetos positivos ou negativos realça da relação escola-família-serviço social neste caso?

Os aspetos positivos... eu vejo na Sílvia uma vontade de resolução dos próprios problemas, o que nas outras pessoas, vejo que esperam algo que lhes seja atribuído... com as outras pessoas eu sou uma bengala. A Sílvia ficava comigo uma hora ou duas horas com um interesse genuíno. É o principal aspeto positivo.

O aspeto negativo é a nossa organização interna que é a incapacidade de dar resposta tão regular como gostaria às famílias - assim como temos a escola quase toda, daí dar outras instituições, como jurídicas.

11. Como caracteriza a sua relação, tanto com os agentes educativos como com a mãe do aluno?

Vou-te ser muito sincera, em que por vezes, é muito difícil articular porque as professoras acham-se psicólogas como agentes educativos seja a nível curricular ou comportamental.

C.2. Transcrição da entrevista à Mãe S.

1.1. Como caracteriza a convivência da sua relação com a professora do seu filho? E com os outros pais e alunos? Com outros membros da comunidade (auxiliares, técnicos...)?

É boa, e agora é como se fosse tudo uma família.

1.2. O que é para si, uma relação saudável ESCOLA-FAMÍLIA?

Tudo, o apoio a ajuda, a atenção o carinho de todos e da professora Maria José.

1.3. Quais os benefícios que associa a uma relação saudável entre a escola e a família?

A atenção, o apoio, a colaboração, os miminhos.

1.4. De que forma é chamada a colaborar na vida escolar do seu filho?

Fui chamada a tenção por o proteger demais, porque eu não tive carinho dos meus pais!

Assim como a professora Maria José me disse para evitar de estar na hora do recreio em volta da vedação então no 3º período consegui!!!

1.5. Quando se envolve no processo de no ensino-aprendizagem do seu filho, acha que o seu desempenho melhora? Em que aspetos?

Não, ele fica pior!

Eu sou péssima a contas!

Eu para ensinar ralho pra caramba e fico nervosa e ele fica ainda mais nervoso, acabando por realizar os trabalhos sozinho.

1.6. Qual a sua opinião sobre as atividades desenvolvidas durante este projeto?

Nunca participei num projeto.

Achei-me importante, “chique” ter participado e entrado num “panfleto” e ver o meu trabalho exposto o quadro.

Serviu para crescer, serviu para me sentir realizada, se bem que por vezes sinto-me inútil! E rejeitada. Por vezes as pessoas maltratam-me, e eu fico triste, por os meus filhos serem assim.

Aqui senti-me uma “Princesa”! Senti o que nunca tive. Foi importante professora para mim!

1.6.1. Como se sentiu?

Nunca tinha provado arroz doce e feito as espetadas de fruta mel, senti-me útil a aprender ao participar nestas tarefas como a plantação das ervas aromáticas que nem sabia como eram...usava o caril em pó e não conhecia a origem das ervas.

1.6.2. Como acha que se sentiu o seu filho?

Sentiu-se bem, com alguma vergonha no início. Gostou de a mãe participar e dizia que a mãe fazia parte do Projeto tipo “Professora”.

Gostou dos cheirinhos das plantas das cores de mexer na terra das receitas, porque em casa não o deixo tenho medo e ele começou a querer fazer doces e agora faz mousse com bolacha e o pequeno-almoço.

Sentiu-se importante a participar nas tarefas porque eram diferentes das escolares, livros.

Agora vai ao pão ao mercado e traz tomates, e faz recados, varre a cozinha.

Viu o teatro a palestra e nunca tinha assistido assim como a professora estava vestida com o casaco e o cajado. Ele ficou surpreendido, admirado!

1.6.3. Quais os benefícios que pensa terem sido conseguidos através destas atividades?

Antes não tinha interesse agora tenho interesse em participar, pois nunca tinha sido chamada na minha vida. Senti muita autoestima, útil uma família a que nunca tive e nem tenho, e vou sentir muita falta, pois as aulas terminaram assim como também as atividades.

Em casa sinto-me sozinha, aqui sinto-me apoiada, com muita atenção e muita proteção e senti que se necessitar de alguma coisa tenho o apoio e uma palavra amiga como “filha” e “filho”!

C.3. Transcrição da entrevista à Professora Titular

1. Em que medida o Projeto Curricular de Turma promove a Inclusão da Família no processo de ensino-aprendizagem dos alunos? E, especificamente, com a família do aluno com NEE?

Em todas as vertentes: na pessoal, na social e na académica. Um maior intercâmbio, um contacto mais regular quando ajudam a elaborar os TPC quando vêm às reuniões de EE.

2. O que é, para si, uma relação saudável ESCOLA-FAMÍLIA?

É uma relação em que a escola está atenta à Comunidade Educativa – é todo o ambiente escolar e o meio envolvente, desde as auxiliares, os professores, os alunos... porque o ambiente envolvente também influencia a escola. Os pais, os avós... bem como toda a comunidade envolvente à escola.

3. Quais os benefícios que associa a uma relação saudável entre a Escola e a Família?

É tudo a pensar no bem-estar dos alunos e também ao nível das suas aprendizagens. É a parceria, é a colaboração. É a associação da parceria e da colaboração que é feita entre a comunidade escolar e o meio envolvente.

4. Como professora, nota que quando as famílias se envolvem na vida escolar dos seus filhos, estes melhoram o seu desempenho?

Na maioria das vezes claro que sim. Tem a ver com o relacionamento que o professor mantém com essa família: a colaboração que ele pede com essa família, o relacionamento, o vir à escola.

5. Qual a sua opinião sobre as atividades desenvolvidas durante este projeto?

Senti que realmente os alunos mostraram-se empenhados, com uma grande autoestima, especialmente, o Aluno G. por sentir que a mãe estava presente; por vezes, um pouco admirado por ela estar presente, porque não era normal. Das vezes em que ele (o aluno) seguiu o primeiro grupo fora da sala em atividades, ele manteve-se envolvido na atividade até toda a atividade terminar, o que demonstrou maior à vontade e maior autoestima. Era um ambiente diferente, fora da rotina dele. Proporcionou a inclusão da Família e do próprio aluno com NEE.

5.1. Como se sentiu?

Olha, gostei bastante de os ver (os alunos) interessados em dinamizar atividades, quando habitualmente não estão habituados.

5.2. Como acha que se sentiu o aluno?

Demonstrou interesse em continuar as atividades: assim que entrou na sala estava muito entusiasmado, muita curiosidade em provar o arroz doce, manifestou alguma admiração, pois nunca tinha provado – ele foi

chamado para ir fazer o arroz doce quando voltou para cima vinha felicíssimo; na atividade das plantas aromáticas, o mexer na terra, o cheiro das plantas... ele adorou! Na atividade das espetadas de fruta teve autonomia para levar um prato com fruta para a sala... penso que se sentiu feliz.

5.3. Como acha que se sentiu a mãe do aluno?

Acredito que se tenha sentido prestável, com uma boa colaboração entre os alunos, auxiliares, professores, toda a Comunidade Escolar.

5.4. E os outros membros da comunidade (diretora, auxiliares, outros alunos, pais...)?

Foi uma mais valia, foi ao encontro da política do Agrupamento de inclusão dos alunos com NEE, permitindo ainda uma vez mais, uma maior interação, cooperação entre os pares, escola-família. Dando a conhecer o trabalho realizado a pessoas externas à escola como por exemplo, o Dr. Raúl Coelho.

Acho que para os alunos foi ótimo. Eles gostaram muito e acabámos por fazer atividades de desenvolvimento: os miúdos fizeram um livro de gravuras sobre as plantas e a Mãe S. pintou a tela. Acho que ela também gostou imenso!

5.5. Quais os benefícios que pensa terem sido conseguidos através destas atividades?

Uma maior comunicação entre os pares, a Mãe S. e a professora titular de turma e toda a nossa Comunidade Escolar.

6. Como tem sido o desenvolvimento do aluno este ano letivo?

O desenvolvimento do aluno tem sido regular. O Aluno G. que, por norma, é inseguro, mostrou-se mais à vontade.

7. Quais as suas principais dificuldades?

Se bem que ao início do ano letivo mostrou mais dificuldades ao nível da autoestima, das quais ainda mantém algumas, não é? Porque ele ainda tem algumas.... Continua com dificuldades ao nível do raciocínio logico-matemático e aplicação de conhecimentos, embora se mostrasse mais à vontade contigo na realização das atividades.

8. Tem sentido alterações no desempenho escolar do aluno? Em que aspetos?

Tem estado regular ao nível das capacidades dele em relação ao ano passado. Já sabes, e até pelas observações que fizeste do ano passado, que ele prefere a área de Estudo do Meio. Ele fala mais e colabora com o colega do lado tirando algumas dúvidas.