

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

**AS CRIANÇAS COM N.E.E.
E
A RELAÇÃO ESCOLA/ FAMÍLIA**

Maria Susete de Oliveira Lemos Lopes

Coimbra

2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

**AS CRIANÇAS COM N.E.E.
E
A RELAÇÃO ESCOLA/ FAMÍLIA**

Maria Susete de Oliveira Lemos Lopes

Trabalho realizado sob a orientação da Professora

Ana Maria Sarmento Coelho

Outubro de 2012

AGRADECIMENTOS

Este estudo só foi possível na medida em que pude contar com a cooperação, apoio, incentivo, estímulo e amizade de algumas pessoas. A elas o meu sincero agradecimento.

- ✦ À doutora Ana Coelho pela disponibilidade e confiança manifestadas, mas, acima de tudo, pelas recomendações e orientações dadas.
- ✦ Ao meu marido Nelson pelo incentivo, paciência, colaboração, compreensão e apoio que teve para me ouvir e ajudar.
- ✦ Às minhas filhas pela compreensão e pelo carinho que sempre disponibilizaram.
- ✦ A toda a minha família que ficou privada da minha total dedicação.
- ✦ Aos pais/ encarregados de educação e professores de educação especial que colaboraram, durante o período de recolha de dados.
- ✦ Aos amigos que, de diversas maneiras e em diferentes momentos, me apoiaram e facilitaram esta caminhada.

*Às minhas filhas
Marta Filipa e Ana Filipa*

Resumo: Este estudo enquadra-se numa abordagem descritiva de expectativas e experiências reais dos pais/ EE de crianças com n.e.e, relativamente à sua participação e envolvimento na escola. Com base neste problema definimos a relação individual pais/professores, tendo em vista os interesses da criança, da família e dos profissionais.

A nossa experiência pedagógica fez-nos crer que para a obtenção de melhores resultados importa conhecer e interpretar a visão dos pais/ EE sobre a escola. Assim, após a investigação e conhecidas as experiências reais das famílias, pretendemos: conhecer o processo de comunicação na relação escola/ família; conhecer as expectativas que a família tem da escola; perceber se a participação e o envolvimento são compreendidos pelos pais como um fator de sucesso; aferir e aperfeiçoar, se necessário, a postura e a atitude dos professores de educação especial na relação com a família da criança com n.e.e., contribuindo para facilitar a comunicação.

A metodologia utilizada foi o inquérito por questionário aos pais/ EE com perguntas fechadas e entrevistas a professores de educação especial, que nos permitiram obter informações. As entrevistas foram realizadas após, e com base nos resultados dos questionários que foram divulgados aos professores.

Com este trabalho verificamos que a existência de relações positivas da escola com a família implica uma atitude assente numa dinâmica de articulação, integração e comunicação. O envolvimento parental traz novas perspetivas à escola que enriquece e diversifica as práticas pedagógicas. Os professores têm uma imagem mais positiva dos pais e adotam comportamentos favoráveis e construtivos no processo de interação e estão mais disponíveis para estabelecer a cooperação.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais; Escola; Família; e Relação escola/ família.

Abstract: The framework of the following investigation consists of a descriptive analysis of the actual expectations and experiences of parents and/or guardians of children in need of Special Education services, as regards their participation and involvement in the schooling process. Based on this issue, it attempts to define the individual relationship between parents/guardians and special educational needs teachers geared at safeguarding the interests of the child, those of his or her family and those of the respective school educators.

Our pedagogical experience has led us to believe that, in order to obtain the best results, the educator needs to know, and correctly interpret, the parents/guardians' perception of the school. Therefore, after having investigated and identified the actual experiences of families, we proposed: to know the communication process within the school-family relationship; to uncover the expectations a family entertains about the school; to seek to understand whether participation and involvement are recognized by the parents/guardians as success factors; to evaluate and, if necessary, to ameliorate Special Education teacher posture and attitude toward the student's family, thus helping to improve that communication.

The methodology employed in this study involved the application of written questionnaires to parents/guardians, using objective or "closed" questions, as well as direct interviewing of Special Education teachers, in order to gather the information necessary for the analysis. These interviews took place only after, and based upon, a review of the results of the questionnaires that had been applied to those teachers.

The conclusions of this study lead us to state that the existence of positive relationships between school and family does involve an attitude based on a dynamic made of articulation, integration and communication. Parental involvement does bring new perspectives into the school envi-

ronment, enriching and diversifying pedagogical practices. Teachers acquire a more positive view about the parents/guardians, and adopt behaviours that are favourable to, and constructive of, the interactive process, making them also more available to the process of cooperation overall.

Key-words: Special Educational Needs; School; Family; School-Family Relationships.

SIGLAS

n.e.e. – necessidades educativas especiais

EE – encarregado (s) de educação

PEI – Programa educativo individual

ME – Ministério da educação

p. – página

nº - número

DL – decreto-lei

LBSE – Lei de bases do sistema educativo

UEEEAPEA – Unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

UAEAM – Unidade de apoio à educação de alunos com multideficiência

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 5 |
| Capítulo 1- Necessidades educativas especiais | 7 |
| Capítulo 2 – A família, a escola e a relação que estabelecem | 13 |
| 2.1 – A família e a escola | 15 |
| 2.1.1 – Definindo a família identificando os seus papéis..... | 15 |
| 2.1.2 – Definindo a escola. | 19 |
| 2.1.3 - O papel da escola | 20 |
| 2.2 – A relação entre a família e a escola..... | 22 |
| 2.3 – Envolvimento dos pais na escola. | 27 |
| 2.3.1– Vantagens do envolvimento dos pais na escola | 32 |
| 2.4 – Suporte Legislativo para promover a relação entre a família e a escola | 34 |
| Parte II – PROJETO «AS CRIANÇAS COM N.E.E. E A RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA» | 37 |
| Capítulo 3 – Enquadramento Metodológico | 39 |
| 3.1 – O problema e a sua justificação | 41 |
| 3.2 – Objetivos do estudo..... | 43 |
| 3.3 – Metodologia de investigação..... | 43 |
| 3.3.1 – Grupo de estudo | 43 |
| 3.3.2 – Caracterização do contexto onde se insere o gru- po de estudo..... | 44 |
| 3.4 – Processo de recolha de dados | 45 |
| 3.4.1 – Instrumento: o inquérito por questionário..... | 46 |
| 3.4.2 – Instrumento: a entrevista..... | 47 |
| 3.4.3 – Procedimentos para recolha e análise de dados | 48 |
| 3.4.3.1 – Questionário | 48 |

| | |
|---|-----------|
| 3.4.3.2 – Entrevista..... | 49 |
| Capítulo 4 – Apresentação dos dados..... | 51 |
| 4.1 – Processo de tratamento de dados | 53 |
| 4.1.1 – Apresentação dos dados dos questionários | 55 |
| 4.1.2 – Análise de conteúdo e categorização | 68 |
| 4.1.3 – Apresentação dos dados das entrevistas..... | 68 |
| Capítulo 5 – Discussão dos dados | 71 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 87 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 91 |
| ANEXOS | 99 |
| Anexo I (Autorização para inquirir pais/ EE de crianças com n.e.e.) | 101 |
| Anexo II (Autorização para entrevistar professores de educa- ção especial) | 102 |
| Anexo III (Questionário aos pais/ EE) | 103 |
| Anexo IV (Guião da entrevista) | 113 |
| Anexo V (Entrevistas aos professores de educação especial) | 114 |
| Anexo VI (Análise de conteúdo)..... | 118 |
| Anexo VII (Categorização) | 123 |

ÍNDICE DE QUADROS

Quadros

| | | |
|----|--|----|
| 1 | Distribuição de EE por sexo | 55 |
| 2 | Grau de parentesco..... | 55 |
| 3 | Idades dos EE..... | 55 |
| 4 | Habilitações literárias | 56 |
| 5 | Situação profissional..... | 56 |
| 6 | Inclusão dos educandos em classes regulares..... | 56 |
| 7 | Benefícios da inclusão do aluno com n.e.e em classes regulares .. | 57 |
| 9 | Aprendizagem que a escola proporciona à criança com n.e.e. | 57 |
| 10 | Funções da escola para a criança com n.e.e..... | 57 |
| 11 | Diálogo entre EE e educando sobre a escola | 58 |
| 12 | Ajuda o educando na realização dos trabalhos de casa | 58 |
| 13 | A importância da ajuda do EE para melhoria do desempenho escolar do educando..... | 58 |
| 14 | Razões da ajuda dos EE aos educandos..... | 59 |
| 16 | A responsabilidade da educação e do futuro da criança com n.e.e.59 | |
| 17 | Frequência das idas do EE à escola | 60 |
| 18 | Frequência com que o professor solicita a presença do EE..... | 60 |
| 19 | Encontros entre professor e EE..... | 60 |
| 20 | Informações transmitidas pelo EE ao professor | 61 |
| 21 | Circunstâncias em que ocorrem os contatos entre EE e professores | 61 |
| 22 | Nível de frequência com que o EE se desloca à escola | 62 |
| 23 | Informações comunicadas pelo professor ao EE | 62 |
| 24 | A escola fornece informações necessárias para acompanhar o percurso escolar do educando | 63 |

| | | |
|----|--|----|
| 25 | Expectativas que têm dos professores e da escola..... | 63 |
| 26 | Experiências vividas na relação estabelecida com a escola..... | 64 |
| 27 | Participação nas atividades que a escola organiza..... | 65 |
| 28 | Atividades e tarefas para as quais são solicitados pelo professor | 65 |
| 29 | Razões que impedem a participação ativa nas atividades escolares..... | 66 |
| 30 | Importância das atividades realizadas na escola..... | 66 |
| 31 | A participação da família nas atividades da escola contribui para o sucesso escolar da criança | 66 |
| 32 | A adequada relação entre escola/ família promove o sucesso escolar da criança | 67 |
| 33 | A relação com o professor facilita a relação com a escola e promove a participação ativa no processo de educação | 67 |
| 34 | A escola permite o envolvimento do EE na educação da criança..... | 67 |
| 35 | A relação estabelecida entre a escola e a família é: | 68 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráficos

| | | |
|----|---|----|
| 1 | Distribuição de EE segundo o sexo | 55 |
| 2 | Grau de parentesco em relação ao educando | 55 |
| 3 | Idades dos EE..... | 55 |
| 4 | Habilitações literárias | 56 |
| 5 | Situação profissional..... | 56 |
| 6 | É ou não benéfica a inclusão de alunos com n.e.e. em classes regulares?..... | 56 |
| 7 | Benefícios da inclusão | 57 |
| 9 | Aprendizagem que a escola proporciona à criança com n.e.e. | 57 |
| 10 | As funções da escola..... | 57 |
| 11 | Diálogo entre EE e educando sobre a escola | 58 |
| 12 | Ajuda na realização dos trabalhos de casa..... | 58 |
| 13 | A importância da ajuda do EE para melhoria do desempenho escolar do educando..... | 58 |
| 14 | Razões da ajuda dos EE aos educandos..... | 59 |
| 16 | A responsabilidade da educação e do futuro da criança com n.e.e..... | 59 |
| 17 | Frequência das idas do EE à escola | 60 |
| 18 | Frequência com que o professor solicita a presença do EE..... | 60 |
| 19 | Encontros entre professor e EE..... | 60 |
| 20 | Informações transmitidas pelo EE ao professor | 61 |
| 21 | Circunstâncias em que ocorrem os contatos entre EE e professores..... | 61 |
| 22 | A frequência dos contatos entre a escola e a família | 62 |
| 23 | Informações comunicadas pelo professor ao EE | 62 |
| 24 | A escola fornece informação necessária aos EE..... | 63 |

| | | |
|----|---|----|
| 25 | Expectativas dos EE | 63 |
| 26 | Experiências vividas pelos EE..... | 26 |
| 27 | Os EE participam nas atividades escolares..... | 65 |
| 28 | Atividades e tarefas para as quais os EE são solicitados pelo professor..... | 65 |
| 29 | Razões que impedem os EE a participarem ativamente | 66 |
| 30 | Importância das atividades realizadas na escola..... | 66 |
| 31 | A participação da família nas atividades da escola para o sucesso escolar da criança | 66 |
| 32 | A adequada relação entre escola/ família promove o suces- so escolar da criança | 67 |
| 33 | A relação que tem com o professor do seu educando facili- ta a sua relação com a escola e a sua participação ativa no processo de educação..... | 67 |
| 34 | A escola permite o envolvimento do EE na educação da criança..... | 67 |
| 35 | A relação estabelecida entre a escola e a família é: | 68 |

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano é um processo progressivo, contínuo e complexo que se inicia com o princípio da vida cujo termo não é possível de definir com rigor. Os comportamentos humanos passados, presentes e futuros são condicionados por diversos fatores, sendo o mais importante o da socialização pois a integração do ser humano é sempre influenciada pelas interações que cada um vai estabelecendo com o meio ambiente físico e social. Ao longo deste processo são muitos os fatores que contribuem para o desenvolvimento ao qual vamos chamar também de aprendizagem. Apresentando o desenvolvimento nesta perspectiva e pensando na socialização que se desenrolará num processo contínuo não podemos de modo algum excluir que o indivíduo vivencia e estabelece os próprios limites da atuação quando interage com os outros e como tal deve sempre ser salvaguardada a personalidade inerente de cada um. Porém, de entre os inúmeros agentes de socialização a que o indivíduo se expõe, há dois importantes que em muito contextualizam o crescimento progressivo, contínuo e complexo - a escola e a família.

O desenvolvimento/ aprendizagem terá sempre por referência a escola e a família, neste pressuposto o ato educativo compete ao mesmo tempo a pais e a professores. Numa primeira fase da vida é da família que a criança recebe informação e é através dela que interage com o meio que a rodeia. É a este contexto familiar que cabe estabelecer os primeiros contactos da criança e nesse papel a família desempenha funções e assume responsabilidades distintas das que competem à escola. Da escola a criança recebe uma aprendizagem mais formal e de acordo com metas e objetivos estabelecidos não deverão limitar a educação ao sistema escolar. No processo educativo da criança os dois agentes de socialização serão sempre complementares. A família deverá ser o primeiro modelo de identificação com a transmissão de regras, valores, expectativas, atitudes, modos de vida. A escola deverá ser o

segundo modelo também de identificação no qual a criança confronta o modelo familiar com o modelo da sociedade exterior. Estes dois sistemas aparentemente distintos, com espaços de atuação e responsabilidades diferentes, visam objetivos comuns em ações conjuntas de estreita colaboração. A relação que estabelecem entre si deve permitir uma atuação convergente e solidária assumindo papéis complementares. Sendo a relação escola/ família desejável em qualquer circunstância, torna-se fundamental quando se aborda o problema das n.e.e..

Propomo-nos neste projeto, refletir sobre a relação escola/ família em função da criança com n.e.e. partindo da recolha de opiniões de pais/EE e de professores de educação especial sobre as relações que estabelecem entre si. Pretendemos conhecer as expectativas e experiências reais dos pais/ EE de crianças com n.e.e. relativamente à sua participação e envolvimento na vida escolar e tentaremos perceber a atitude da família perante alguns aspetos da complexidade da educação da criança e do envolvimento na escola. Este projeto visa a tentativa de compreender o modo como se estabelece a relação escola/ família tentando obter um contributo para o sucesso da criança com n.e.e.. Com este trabalho pretendemos clarificar situações que rodeiam a relação entre a família e a escola, tendo em conta a criança com n.e.e.. Fizemos uma reflexão inicial sobre conceitos essenciais sobre o tema e tentámos contribuir para a construção de reflexões abrangentes.

Este estudo está estruturado em duas partes: na primeira dedicamo-nos à revisão da literatura a partir da qual tentamos enunciar os principais pontos subjacentes ao tema e que enquadram teoricamente o mesmo. Na segunda, enunciamos o problema, definimos objetivos, descrevemos a metodologia, e indicamos todo o processo de recolha de dados, o modo como se processou o seu tratamento e no último capítulo, procedemos à discussão dos dados recolhidos.

Parte I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Necessidades Educativas Especiais

Tradicionalmente, o termo educação especial foi utilizado para assinalar uma educação diferente da realizada no ensino regular, sendo a criança com deficiência ou incapacidade ou diminuição segregada para um centro específico. A educação especial era então para alunos com algum déficit e que eram considerados diferentes dos normais.

Atualmente este conceito mudou e com a integração escolar dá-se a possibilidade à criança diferente de desenvolver uma vida o mais normal possível. O novo modelo de educação especial fez surgir o conceito de necessidades educativas especiais (n.e.e.). Este novo termo surgiu pela primeira vez no relatório Warnock (1978), que considera que uma criança com dificuldades de aprendizagem precisa da aplicação de medidas de educação especial. A designação de dificuldades de aprendizagem e segundo (Bautista, 1997) aparece quando um aluno “tem uma dificuldade de aprendizagem significativa maior do que a maioria dos alunos da sua idade, ou sofre de uma incapacidade que o impede de utilizar ou lhe dificulta o uso das instalações educativas geralmente utilizadas pelos seus companheiros” (p. 9). Quanto às medidas educativas especiais são uma ajuda pedagógica adicional ou diferente das que são utilizadas para os alunos do ensino regular tendo em vista alcançarem o máximo de aprendizagens, quer ao nível pessoal quer social. O novo conceito de n.e.e. diz não só respeito à educação de um tipo de alunos mas visa um conjunto de recursos humanos e materiais por forma a satisfazer as necessidades de alguns alunos quer sejam transitórias ou permanentes. O conceito de n.e.e. além de englobar alunos considerados de educação especial, inclui ainda outros que revelem atraso escolar por diversas razões e que poderão receber apoios adequados por forma a superar as dificuldades e necessidades.

Com a frequência escolar obrigatória para todos, o sistema educativo teve de lidar com a diversidade e dar respostas educativas eficientes aos alunos

diferentes, pois estes tinham o direito a participar, agir e colaborar com a sociedade. O currículo escolar funciona como uma referência para identificar e avaliar as n.e.e. do aluno e para determinar os apoios específicos que poderá necessitar em determinada situação. Neste processo de avaliação define-se as adaptações curriculares e os meios de acesso ao currículo que devem ser disponibilizados ao aluno. Estes podem ser humanos (profissionais da educação e técnicos) ou materiais (facilitadores do processo ensino/aprendizagem tais como, adaptações de mobiliário, equipamento e instrumentos ou então ajudas técnicas que facilitem a autonomia, a marcha, a visão e a audição). As adaptações curriculares são uma estratégia de intervenção que responde às n.e.e. e adequam-se aos alunos. Estas adaptações podem mencionar alterações na metodologia e nas atividades, na prioridade a determinados objetivos ou conteúdos, na introdução ou ajuste de objetivos ou conteúdos ou na atribuição de mais tempo para a realização de atividades.

Moniz Pereira (1993) ao citar Brennan (1985) mencionou:

"verifica-se a existência de uma necessidade educativa especial quando qualquer incapacidade de ordem física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação delas, afeta a aprendizagem de tal forma que se torna necessário modificar num ou em vários aspetos o acesso ao currículo, estabelecer um currículo especial ou modificado ou ainda criar condições de aprendizagem especialmente adaptadas, se queremos que o aluno seja educado de uma forma apropriada e efetiva" (p. 185).

Como referiu Husén (s.d.) "poder-se-ia afirmar que é necessário proporcionar a todas as crianças oportunidades iguais de tratamento desigual" (p. 66). Segundo a Declaração de Salamanca (1994) "cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são

próprias. (...) Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (p. viii). Através da Declaração de Salamanca (1994) salientou-se que deveria haver mudanças no sistema educativo existente até então, defendendo-se que as escolas deveriam receber qualquer aluno, independentemente das suas características físicas ou intelectuais oferecendo-lhes meios ao seu desenvolvimento quer escolar, quer social. Com a lei de bases do sistema educativo (LBSE) surgiu a primeira das medidas dadas à escola adequando as respostas à diversidade de necessidades dos alunos. Após a publicação desta lei e no que se refere a alunos com n.e.e. fortaleceram-se princípios como a democracia, a liberdade, a igualdade, a autonomia e a solidariedade valorizando os alunos diferentes.

No início dos anos 90 verifica-se a publicação de disposições oficiais, o DL nº 35/90, nº 319/91 e o Despacho nº 173/ME/91. Em 2008, surge uma lei nova, ainda em vigor, o DL 3/2008. Este decreto visa a criação de condições para a adequação do processo às n.e.e. dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou mais domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Segundo Correia (2005) a “educação especial passa de um lugar a um serviço, sendo reconhecido ao aluno com n.e.e. o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. Nascem, as escolas inclusivas” (p. 9).

Para crianças e adolescentes com ritmos de aprendizagem diferentes devem considerar-se adequações/ adaptações curriculares. É em função da

necessidade e da problemática em questão que se efetuam adaptações. Segundo o Instituto Português de Dislexia e outras Necessidades Especiais (Ipodine) podemos classificar as n.e.e. em dois grandes grupos: ligeiras e significativas (<http://www.ipodine.pt>). As ligeiras são as que implicam adaptações parciais e podem acontecer apenas num dado momento ou numa determinada área, ou podem revelar atrasos e perturbações pouco graves. As mais significativas implicam normalmente adequações generalizadas sempre em função da especificidade do aluno e do seu percurso escolar. Estas resultam em geral de problemas orgânicos, funcionais, défices socioculturais ou económicos graves que podem dar origem a problemas sensoriais, intelectuais, processológicos, físicos, emocionais ou outros ligados ao desenvolvimento e à saúde do aluno.

Conclui-se que qualquer aluno com algum défice deve receber uma educação o mais normal possível, reconhecendo-lhes os mesmos direitos dos seus colegas, cabendo ao professor e aos técnicos a identificação das necessidades individuais para que a escola crie mecanismos de forma a responder eficazmente às necessidades de cada um, providenciando e ajustando os meios necessários.

Capítulo 2 – A família, a escola e a relação que estabelecem

2.1 - A família e a escola

2.1.1 – Definindo família identificando os seus papéis

Definir família em termos teóricos é uma tarefa difícil se quisermos ir além da descrição dos laços que unem os seus membros. Na vida em sociedade o homem insere-se em grupos, sendo a família o primeiro de todos. Em qualquer sociedade, a família e os laços que se criam através dela são elementos essenciais de diferenciação social. Tanto hoje como antigamente o seio familiar é o elo de ligação primordial entre as pessoas, a natureza e a cultura. A família tradicional era formada pelo pai e pela mãe, que viviam em conjunto, e cujas funções estavam divididas. Geralmente o pai era responsável por sustentar a família enquanto a mãe era responsável pelo trabalho doméstico e pelos filhos. Murdoka (1959, cit in Amaro, 2006) defendeu este conceito de família clássica dizendo que "...a família é o grupo social caracterizado por residência em comum, cooperação económica e reprodução" (p. 13). A família constitui uma forma de agrupamento humano baseado em laços de parentesco e de afinidade, que está em permanente mudança para se adaptar por um lado às necessidades dos seus membros, e por outro lado às transformações do seu papel na sociedade e da sua forma de organização interna. Mesmo com as alterações que ocorrem na sociedade, a família é o grupo que melhor proporciona aprendizagens e onde se encontram as melhores condições para o harmonioso crescimento dos seus elementos. É na família que as pessoas iniciam experiências de interação. Como referiu Gurvitch (1986) família é um "agrupamento duradouro um grupo que não se dissolve senão em certas condições tais como a morte, a maturidade, a vontade ou o acordo dos interessados, decisão da maioria dos membros ou a dissolução imposta do exterior" (p. 419).

Segundo Davies (1989), os termos família e pais são parecidos: "Pais refere-se aos adultos que têm responsabilidade legal sobre a criança; Família

refere-se ao grupo de adultos e crianças no qual a criança se insere e a que está ligada por laços de parentesco ou adoção” (p. 24).

Nas palavras de Kaloustianet al (2000), a família é uma instituição responsável pelos filhos, que necessitam de uma educação integral, não só para saber ler e escrever, como também para serem autónomos, cidadãos conscientes e sujeitos da sua história, que ao, vislumbrar um mundo que lhes oferece muitas oportunidades, sejam capazes de escolher o que os fará felizes, mais completos e livres. São estes fatores que vão traçar o seu percurso na sociedade em que participam. A família proporciona bem-estar aos seus membros, tendo um papel decisivo na sua educação. Para o autor, no seio familiar são absorvidos valores éticos e morais e são aprofundados os laços de solidariedade. É também neste seio, que se desenvolve o vínculo entre gerações e se conservam os valores culturais. É ainda no seu interior, acrescenta o autor, que são desenvolvidos os hábitos, as tendências e os sentimentos que farão parte da vida do indivíduo.

Vicente (2000) argumentou que o vínculo que a criança estabelece com os pais, em especial com a mãe, é orgânico, biológico, afetivo e social, porque ao nascer, a criança depende do contacto com as pessoas com quem convive, necessitando de cuidados. Contudo, isto é impossível se a criança não se defrontar com um ambiente de acolhimento e afeto. O mesmo autor menciona que pais que vivem uma relação constantemente conflituosa e instável originam uma relação de ambivalência que pode prejudicar a criança e que as doenças mentais infantis são, geralmente, indícios das dificuldades afetivas nos relacionamentos familiares.

Giddens (2004) ao definir família dá maior ênfase aos cuidados a ter na educação das crianças. Para este autor, a família é como “...um grupo de pessoas unidas diretamente pelo parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças” (p. 175). Coutinho (2004) defendeu

que, na socialização, são sobretudo os pais os primeiros a prestar os cuidados, os organizadores, os modelos de comportamento, os disciplinadores e os agentes de socialização, num papel de educadores dos filhos. Buscaglia (2006) definiu família como um sistema social pequeno e interdependente, onde podem ser encontrados subsistemas menores, dependendo do tamanho da família e da definição de papéis. A família tem uma função formativa que será determinante no desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança. É no seio da família que a criança contacta com o mundo que a rodeia e onde experimenta diferentes sentimentos de proteção, afeto, solidariedade, egoísmo, violência, entre outros.

Ao longo dos tempos tanto o papel dos pais como o conceito de família sofreram alterações e, embora a noção clássica ainda esteja muito generalizada, não corresponde porém à maioria das famílias atuais. Nas sociedades ocidentalizadas, os enquadramentos familiares são diferentes dos tradicionais. Atualmente a maioria das mães trabalha fora de casa e por isso as crianças ficam ao cuidado de outras pessoas. Existem também muitas famílias que são reconstruídas após um divórcio, ficando a criança com apenas um dos progenitores. Apesar disso a família continua a ser um espaço educativo por excelência. É um lugar onde várias pessoas convivem podendo entre elas partilhar emoções e afetos. Gameiro (1992, p. 53) salientou que mesmo com as alterações na família, o seu papel primordial é a partilha de sentimentos e afetos para a satisfação das necessidades físicas e emocionais dos seus elementos. No início da vida de uma criança o principal papel da família é de proporcionar não só alimentação e cuidados físicos mas também afeto e segurança. Ao longo dos tempos os modelos familiares sofreram modificações. Os principais fatores que contribuíram para esta mudança, de acordo com Sampaio e Gameiro (1985), foram os seguintes: a mulher passa a ter uma vida profissional; o planeamento familiar através da contraceção;

os divórcios; as uniões de facto; as mães solteiras; algumas inovações médicas como a manipulação genética, os bancos de esperma ou úteros alugados. De todos estes fatores resultam diferentes formas de família tais como: famílias com um único educador, mães solteiras ou casais divorciados; famílias reconstituídas como casais em que um ou ambos são divorciados com filhos; e as novas formas de parentalidade que resultam das inovações médicas atrás referidas. Vislumbra-se ainda a médio prazo uma alteração mais significativa no conceito de família caso algum dia venha a ser legalizada a adopção de crianças por casais homossexuais.

De acordo com Barros (1994) e Gameiro (1994), para que se compreenda, de uma forma mais profunda, a temática das famílias deve-se mencionar que elas apresentam grandes diferenças no que respeita à forma, dimensão, estrutura, religião, *background* cultural, educação e saúde. As famílias diferem ainda no que respeita à localização geográfica do agregado familiar: rural, urbana ou suburbana. Apresentam diferenças no que se refere ao número de amigos e ao número de membros da família alargada. Todos estes aspetos levam a considerar cada família como única (Benson, cit. in Pereira, 1996). Para Relvas (1996), a família possui um dinamismo próprio que lhe confere a sua individualidade e a sua autonomia. No seu funcionamento a família integra influências externas, estando também sujeita a forças internas, possuindo uma capacidade auto-organizativa que lhe dá coerência e consistência. Relvas (1996) mencionou ainda duas funções da família “prestação de cuidados que satisfaçam as necessidades físicas e afectivas de cada um dos seus elementos, assegurando a sua protecção (...) e a socialização dos seus membros que os inicia nos papéis e valores da sociedade em que se integram” (p. 95). Barata (1990) referiu que a família continua a ser a base essencial para o equilíbrio sócio emocional dos elementos que a constituem.

Como já foi referido, o conceito de família sofreu transformações encontrando-se com frequência famílias monoparentais, alterações na composição da família imediata e ainda da família alargada. Assim, e ao considerarmos a família como um sistema, verificamos que os seus elementos têm papéis, relações, desenvolvem-se e mudam enquanto interagem mutuamente. Com as consecutivas etapas do desenvolvimento, os membros da família assumem diferentes papéis e diferentes funções.

2.1.2 – Definindo a escola

As escolas são consideradas estabelecimentos de ensino com missão de serviço público, que devem “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” (DL nº 75/ 2008 de 22 de abril). Um dos aspetos que se coloca à escola e à comunidade educativa é a capacidade de conseguir que a maioria dos alunos tenha sucesso nas aprendizagens, independentemente das suas diferenças. Apesar de estar previsto na constituição da república, no número 1 do artigo 74º que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”, na realidade as escolas nem sempre estão equipadas com os recursos humanos e materiais necessários para fazer face a esta situação.

Para Durkheim (1913) citado por Pires, Fernandes e Formosinho (1991, p. 93), a escola “socializa os indivíduos no sentido de lhes proporcionar a sua devida integração na sociedade”. A escola é o reflexo da sociedade. A sua ação está ligada às modificações que se sucedem na sociedade. Enquanto agrupamento social é suposto encontrar-se na escola os problemas da sociedade (Lima e Haglund, 1982). Segundo Benavente (1976, p. 7) “a escola não se transforma se a sociedade não se transformar, o que se passa na escola só se explica pelo que se passa fora dela”.

Para Pinho (1995)

a escola é hoje o lugar onde as pessoas aprendem a viver juntas e onde o professor surge não mais como o depositário, mas sim, como o mediador do saber e promotor de comportamentos adaptados, em ordem a um equilíbrio individual e social, onde ajuda e promove o desenvolvimento integral do aluno, através das componentes cognitivas, afectivas, sociais, éticas e morais e de uma forte dinâmica interativa de valores (p. 70).

Escola é uma organização fundamental ao ser humano que socializa, dinamiza relações interpessoais e dá continuidade ao processo de educação iniciado na família. A escola apresenta-se como um grupo artificial e institucional com rotinas e condutas explícitas, onde se realiza o ato educativo.

2.1.3 - O papel da escola

A atitude que a escola e os professores manifestam perante os alunos com n.e.e. é influenciada pela cultura escolar. É essencial considerar a escola como uma “organização de aprendizagem” que, constantemente, procura melhorar as respostas educativas para os alunos de toda a comunidade escolar. As mudanças organizativas têm de facto ocorrido, através da legislação, mas será que também implicam mudanças de atitudes e de práticas pedagógicas por parte dos professores? A autonomia das escolas e a descentralização estabelecem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, cujo objetivo é concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação. O DL nº 75/ 2008 de 22 de abril de 2008 refere que a autonomia das escolas se exprime “na faculdade de auto-organização da escola”. Para que as escolas respondam “à missão de serviço público”, o mesmo DL estabelece o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, no sentido de cumprir três objetivos: o “reforçar a participação das famílias e comunidades

na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino”, através da representação num órgão de direção; o “reforçar as lideranças das escolas”, criando condições para que a liderança seja eficaz e se afirme; e por último o “reforçar a autonomia”, resultando daí uma melhoria no serviço público de educação, pois “a maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade”. Correia (2008) defendeu que a escola de hoje, para além de ter que responder eficazmente às necessidades dos seus alunos, deve estabelecer também, um conjunto de propósitos que visem a partilha do sucesso de todos os seus alunos. Para isso urge que ela considere um conjunto de características:

um sentido de comunidade e de responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte dos educadores, professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, designadamente com os pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total (Correia, 2008, p. 45).

Agora a escola é vista como um direito, pressupondo obrigatoriedade e gratuidade, aumentando o seu poder na sociedade. “Em Portugal o ensino primário obrigatório e gratuito foi incluído no elenco dos direitos e garantias individuais enumeradas pela constituição de 1911” (Pires e Fernando, 1991, p. 77). Atualmente identificam-se vários modelos de dinâmica da escola, podendo a sua ação ser caracterizada de acordo com a relação estabelecida entre os vários intervenientes no processo educativo. Se a relação que a escola mantém com os alunos é de extrema importância, então essa relação torna-se essencial no que respeita às crianças portadoras de n.e.e.. A escola permite a existência no seu seio da “diferença” promovendo a interação com crianças n.e.e. naturalmente. No entanto ainda receia que isso lhe possa

provocar alterações. Por isso “a aceitação das crianças diferentes é, na grande maioria dos casos, condicional, isto é, há deficiências que aceitam e outras que não aceitam” (Vayer e Roncin, 1992, p. 70). Como referem os autores citados, a escola e os professores temem a insegurança. Esta integração pode gerar medos que sejam entraves à mudança de atitude. Mas a escola deve receber a criança com n.e.e. com naturalidade e estabilidade ultrapassando todos os obstáculos porque “O conceito de n.e.e., enquanto mudança paradigmática, propõe que em vez de nos centrarmos exclusivamente na criança e nas suas aptidões, lesões e síndromas, nos preocupemos também com os cenários onde ocorre o processo educativo” (Dias, 1993. p.106).

Desde a Constituição da República, passando pela LBSE, até aos recentes DL n° 3/ 2008, de 7 de janeiro e DL n° 75/ 2008 de 22 de abril inúmeros documentos oficiais foram produzidos assegurando oficialmente, a importância de garantir aos cidadãos uma igualdade de oportunidades face à educação. Esta preocupação tem vindo progressivamente a ser objeto de sensibilização com a aplicação de novas medidas nas escolas.

2.2 - A relação entre a família e a escola

A família e a escola manifestaram muitas vezes atitudes de oposição e de indiferença. O professor desvaloriza negativamente a família e os seus valores. E muitas vezes, a família e a escola criam expectativas e interpretações negativas. A separação entre família e escola foi aceite durante muito tempo e a ideia dominante era que os pais apenas deviam ir à escola quando fossem chamados. Existiu assim um afastamento destes dois agentes educativos em que a escola era responsável pelas aprendizagens escolares e a família era responsável pela educação. Teoricamente, e de acordo com Estrela e Villas Boas (1997), todos concordam com a necessidade de se concentrarem os esforços da escola e da família numa ação educativa comum e orientada por objetivos que favoreçam o desenvolvimento dos alunos. Sob o ponto de vis-

ta prático verificam-se dificuldades em assegurar a cooperação necessária entre estes dois agentes educativos. De acordo com as conclusões de um estudo efetuado em Portugal por Davies (1988), cit. in Marques (1993), muitos professores continuam a manifestar resistência a atitudes de desconfiança à participação dos pais na escola. Também as atitudes dos pais por vezes não favorecem esta cooperação devido a múltiplos fatores. O mesmo estudo mostra que a maioria dos obstáculos na relação escola/ família estão relacionados com aspetos estruturais, dificultando a participação dos pais.

Sousa (1998) referiu que escola e família são instituições diferentes mas ambas estão envolvidas na educação da criança. Têm finalidades comuns no que respeita ao seu desenvolvimento, e são sobretudo a potencialização das capacidades da criança, a promoção da sua socialização e autonomia contribuindo para o seu bem-estar. A legislação nacional existente traduz vontade política de criar incentivos à participação das famílias no processo educativo dos seus filhos. Nos últimos anos tem-se verificado que esta participação tem evoluído significativamente. A aproximação escola/ família evidenciou-se sobretudo na área das n.e.e. uma vez que era fundamental que as famílias dessem continuidade aos treinos iniciados na escola. Esta maior proximidade dos pais levou-os a compreender melhor as necessidades dos filhos assim como os ritmos de desenvolvimento e aprendizagem.

Magalhães (2007) referiu que existe uma nova cultura “que pretende romper com a continuidade das relações que se têm estabelecido entre a escola e a família. Estas têm sido caracterizadas pelo conflito, pela falta de diálogo, pela indiferença, pelo desconhecimento de pais e escolas sobre ambas as partes (p. 73,74). Para Magalhães (2007, p. 76) “O sentido preconizado para a cooperação família-escola mudou”, e segundo esta, ao longo dos anos sessenta, era pedido aos pais que investissem nas aprendizagens escolares dos seus filhos. Nos anos setenta esse investimento era visto como um com-

plemento à escola. Nos anos oitenta, foi recomendado aos docentes que estabelecessem uma relação estreita com as famílias, com o objetivo de “...melhor situarem as crianças no seu desenvolvimento e de suscitar o envolvimento dos pais/ família nas atividades da escola e dos seus filhos” (p. 77). Na atualidade, a autora menciona que é pedido às escolas para atuarem em parceria com a família e a comunidade, o que pressupõe um novo ideal de escolas, assente em modelos democráticos, representada por pais, docentes e pela comunidade local. Para a autora, uma das maiores contribuições para o aumento da comunicação e da interação entre a família e a escola, tem sido a formação contínua de professores, pois obriga a uma aquisição de novas competências “...que justificam a reorganização da formação inicial.” (p.77). Acrescenta ainda que, para os docentes que exercem a profissão, a formação contínua é muito importante, visto que permite o desenvolvimento de novas atitudes e maneiras de estar no seu exercício profissional.

Para Baltazar e al. (2006) é importante existir uma relação de confiança entre a família e a escola que escolheu para os seus filhos, para que esta os auxilie na educação. Frequentemente deparamo-nos com os pais a criticarem as opções pedagógicas da escola por eles escolhida, na presença dos filhos, de um modo que coloca a criança contra a escola. “Evidentemente, críticas existirão de parte a parte, mas elas deverão ser tratadas nos «canais de comunicação» adequados, existentes ou a serem criados, ligando o binómio família/ escola.” (p. 50). Os pais devem evitar criticar a escola projetando nela aspetos negativos e a escola também deve evitar projetar na família todas as causas das incapacidades dos alunos.

Reis (2008) afirmou que:

...o papel da família e da escola se complementam numa mesma missão, a de ajudar a desenvolver e a formar pessoas. Nas relações entre a família e a escola, estão vários interesses em jogo dos diferen-

tes agentes educativos, os quais devem ser vistos como um interesse de carácter social, em que o diálogo, o respeito, a verdade e a tolerância devem ser desenvolvidos como tendo um único objetivo, a finalidade educativa (p. 263).

Ainda para esta autora “se existir harmonia nas relações entre a escola e a família, e se houver uma convergência positiva do aproveitamento individual e da eficácia escolar ela trará benefícios para todos” (p. 264). Reis (2008) reforçou ainda que o papel do professor é mais fácil quando o ambiente familiar é melhor. Barros e al (2007, p. 135) referiram que desde o primeiro dia em que a criança entra para a escola a comunicação entre a escola e a família é “inevitável, constante e sistemática”. Estas autoras referiram ainda que os alunos são os pilares desta comunicação e muitas vezes são mediadores das instituições escola e família. Só se atinge o sucesso se a escola mantiver uma articulação com a família no sentido de conhecer e respeitar o passado da criança. A relação família/ escola, enquanto “tarefa compartilhada” está explícita na Declaração de Salamanca (1994, p. 37) como uma “tarefa” na qual os “atores” (pais e professores) necessitam do “apoio e encorajamento para aprenderem a trabalhar em conjunto, como parceiros”. A Declaração de Salamanca (1994) é clara ao referir o “envolvimento crescente (...) dos pais e comunidades” no processo educativo de crianças com n.e.e.. A declaração afirma que os pais têm “o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos”(p. 6). Também Telmo (1995) referiu que “os pais têm direito a ser informados sobre tudo o que diz respeito ao seu filho, tal como a pessoa com deficiência o tem” (p. 94). Quer médicos, terapeutas e professores devem partilhar informações com os pais e facultar-lhes aptidões para trabalharem com os filhos e ensiná-los a serem autónomos e independentes. Epstein (1996) defende que se deve promover a comunica-

ção entre a escola e as famílias. Para a autora, a escola deve criar sistemas de comunicação bilateral, tentando disponibilizar várias formas de comunicação, como: reuniões de pais, reuniões individuais com a família, contatos telefónicos, caderneta do aluno, boletins da escola, email, entre outros, de modo a alcançar todas as famílias. A comunicação não deve servir apenas para dialogar sobre as dificuldades escolares, o comportamento ou a avaliação do aluno, deve clarificar o projeto educativo da escola, o regulamento interno e o projeto curricular de turma. As reuniões individuais com os pais devem fornecer informação sobre progressos e dificuldades do aluno mas também a maneira como os pais podem ajudar as crianças a ultrapassar as dificuldades. Também devem ser aproveitadas para o docente conhecer melhor a família do aluno e as suas necessidades.

Para Barros e al (2007, p.136) é preciso acabar com a tradição dos pais só irem à escola quando existem problemas com os filhos. “Esta tradição é responsável pelo facto de muitos pais entenderem a ida à escola com uma conotação negativa”. O afastamento das famílias em relação à escola, segundo Barros e al (2007, p. 136), é mais frequente nas famílias mais carenciadas, que nunca se deslocam à escola por várias razões: condições de vida e de trabalho adversos; o medo por parte das famílias do contacto com a escola, por causa de vivências escolares com os próprios pais; o desconhecimento da realidade escolar; os contactos passados com a escola eram feitos na grande maioria através de queixas, insucesso escolar e maus comportamentos dos filhos; o facto de nestas famílias haver uma atitude de passividade e considerarem que “O professor é que sabe!”; o facto de os pais compreenderem que existe algum distanciamento cultural em relação ao professor, ... “contribui para o sentido de incompetência destes pais, que para evitarem situações de desconforto e constrangimento, evitam ir à escola e, quando vão às reuniões, normalmente não se manifestam.” É importante, junto des-

tes pais, refletir e mudar o sentido da ida à escola e promover competências de comunicação assertiva. As autoras referem ainda, que os pais devem ter ajuda para identificar competências e responsabilidades de cada um dos parceiros (pais e docentes), na educação e no desenvolvimento das crianças, e a criar expectativas reais acerca do que podem esperar da escola e do grau de esforço e empenho que devem ser aplicados na escolaridade do filho.

Conclui-se pelo que foi referido que a relação escola/ família inclui dois grupos que apesar de serem diferentes são complementares e devem transformar a sua relação numa parceria na qual a criança com n.e.e. possa desenvolver as suas capacidades de forma apropriada. Esta interação entre pais e professores apoia-se no valor da partilha de informações, responsabilidades e decisões que conduzem ao sucesso educativo.

2.3 - Envolvimento dos pais na escola

A relação pais – professores ainda não é a desejável. Os pais têm preocupações e responsabilidades na educação dos filhos com n.e.e. e, os professores também nesta área nem sempre têm adequada formação, mas têm a responsabilidade de melhorar conhecimentos e práticas para atingir o sucesso destas crianças. Pretendemos assim abordar sucintamente o envolvimento parental como factor de sucesso para a criança com n.e.e..

A família constitui os pilares da sociedade e mantém-se como elemento-chave na vida e no desenvolvimento da criança. A escola deve então envolver a família nas decisões mais importantes respeitantes à criança. Para que exista uma parceria entre as famílias e os profissionais é necessário entender a família como um sistema, avaliando as suas necessidades e encarando-a como recurso. Esta forma da escola atuar irá capacitar e reforçar as famílias. Estudos efetuados, nomeadamente por Bailey e Simeonsson (1984) e Kroth (1985), têm descrito os benefícios da parceria entre as famílias e os profissionais. Segundo os autores os benefícios para as famílias incluem oportuni-

dades para receber informação acerca dos direitos e responsabilidades dos pais, acerca da deficiência, sobre o programa de intervenção, acerca da forma como os restantes membros da família podem colaborar, sobre como ensinar novas competências, ou como manter as adquiridas pela pessoa com deficiência, sobre outros recursos importantes de que a pessoa com deficiência pode beneficiar e aprender como realizar atividades positivas em casa. De referir que os benefícios para o membro da família com deficiência incluem oportunidades para aprender a crescer num envolvimento consistente e seguro, nomeadamente nos espaços família/ escola e participar de outros recursos e serviços da comunidade. Os benefícios para os profissionais incluem oportunidades para conhecer mais acerca das competências e necessidades do sistema familiar, acerca das competências e das necessidades da criança com deficiência em casa integradas nas rotinas da família e planear e programar atividades que podem ser desenvolvidas em casa, havendo assim uma continuidade do trabalho desenvolvido no contexto educativo. No que respeita à intervenção educativa é importante que se verifique uma cooperação mútua que permita que a intervenção tenha continuidade nas diferentes situações. A eficácia desta intervenção também está relacionada com o grau e com a preparação dos professores para desenvolverem este trabalho.

Ao longo dos anos a relação entre a escola e a família de crianças com n.e.e. baseou-se num clima de mudanças e alterações. Estas, “decorrem do jogo de inúmeros fatores: de ordem política, social, económica, judicial, científica e humanitária e as forças geradores de mudanças emergem quer de amplos movimentos a nível mundial quer de movimentos mais restritos e circunscritos ao momento histórico que cada país vive” (Felgueiras, 1994, p.23). A institucionalização da escola e o centralismo tradicional que lhes está associado levaram ao afastamento entre a escola e a comunidade tendo como consequência uma desvalorização dessa relação. Esta continuou com

divergências de comunicação e relações conflituais. Daqui resultaram expressões justificativas para definir essa relação.

“Os professores e os pais dão a mesma imagem da natureza e extensão dos contactos escola-família em Portugal: poucos contactos, mensagens ocasionais dos professores para as famílias quando as crianças têm problemas, duas ou três reuniões por ano na escola, em que muitos pais não comparecem, e poucas atividades em que os pais participem” (Davies, 1989, p. 113).

Becher citado por Davies (1989) defende que este problema só se resolverá com o envolvimento parental. Assim, a escola passaria a ver os pais como parceiros úteis, e os pais passariam a ver a escola como um espaço de intervenção necessário.

A expressão envolvimento parental engloba qualquer tipo de interação existente entre a família e a escola. Davies et al. (1989, p. 24) justifica esta designação como sendo “todas as formas de atividades dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade ou na escola”. Sobre o termo, Diogo, J. (1998, p. 21) referiu que as investigações realizadas “têm demonstrado que o envolvimento parental na vida escolar contribui para melhorar significativamente as performances sociais e académicas dos alunos” e ainda referiu que as investigações “corroboram a ideia de que o envolvimento familiar na vida escolar se reflete positivamente nos alunos, nos encarregados de educação, nos estabelecimentos de ensino e na própria sociedade”. Matos e Pires (1994, p. 22) afirmaram ainda que “quando os pais se envolvem, as crianças têm um melhor aproveitamento escolar”. Como tal, o envolvimento parental conduz ao sucesso e as crianças “cujos pais mantêm contactos com a escola têm pontuações mais elevadas que crianças com aptidões e seio familiares idênticos, mas privadas de envolvimento parental. As escolas com elevadas taxas de reprovação melhoram imenso quando os pais são solicita-

dos a ajudar” (Henderson cit. por Davies, 1989, p. 38). Se a relação família/escola é, na generalidade, considerada como importante factor de sucesso, no caso específico de famílias de crianças com n.e.e. torna-se factor essencial. “Atingir o objetivo de uma educação de sucesso [...]” é uma tarefa compartilhada por vários agentes (nomeadamente a família) como se especifica no ponto 58 da Declaração de Salamanca (1994, p. 37).

Segundo Vieira (1995, p. 20) a existência de mudanças

“ (...) obrigou, sem dúvida, os professores a abrirem as portas das suas salas de aula a outros parceiros educativos que com eles tinham de colaborar no processo de adaptação do ensino ao aluno deficiente. (...) onde naturalmente se incluem também os pais dos alunos como constituindo uma peça fundamental do processo de mudança a implementar”.

Em relação ao apoio de crianças com n.e.e. este problema sofreu evoluções, instalando situações novas à escola do regular. Foi então regulamentado o DL 319/1991 que implementa a participação dos pais de várias maneiras, privilegiando o direito a conhecerem os processos que a escola propõe, solicitando-lhes a sua colaboração nas decisões. Ainda, posteriormente surge o DL 3/2008, revogando o DL anterior, que constitui o enquadramento legal para o desenvolvimento da educação especial em Portugal. Neste DL os pais ou EE (encarregados de educação) têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo a toda a informação constante do processo educativo. Para Correia (1999) é primordial que os professores tenham consciência da importância que a ajuda dos pais pode ter na educação do aluno com n.e.e..

“A nossa experiência diz-nos que a relação pais-professores ainda não é a melhor dado que, por um lado, estão os pais com as suas

frustrações e a responsabilidade acrescida de educar um filho com n.e.e. e, por outro lado, está o professor, quantas vezes sem formação nesta área, com a responsabilidade de alargar os seus horizontes no sentido de poder vir a atender com eficácia a criança com n.e.e..” (Correia, 1999, p. 45)

É notório que a colaboração entre a família e a escola tem efeitos bastante positivos nos alunos, quer no aproveitamento escolar, quer no seu comportamento, independentemente do grupo social da criança. O envolvimento familiar na vida escolar revela significativas melhorias nos resultados dos alunos, conduzindo ao sucesso e a vantagens pedagógicas. Tanto a LBSE como a posterior legislação relacionada com a autonomia das escolas, incluem a participação dos pais na gestão da escola, tal como lhes garantem o direito de conhecerem e acompanharem o percurso escolar dos seus filhos. Estes direitos são particularmente importantes quando falamos de alunos com n.e.e., e a lei atualmente oferece aos pais o direito de participarem em todas as decisões sobre os seus filhos, sendo também um recurso essencial no trabalho com estes alunos.

Há também o cuidado da escola pensar nestas famílias como uma individualidade sabendo que a existência de crianças com n.e.e. lhes provoca “stress” devido aos problemas que surgem no dia-a-dia e que têm de ser resolvidos. Os professores não podem só fornecer orientações gerais e exigir cuidados às famílias que estes devem prestar à criança. A família deve ser acompanhada no sentido da escola conhecer e compreender as características das crianças com n.e.e.. A escola deve conhecer o problema da criança e as implicações que daí possam advir, deve conhecer as características das famílias e qual a aceitação e apoios que tem no meio em que vive. Pode-se então dizer que o envolvimento dos pais na vida escolar não é só um direito, mas também uma necessidade que a escola sente tendo em conta que cada

aluno consiga alcançar o sucesso educativo. Neste contexto, tem especial relevância o envolvimento escolar dos pais cujos filhos têm n.e.e., já que estes requerem uma maior continuidade entre o contexto escolar e o contexto familiar. Por outro lado, as famílias destes alunos enfrentam situações complexas, que necessitam quer de informação adequada à situação, quer de acompanhamento e apoio efetivos. Segundo Correia (1999) ao dar importância ao envolvimento parental como facilitador do sucesso, deseja-se que haja sensibilização por parte do professor para tudo o que envolve a família. Atitudes e comportamentos positivos dos professores são favoráveis a uma boa relação com os pais de crianças com n.e.e.. Os pais devem estar incluídos no processo de inclusão para que a educação destas crianças seja compensadora. “O envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada ao aluno com n.e.e. contribuirão para o seu sucesso escolar” (Nielsen, 1999, p. 61). Segundo Nielsen (1999) as necessidades básicas de um aluno com n.e.e. são iguais às de outro aluno. É fundamental valorizar as semelhanças para promover interações positivas entre todos os alunos.

2.3.1 – Vantagens do envolvimento dos pais na escola

Segundo Sousa (1998) o envolvimento dos pais no processo escolar dos educandos surge na literatura e na investigação envolto em diversas vantagens relativas aos vários intervenientes: criança, pais, professor, escola e comunidade. “A criança tem como principais benefícios o progresso no seu desenvolvimento e a melhoria do aproveitamento escolar” (Henderson, 1987; Marques, 1993; Davies *et al*, 1989; Epstein & Connors, 1994; Silva, 1994; Villas-Boas, 1994; citados por Sousa, 1998, p.71). Quando os pais se interessam mais pela escolarização dos filhos, estes sentem-se mais motivados e desenvolvem atitudes mais positivas em relação à aprendizagem, favorecendo o sucesso. Isto é igualmente verdade para os alunos com n.e.e., pois,

mesmo que não atinjam o nível de aproveitamento das outras crianças, são mais capazes de chegar ao máximo das suas potencialidades.

O envolvimento dos pais na educação tem múltiplos benefícios: "Com o envolvimento dos pais podemos ajudar as crianças; Com o envolvimento dos pais podemos ajudar os pais; Com o envolvimento dos pais podemos ajudar as escolas; Com o envolvimento dos pais podemos esperar melhorias na sociedade democrática" (Davies, et al, 1989, p. 38-39). Num estudo realizado em escolas portuguesas Davies concluiu que "as crianças de famílias de baixos rendimentos são as que mais poderão ganhar com o envolvimento dos pais". Este envolvimento, sublinha o autor, deve ser guiado "por sólidos princípios democráticos, baseados em preocupações de igualdade e cuidadosamente seguidos para evitarem efeitos perversos" uma vez que "o objetivo deverá ser um equilíbrio justo na distribuição do poder pelos diversos grupos sociais " (p. 38). O mesmo autor reforça a ideia de que "para ser verdadeiramente igualitário, o envolvimento dos pais de baixos rendimentos deve contribuir para o desenvolvimento do seu poder político – para que possam compreender e defender os direitos dos seus filhos" (p. 39). O envolvimento dos pais é visto como estando "ligado ao desenvolvimento e aumento de influência destes". Se daqui resultam benefícios para o desenvolvimento da criança, vantagens daí advêm para os pais: "maior apreço pelo seu importante papel, fortalecimento de redes sociais, mais informação e mais materiais". Becher (1986) citado por Davies, et al (1989), apontou outros benefícios resultantes das formas de envolvimento dos pais nas escolas: "aumento de sentimentos de autoestima e aumento da eficiência e da motivação para continuarem a sua própria educação". Deste modo, "o envolvimento dos pais - incluindo a educação dos pais - pode ser visto como uma forma de educação de adultos e de desenvolvimento pessoal que pode ter efeitos sociais benéficos para além do impacto positivo nas crianças"(p. 39).

Epstein citado por Davies (1989) sugeriu que "os pais que se envolvem na educação dos próprios filhos e comunicam de forma positiva com os professores, tendem a encarar o professor com mais simpatia" (p. 40). Este investigador tirou conclusões que lhe permitiram considerar "a transferência dos benefícios do envolvimento dos pais a outros aspectos do desenvolvimento pessoal e da vida cívica" (p. 43).

2.4 - Suporte Legislativo para promover a relação escola família

O governo deve tomar medidas no sentido de promover a cooperação dos pais, promovendo as associações de pais, tomando medidas de carácter político e publicando legislação. A Declaração de Salamanca dá importância à publicação de legislação na interação entre família e escola.

Como referiu Marques (1988) a "Reforma do Sistema Educativo abre algumas potencialidades para a intensificação da participação dos pais na cena educativa portuguesa, nomeadamente na parte relativa à reorganização do sistema de gestão das escolas" (p. 87) bem como na tomada de decisões. A legislação portuguesa valoriza a relação escola família, não só na LBSE (1986), sobretudo nos artigos referentes à educação especial, mas também em legislação posterior, nomeadamente nas leis que regem as atividades das associações de pais e EE e a gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário. Com a LBSE (1986) e segundo Sousa (1998) a escola, a nível do ensino básico, deixou de dar importância apenas à transmissão de conhecimentos passando a valorizar o desenvolvimento de capacidades e aptidões, a autonomia e solidariedade (LBSE, art.º 7.º). O cumprimento desta finalidade obriga a aproximação da escola ao meio familiar e social em que o aluno vive. Esta lei tem como objetivo o estabelecimento de uma escola comunitária que tem implícito um projeto de ação partilhado entre os agentes envolvidos, onde cada um tem um papel a desempenhar. "A LBSE preconiza, nesta linha, o apoio e a participação dos

pais no processo escolar dos seus filhos quer individualmente, enquanto EE, quer como membro de uma associação de pais e EE” (Sousa, 1998, p.56).

Relativamente aos alunos com n.e.e. os pais participam na elaboração, revisão e avaliação do PEI e é necessária a sua autorização para a aplicação das medidas do regime educativo especial (DL 319/91 - art.º 18.º, revogado pelo DL 3/2008, de 7 de janeiro). O atual DL 3/2008 veio promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e melhorar a qualidade do ensino, sendo para isso determinante a promoção de uma escola democrática e inclusiva orientada para o sucesso educativo das crianças e jovens. Neste decreto, a participação dos pais/EE é assegurada pelo disposto no artigo 3.º ao considerar que: os pais/EE têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, a toda a informação constante do processo educativo; quando, comprovadamente, os pais ou EE não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas; quando os pais/ EE não concordam com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME. Este diploma consagra ainda os seguintes direitos aos pais: tomar a iniciativa do desencadear do processo de referenciação; participar em todo o processo de avaliação da criança; participar na elaboração do PEI; autorizar a aplicação do PEI; ver a informação resultante da intervenção técnica e educativa garantindo a sua confidencialidade.

Parte II
**PROJETO «AS CRIANÇAS COM N.E.E. E A RELAÇÃO ESCO-
LA/FAMÍLIA»**

Capítulo 3 – Enquadramento metodológico

3.1 – O problema e sua justificção

A investigação nasce de um problema, logo consiste em dizer de maneira explícita, clara, compreensível e operacional a dificuldade com que nos deparamos e o pretendemos resolver. O objetivo da formulação do problema da pesquisa é torná-lo individualizado e específico.

Formulamos assim a nossa questão que se centra na problemática escola/família. A relação escola/ família é fulcral para um melhor e mais completo desenvolvimento do aluno com n.e.e.. É inquestionável o papel que a família tem na educação do seu filho. A escola é agora entendida como um sistema social aberto, complexo e contingente onde interagem alunos, professores, pessoal auxiliar e administrativo, pais e representantes da comunidade. Os pais/EE são um dos vários atores com intervenção neste sistema, com interesses próprios e objetivos específicos. O envolvimento dos pais na escola é pertinente, quer no acompanhamento e apoio escolar ao aluno, quer na definição da orientação educativa e na elaboração e desenvolvimento do projeto educativo. Como vimos anteriormente, a importância que assume a presença regular e interessada dos pais na escola é hoje largamente consensual e, com o avançar das escolas e das comunidades educativas para níveis de autonomia e de definição de projetos próprios, ganha uma dimensão tal que fundamenta e justifica a promoção de uma cultura de participação dos pais no processo educativo. Por isso, o papel dos pais nos estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário e o seu envolvimento na vida escolar é um tema atual, oportuno e pertinente, cujo desenvolvimento constitui, um desafio aliciante.

Hoje em dia assiste-se a um crescente reconhecimento do papel dos pais na avaliação diagnóstica dos seus filhos e é prestada uma atenção cada vez maior à importância educativa das interações que têm lugar em contexto familiar e à sua coordenação com as atividades desenvolvidas na escola.

Desta forma a comunicação entre professores e pais deverá ser estabelecida de acordo com cada situação, devendo orientar-se pelo conhecimento do conjunto das características próprias de cada família. Na nossa missão de profissionais da educação de crianças com n.e.e. a frequentar o 1º ciclo do ensino básico, sentimos no dia-a-dia as dificuldades e a responsabilidade que é o cumprimento permanente, sequencial e sistemático do ato de ensinar. Nestas circunstâncias e perante estas dificuldades surge a necessidade de recorrer a apoios e agentes capazes não só de reconhecer o nosso empenho mas que também se envolvam ativamente no processo ensino aprendizagem. É neste contexto que surge a vontade de fazer um estudo para conhecer e aprofundar as vantagens do envolvimento da família destas crianças na escola de modo a que dessa relação decorram benefícios para a criança. É conhecendo as experiências reais e as expectativas dos pais/EE que podemos tirar conclusões para a nossa atuação. Professor de educação especial e família têm papéis diferentes mas complementares. O conhecimento dessa relação e complementaridade bem como a correta articulação entre ambos pode permitir o melhor cumprimento da nossa missão enquanto profissionais. Sendo assim, as razões do interesse que levaram à escolha deste estudo foram várias, nomeadamente a tentativa de compreender melhor o modo como os professores de educação especial estabelecem relações com os EE da criança com n.e.e.; a necessidade de conhecer, através de experiências reais das famílias, o processo de comunicação na relação escola/ família; a curiosidade de conhecer as expectativas que a família tem da escola; aferir e aperfeiçoar, se necessário, o perfil, a postura e a atitude dos professores de educação especial na relação que estabelecem com a família de crianças com n.e.e., no sentido de contribuir para facilitar essa comunicação.

Estas interrogações e motivações estiveram na base da formulação da questão de partida, que servirá de suporte para este estudo/intervenção:

“Quais as expectativas e experiências reais dos pais/EE da criança com n.e.e. e dos professores de educação especial relativamente à sua participação e envolvimento na vida escolar?”

3.2 – Objetivos do estudo

Considerando a problemática e questão de partida definida, formulámos os seguintes objetivos orientadores do estudo:

- Conhecer o processo de comunicação, pela identificação de experiências reais das famílias na relação que estabelecem com a escola;
- Perceber se a participação e o envolvimento da família na escola, são percebidos pelos pais, como um fator promotor do sucesso da criança com n.e.e.;
- Conhecer e interpretar as expectativas que a família tem da escola;
- Identificar dificuldades existentes na relação escola/família;
- Contribuir para facilitar e promover os processos de comunicação e colaboração entre família e escola;
- Consciencializar os professores da importância da intervenção na relação escola/ família;

3.3 - Metodologia de investigação

Nesta parte do trabalho pretendemos definir alguns aspetos metodológicos a serem utilizados no decorrer da realização deste estudo. Perante o objetivo do trabalho será empregue uma metodologia de investigação de carácter quantitativa e qualitativa na recolha dos dados, ou seja, realizar-se-á um questionário com perguntas fechadas e, entrevistas semiestruturadas que nos vão permitir obter as informações para o nosso estudo.

3.3.1 - Grupo de estudo

Segundo Ghighione e Matalon (1992) é muito raro podermos estudar exaustivamente uma população, ou seja, a hipótese de questionarmos todos

os seus membros não seria uma hipótese viável, pois seria um estudo longo e dispendioso, que se tornaria praticamente impossível. Poder-se-á dizer que inquirindo um número restrito de pessoas, podemos obter as mesmas informações com uma certa margem de erro. Deste modo, a população alvo que se pretende estudar são os pais/ EE de alunos com n.e.e. e os professores de educação especial desses mesmos alunos. O grupo de pais/ EE em estudo integra 30 famílias de crianças com n.e.e. que frequentam escolas do 1º ciclo do ensino básico de uma freguesia do distrito de Santarém. Este grupo de pais/ EE foram inquiridos através de questionário. O grupo de professores em estudo integra 4 professores de educação especial que lecionam na mesma freguesia. Os dados foram neste caso obtidos através de entrevista.

3.3.2 - Caracterização do contexto onde se insere o grupo de estudo

As escolas onde este estudo foi desenvolvido pertencem a um agrupamento de escolas da zona centro. Este agrupamento localiza-se no distrito de Santarém. O agrupamento é constituído pela Escola Básica e Secundária, onde funciona a sede, e estabelecimentos do ensino pré-escolar e 1.º ciclo pertencentes a dois territórios educativos. O nosso trabalho desenvolve-se num destes territórios.

Os Jardins de Infância do agrupamento têm 19 salas a funcionar, com 19 educadoras. Todos os jardins-de-infância oferecem, além da componente educativa, uma componente de apoio à família que funciona no mesmo edifício. Esta componente dispõe de um espaço específico onde decorrem as atividades de animação, alimentação e acompanhamento das crianças. Os jardins-de-infância têm também aulas de Expressão Musical e Educação Física. As escolas do 1ºciclo do ensino básico têm um total de 43 turmas, com 43 professores. As turmas estão divididas por 12 escolas e pelos 2 centros escolares. Compreendem, além da oferta educativa, a oferta de atividades de enriquecimento curricular, tais como Inglês, Educação Física, Ani-

mação Cultural, Educação Musical e Apoio ao Estudo. Estas atividades são distribuídas ao longo do dia letivo e ministradas por profissionais da respetiva área. O Apoio ao Estudo é da competência do titular de turma.

O grupo de estudo deste trabalho comporta os dois centros escolares e mais duas escolas, perfazendo um total de 20 turmas.

O Agrupamento também dispõe de uma unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo (UEEEAPEA), que funciona nas instalações de um centro escolar, e ainda de uma unidade para apoio à educação de alunos com multideficiência (UAEAM), a qual funciona no outro centro escolar.

A escola sede do Agrupamento comporta 50 turmas de diferentes níveis e modalidades de ensino, desde o 2º ciclo até à educação de adultos, oferecendo a via de prosseguimento de estudos com os Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e de Artes Visuais, e uma via de carácter profissionalizante com os Cursos Profissionais de Técnico de Instalações Elétricas, Técnico de Informática de Gestão, Técnico de Contabilidade, Técnico de Electrónica, Automação e Computadores e Técnico de Marketing. Oferece, ainda, Cursos de Educação e Formação de Adultos e Ensino Recorrente Noturno.

O departamento de educação especial é constituído por 10 docentes de educação especial, estando 3 na escola sede e os restantes distribuídos pelas outras escolas. O apoio de educação especial visa responder às necessidades educativas especiais dos alunos de todos os níveis de ensino do agrupamento, do pré-escolar ao ensino secundário.

3.4 – Processo de recolha de dados

Qualquer processo de investigação pressupõe uma etapa de recolha de dados. Fortim (1999) refere que antes de iniciar aquela fase, “o investigador deve questionar-se se a informação que pretende recolher através de um ou

vários instrumentos de medida, é aquela que ele necessita exatamente para responder aos objetivos do estudo a realizar” (p. 240). Nesta perspetiva, para o presente trabalho os instrumentos que considerámos essenciais na recolha de dados foram o questionário aos pais de alunos com n.e.e. com perguntas fechadas (anexo III) e também a realização de entrevistas a professores de educação especial a lecionar esses alunos com n.e.e. (anexo V). A recolha de dados decorreu em duas fases distintas. Primeiro realizámos os questionários aos pais/ EE, cujos resultados foram divulgados junto dos professores de educação especial. Posteriormente realizaram-se entrevistas com esses professores, no sentido de se obterem dados relativamente ao modo como os professores compreendem as perspectivas das famílias e as articulam com as suas próprias perspectivas acerca da temática em estudo.

3.4.1- Instrumento: o inquérito por questionário

De acordo com Afonso (2005) o questionário constrói-se a partir da elaboração de uma grelha ou tabela de especificações, baseando-se nas questões da pesquisa e nos tópicos que servirão de base para cada questão utilizada. Antes da sua aplicação o questionário deve ser validado, ou seja, deve ser sujeito a uma aplicação experimental numa amostra diferente daquela à qual o questionário se destina, caso seja possível, obter os comentários sobre o instrumento (Afonso, 2005, p. 105). Como afirmam Quivy e Campenhoudt (2008, p. 188) o inquérito por questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas” sobre qualquer assunto de interesse do investigador. A este processo chamamos questionário por administração direta quando é preenchido pelo inquirido. A grande característica deste tipo de inquérito é o facto do investigador e o(s) inquirido(s) não interagirem (Carmo e Ferreira, 1998).

Segundo Bell (2008) “o objetivo de um inquérito é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações” (p. 26). O principal objetivo dos questionários é obter dados, facilitando posteriormente o cruzamento com um maior número de informações (Afonso, 2005, p. 101). As vantagens fundamentais deste método são a possibilidade de quantificar uma pluralidade de dados e de estabelecer correlação entre eles, e o facto dos inquiridos serem representantes de uma população, neste caso escolar. Na elaboração de questionários é preciso não só ter em conta as questões a serem utilizadas para a obtenção de dados, mas também, determinar qual o tipo de resposta que mais se adequa a cada questão, e quais os métodos mais corretos para análise de dados (Hill e Hill, 2005, p.84). Os dados recolhidos através da técnica de questionário resumem-se ao que os inquiridos optam por exprimir, e o formato do questionário depende das respostas que se visa obter e das questões que são formuladas para a sua obtenção (Afonso, 2005, p. 103).

Neste trabalho foi realizado o inquérito por questionário a pais/ EE de crianças com n.e.e. de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

3.4.2- Instrumento: a entrevista

Haguette (1997) define a entrevista, como um “...processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (p. 86). Para a autora este instrumento de recolha sobre um determinado assunto, é a técnica mais frequente no processo de trabalho de campo. Segundo Lakatos et al (1996) a preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da investigação, que requer tempo e exige alguns cuidados. Entre eles destacam-se: o planeamento da entrevista, que deve ter em consideração o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema em questão; a disponibilidade do entrevistado que

deverá ser marcada com antecedência; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado a sua confidencialidade; a preparação específica, que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões mais pertinentes ao estudo.

Optámos pela entrevista semiestruturada, porque é orientada para a resposta e o entrevistador mantém o controlo da entrevista. Para Mattos e Lincoln (2005) na entrevista semiestruturada, o investigador elabora uma lista de questões ou tópicos para serem respondidos. Este tipo de entrevista pode ser flexível, visto que as questões não necessitam propriamente de seguir a ordem prevista no guião. Esta flexibilidade permite ao investigador formular novas questões no decorrer da entrevista. Permitiu-nos então respeitar a maneira como cada entrevistado sentiu necessidade de organizar o seu discurso, dando-lhe maior liberdade de resposta dentro de alguns parâmetros temáticos. Escolhemos os entrevistados com base em alguns parâmetros em comum: professores de educação especial a lecionar em escolas do 1º ciclo do ensino básico da mesma freguesia.

3.4.3- Procedimentos para recolha e análise de dados

3.4.3.1 - Questionário

O nosso objeto de estudo empírico restringe-se à análise de algumas dimensões das experiências e expectativas dos pais de crianças com n.e.e., de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, sob a perspetiva do envolvimento e das representações em torno da escola, da educação escolar, da escolarização e da cultura de escola. Pareceu-nos que o *inquérito por questionário* constituiria o melhor suporte metodológico para dar respostas ao nosso problema. Embora o reconheçamos como frágil e limitado no que diz respeito à variedade de questões e respostas obtidas, optámos por este instrumento tendo em vista a recolha de dados relativos aos comportamentos, valores, aspirações, opiniões e interações familiares.

Partindo da nossa questão inicial, construímos um questionário estruturado com o objetivo de nos proporcionar elementos de resposta que permitissem compreender melhor as opiniões e atitudes dos pais/EE de alunos com n.e.e. do 1º Ciclo do Ensino Básico, sobre os assuntos em questão, e possibilitasse abranger um maior número de sujeitos, no curto período de tempo que tínhamos disponível para o efeito. Neste questionário do tipo fechado, os pais/ EE tinham que selecionar a opção que se adequava à sua opinião. Este questionário caracteriza-se pela rapidez e facilidade de resposta, facilita a categorização das respostas para posterior análise e, permite contextualizar melhor a questão.

Após a aplicação e recolha dos questionários procedemos ao tratamento dos dados neles contidos numa folha de cálculo Excel. Foi feita uma análise quantitativa das respostas, que se traduziu posteriormente ao seu tratamento através de métodos estatísticos, de forma a possibilitar a análise e interpretação e o seu relacionamento com a problemática em causa. O tratamento estatístico dos dados recolhidos será feito com o apoio da folha de cálculo Excel. Esta informação foi organizada em tabelas e conseqüentemente em gráficos. As tabelas mostram a quantidade de respostas por item das perguntas e em percentagem correspondente e os gráficos revelam essencialmente as fasquias com uma dimensão mais clara e visível das opções de resposta dos inquiridos.

3.4.3.2 - Entrevista

A partir da revisão da literatura foi elaborado um guião, no sentido de proceder a uma entrevista. (Anexo IV). Como defendeu Fox (1981)

“ (...) o guião de entrevista serve como matriz dos temas a abordar. Ainda que enumere perguntas concretas, o entrevistador não está limitado a essa lista e tem liberdade para fazer perguntas complementares, para repetir

outras fazer rodeios que resultem numa informação útil aos propósitos da investigação (...)” (p. 607).

Ao longo das entrevistas procedemos como defenderam Pourtois e Desmet (1988): “Ouvindo atentamente a pessoa entrevistada, o entrevistador deverá facilitar a livre expressão, deverá motivar o entrevistado para que seja um discurso autêntico e deverá guiá-lo através das vias mais suscetíveis de fornecer informação sobre os objetivos do estudo” (p. 132). Tentamos que os sujeitos exprimissem as suas opiniões de modo informal “pelo que a entrevista foi conduzida em função do discurso do sujeito e nas condições de emergência do discurso” (Dias, 1993, p. 181). No nosso caso não foi preciso modificar a ordem das questões previstas no guião. Através do diálogo prévio, os sujeitos foram informados dos objetivos da pesquisa, bem como da sua pertinência e também do anonimato das suas declarações. Os dados foram recolhidos em áudio e posteriormente escritos integralmente, obtendo-se um conjunto de informações. Estas informações são objeto da análise de conteúdo.

Capítulo 4 – Apresentação dos dados

4.1 - Processo de tratamento de dados

Nesta parte do trabalho fizemos uma análise de dados o mais rigorosa possível, para reunir os elementos necessários ao nosso estudo. Segundo autores como Ghiglione e Matalon (2001) podem ser utilizados vários métodos para recolher informação, mas esta só será útil se for tratada.

Nos últimos anos, os métodos estatísticos do tratamento de dados progrediram muito. As duas categorias dos métodos estatísticos são: os métodos descritivos e os métodos explicativos. Os métodos descritivos resumem e sintetizam os dados em bruto do inquérito. Dentro deste tipo de métodos, temos os métodos clássicos (cálculo de percentagem), os métodos de resolução de dados e os métodos de classificação de indivíduos e objetos. No nosso questionário optamos por tratar dados agrupando-os na categoria dos dados descritivos, ou seja, escolhemos o método clássico de cálculo de percentagens, que na nossa opinião é o mais simples e objetivo. Assim, realizámos a análise dos dados obtidos nos questionários dos pais, através de tabelas e frequências bem como os respetivos gráficos.

No que se refere às entrevistas realizadas tornou-se necessário efetuar a análise dos dados obtidos. Recorremos à técnica da análise de conteúdo permitindo-nos identificar e organizar as características específicas a incluir em cada categoria. Para Vala (2001, p.107) a análise de conteúdo é útil quer no tratamento das questões abertas de questionários, quer no tratamento das entrevistas, permitindo “aprender o significado das respostas obtidas.” Segundo o mesmo autor, a opção pela análise de conteúdo, como técnica de tratamento da informação recolhida, tem em conta não só o facto de pretendermos elaborar um estudo compreensivo, descritivo e interpretativo, como também os instrumentos de recolha de informação por nós selecionados. Utilizámos este tipo de análise, pois para Bardin (2004) esta fornece informações suplementares ao leitor crítico da mensagem, que procura saber

mais, aplicando-se ao objetivo de pôr em evidência o vivido e o subjetivo de uma entrevista semiestruturada. De acordo com Vala (2001, p. 107), a análise de conteúdo tem como vantagem “...o facto de poder exercer-se sobre material que não foi produzido com o fim de servir a investigação empírica e assim evitar enviesamentos.” Este autor também refere que o investigador produz um modelo que permite tirar conclusões a partir do material recolhido através “...da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização – atribuição de traços de significação.” (Vala, 2001, p. 104). A análise de conteúdo segundo Freitas e Janissek (2000) permite obter os dados resumidos e organizados e a utilização dos mesmos tem como finalidade responder à questão em estudo (Tuckman, 2000). Para fazer a análise de conteúdo, primeiro lemos o conteúdo da entrevista e depois fizemos um esquema dividido em três partes: Categorias, Subcategorias e Indicadores. Fez-se assim de acordo com o autor Albano Estrela (1994). O conjunto dos indicadores dá-nos as categorias, e a partir das categorias dá-nos as subcategorias e estas dão-nos o tema da investigação. Certificamo-nos agora que revemos o texto pelo menos duas vezes para que consigamos obter uma noção da totalidade dos dados. Criámos então categorias e fizemos a ligação com as unidades de dados. Estas foram transcrições das entrevistas. As categorias foram consideradas por diversos autores, que mencionámos anteriormente, o centro da análise de conteúdo, pois determinam as dimensões a examinar. Também foram o elo de ligação entre os objetivos da pesquisa e os resultados, sendo delas que provém o valor da análise. A determinação das categorias baseia-se na procura da forma mais congruente de atuar perante os dados, de forma a atingir as respostas que se desejam conhecer.

A análise de conteúdo teve como função obter dados resumidos e organizados, para responder aos objetivos do nosso estudo. Após este processo

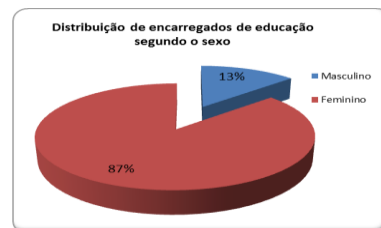
muito mais moroso e elaborado do que parece, fez-se a síntese interpretativa e para isso vimos quais são as categorias e subcategorias e voltámos a escreve-las. De seguida, leu-se tudo horizontalmente e ficou como se fosse um texto com lógica ficando então com uma ideia global.

4.1.1 - Apresentação dos dados dos questionários

De seguida apresentamos os resultados obtidos através do inquérito por questionário aos pais/ EE. A apresentação dos dados segue a ordem das questões que integram o questionário (vide anexo III).

Quadro 1 - Distribuição dos EE por sexo.

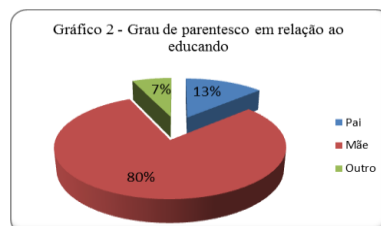
| | Nº de EE | % |
|-----------|----------|-----|
| Masculino | 4 | 13% |
| Feminino | 26 | 87% |



A maioria dos EE (26) é do sexo feminino, havendo apenas 4 que são do sexo masculino.

Quadro 2 - Grau de parentesco

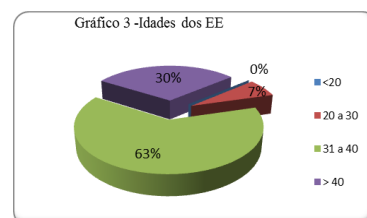
| | Nº de EE | % |
|-------|----------|-----|
| Pai | 4 | 13% |
| Mãe | 24 | 80% |
| Outro | 2 | 7% |



A amostra é constituída maioritariamente por mulheres (24) o que nos leva a supor que as mães têm mais contacto com a escola dos seus filhos.

Quadro 3 – Idades dos EE

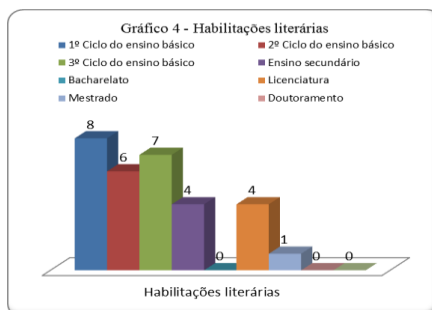
| Idades | Nº de EE | % |
|---------|----------|-----|
| <20 | 0 | 0% |
| 20 a 30 | 2 | 7% |
| 31 a 40 | 19 | 63% |
| > 40 | 9 | 30% |



A maior parte dos inquiridos (19) tem entre 31 a 40 anos, 9 têm mais de 40 anos e os restantes 2 têm entre 20 e 30 anos. Não existem EE com idade inferior a 20 anos.

Quadro 4 - **Habilitações literárias**

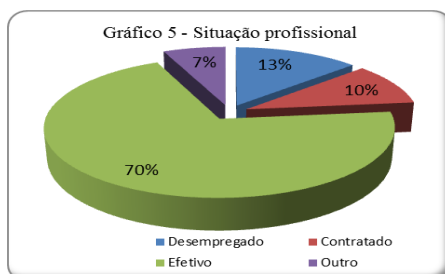
| | Nº de EE | % |
|---------------------------|----------|-----|
| 1º Ciclo do ensino básico | 8 | 27% |
| 2º Ciclo do ensino básico | 6 | 20% |
| 3º Ciclo do ensino básico | 7 | 23% |
| Ensino secundário | 4 | 13% |
| Bacharelato | 0 | 0% |
| Licenciatura | 4 | 13% |
| Mestrado | 1 | 3% |
| Doutoramento | 0 | 0% |
| Outro | 0 | 0% |



A maioria dos inquiridos (8) tem o 1º ciclo do ensino básico. Com o 3º ciclo do ensino básico encontramos 7 pais. Em menor quantidade (6), encontram-se os pais com o 2º ciclo do ensino básico. Verifica-se também que 4 têm o ensino secundário. Com o ensino superior, 4 têm a licenciatura e 1 tem o mestrado.

Quadro 5 - **Situação profissional**

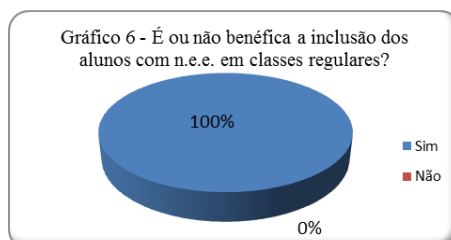
| | Nº de EE | % |
|--------------|----------|-----|
| Desempregado | 4 | 13% |
| Contratado | 3 | 10% |
| Efetivo | 21 | 70% |
| Outro | 2 | 7% |



A maioria da nossa amostra (21) está no quadro (efetivo). Desempregados registam-se 4 inquiridos; com contrato, revelando alguma instabilidade profissional responderam 3 e 2 inquiridos encontram-se noutra situação profissional.

Quadro 6 - **Inclusão dos educandos em classes regulares**

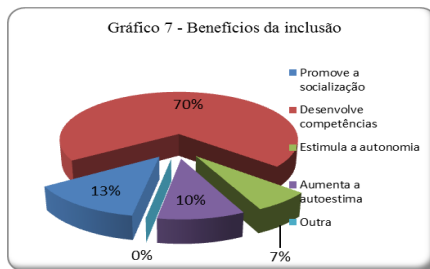
| | Nº de EE | % |
|-----|----------|------|
| Sim | 30 | 100% |
| Não | 0 | 0% |



Podemos constatar que a totalidade dos inquiridos considera que a inclusão dos educandos com n.e.e. é benéfica para eles. A família vê na inclusão o direito a uma educação de igual qualidade.

Quadro 7 - Benefícios da inclusão do aluno com n.e.e. em classes regulares

| | Nº de EE | % |
|-------------------------|----------|-----|
| Promove a socialização | 4 | 13% |
| Desenvolve competências | 21 | 70% |
| Estimula a autonomia | 2 | 7% |
| Aumenta a autoestima | 3 | 10% |
| Outra | 0 | 0% |

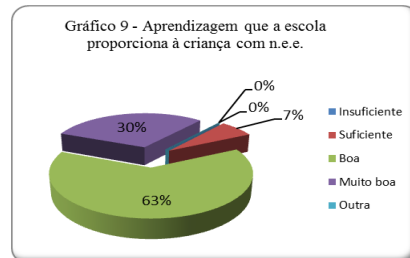


Vinte e um dos inquiridos consideram como principal benefício da inclusão em classes regulares, o desenvolvimento de competências. A promoção da socialização é um benefício considerado por 4 inquiridos, o aumento da autoestima por 3 e o estímulo da autonomia por 2.

Relativamente à questão sobre os benefícios da não inclusão do aluno com n.e.e. em classes regulares, todos os inquiridos consideram benéfico a inclusão. Esta questão não foi respondida por ninguém e por essa razão não se apresenta aqui nenhum gráfico elucidativo.

Quadro 9 - Aprendizagem que a escola proporciona à criança com n.e.e.

| | Nº de EE | % |
|--------------|----------|-----|
| Insuficiente | 0 | 0% |
| Suficiente | 2 | 7% |
| Boa | 19 | 63% |
| Muito boa | 9 | 30% |
| Outra | 0 | 0% |

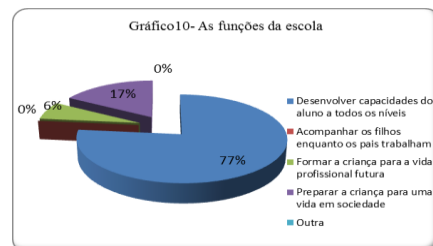


Consideram boa a aprendizagem que a escola proporciona ao seu educando 19 dos inquiridos, como muito boa 9 e como suficiente 2.

Nenhum EE classifica de “insuficiente” nem deu outra resposta diferente das propostas.

Quadro 10 - Funções da escola para a criança com n.e.e

| | Nº de EE | % |
|--|----------|-----|
| Desenvolver capacidades do aluno a todos os níveis | 23 | 77% |
| Acompanhar os filhos enquanto os pais trabalham | 0 | 0% |
| Formar a criança para a vida profissional futura | 2 | 7% |
| Preparar a criança para uma vida em sociedade | 5 | 17% |
| Outra | 0 | 0% |

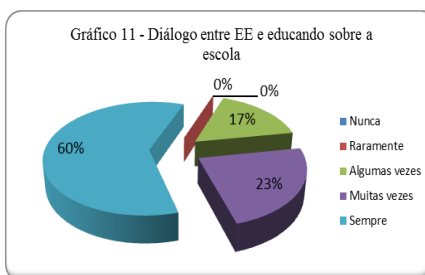


Os inquiridos evidenciam como principal função da escola o desenvolver capacidades do aluno a todos os níveis (23). A função de preparar a criança

para uma vida em sociedade obtém 5 respostas e com 2 das escolhas está a função de formar a criança para a vida profissional futura. A opção “acompanhar os filhos enquanto os pais trabalham”, não foi escolhida por nenhum inquirido.

Quadro 11- Diálogo entre EE e educando sobre a escola

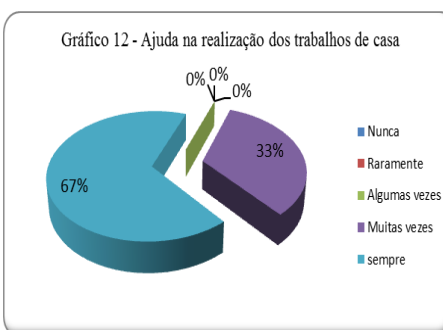
| | Nº de EE | % |
|---------------|----------|-------|
| Nunca | 0 | 0% |
| Raramente | 0 | 0% |
| Algumas vezes | 5 | 16,7% |
| Muitas vezes | 7 | 23,3% |
| Sempre | 18 | 60,0% |



Podemos constatar que todos os EE respondem que dialogam com os seus educandos sobre os acontecimentos escolares. A maioria deles (18) afirma que o faz sempre, 7 dizem que o faz muitas vezes e 5 dizem que o faz algumas vezes. Ninguém disse que o faz “raramente” ou “nunca”.

Quadro 12 - Ajuda o educando na realização dos trabalhos de casa

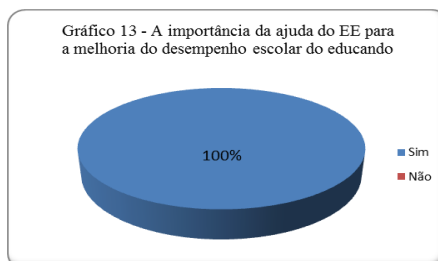
| | Nº de EE | % |
|---------------|----------|-------|
| Nunca | 0 | 0% |
| Raramente | 0 | 0% |
| Algumas vezes | 0 | 0,0% |
| Muitas vezes | 10 | 33,3% |
| Sempre | 20 | 66,7% |



Aferimos que a maioria dos EE (20) ajuda os filhos na realização dos trabalhos de casa. Os restantes inquiridos (10) responderam muitas vezes. Nenhum elemento da amostra evidencia “nunca” ou “raramente” em relação ao apoiar o seu educando nos trabalhos de casa.

Quadro 13 - A importância da ajuda do EE para a melhoria do desempenho escolar do educando

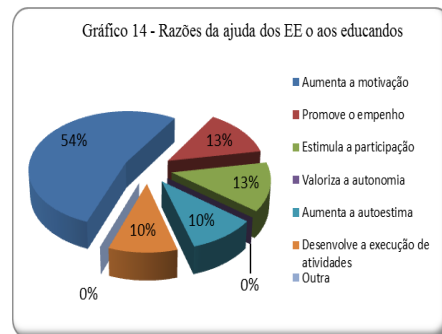
| | Nº de EE | % |
|-----|----------|------|
| Sim | 30 | 100% |
| Não | 0 | 0% |



Observamos que a totalidade dos EE considera que é importante a ajuda que dá ao educando e que essa ajuda contribui para a melhoria do desempenho escolar da criança com n.e.e..

Quadro 14 - Razões que justificam a ajuda dos EE aos educandos

| | N.º de EE | % |
|--------------------------|-----------|-----|
| Aumenta a motivação | 16 | 54% |
| Promove o empenho | 4 | 13% |
| Estimula a participação | 4 | 13% |
| Valoriza a autonomia | 0 | 0% |
| Aumenta a autoestima | 3 | 10% |
| Desenvolve a execução de | 3 | 10% |
| Outra | 0 | 0% |

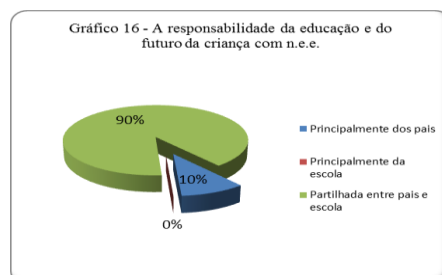


Dezasseis inquiridos justifica a ajuda que dá ao educando considerando que está a contribuir para aumentar a motivação para a aprendizagem. Quatro consideram essa ajuda importante pois promove o empenho, também 4 consideram importante porque contribui para estimular a participação. Três dos EE respondem dizendo que aumenta a autoestima do educando, e 3 respondem que desenvolve a execução de atividades. Nenhum inquirido responde que a ajuda dos EE “valoriza a autonomia”.

Relativamente à questão sobre as razões que justificam a não ajuda dos EE aos educandos, todos os inquiridos consideram importante essa ajuda. Esta questão não foi respondida por nenhum dos EE e por essa razão não se apresenta aqui nenhum gráfico elucidativo.

Quadro 16 – A responsabilidade da educação e o futuro da criança com n.e.e

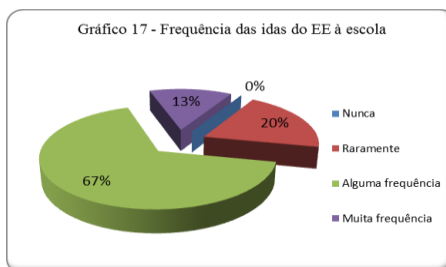
| | Nº de EE | % |
|--------------------------------|----------|-----|
| Principalmente dos pais | 3 | 10% |
| Principalmente da escola | 0 | 0% |
| Partilhada entre pais e escola | 27 | 90% |



Apenas 3 EE se consideram totalmente responsável pela educação dos seus educandos. A grande maioria dos inquiridos (27) responde que a educação e o futuro da criança com n.e.e. é uma responsabilidade partilhada entre pais e escola. Nenhum dos inquiridos considera que a responsabilidade da educação seja “principalmente da escola”.

Quadro 17 - Frequência das idas do EE à escola

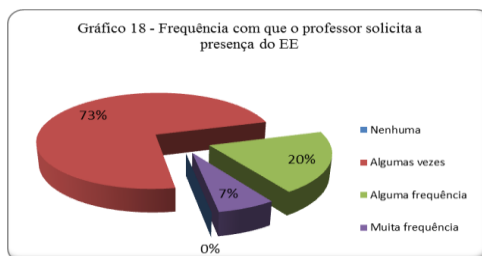
| | Nº de EE | % |
|-------------------|----------|-----|
| Nunca | 0 | 0% |
| Raramente | 6 | 20% |
| Alguma frequência | 20 | 67% |
| Muita frequência | 4 | 13% |



Os dados descrevem que 6 EE raramente tomam iniciativa própria na ida à escola para fornecer ou obter informações sobre o educando. Mais de metade dos inquiridos (20) dizem ir com alguma frequência à escola e 4 dizem ir com muita frequência à escola. Não foram referenciados dados pelos pais no item “nunca”.

Quadro 18- Frequência com que o professor solicita a presença do EE

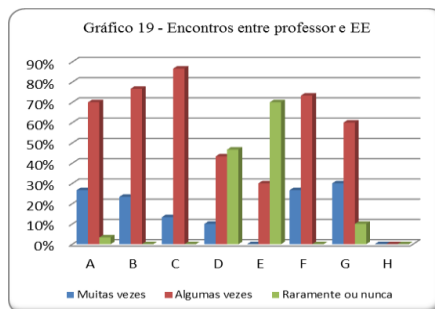
| | Nº de EE | % |
|-------------------|----------|-----|
| Nenhuma | 0 | 0% |
| Algumas vezes | 22 | 73% |
| Alguma frequência | 6 | 20% |
| Muita frequência | 2 | 7% |



Verificamos que a maioria dos EE (22) diz ser solicitada algumas vezes pelo professor, 6 dizem ser solicitados com alguma frequência, 2 dizem ser solicitados com muita frequência. A resposta “nenhuma” não foi assinalada.

Quadro 19 - Encontros entre professor e EE

| | | Muitas vezes | Algumas vezes | Raramente ou nunca |
|---|--|--------------|---------------|--------------------|
| A | Início do ano | 27% | 70% | 3% |
| B | Final do ano | 23% | 77% | 0% |
| C | Para troca de opiniões sobre a avaliação | 13% | 87% | 0% |
| D | Por problemas escolares | 10% | 43% | 47% |
| E | Por problemas familiares | 0% | 30% | 70% |
| F | Por convocatória do professor | 27% | 73% | 0% |
| G | Por convocatória de outros técnicos | 30% | 60% | 10% |
| H | Outra razão | 0% | 0% | 0% |

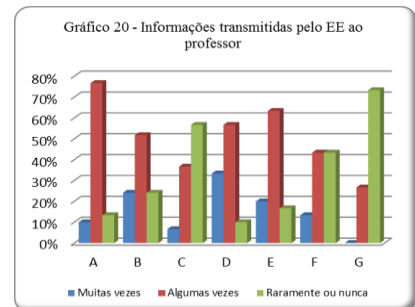


Este gráfico mostra-nos as circunstâncias e a frequência com que acontecem os encontros entre professor e EE. Verificamos que em nenhuma circunstância o encontro é apreciado como muito frequente. Circunstâncias

problemáticas tais como problemas familiares ou escolares (coluna D e E) raramente ou nunca são motivo para encontro entre professor e EE. Mais de metade dos EE e nalguns casos a quase totalidade deles, reúne com o professor no início e no final do ano, nos momentos de avaliação ou sempre que são convocados.

Quadro 20 - Informações transmitidas pelo EE ao professor

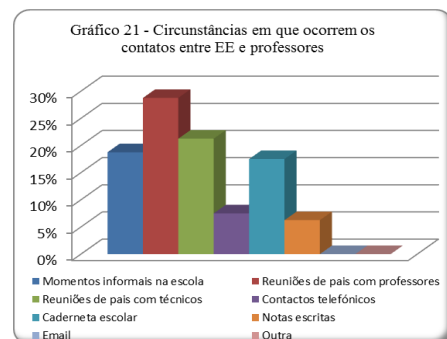
| | | Muitas vezes | Algumas vezes | Raramente |
|---|---|--------------|---------------|-----------|
| A | Comportamento do educando/a em casa | 10% | 77% | 13% |
| B | Dificuldades no acompanhamento escolar | 24% | 52% | 24% |
| C | Incompreensão de métodos utilizados pelo professor/a | 7% | 37% | 57% |
| D | Ansiedades e medos em relação ao sucesso/insucesso do seu educando/a | 33% | 57% | 10% |
| E | Informações transmitidas por outros profissionais (médicos, terapeutas, professor de educação especial,...) | 20% | 63% | 17% |
| F | Medos derivados da integração do seu educando/a na turma | 13% | 43% | 43% |
| G | Situações problemáticas na dinâmica da família | 0% | 27% | 73% |



Propusemos aos EE uma lista de informações e inquirimos acerca da frequência com que o fazem em relação a cada uma. Assim a maior parte dos EE fala com alguma frequência com os professores sobre o comportamento do educando em casa, sobre as dificuldades que têm no acompanhamento escolar, sobre as ansiedades e medos, sobre informações transmitidas por outros profissionais e também sobre medos e receios quanto à integração do educando na turma. Assuntos relacionados com problemas familiares raramente ou nunca são falados com os professores assim como sobre eventuais incompreensões sobre métodos. Não há nenhum tema em particular em que uma grande quantidade de EE tenha respondido que fala com o professor com muita frequência.

Quadro 21- Circunstâncias em que ocorrem os contatos entre EE e professores

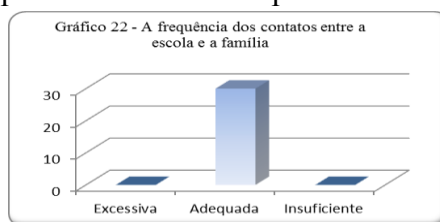
| | Nº de EE | % |
|----------------------------------|----------|-----|
| Momentos informais na escola | 15 | 19% |
| Reuniões de pais com professores | 23 | 29% |
| Reuniões de pais com técnicos | 17 | 21% |
| Contactos telefónicos | 6 | 8% |
| Caderneta escolar | 14 | 18% |
| Notas escritas | 5 | 6% |
| Email e outra | 0 | 0% |



A cada inquirido foi pedida a escolha de um máximo de 3 situações em 8 possíveis nas quais os contatos são estabelecidos habitualmente. Deste modo obtemos um universo de 90 respostas em 30 questionários e desse universo observamos que 23 assinalam o item reuniões de pais com professores, 17 assinalam o item reuniões de pais com técnicos, 15 referem que a estratégia mais utilizada para conversar com o professor são nos momentos informais na escola, 14 assinalam o item caderneta escolar, como a situação comunicativa entre as duas entidades. Seis assinalam o item contatos telefónicos e 5 assinalam o item notas escritas. Nenhum dos inquiridos refere o item “email”, como a situação mais utilizada para conversar com o professor.

Quadro 22 - Nível da frequência com que o EE se desloca à escola

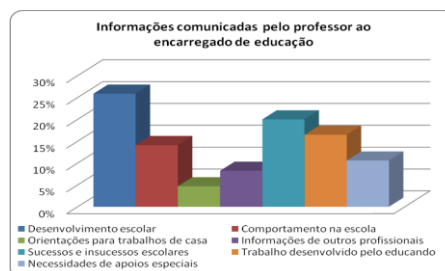
| | Nº de EE | % |
|--------------|----------|------|
| Excessiva | 0 | 0% |
| Adequada | 30 | 100% |
| Insuficiente | 0 | 0% |



Todos os EE consideram adequada a frequência com que estabelecem contatos com a escola. Nenhum inquirido respondeu que a frequência é “insuficiente” ou “excessiva”.

Quadro 23- Informações comunicadas pelo professor ao EE

| | Nº de EE | % |
|-------------------------------------|----------|-----|
| Desenvolvimento escolar | 22 | 26% |
| Comportamento na escola | 12 | 14% |
| Orientações para trabalhos de casa | 4 | 5% |
| Informações de outros profissionais | 7 | 8% |
| Sucessos e insucessos escolares | 17 | 20% |
| Trabalho desenvolvido pelo educando | 14 | 16% |
| Necessidades de apoios especiais | 9 | 11% |

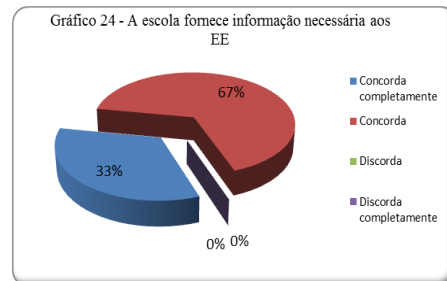


Mais uma vez foi pedido a cada inquirido a escolha de um máximo de 3 situações em 7 possíveis para conhecermos o tipo de informação que o professor comunica ao EE sobre o educando. Assim, verificamos que as informações que o professor comunica com mais frequência são o desenvolvimento escolar do educando (22). Os sucessos e os insucessos escolares são assinalados por 17 dos inquiridos. O item trabalho desenvolvido pelo educando é assinalado por 14 dos inquiridos, 12 dos EE assinala o item comportamento escolar, 9 assinala o item necessidades de apoios especiais, 7 refere que as informações de outros profissionais é o tipo de informações que o

professor lhe comunica, e 4 dos inquiridos assinala o item orientações para ajuda nos trabalhos de casa.

Quadro 24 – A escola fornece informações necessárias para acompanhar o percurso escolar do educando

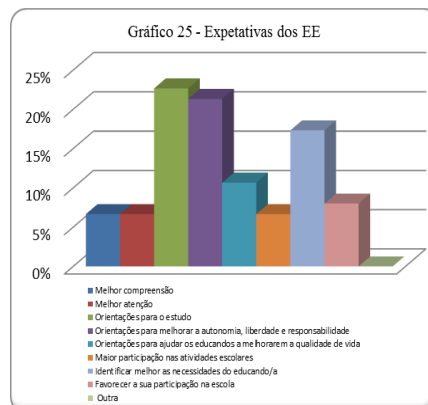
| | Nº de EE | % |
|------------------------|----------|-----|
| Concorda completamente | 10 | 33% |
| Concorda | 20 | 67% |
| Discorda | 0 | 0 |
| Discorda completamente | 0 | 0 |



Nesta questão, 20 inquiridos concordam que a escola fornece informações necessárias para acompanhar o percurso escolar do educando, enquanto 10 concordam completamente. Nenhum dos inquiridos respondeu aos itens “discorda” e “discorda completamente”.

Quadro 25- Expectativas que têm dos professores e da escola

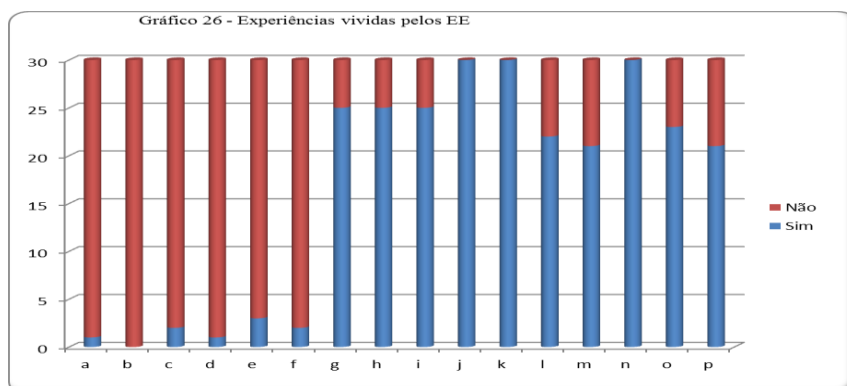
| | Nº de EE | % |
|---|----------|-----|
| Melhor compreensão | 5 | 7% |
| Melhor atenção | 5 | 7% |
| Orientações para o estudo | 17 | 23% |
| Orientações para melhorar a autonomia, liberdade e responsabilidade | 16 | 21% |
| Orientações para ajudar os educandos a melhorarem a qualidade de vida | 8 | 11% |
| Maior participação nas atividades escolares | 5 | 7% |
| Identificar melhor as necessidades do educando/a | 13 | 17% |
| Favorecer a sua participação na escola | 6 | 8% |
| Outra | 0 | 0% |



Com esta questão, quisemos ficar a conhecer as expectativas que os EE têm dos professores e da escola. Foi pedido a cada inquirido a escolha de um máximo de 3 situações em 9 possíveis. Constatamos que a maior expectativa dos EE em relação aos professores são a obtenção de orientações para o estudo (17). Também com grande importância para os EE está a expectativa de obterem orientações para melhorarem a autonomia, a liberdade e a responsabilidade (16). Com 13 respostas está a expectativa de identificar melhor as necessidades do educando, 6 dos inquiridos respondem o item favorecer a sua participação na escola. Com a mesma frequência (5), os inquiridos respondem como expectativas melhor compreensão, melhor atenção e maior participação nas atividades escolares.

Quadro 26 - Experiências vividas na relação estabelecida com a escola

| | | Sim | Não |
|----------|---|-----|-----|
| A | Ausência de comunicação com professores | 1 | 29 |
| B | Dificuldades de comunicação com professores | 0 | 30 |
| C | Dificuldades na participação de atividades escolares | 2 | 28 |
| D | Dificuldade em lidar com a criança no dia-a-dia | 1 | 29 |
| E | Sentimento de mal-estar em reuniões gerais (por serem abordados em público as dificuldades escolares ou comportamento do filho) | 3 | 27 |
| F | Conflitos de competências entre pais e professores | 2 | 28 |
| G | Promoção da socialização do educando | 25 | 5 |
| H | Promoção da autonomia do educando | 26 | 4 |
| I | Dei continuidade às experiências iniciadas na escola | 25 | 5 |
| J | Conheci o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem do meu educando | 30 | 0 |
| K | Contribui para o aumento da comunicação e da interação entre a família e a escola | 29 | 1 |
| L | Aprendi sobre a maneira de ensinar o meu educando | 22 | 8 |
| M | Recebi informações acerca dos direitos e deveres dos pais e/ou EE | 21 | 9 |
| N | Recebi informações sobre as necessidades educativas especiais do meu educando | 30 | 0 |
| O | Recebi informações sobre a forma de ensinar novas competências, ou como manter as adquiridas | 23 | 7 |
| P | Recebi informações sobre outros recursos importantes de que a criança com n.e.e. pode beneficiar | 21 | 9 |



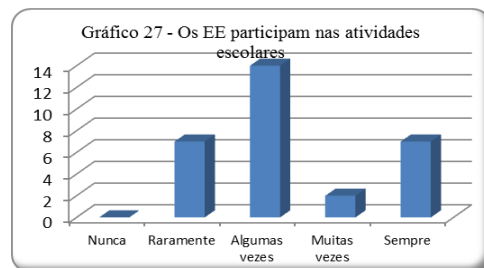
Esperávamos com esta questão identificar experiências vividas dos EE com a escola. Foi pedido aos EE que perante 16 experiências possíveis respondessem se sim ou não já as vivenciaram. E, constatamos que quase a totalidade dos inquiridos não consideram haver ausência de comunicação com os professores, não têm dificuldades de comunicação com os professores, que não têm dificuldades na participação de atividades escolares, que não sentem dificuldades em lidar com a criança no dia-a-dia, que não sentem mal-estar em reuniões gerais e que não há conflitos de competência entre pais e filhos. Concluimos também que todos os EE conhecem o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, que contribuem para o aumento da comunicação e da interação entre a família e a escola e que recebem informações sobre as necessidades educativas especiais dos educan-

dos. Dois terços dos inquiridos respondem que aprenderam sobre a maneira de ensinar o educando, que recebem informações acerca dos direitos e deveres dos EE, que recebem informações sobre a forma de ensinar novas competências, ou como manter as adquiridas e recebem informações sobre outros recursos importantes de que a criança com n.e.e. pode beneficiar.

Vinte e cinco EE acham que promovem a socialização do educando, que promovem a autonomia do educando e que dão continuidade às experiências iniciadas na escola.

Quadro 27 - Participação nas atividades que a escola organiza

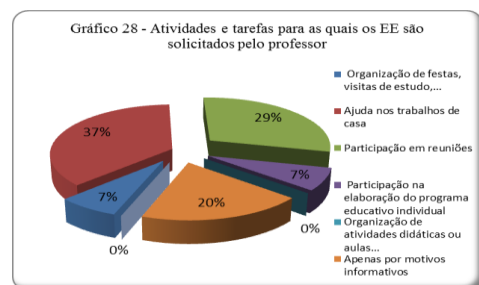
| | Nº de EE | % |
|---------------|----------|-----|
| Nunca | 0 | 0% |
| Raramente | 7 | 23% |
| Algumas vezes | 14 | 47% |
| Muitas vezes | 2 | 7% |
| Sempre | 7 | 23% |



Verifica-se que 14 dos inquiridos participa nas atividades que a escola organiza, 7 refere que participa sempre e a mesma percentagem refere que raramente participa. Dois EE participam muitas vezes nas atividades que a escola organiza. Nenhum EE respondeu que nunca participou nas atividades.

Quadro 28 - Atividades e tarefas para as quais os EE são solicitados pelo professor

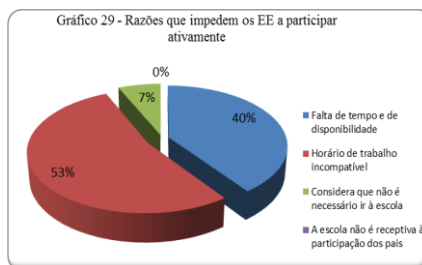
| | Nº de EE | % |
|---|----------|-----|
| Organização de festas, visitas de estudo,... | 3 | 7% |
| Ajuda nos trabalhos de casa | 15 | 37% |
| Participação em reuniões | 12 | 29% |
| Participação na elaboração do programa educativo individual | 3 | 7% |
| Organização de atividades didáticas ou aulas... | 0 | 0% |
| Apenas por motivos informativos | 8 | 20% |
| Outra | 0 | 0% |



Constatamos que o principal motivo de solicitação por parte dos professores é o item ajuda nos trabalhos de casa, com 15 das opções. Observamos também que 12 das opções centram-se nas participações em reuniões, 8 referem que são solicitados apenas por motivos informativos e 3 são solicitados pelo professor para participar na elaboração do programa educativo individual. Também 3 respondem o item organização de festas e visitas de estudo. O item “organização de atividades didáticas ou aulas” não foi referenciado por nenhum elemento da amostra.

Quadro 29- Razões que impedem a participação ativa nas atividades escolares

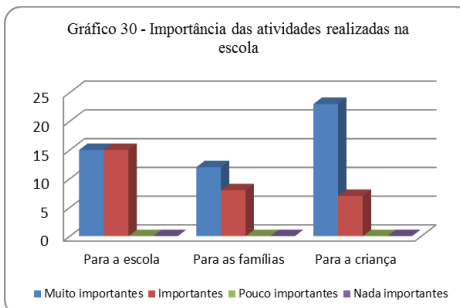
| | Nº de EE | % |
|---------------------------------------|----------|-----|
| Falta de tempo e de disponibilidade | 12 | 43% |
| Horário de trabalho incompatível | 16 | 53% |
| Considera que não é necessário ir à | 2 | 7% |
| A escola não é receptiva à participa- | 0 | 0% |



As razões que impedem os EE de irem à escola e participarem ativamente são o horário de trabalho incompatível (16), a falta de tempo e de disponibilidade (12), e 2 consideram que não é necessário ir à escola. Nenhum inquirido respondeu que “a escola não é receptiva à participação dos pais”.

Quadro 30- Importância das atividades realizadas na escola

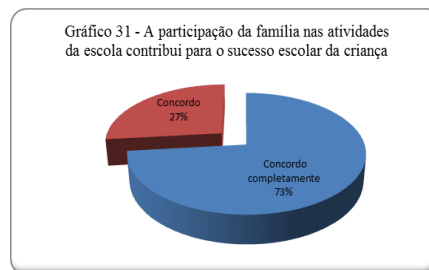
| | Muito importantes | Importantes | Pouco importantes | Nada importantes |
|------------------|-------------------|-------------|-------------------|------------------|
| Para a escola | 15 | 15 | 0 | 0 |
| Para as famílias | 12 | 17 | 1 | 0 |
| Para a criança | 23 | 7 | 0 | 0 |



Na perspetiva dos EE verifica-se uma enorme importância que dão às atividades escolares. No entanto podemos aferir o nível de importância que as atividades escolares têm para os diferentes intervenientes. Na perspetiva dos EE é principalmente para as crianças que as atividades são muito importantes. Metade da nossa amostra dá muita importância para a escola, as atividades da escola, a outra metade considera importantes as mesmas atividades também para a escola. Como muito importante para a família, respondem 12 dos inquiridos e 17 respondem o item importante. Apenas um inquirido refere ser pouco importante as atividades para as famílias.

Quadro 31- A participação da família nas atividades da escola contribui para o sucesso escolar da criança

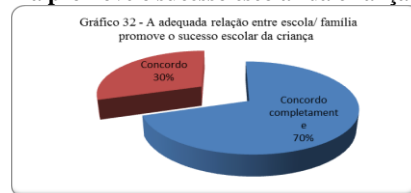
| | Nº de EE | % |
|------------------------|----------|-----|
| Concordo completamente | 22 | 73% |
| Concordo | 8 | 27% |
| Discordo | 0 | 0% |
| Discordo completamente | 0 | 0% |



Verifica-se que 22 concordam completamente que a participação da família nas atividades escolares contribui para o sucesso escolar da criança, e que 8 simplesmente concordam. Salienta-se também o facto de não ter havido uma única resposta de discordância.

Quadro 32 - A adequada relação entre escola/ família promove o sucesso escolar da criança

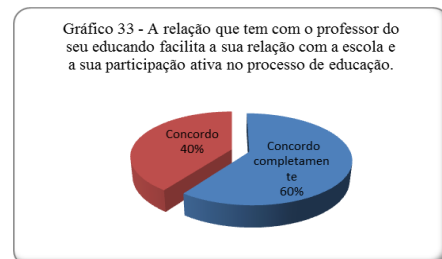
| | Nº de EE | % |
|------------------------|----------|-----|
| Concordo completamente | 21 | 70% |
| Concordo | 9 | 30% |
| Discordo | 0 | 0% |
| Discordo completamente | 0 | 0% |



Os EE mostram concordância com a necessidade de existência de uma adequada relação escola/família de modo a promover o sucesso escolar do educando. Vinte e um respondem o item concordo completamente e 9 respondem o item concordo. Não há nenhuma resposta de discordância.

Quadro 33 – A relação com o professor facilita a relação com a escola e promove a participação ativa no processo de educação

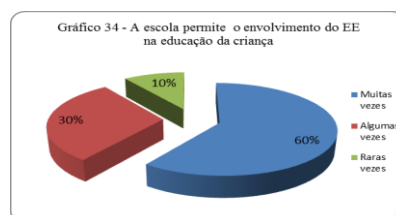
| | Nº de EE | % |
|------------------------|----------|-----|
| Concordo completamente | 18 | 60% |
| Concordo | 12 | 40% |
| Discordo | 0 | 0% |
| Discordo completamente | 0 | 0% |



Solicitava-se aos EE a concordância ou não, sobre se a relação estabelecida com o professor é ou não facilitadora da relação com a escola e facilitadora de uma participação ativa no processo de educação. Nas respostas obtidas nenhuma delas é desfavorável, constatando-se então que a amostra tem com os professores uma relação adequada e desejável. Dezoito respondem o item concordo completamente e 12 respondem o item concordo.

Quadro 34 - A escola permite o envolvimento do EE na educação da criança

| | Nº de EE | % |
|---------------|----------|-----|
| Muitas vezes | 18 | 60% |
| Algumas vezes | 9 | 30% |
| Raras vezes | 3 | 10% |

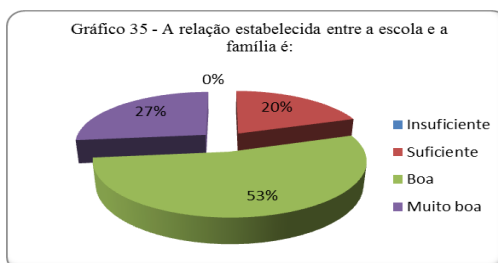


Podemos constatar que a maioria dos inquiridos (18) refere que muitas vezes a escola dá essa permissão. O item algumas vezes foi respondido por

9, e, 3 dos inquiridos referirem que raras vezes a escola lhes permite o envolvimento na educação do educando.

Quadro 35- A relação estabelecida entre a escola e a família é:

| | Nº de EE | % |
|--------------|----------|-----|
| Insuficiente | 0 | 0% |
| Suficiente | 5 | 20% |
| Boa | 16 | 53% |
| Muito boa | 8 | 27% |



Dezasseis dos inquiridos consideram como boa a relação que estabelecem com a escola, 8 classificam-na como muito boa e 5 considera suficiente. Nenhum dos inquiridos respondeu que a relação que mantém com a escola seja “insuficiente”.

4.1.2 - Análise de conteúdo e categorização

A apresentação dos resultados da análise de conteúdo das entrevistas foi operacionalizada em quadros finais de análise. Com a enunciação das categorias e subcategorias construídas, apresentam-se transcrições de respostas com o sentido de ilustrar a classificação realizada. (anexo VI). Estabelecidas as categorias de análise em função dos temas em estudo, apresentamos as categorias e subcategorias decorrentes dos indicadores recolhidos, fazendo uma síntese interpretativa (anexo VII).

4.1.3 – Apresentação dos dados das entrevistas

Quando os professores de educação especial foram questionados sobre os dados recolhidos junto das famílias e se consideravam que estas estavam de acordo ou desajustadas com a realidade que conheciam, as opiniões foram unânimes afirmando estarem de acordo com a realidade tendo em conta a sua experiência profissional. Os entrevistados referiram que a relação escola/família é fulcral, tem evoluído positivamente, que há uma maior disponibilidade para contatos informais, estes acontecem frequentemente e visam trocar experiências do dia-a-dia, acontecimentos familiares e dificuldades sentidas pelos pais. Referiram também que o professor de educação especial faz

a interligação entre todos os intervenientes da relação escola/ família. Um dos entrevistados apontou a existência de EE que não colaboram na realização de trabalhos de casa e não chamam a atenção dos educadores para a não realização dos mesmos.

Em relação à questão sobre se consideravam que a atuação do professor de educação especial estava em harmonia com as expectativas dos pais/EE, as respostas também foram afirmativas. Os nossos entrevistados atestaram que o professor de educação especial deve ter disponibilidade para conhecer os anseios e expectativas das famílias e deve valorizar as expectativas com o bem-estar e socialização das crianças em detrimento das expectativas académicas. Relativamente a esta categoria sobre a atuação do professor de educação especial perante as expectativas dos EE, os nossos entrevistados afirmaram que deve existir uma relação de proximidade com os EE; que a relação escola/ família tende a aumentar proporcionalmente à gravidade das situações das crianças com n.e.e.; que a relação de confiança entre professores e EE perante assuntos íntimos permite compreender comportamentos dos alunos; que o professor de educação especial trabalha e desenvolve competências úteis e necessárias para a vida adulta, como autonomia e interação com os pares. Estes profissionais da educação também referiram que o professor de educação especial é o técnico especializado mais acessível ao EE. Referiram que os EE esperam do professor de educação especial respostas às dificuldades no desenvolvimento e educação do educando e lamentam a falta de tempo devido ao elevado número de alunos que não permite um acompanhamento mais próximo à família e ao aluno.

Na questão colocada aos professores de educação especial sobre se poderão alterar e ajustar melhor o papel que assumem na relação escola/ família em função da criança com n.e.e., após a leitura das conclusões do estudo, os professores manifestaram-se de acordo com as conclusões, no entanto, acha-

ram que podem intervir, alterar e melhorar comportamentos. Assim, devem proporcionar mais encontros com os vários técnicos para avaliar e reformular; devem alterar as reuniões da equipa multidisciplinar para um carácter menos formal; acharam que deve existir na equipa multidisciplinar partilha de saber e não só dar informações ou assinar documentos; que o EE, tal como a lei refere, deve intervir na elaboração do programa educativo individual traçando objetivos e não devem deixar que só os professores o façam por acharem que eles é que sabem; devem sempre melhorar e evoluir para os alunos alcançarem o sucesso. O professor de educação especial é preocupado e sensível à relação escola/ família; tem em consideração as expectativas, necessidades e preocupações da família do educando, é frequente proporcionar encontros informais com os EE esclarecendo dúvidas ou dificuldades; deve ajustar a intervenção de acordo com a problemática da criança e à forma como os EE se relacionam com a escola; deve insistir com os EE para se envolverem nas tarefas escolares, permitindo dar continuidade e reforço às aprendizagens; deve ter uma atitude reflexiva e de empatia com os pais; deve realizar ações de sensibilização para pais de crianças com n.e.e. para clarificar e agilizar estratégias em benefício das crianças; deve proporcionar encontros de pais de crianças com n.e.e. para partilhar experiências, anseios e expectativas, sendo o professor de educação especial o dinamizador desses projetos.

Capítulo 5 – Discussão de dados

Iniciamos por caracterizar os sujeitos, salientando que em relação ao gênero se verifica que maioritariamente os EE são do sexo feminino e são mães. A mulher continua a ser vista como a mais indicada para acompanhar a vida dos filhos, embora tenha havido progressos no envolvimento do pai. Estes resultados também vêm ao encontro a um estudo efectuado por Montandon (1996) sobre a relação família/escola, onde nos apontou a mãe como tendo maior contato com a escola. Montandon abordou a questão dos contactos entre a família e a escola, apontando a mãe como sendo “aquela que assume a maior parte dos contatos com os professores” (p.51) e acrescenta ainda que apesar das mães cada vez mais terem uma atividade profissional fora da família, isto não as impede de estar sempre mais presentes na vida da escola dos seus filhos do que o pai. Flores (1994) evidencia também, que a ação do pai e da mãe é necessária para o desenvolvimento normal do filho e a evolução social marca, cada vez mais, a tendência para diminuir essas diferenças.

No que concerne à idade salientamos que a percentagem mais significativa de EE situa-se entre os 31 e os 40 anos. Relativamente às habilitações literárias podemos destacar que a maioria dos EE da nossa amostra tem até ao 3º ciclo do ensino básico. No que respeita à situação profissional, verificou-se estabilidade na amostra, a maioria dos EE têm um emprego efetivo.

Verificou-se neste estudo relativamente à opinião dos EE sobre se consideram benéfico ou não a inclusão dos educandos em classes regulares, que estes demonstraram ser totalmente favoráveis à inclusão. A família vê na inclusão o direito a uma educação de igual qualidade. Os seus filhos podem beneficiar de uma educação que respeite as próprias necessidades e características (direitos fundamentais de toda a criança). Desta forma, é facilitada a sua transição para a vida ativa, com a maior autonomia e independência possíveis. Segundo Nielsen (1999) os alunos com n.e.e. podem ser colocados numa classe regular com apoio de professores de educação especial, quer a

tempo inteiro ou parcial. O currículo determinado para este tipo de alunos poderá ter objetivos comuns com os estabelecidos para os outros alunos. Contudo, o professor da classe regular deverá sempre que necessário modificar as estratégias, o ritmo de ensino, os conteúdos e os métodos de avaliação, para dar resposta às necessidades especiais de aprendizagem do aluno.

Como benefício da inclusão em classes regulares podemos concluir que na perspetiva do EE o desenvolvimento de competências é a principal vantagem da inclusão. Para além deste benefício, também destacaram como aspeto promotor dessa inclusão a socialização e a autoestima. Podemos considerar que o desenvolvimento de competências, ao ser considerado pelos pais o benefício mais positivo da inclusão, melhora conseqüentemente a socialização, a autonomia e a autoestima. Com a inclusão estabelecem-se maiores laços de ligação entre as crianças com n.e.e. e as outras crianças e protagoniza-se de forma mais normalizada a sua integração na vida em sociedade. Para Nielsen (1999, p. 46) “Os educadores têm vindo a descobrir que, na maior parte dos casos, o facto de os alunos com n.e.e. estarem colocados em meios educativos inclusivos lhes proporciona a oportunidade de interagir com outros indivíduos, o que resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade.”. Por sua vez, os alunos sem n.e.e. têm oportunidade de contactar com estes alunos e de perceber a complexidade e a diversidade das características humanas, compreendendo que a partilha de aspectos comuns e de necessidades excede as diferenças (Alper, Schloss, Etscheidt & Macfarlane, 1995, citados por Nielsen, 1999, p.46).

Os EE consideram boa e muito boa a aprendizagem que a escola proporciona aos educandos. É assim que os EE veem a qualidade do ensino. Ao tentarmos compreender a opinião dos EE sobre a principal função da escola em relação a estas crianças, concluímos que os mesmos consideram que a escola deve ter como principal finalidade o desenvolvimento de capacidades

do aluno a todos os níveis, assim como preparar a criança para a vida em sociedade. O trabalho realizado na sala de aula deve aplicar diferentes estratégias para que a evolução das crianças seja notória. Segundo Durkheim (citado por Pires, Fernandes e Formosinho, 1991, p. 93) a escola “socializa os indivíduos no sentido de lhes proporcionar a sua devida integração na sociedade”. Os professores de educação especial partilham da mesma opinião ao expressarem que se deve valorizar as expectativas dos EE com o bem-estar e socialização das crianças em detrimento das expectativas académicas. O professor também deve trabalhar e desenvolver competências úteis e necessárias para a vida adulta, como autonomia e interação com os pares.

Os EE têm o hábito de conversar com os educandos sobre o que acontece na escola. Nota-se neste aspecto uma tendência reveladora da preocupação dos EE em saber o que os seus educandos realizam durante o dia na escola. Mostram interesse e reconhecimento pelo seu trabalho deixando-os motivados e autoconfiantes. Todos os EE ajudam os seus educandos na realização dos trabalhos de casa. Eles privilegiam as ajudas que possam prestar em casa ao seu educando, como uma vertente da relação entre a família/escola que é privilegiada pela família e na maioria das vezes a mais aceite pelos professores. Podemos concluir que os EE, sobretudo em casa, revelam uma postura afirmativa em relação ao progresso escolar do educando. É inegável, a importância do acompanhamento dos pais em casa, para um melhor desenvolvimento do aluno. O facto de verificarem se o filho realizou os trabalhos de casa, se os efetuou com correção, torna-se uma motivação para que este tenha mais interesse pelo que faz e tente fazer tudo com mais perfeição e cuidado. Os pais ao participarem na escola e ao intervirem nos trabalhos de casa, contribuem não só para o aumento do sucesso escolar dos filhos, mas também para o sucesso na socialização escolar. É interessante verificar que todos os EE ajudam na realização dos trabalhos de casa, e que conside-

ram este facto mais importante que a frequência com que falam de assuntos escolares, desvalorizando assim o diálogo. Um dos professores entrevistados está em desacordo com estas ideias dizendo que existem EE que não colaboram na realização de trabalhos de casa e que não chamam a atenção para a não realização dos mesmos. Este entrevistado acha que deve insistir com os EE para se envolverem nas tarefas escolares e que o envolvimento dos pais em casa permite dar continuidade e reforço às aprendizagens.

Tendo em conta o sucesso escolar, todos os EE consideram importante a sua ajuda para os educandos o alcançarem. Assumem deste modo um papel ativo no processo de desenvolvimento da criança com n.e.e. com as consequentes responsabilidades no futuro da criança quer ele seja de sucesso ou de fracasso. É extremamente positivo como os EE equacionam a sua colaboração tendo em vista o sucesso do seu educando. É uma ação centrada, sobretudo na relação criança/adulto, sempre apoiada na ideia de aumentar a motivação, mostrando-se os seus educandos mais empenhados nas aulas e na execução das atividades. Todavia, "as práticas que mais influências têm no aproveitamento dos alunos são as que se relacionam com a ajuda dos pais no trabalho de casa e no estudo" (Marques, R., 1993, p. 59). É o aumento da motivação a principal razão de ajuda dos EE aos educandos. Ao longo deste estudo focou-se a importância da família no progresso escolar do educando. Esta participação é inquestionável, ela é promotora de sucesso escolar. A motivação, o empenho, a participação, a autoestima e a execução de atividades foram aspetos considerados pela família como razões que justificam a ajuda que os EE dão aos educandos para melhorarem o desempenho escolar. Neste sentido e indo ao encontro da análise dos dados, Sousa (1998), referiu que a colaboração das famílias no processo de aprendizagem escolar promove o desenvolvimento integral dos alunos, assim como aproxima escola, família e comunidade. A mesma autora refere também que o acesso da esco-

la às famílias beneficia nas crianças a autonomia, a socialização e aquisição de matriz linguística; nos pais, a adaptação dos pais à vida escolar, reconhecendo o seu novo papel de pai de aluno; aos professores, a intenção e necessidade de reunir a comunidade educativa.

A responsabilidade da educação e do futuro da criança com n.e.e. é partilhada entre pais e escola, segundo os envolvidos no nosso estudo. Só uma pequena percentagem (10%) se considera único responsável pela educação dos seus educandos. Temos consciência que a educação é uma missão que a todos diz respeito. Como afirmou Marques (1993, p. 36) “ a missão de educar é partilhada por todos: professores, pais e instituições da comunidade vocacionadas para o apoio a jovens.”

Quanto aos contatos estabelecidos entre EE e professores ficámos a saber que muitos acontecem por iniciativa própria dos EE que querem estar mais presentes na vida escolar dos educandos e que querem ser mais participativos. Por outro lado podemos apurar também que é frequente o professor solicitar a presença do EE ao longo do ano letivo. Isto significa que, ambas as partes, reconhecem a importância da participação parental, contudo ainda há alguns aspetos a aperfeiçoar para que essa relação se efetive com mais clareza e produtividade.

Os momentos privilegiados de contatos do EE com o professor são marcadamente no início do ano, no final do ano, nos momentos de avaliação ou sempre que são convocados. Conclui-se a existência de pouca continuidade na relação, entre a família e a escola. Segundo os dados, observa-se que a relação existe um pouco à margem de todo o processo educativo como o início e o final do ano e quando a dinâmica educativa, a isso obriga, como na avaliação. Verifica-se nesta situação a quase inexistência de um trabalho interdisciplinar. Hegarty, Pliklington & Lucas (1981) defendem a existência de poucos contatos ou comunicação entre a família e a escola. Benavente

(1990, p. 141) afirma que os pais mostram abertura aos contactos com a escola. Mas a ida à escola é vista a partir do papel tradicional que os pais devem desempenhar na escolarização (receber informações sobre o filho).

Ao averiguarmos sobre o tipo de informações que os EE transmitem aos professores concluímos que a maior deles com alguma frequência fala sobre o comportamento do educando em casa, sobre as dificuldades que têm no acompanhamento escolar, sobre as ansiedades e medos, sobre informações transmitidas por outros profissionais e também sobre medos e receios quanto à integração do educando na turma. Concluímos também que assuntos relacionados com problemas familiares raramente ou nunca são falados com os professores assim como sobre eventuais incompreensões sobre métodos.

Quanto às situações que os EE utilizam mais para conversar com os professores, privilegiam-se as reuniões de pais e as reuniões de pais com outros profissionais. São momentos que podemos denominar de momentos formais e cuja característica principal é serem facilmente situados temporalmente e decorrerem com alguma pontualidade. Já começamos a notar atualmente algum trabalho interdisciplinar, com alguma representatividade tendo em conta a referência que fazem às reuniões com outros profissionais. Podemos concluir que o trabalho em equipa, enquanto estratégia na implementação e manutenção da relação família/ escola já é de certo modo valorizado. Constatamos alguma importância que os EE dão aos momentos informais na escola. Esta estratégia pode resultar nalguma continuidade e frequência à relação. Os professores entrevistados consideram que os contactos acontecem frequentemente e são informais. Há maior disponibilidade para contactos informais. É frequente o professor de educação especial proporcionar encontros informais com os EE esclarecendo dúvidas ou dificuldades. Os contactos visam trocar experiências do dia-a-dia, acontecimentos familiares e difi-

culdades sentidas pelos pais. O professor de educação especial é o técnico especializado mais acessível ao EE, e estes esperam do professor de educação especial respostas às dificuldades no desenvolvimento e educação do educando. Para os nossos entrevistados o professor de educação especial faz a interligação entre todos os intervenientes da relação escola/ família. Segundo Correia (1999) a comunicação existente entre a escola e a família é essencial para estabelecer relações no trabalho com os alunos. Deve-se estabelecer sentimentos de confiança e respeito com o objetivo de tornar a relação mais produtiva e significativa.

Neste estudo todos os EE consideram adequada a frequência com que estabelecem contatos com a escola. Nesses contatos, as informações que o professor mais comunica e que são mais procurados pelos EE são o desenvolvimento escolar, os sucessos e insucessos, o trabalho desenvolvido pelo educando e o comportamento na escola. Todos os EE concordam que a escola fornece informações necessárias para acompanhar o percurso escolar dos educandos. Deduzimos então que os EE estão informados sobre o que se passa na escola.

A identificação das expectativas dos EE pode ser o ponto de partida para uma atuação do professor de educação especial em harmonia com a esperança que a família da criança deposita na escola e na confiança quase incondicional que os EE atribuem ao professor de educação especial. Numa lista de 9 situações expectáveis em todas elas obtivemos respostas, o que nos leva a concluir que todas as situações por nós sugeridas se enquadram nas expectativas dos EE face à escola. Porém, importa aqui fazer um especial destaque àquelas que para os pais são primordiais. Assim, uma boa percentagem dos inquiridos disse que espera da escola acima de tudo orientações para ajudar o filho a estudar, muitos também referem que precisam de obter da escola orientações para ajudar a criança a aperfeiçoar a autonomia, a li-

berdade e a responsabilidade. Os EE dizem necessitar também de orientações da escola para que possam ajudar a criança a ter uma melhor qualidade de vida, esperam ainda que a escola os ajude na identificação das necessidades do educando. Todos os profissionais envolvidos com crianças n.e.e., quer sejam médicos, terapeutas ou professores, devem divulgar todas as informações aos pais, facultando-lhes aptidões para ensinarem os filhos a serem mais autónomos e independentes.

Julgamos que o professor de educação especial deverá ter sempre uma atitude proactiva tentando sistematicamente perceber em relação a cada um dos seus EE quais as expectativas que eles investem na escola. Em função desse conhecimento o professor deverá manter uma atuação em função de cada uma dessas esperanças desde que, tal atuação se enquadre no correto desenvolvimento da criança e que promova as aprendizagens. O professor deve ficar atento pois outras expectativas agora não identificadas podem ser demonstradas e essas devem ser objeto de reflexão sem que o professor nunca despreze ou desvalorize a opinião, esperança ou vontade do EE. Os nossos entrevistados têm em consideração as expectativas, necessidades e preocupações da família e educando. Consideram que o professor deve ter disponibilidade para conhecer os anseios e expectativas das famílias.

Para tentar perceber e enquadrar os EE relativamente à sua postura e após conhecer as expectativas de cada um, tentámos identificar experiências vividas. Numa questão de resposta sim/ não confrontámos os EE perante experiências desfavoráveis à relação escola/ família. A ausência de comunicação, as dificuldades na comunicação com professores, na participação nas atividades escolares, no lidar com a criança, o sentimento de mal-estar perante a escola e a existência de conflitos de competências entre pais e professores são exemplos de experiências que a grande maioria ou até a totalidade dos inquiridos não vivem. Porém destacam-se a existência de três EE que reve-

lam já ter tido um sentimento de mal-estar em reuniões gerais de EE em que as dificuldades e comportamentos do educando foram abordados publicamente. No universo dos nossos inquiridos três respostas “sim” à vivência desta experiência representa 10% da amostra o que na nossa opinião é uma percentagem muito elevada e nesta temática importa que o docente tenha sempre o cuidado e mantenha a ética profissional de nunca expor publicamente assuntos privados da criança com n.e.e.. As outras respostas onde se obtiveram respostas “sim” podemos justificar o sim pela timidez ou indisponibilidade de alguns EE. Preocupante é também o facto de dois EE terem dito que já tiveram experiências de conflito de competências com os professores. Julgamos que o papel do professor e o papel do EE são distintos no entanto completam-se nunca devendo ser razão de conflito, ou seja, as funções de um nunca podem impedir as funções do outro. Na mesma questão onde se pretendia identificar experiências, o EE foi confrontado com um conjunto de vivências benéficas e favoráveis à boa relação escola/ família, como a promoção da socialização, da autonomia, o dar continuidade às experiências iniciadas na escola, o conhecimento dos ritmos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, a contribuição para o aumento da comunicação, o aprender a ensinar, o conhecer os direitos e deveres, o conhecer as n.e.e., entre outros. Também aqui a maioria ou nalguns casos a totalidade dos EE disse “sim” a já ter tido estas experiências. Uma das experiências vividas pelo EE na relação estabelecida com a escola e apontada pela maioria deles é que aprenderam sobre a maneira de ensinar o educando e, o melhor incentivo por parte da escola era ajudar os EE para assim estes poderem ajudar os filhos. Outras experiências referidas pela maioria dos EE é a promoção da socialização do educando, que vai ao encontro do que Durkheim (cit. Por Pires, Fernandes & Formosinho, 1991) disse que a escola proporciona a socialização aos indivíduos integrando-os na sociedade e dá continui-

dade às experiências iniciadas na escola. Com a aproximação escola/ família evidenciou-se sobretudo na área das n.e.e. o facto de as famílias darem continuidade aos treinos iniciados na escola. Esta maior proximidade dos pais levou-os a compreender melhor as necessidades dos seus filhos assim como os seus ritmos de desenvolvimento e aprendizagem. Este conhecimento do ritmo de desenvolvimento e aprendizagem do educando é uma experiência vivida por todos os EE. Outra experiência vivida por todos os EE é que receberam informações sobre as n.e.e. dos educandos. Os EE também, e de acordo com dois terços da nossa amostra, receberam informações sobre a forma de ensinar novas competências, ou como manter as adquiridas e também receberam informações sobre outros recursos importantes que a criança com n.e.e. pode beneficiar. Estas experiências vividas pelos dois terços dos EE com a escola e segundo Bailey e Simeonsson (1984) e Kroth (1985) são apontadas como benefícios entre as famílias e os profissionais.

É costume os EE participarem nas atividades que a escola organiza. As atividades e tarefas que o professor mais solícita ao EE são a ajuda nos trabalhos de casa, na participação em reuniões e apenas por motivos informativos. Considera-se este item como sendo fundamental no trabalho a desenvolver com o aluno, visto que apenas se consegue intervir com correção e adequação se se conhecer bem o aluno. Esta informação só a família possui e pode fornecer com clareza e conhecimento. Segundo Correia (1999) a família é o primeiro educador da criança que a conhece no seu “todo”, podendo fornecer informações e sugestões ao professor essenciais para a sua intervenção e adequação prática junto da mesma. Deste modo, podemos concluir que a relação escola/família condiciona a intervenção do profissional nas crianças com n.e.e.. Marques (1993) revelou que as relações entre a família e a escola referem-se à divulgação de informações sobre a progressão escolar dos alunos. Não se registam práticas de participação na gestão pedagógi-

ca das escolas e de colaboração com os professores na planificação de atividades pedagógicas. Também no nosso estudo o item organização de atividades didáticas ou aulas não foi registado por nenhum EE. Uma pequena percentagem (7%) reconhece que é solicitada pelo professor para participarem na elaboração do programa educativo individual e na organização de festas e de visitas de estudo. No que respeita à elaboração do PEI e de acordo com o DL 3/2008, a participação dos pais/EE na sua elaboração é obrigatória, assim como apenas se pode implementar com a autorização dos mesmos. No entanto, os pais inquiridos não reconhecem essa participação e quando o fazem apenas se limitam a fornecer dados pessoais e familiares, assim como assinar, não interferindo na organização do programa e estratégias e na forma como o implementam.

O nosso estudo revela que as razões que impedem os EE de ir à escola e participar mais ativamente são o horário de trabalho incompatível e a falta de tempo e de disponibilidade. Para os EE as atividades são de enorme importância. É principalmente para as crianças que essas atividades são muito importantes. No entanto os inquiridos também consideram as atividades importantes ou muito importantes para a escola. Relativamente à participação da família nas atividades escolares se contribuem ou não para o sucesso escolar da criança, a maioria dos EE afirma que sim. Os filhos cujos pais se envolvem nas atividades da escola obtêm melhor aproveitamento. Ficámos conscientes de que só obteremos estes resultados se entre a escola e a família se estabelecerem relações de parceria, pois como afirmou Marques, R. (1993) “o sucesso educativo para todos só é possível com a colaboração de todos.” (p. 42).

Destacamos também a total concordância dos EE, com a existência de uma adequada relação escola/ família de modo a promover o sucesso escolar da criança. Da relação entre a escola e a família e para Sousa (1998, p.71)

“A criança tem como principais benefícios o progresso no seu desenvolvimento e a melhoria do aproveitamento escolar”. Segundo a mesma autora, “quando se verifica nos pais maior interesse pela escolarização dos filhos, estes sentem-se mais motivados e desenvolvem atitudes mais positivas em relação à aprendizagem, o que potencializa o seu sucesso.” (1998, p.71). Esta ideia é reforçada por Nielsen (1999) que referiu que o envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada ao aluno com n.e.e. contribuem para o sucesso escolar. As entrevistas realizadas preconizam a ideia que a intervenção do professor de educação especial na relação escola/ família é adequada e que pode e deve sempre melhorar e evoluir para os alunos alcançarem o sucesso. Tem existido uma evolução positiva da relação escola/ família e o professor de educação especial é preocupado e sensível a esta relação. O professor de educação especial deve ajustar a intervenção de acordo com a problemática da criança e à forma como o EE se relaciona com a escola.

Todos os EE concordam que a relação estabelecida com o professor é facilitadora da relação com a escola e facilitadora de uma participação ativa no processo de educação. A maioria dos EE refere que a escola lhe permite o envolvimento na educação da criança. Uma pequena percentagem (10%) referiu que raras vezes a escola lhes permite esse envolvimento. Já mencionamos mais atrás que os EE acompanham o desenvolvimento dos educandos, mas nem todos se envolvem nas atividades da escola. Não é possível aferir se os EE que responderam raras vezes gostariam ou não de se envolverem na educação da criança com n.e.e., no entanto verifica-se aqui um eventual entrave à relação escola/ família. Marujo e outros (2002, p. 148) abordaram a questão das relações entre a escola e a família dizendo que, se bem que a maior parte quer envolver-se na vida escolar dos filhos, muitos

pais não sabem como fazê-lo, têm pouco tempo disponível ou estão perante uma escola que não estimula o envolvimento.

A relação estabelecida entre a escola e a família foi considerada pelos EE como suficiente e muito boa. Consideramos que pais e professores estão progressivamente a tomar consciência da importância que os seus papéis assumem na educação destas crianças, contudo falta-lhes alguma iniciativa e confiança que efetive essa prática relacional. Para os nossos entrevistados a relação escola/ família é fulcral. Tende a aumentar proporcionalmente à gravidade das situações das crianças com n.e.e.. Cada vez mais existe uma relação de proximidade com os EE e a relação de confiança entre professor e EE perante assuntos íntimos permite compreender comportamentos do aluno.

A criança deve ser a primeira a ter vantagens da relação escola/ família vendo o seu percurso ser acompanhado pela escola e pela família, que integrem em cooperação e estreita ligação. Também, os dados do presente estudo, convergem para a generalidade do explicitado na fundamentação teórica. Uma realidade que reflete que a participação dos pais na escola é, não apenas um direito social, como também uma necessidade da escola com vista à promoção do sucesso escolar de cada aluno com n.e.e..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter filhos na escola, ir à escola, estar na escola, levar os filhos à escola é muito mais que simples comportamentos, é uma atitude. O triângulo escola, família e professor é a base de uma pirâmide triangular cujo vértice superior é a criança enquanto ser desenvolvido e integrado na sociedade. É com o saber e o conhecimento que a criança enfrenta o futuro e uma profissão, tornando-se num ser humano capaz, íntegro e com capacidade para contribuir para uma sociedade melhor.

Este estudo pretendeu aprofundar o conhecimento da relação escola/ família nos casos específicos de crianças com n.e.e. Foi com base nas experiências reais de uma amostra recolhida entre pais/EE de crianças com n.e.e., que tentámos interpretar as expectativas de modo a que, com o envolvimento da família na escola, o professor de educação especial pudesse assumir uma atitude positiva, e a escola enriquecesse e diversificasse práticas para motivar essa relação. As conclusões que apresentamos assentam na base de um estudo e respetiva discussão de dados num trabalho forçosamente limitado pois a amostra é apenas representativa de uma unidade escolar integrada num vasto sistema educativo nacional. As conclusões apresentadas não devem ser interpretadas como verdades absolutas pois, mesmo que suportadas numa grande amostra, as sociedades e as exigências são dinâmicas e por isso os estudos e as conclusões nunca poderão colocar um fim nem ditar receitas rígidas. Nesta perspectiva e como conclusões deste trabalho e nunca deste tema, queremos deixar ideias e sugestões que permitirão ao leitor aperceber-se do papel dos pais e dos professores.

Consideramos relevante destacar alguns pontos. A relação escola/ família apresenta uma evolução positiva e quanto melhor for essa relação melhores poderão ser os resultados do trabalho desenvolvido com a criança. A responsabilidade da educação de uma criança com n.e.e. é sempre uma partilha entre escola e família com vista a uma articulação entre as duas entidades,

procurando-se, por um lado, um efetivo envolvimento das famílias na situação escolar da criança e, por outro, um maior conhecimento, compreensão e acompanhamento da escola em relação às situações sociais e familiares dos alunos. O professor de educação especial deverá ter abertura e flexibilidade para valorizar as expectativas dos pais/ EE. A equipa multidisciplinar deve integrar e suportar sempre decisões que impliquem divergências com o EE. Existe uma visão generalizadamente positiva da escola. Os pais/ EE veem o ensino com qualidade a que os educandos têm acesso gratuitamente e que a escola cumpre o seu papel de contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno a todos os níveis preparando-o para o futuro. Os pais mostram interesse e vontade de se envolverem ativamente na vida escolar embora muitas vezes precisem de uma motivação ou chamamento pois temem ser mal interpretados. Tendo em conta que se considera vantajosa a inclusão da criança com n.e.e em classes regulares, então a intervenção dos pais/ EE e o seu envolvimento na vida escolar assume um lugar de relevância, não só no sucesso das aprendizagens mas também na socialização da criança “diferente” que pode assumir contornos indesejáveis neste contexto. A intervenção ativa dos pais/ EE não deve centrar-se somente no acompanhamento em casa mas também num envolvimento com a escola em ações concertadas e centradas no aluno com vista à promoção do sucesso. Importa nesta conclusão destacar ainda o olhar do EE relativamente ao sucesso da criança. Esta demonstra mais apetência para novas aprendizagens. A motivação e a autoestima aumentam desencadeando atitudes que potencializam o sucesso.

A participação e o envolvimento dos pais/ EE na escola é mais que um direito, é uma atitude articulada entre escola, família e professor. Necessariamente esta articulação deve funcionar baseada em experiências reais, deve permitir a mudança e o ajuste sem alterar o futuro espectável para a criança com n.e.e..

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: edições Asa.
- Amaro, F. (2006). *Introdução À Sociologia Da Família*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Bailey, D. B., e Simeonsson, R. J. (1984). *Critical issues underlying research and intervention with families of young handicapped children*. Journal of the Division for Early Childhood.
- Baltazar, J. A. et al (2006). *Família e escola: um espaço interativo e de conflitos*. São Paulo: Editora Arte e Ciência.
- Barata, O.S. (1990). *Introdução às Ciências Sociais*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Barros, J. (1994). *Psicologia de educação familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Barros, M. L. et al (2007). *Educar com sucesso: manual para técnicos e pais*. Lisboa: Epis.
- Barroso, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação da Escola*. Lisboa: Ministério da Educação/ Instituto de Inovação Educacional.
- Bautista, Rafael. Coordenação. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes – O Professor Primário e o Insucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1990). *O Insucesso Escolar no Contexto Português*. Lisboa: Abordagens Concepções e Políticas, Dep. Faculdade de Ciências.
- Buscaglia, L. (2006). *Os Deficientes e Seus Pais*. (5ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Record.
- Carmo, H., Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação – Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Correia, L. (1999). *Alunos com NEE nas Classes Regulares – 1- Coleção Educação Especial*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2005). *Inclusão e NEE: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com n.e.e.: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto editora.

Correia, L. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas: contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto editora.

Correia, L.; Martins, A.P.L. (2000). *Uma Escola para Todos: Atitudes dos Professores perante a Inclusão*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, M. T. B. (2004). *Apoio à Família e Formação Parental*. Lisboa: ISPA. *Análise Psicológica*, 1 (XXII).

Davies, D., et al. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal – Realidade e perspectivas*. Lisboa: Edições Livros Horizonte

Davies, D., Marques, R.; Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias/ a colaboração possível*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.

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

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família. A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.

Epstein, J. (1996). *Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships*. In Booth, A., Dunn, J. (eds) (1996). *Family-School links: how do they affect educational outcomes?* Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates, p.p 209-246.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, T. e Villas Boas, A. (1997). *A relação pais e escola – Reflexões sobre uma experiência*. In: Marchand H. e Pinto h. (1997). *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Educa.

Felgueiras, I. (1994). *As Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as Educar?*. In Inovação. Instituto de Inovação Educacional. Vol. 7, n.º1, p. 23-35.

- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. Noésis. Vol. 18. Lisboa: DGIDC, p.p 64-66.
- Flores, Varela José (1994). *A Influência da Família na Personalidade da Criança* - Coleção Crescer. Porto: Porto Editora Lda.
- Fortin, M., (1999). *O processo de Investigação: da Conceção à Realização*. Loures: Lusociência.
- Fox, D. J. (1981). *El Proceso de Investigación en Educación*. Ediciones Pamplona : Universidad de Navarra S.A.
- Freitas, H. e Janissek, R. (2000). *Análise léxica e análise de conteúdo: técnicas complementares, sequências e recorrentes para análise de dados qualitativos*. Porto alegre: Sphinx-sagra.
- Gameiro, J. (1992). *Voando sobre a Psiquiatria*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gameiro, J. et al (1994). *Quem sai aos seus...*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gartner, A.; Lipsky, D.K. (1993). *Beyond Special Education: Toward a Quality System for All Students*. In *Integração Escolar*, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. p. 30-58.
- Ghiglione & Matalon, B. (1992). *O Inquérito, Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, António Carlos (1989). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 2ª edição. São Paulo: Atlas S.A.
- Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar – como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro/ São Paulo: editora Record.
- Gurvitch, G. (1986). *A Vocação Actual da Sociologia*. I e II vols. Lisboa: Edições Cosmos.
- Hegarty, S.; al (1981). *Educating Pupils With Special Needs in the Ordinary School*. Oxford: NFER-NELSON Publishing Company.
- Hill, M. M., Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Husén, T. (s.d.). *Meio Social e Sucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Kaloustian, S. et al (2000). *Introdução*. In: Kaloustian, S.; Ferrari, M. (Org.). (2000) *Família Brasileira, a base de tudo*. São Paulo: Cortez, p.p. 11-15.
- Kroth, R. (1985). *Communicating with parents of exceptional children*. Denver: Love.
- Lakatos, E. et al (1996). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- Lima, M. de J.; Haglund, S. (1982). *Escola e Mudança*. Porto: Brasília Editora.
- Livros Horizonte, Biblioteca do Educador.
- Lopes, António Rodrigues (2000). *Manual de Investigação em Educação - Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Magalhães, R. (1998). *Parceria escola – família*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1988). *A Escola e os Pais como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. e outros (1993). *Os Professores e as Famílias- a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marujo, H.A. e outros (2002). *A Família e o sucesso escolar*, 3ª edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, A. e Pires, J. (1994). *Escola, Pais e Comunidade: Construção de Comunidades de Interesses*. Porto: Publicações Politeama, Cadernos Profissionais, nº 2.
- Mattos, P. e Lincoln, C. (2005). *A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise*. Revista Administrativa Publica. Nº 39, Vol. 4, p.p. 823-847.
- Moniz Pereira, Leonor, (1993). *Estruturação espacial e Equilíbrio- estudo com crianças de visão nula ou residual*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica - Casa da Moeda.
- Montandon (1996). *Os contactos dos pais com os professores*. In *L'ecole dans la vie des Familles*, cap. I. Geneve.
- Morgado, J. (1990). *Caracterização Educacional do Meio*. Ministério da Educação. DGEB.
- Musgrav, P. W. (1979). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Nielsen, B. Lee (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula. Um guia para professores*. 3.^a coleção Ed. Esp. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F (1996). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. Lisboa: Livros SNR, 8. Lisboa: IEF – SNR.
- Pires, E. L., Fernandes A. S. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Pourtois, Jean-Pierre & Desmet, Huguette (1988). *Épistemologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelas: Pierre Mardaga.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, M. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de doutoramento. Málaga: Universidade de Málaga. Facultad de Ciências de la Education. (Policopiado).
- Salgado, L. (1999). *A difícil relação entre os pais e a escola*. Noesis. Vol. 50, p.p. 31-32.
- Sampaio, D., Gameiro, J. (1985). *Terapia familiar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (con) fundidas entre a escola e a família. Uma perspetiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Telmo, I. C. (1995). *Contributo da Família para a Construção de uma Sociedade Plural*. In Educação. N.º 10. Porto Editora. p. 91-95.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2001). *A análise de conteúdo*, in *Metodologia das Ciências Sociais*, Vayer, P.; Roncin, C. (1992). *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vicente, C. (2000). *O direito à convivência familiar e comunitária: uma política de manutenção do vínculo*. In: Kaloustian, S. (Org). (2000). *Família brasileira, a base de tudo*. São Paulo: Cortez, p.p. 47-59.
- Vieira, M. T. L. (1995). *A Integração Escolar uma prática Educativa*. In Educação. N.º10. Porto Editora. p. 16-21.

Legislação consultada

- LBSE (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/ 86 de 14 de Outubro.
- Decreto-lei nº 75/ 2008 de 22 de Abril
- Constituição da república portuguesa de 2 de abril de 1976
- Declaração de Salamanca (1994)
- Decreto-lei 319/ 91
- Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro
- Decreto-lei nº 172/ 91
- Decreto-lei nº 35/ 90
- Relatório Warnock (1978)
- Despacho nº 173/ ME/ 91

Sítio na Internet

<http://www.ipodine.pt> acedido em 16/ 07/ 2012

ANEXOS

Anexo I

Autorização para inquirir pais/ EE de crianças com n.e.e.

Exmo(a) Sr(a)
Diretora do Agrupamento de Es-
colas
De _____

Assunto: Pedido de autorização para inquirir Encarregados de Educação de crianças com n.e.e.

No âmbito do mestrado em Educação Especial que frequento na Escola Superior de Educação de Coimbra, venho por este meio solicitar a V.^a Ex.^a se digne autorizar-me a inquirir alguns pais ou Encarregados de Educação de crianças com necessidades educativas especiais que frequentam as escolas: (nome das escolas)

Pretendo entregar um inquérito individual com questões de resposta múltipla que aborda o tema “**Relação Escola/Família**”, conforme anexo a este pedido.

Os dados recolhidos serão totalmente confidenciais e em nenhuma parte do inquérito nem do trabalho estará identificado qualquer tipo de nome.

Sem outro assunto de momento,

Antecipadamente grata pela vossa colaboração.

Março de 2012

A Docente

Anexo II

Autorização para entrevistar professores de educação especial

Exmo(a) Sr(a)

Diretora do Agrupamento de Escolas

De _____

Assunto: Pedido de autorização para entrevistar professores de educação especial

No âmbito do mestrado em Educação Especial que frequento na Escola Superior de Educação de Coimbra, venho por este meio solicitar a V.^a Ex.^a se digne autorizar-me a entrevistar alguns professores de educação especial das escolas: (nome das escolas)

Pretendo realizar uma pequena entrevista que aborda o tema “**Relação Escola/Família**”, conforme anexo a este pedido.

Os dados recolhidos serão totalmente confidenciais e em nenhuma parte do trabalho estará identificado qualquer tipo de nome.

Sem outro assunto de momento,

Antecipadamente grata pela vossa colaboração.

Junho de 2012

A Docente

Anexo III

Questionário aos EE

Estimado Encarregado de Educação,

Eu, Maria Susete de Oliveira Lemos Lopes, a frequentar o Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo e motor, na Escola Superior de Educação de Coimbra, solicito a sua colaboração para a realização de um projeto de intervenção que se baseia num estudo sobre a relação escola/família em função da criança com necessidades educativas especiais.

Convido-o para o preenchimento do presente questionário, pois o conhecimento da realidade através das suas respostas é imprescindível para o êxito deste trabalho. Assim, peço-lhe que responda com sinceridade na certeza de que salvaguardarei todas as exigências éticas, nomeadamente a garantia de anonimato e de que todos os dados recolhidos só serão usados para a realização deste trabalho de investigação.

Antecipadamente grata pela sua amável colaboração, solicito que seja breve na devolução do presente questionário.

Nota: Em cada pergunta assinale uma só resposta com um x, com exceção daquelas que se indiquem o contrário.

QUESTIONÁRIO

PARTE I

Sexo:

- a. Masculino
- b. Feminino

2. Grau de parentesco em relação ao educando/a:

- a. Pai
- b. Mãe
- c. Outro Qual? _____

3. Idade:

- a. < 20
- b. 20a 30
- c. 31 a 40
- d. > 40

4. Habilitações literárias:

- a. Primeiro ciclo do ensino básico
- b. Segundo ciclo do ensino básico
- c. Terceiro ciclo do ensino básico
- d. Ensino secundário
- e. Bacharelato
- f. Licenciatura
- g. Mestrado
- h. Doutoramento
- i. Outro Qual? _____

5. Situação profissional:

- a. Desempregado
- b. Contratado
- c. Efetivo
- d. Outro Qual? _____

PARTE II

6. Considera benéfico para o seu educando/a a inclusão em classes regulares?

- a. Sim
- b. Não

7. Se respondeu sim, porquê?

- a. Promove a socialização
- b. Desenvolve competências

- c. Estimula a autonomia
- d. Aumenta a autoestima
- e. Outra Qual? _____
- 8.** Se respondeu não, porquê?
- a. Inferioriza a criança
- b. Impede o apoio individual ao aluno
- c. Impede a concentração do aluno
- d. Outra Qual? _____
- 9.** Como considera a aprendizagem que é proporcionada pela escola ao seu educando/a?
- a. Insuficiente
- b. Suficiente
- c. Boa
- d. Muitoboa
- e. Outra Qual? _____
- 10.** Qual é para si a principal função da escola em relação a crianças com n.e.e.?
- a. Desenvolver capacidades do aluno a todos os níveis
- b. Acompanhar os filhos enquanto os pais trabalham
- c. Formar a criança para a vida profissional futura
- d. Preparar a criança para uma vida em sociedade
- e. Outra Qual? _____
- 11.** Conversa com o seu educando/a sobre o que acontece na escola?
- a. Nunca
- b. Raramente
- c. Algumasvezes
- d. Muitasvezes
- e. Sempre
- 12.** Costumaajudaro seu educando/a na realização dos trabalhos de casa?
- a. Nunca
- b. Raramente

- c. Algumas vezes
- d. Muitas vezes
- e. Sempre

13. Considera importante a sua ajuda para um melhor desempenho/ sucesso escolar do seu educando/a?

- a. Sim
- b. Não

14. Se respondeu sim, porquê?

- a. Aumenta a motivação
- b. Promove o empenho
- c. Estimula a participação
- d. Valoriza a autonomia
- e. Aumenta a autoestima
- f. Desenvolve a execução de atividades
- g. Outra. Qual? _____

15. Se respondeu não, porquê?

- a. Receio de contribuir para confundir conhecimentos
- b. Receio de não saber
- c. O meu educando/a rejeita o meu contributo
- d. Porque não considero importante
- e. Outra Qual? _____

PARTE III

16. Considera que a educação e o futuro do seu educando/a é uma responsabilidade:

- a. Mais dos pais
- b. Mais da escola
- c. Compartilhada entre pais e escola

17. Vai à escola por iniciativa própria, para obter ou fornecer informação sobre o seu educando/a

- a. Nunca
- b. Raramente
- c. Alguma frequência
- d. Muita frequência

18. Com que frequência o/a professor/a solicita a sua presença?

- a. Nenhuma
- b. Algumas vezes
- c. Alguma frequência
- d. Muita frequência

19. Reúne com o/a professor/a nas seguintes situações:

(Assinale com um x a quadrícula que corresponde ao seu caso relativamente a cada uma das afirmações)

| | Muitas vezes | Algumas vezes | Raramente ou nunca |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Início do ano? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Final do ano? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Para “trocar” opiniões sobre a avaliação? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Quando o seu educando/a tem problemas na escola? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Quando o seu educando/a tem problemas familiares? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. Quando o professor/a o/a convoca? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g. Quando outros técnicos ou outros profissionais o solicitam (médicos, professor de educação especial,...)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h. Outra?Qual? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

20. Tipo de informações que transmite ao professora/a:

(Assinale com um x a quadrícula que corresponde ao seu caso relativamente a cada uma das afirmações)

| | Muitas vezes | Algumas vezes | Raramente ou nunca |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Comportamento do educando/a em casa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Dificuldades no acompanhamento escolar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Incompreensão de métodos utilizados pelo professor/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Ansiedades e medos em relação ao sucesso/ insucesso do seu educando/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Informações transmitidas por outros profissionais (médicos, terapeutas, professor de educação especial...) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. Medos derivados da integração do seu educando/a na turma | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g. Situações problemáticas na dinâmica da família | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

21. Que situações mais utiliza para conversar com o/a professor/a?

(assinale no máximo 3 respostas que mais se adequam ao seu caso)

| | |
|---|--------------------------------------|
| a. Momentos informais na escola | <input type="checkbox"/> |
| b. Reuniões de pais | <input type="checkbox"/> |
| c. Reuniões de pais com outros profissionais (equipa de educação especial, médicos, terapeutas,...) | <input type="checkbox"/> |
| d. Contactos telefónicos | <input type="checkbox"/> |
| e. Caderneta escolar | <input type="checkbox"/> |
| f. Notas escritas | <input type="checkbox"/> |
| g. Email | <input type="checkbox"/> |
| h. Outra. | <input type="checkbox"/> Qual? _____ |

22. Como classificaria a frequência com que se desloca à escola?

| | |
|-----------------|--------------------------|
| a. Excessiva | <input type="checkbox"/> |
| b. Adequada | <input type="checkbox"/> |
| c. Insuficiente | <input type="checkbox"/> |

23. Que tipo de informação, o/a professor/a lhe comunica sobre o seu educando/a?

(assinale no máximo 3 respostas que mais se adequam ao seu caso)

- a. Desenvolvimento escolar
- b. Comportamento na escola
- c. Orientações para ajuda nos trabalhos de casa
- d. Informações obtidas de outros profissionais (médicos, professor de educação especial,...)
- e. Sucessos e insucessos da aprendizagem escolar
- f. O tipo de trabalho que está a desenvolver com o seu educando/a
- g. Tipos de apoio especiais que o seu educando/a necessita

24. A escola fornece-lhe as informações necessárias para acompanhar o percurso escolar do seu educando/a.

- a. Concordo completamente
- b. Concordo
- c. Discordo
- d. Discordo completamente

25. Que expectativa tem dos professores/escola?

(assinale no máximo 3 respostas que mais se adequam ao seu caso)

- a. Melhor compreensão
- b. Melhor atenção
- c. Mais orientações para ajuda no estudo
- d. Mais orientações para melhorar a autonomia, liberdade e responsabilidade
- e. Orientações para ajudar os educandos/asa melhorarem a qualidade de vida
- f. Maior participação nas atividades escolares
- g. Identificar melhor as necessidades do meu educando/a
- h. Favorecer a sua participação na escola
- i. Outra. Qual? _____

26. Identifique experiências vividas com a escola

(Assinale com um x a quadrícula que corresponde ao seu caso relativamente a cada uma das afirmações)

| | Sim | Não |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a. Ausência de comunicação com professores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Dificuldades de comunicação com professores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Dificuldades na participação de atividades escolares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Dificuldade em lidar com a criança no dia-a-dia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Sentimento de mal-estar em reuniões gerais (por serem abordados em público as dificuldades escolares ou comportamento do educando/a) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. Conflitos de competências entre pais e professores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g. Promoção da socialização do educando/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h. Promoção da autonomia do educando/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i. Dei continuidade às experiências iniciadas na escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j. Conheci o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem do meu educando/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k. Contribuí para o aumento da comunicação e da interação entre a família e a escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l. Aprendi sobre a maneira de ensinar o meu educando/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m. Recebi informações acerca dos direitos e deveres dos pais e/ou encarregados de educação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n. Recebi informações sobre as necessidades educativas especiais do meu educando/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| o. Recebi informações sobre a forma de ensinar novas competências, ou como manter as adquiridas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| p. Recebi informações sobre outros recursos importantes de que a criança com n.e.e. pode beneficiar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

27. Costuma participar nas atividades que a escola organiza?

- a. Nunca
- b. Raramente
- c. Algumas vezes
- d. Muitas vezes
- e. Sempre

28. Para que tipo de atividades/ tarefas o/a professor/a mais o/a solicita?

- a. Organização de festas, visitas de estudo,...
- b. Ajuda nos trabalhos de casa
- c. Participação em reuniões
- d. Participação na elaboração do programa educativo individual
- e. Organização de atividades didáticas ou aulas...
- f. Apenas por motivos informativos
- g. Outra Qual? _____

29. Indique o principal motivo que o impede de ir à escola com maior frequência e participar mais ativamente:

- a. Falta de tempo e de disponibilidade
- b. Horário de trabalho incompatível
- c. Considera que não é necessário ir à escola
- d. A escola não é receptiva à participação dos pais

30. Como classifica a importância das atividades organizadas pela escola?

(Assinale com um x a quadrícula que corresponde ao seu caso relativamente a cada uma das afirmações)

| | Muito Importantes | Importantes | Pouco Importantes | Nada Importantes |
|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Para a escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Para as famílias | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Para a criança | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

31. A participação da família nas atividades da escola contribui para o sucesso escolar do seu educando/a

- a. Concordo completamente
- b. Concordo
- c. Discordo

d. Discordo completamente

32. A adequada relação entre escola/ família promove o sucesso escolar de alunos com n.e.e..

a. Concordo completamente

b. Concordo

c. Discordo

d. Discordo completamente

33. A relação que tem com o/a professor/a do seu educando/a facilita a sua relação com a escola e a sua participação ativa no processo de educação.

a. Concordo completamente

b. Concordo

c. Discordo

d. Discordo completamente

34. A escola permite envolver-se na educação do seu educando/a?

a. Muitas vezes

b. Algumas vezes

c. Raras vezes

35. Como classificaria a relação que mantém com a escola do seu educando/a?

a. Insuficiente

b. Suficiente

c. Boa

d. Muito boa

Este questionário terminou!

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo IV

Guião da entrevista

GUIÃO DA ENTREVISTA

Questão:

«Quais as expectativas e experiências reais dos pais/ EE da criança com n.e.e. relativamente à sua participação e envolvimento na vida escolar?»

| Blocos | Objetivos específicos | Formulário Perguntas |
|--|---|--|
| A Legitimação | Explicar e garantir a confidencialidade do entrevistado. | |
| B Experiência profissional | Aferir a credibilidade deste estudo com base na experiência do professor de educação especial | Tendo em conta a sua experiência considera que as conclusões deste estudo estão de acordo ou desajustadas com a realidade que conhece? |
| C Atuação do professor | Conhecer a atuação do professor de educação especial. Interpretar se a atuação do professor de educação especial corresponde às expectativas dos EE. | Considera que a sua atuação enquanto professora de educação especial está em harmonia com as expectativas dos pais/ EE? |
| D Intervenção no comportamento | Concluir que todos os comportamentos e atuações do professor podem ser melhorados. Avaliar se as conclusões do estudo terão influência na atuação do professor de educação especial. | Após a leitura das conclusões do meu estudo julga que poderá alterar e ajustar melhor o papel que assume na relação escola família em função da criança com n.e.e.? Em que medida? |

Anexo V

Entrevistas aos professores de educação especial

ENTREVISTA 1

Questão: *Tendo em conta a sua experiência considera que as conclusões deste estudo estão de acordo ou desajustadas com a realidade que conhece?*

Resposta: As conclusões estão de acordo com a generalidade da realidade. No entanto, a relação escola/ família tem evoluído positivamente, havendo maior disponibilidade da parte dos professores nos atendimentos informais. Como professora de educação especial considero fulcral esta relação. Normalmente fazemos a interligação entre todos os intervenientes.

Questão: *Considera que a sua atuação enquanto professora de educação especial está em harmonia com as expectativas dos pais/ EE?*

Resposta: Penso que sim. Estou sempre disponível para me inteirar dos anseios e expectativas das famílias. Esta relação aumenta proporcionalmente à gravidade das situações que atendo. Normalmente, as expectativas nestes casos prendem-se, em primeira instância, com o bem-estar e socialização as crianças em detrimento das expectativas académicas.

Questão: *Após a leitura das conclusões do meu estudo julga que poderá alterar e ajustar melhor o papel que assume na relação escola família em função da criança com n.e.e.? Em que medida?*

Resposta: Na minha opinião, devemos sempre melhorar e ajustar as nossas atitudes, tendo sempre uma atitude reflexiva e de empatia para com os pais. Como professora de educação especial julgo importante a realização de ações de sensibilização para pais de crianças com n.e.e., como forma de clarificar e agilizar estratégias em benefício das crianças. Outros projetos que envolvam os pais são também passíveis de considerar como, por exemplo, proporcionamos encontros de pais de crianças com n.e.e., onde partilhem as suas experiências, anseios e expectativas. O professor de educação especial poderá ser o dinamizador de tais eventos.

ENTREVISTA 2

Questão: *Tendo em conta a sua experiência considera que as conclusões deste estudo estão de acordo ou desajustadas com a realidade que conhece?*

Resposta: De um modo geral as conclusões do estudo estão de acordo com a minha experiência pessoal, saliento apenas o facto de nem todos os EE de alunos com n.e.e. colaborarem na realização dos trabalhos de casa e de, inclusivamente, não os chamarem à atenção sobre a não realização dos mesmos.

Questão: *Considera que a sua atuação enquanto professora de educação especial está em harmonia com as expectativas dos pais/ EE?*

Resposta: Considero que a minha atuação está em harmonia com as expectativas dos EE. Como docente de educação especial procuro trabalhar e desenvolver, principalmente, as competências que vão ser úteis e necessárias para a vida adulta, como seja, a autonomia e, interação com os pares. Com os EE mantenho um relacionamento próximo, permitindo uma abertura e confiança perante assuntos íntimos, mas que podem ser de extrema importância para compreender determinados comportamentos dos alunos.

Questão: *Após a leitura das conclusões do meu estudo julga que poderá alterar e ajustar melhor o papel que assume na relação escola família em função da criança com n.e.e.? Em que medida?*

Resposta: Como referi na questão anterior, penso que a minha atuação é adequada, no entanto, devemos sempre ir melhorando e evoluindo no sentido do sucesso dos nossos alunos. Poderia insistir no envolvimento dos EE relativamente às tarefas escolares, para que deste modo existisse uma continuidade na aprendizagem e um reforço e talvez proporcionar mais encontros com os vários técnicos envolvidos, no sentido de avaliar e reformular.

ENTREVISTA 3

Questão: *Tendo em conta a sua experiência considera que as conclusões deste estudo estão de acordo ou desajustadas com a realidade que conhece?*

Resposta: Considero que a grande parte delas estão de acordo com a realidade que conheço. Julgo que na questão relacionada com os contactos estabelecidos os pais referiram apenas os contactos formais. No entanto, de acordo com a minha experiência, os contactos estabelecidos são frequentes e relacionados com a disponibilidade dos EE. São contactos informais nos quais trocamos experiências e dados do dia-a-dia, como acontecimentos familiares importantes e ainda como dificuldades sentidas pelos pais.

Questão: *Considera que a sua atuação enquanto professora de educação especial está em harmonia com as expectativas dos pais/ EE?*

Resposta: Sim, estou convicta de que a minha prática corresponde positivamente às expectativas dos pais.

Questão: *Após a leitura das conclusões do meu estudo julga que poderá alterar e ajustar melhor o papel que assume na relação escola família em função da criança com n.e.e.? Em que medida?*

Resposta: Considero-me uma docente de educação especial preocupada e sensível à relação escola-família. A minha prática tem em conta as expectativas e preocupações da família e do seu educando. É com frequência que proporciono encontros informais com os EE e os vou questionando sobre dúvidas ou dificuldades. Em consciência, considero a minha atuação bastante positiva e estou de acordo com a revisão bibliográfica que acompanha este estudo. Neste sentido, o meu papel será sempre de acordo com as necessidades e expectativas dos pais e dos seus filhos com necessidades educativas especiais. De qualquer forma, acho que é importante ajustar o nosso papel de acordo com cada caso e à forma como cada EE se relaciona com a escola. Podemos sempre melhorar a nossa prática.

ENTREVISTA 4

Questão: *Tendo em conta a sua experiência considera que as conclusões deste estudo estão de acordo ou desajustadas com a realidade que conhece?*

Resposta: Penso que as conclusões estão de acordo com a realidade.

Questão: *Considera que a sua atuação enquanto professora de educação especial está em harmonia com as expectativas dos pais/ EE?*

Resposta: Sim, a atuação está de acordo. Penso também que do professor de educação especial os EE esperam a resposta a todas as suas dificuldades no desenvolvimento e educação do seu educando. O professor de educação especial é, talvez o técnico especializado que lhe está mais acessível e daí as expectativas... Lamento que não tenhamos tempo, dado o nº de alunos que apoiamos, para um acompanhamento ainda mais próximo a cada família e aluno com n.e.e..

Questão: *Após a leitura das conclusões do meu estudo julga que poderá alterar e ajustar melhor o papel que assume na relação escola família em função da criança com n.e.e.? Em que medida?*

Resposta: Talvez se possa intervir no sentido de tornar as reuniões/momentos de partilha entre toda a equipa que trabalha com o aluno com n.e.e., mais produtivas e com menos carácter formal... uma verdadeira equipa em que todos contribuem com o seu saber, a qualquer momento que entendam pertinente e não apenas para dar informações ou assinar, conforme foi referido. Penso ser importante referir que, nos casos que acompanhei, o EE tem sempre uma palavra a dizer em relação aos objetivos a traçar para o aluno no PEI. Acontece, por vezes, os EE delegarem essa tarefa aos docentes de educação especial e professor titular de turma por acharem que “saberão melhor o que é importante”.

Anexo VI**Análise de conteúdo****Análise de conteúdo**

Análise de conteúdo da entrevista 1 (A1):

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES |
|--|---|---|
| A experiência profissional com alunos n.e.e. na relação escola/família | Conclusões do estudo de acordo com a realidade | As conclusões estão de acordo com a generalidade da realidade. |
| | Evolução positiva da relação escola/família | ...a relação escola/família tem evoluído positivamente,... |
| | Maior disponibilidade para contactos informais | ...havendo maior disponibilidade da parte dos professores nos atendimentos informais. |
| | Relação escola/família é fulcral | ...considero fulcral esta relação. |
| | O professor de educação especial faz interligação entre todos os intervenientes da relação escola/família | ...fazemos a interligação entre todos os intervenientes. |
| Atuação do professor de educação especial perante as expectativas dos EE | A atuação do professor de educação especial está em harmonia com as expectativas dos pais/EE | Penso que sim. |
| | O professor deve ter disponibilidade para conhecer os anseios e expectativas das famílias | Estou sempre disponível para me inteirar dos anseios e expectativas das famílias. |
| | A relação escola/família tende a aumentar proporcionalmente à gravidade das situações das crianças com n.e.e. | Esta relação aumenta proporcionalmente à gravidade das situações que atendo. |
| | Valorizar as expectativas com o bem-estar e socialização das crianças em detrimento das expectativas académicas | ...as expectativas prendem-se [...], com o bem-estar e socialização das crianças em detrimento das expectativas académicas. |
| Intervenção no comportamento que o professor de educação especial assume na relação escola/família | Deve sempre melhorar e ajustar as atitudes | ...devemos sempre melhorar e ajustar as nossas atitudes... |
| | Deve ter uma atitude reflexiva e de empatia com os pais | ...tendo sempre uma atitude reflexiva e de empatia com os pais. |
| | Realizar ações de sensibilização para pais de crianças com n.e.e. para clarificar e agilizar | ...julgo importante a realização de ações de sensibilização para pais de crianças com n.e.e., |

| | | |
|--|---|--|
| | estratégias em benefício das crianças | como forma de clarificar e agilizar estratégias em benefício das crianças. |
| | Proporcionar encontros de pais de crianças com n.e.e. para partilhar experiências, anseios e expectativas | ...proporcionar encontros de pais de crianças com n.e.e., onde partilhem as suas experiências, anseios e expectativas. |
| | O professor de educação especial como o dinamizador desses projetos | O professor de educação especial poderá ser o dinamizador de tais eventos. |

Análise de conteúdo da entrevista 2 (A2):

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES |
|--|--|--|
| A experiência profissional com alunos n.e.e. na relação escola/família | Conclusões do estudo de acordo com a experiência pessoal | ..as conclusões do estudo estão de acordo com a minha experiência pessoal. |
| | Existência de EE que não colaboram na realização de trabalhos de casa | ...nem todos os EE de alunos com n.e.e. colaboram na realização dos trabalhos de casa... |
| | Existência de EE que não chamam a atenção para a não realização dos trabalhos de casa | ...não os chamarem à atenção sobre a não realização dos mesmos. |
| Atuação do professor de educação especial perante as expectativas dos EE | A atuação do professor de educação especial está em harmonia com as expectativas dos pais/EE | ...a minha atuação está em harmonia com as expectativas dos EE. |
| | Trabalhar e desenvolver competências úteis e necessárias para a vida adulta, como autonomia e interação com os pares | ...procuro trabalhar e desenvolver, [...], as competências que vão ser úteis para a vida adulta, como seja, a autonomia e interação com os pares. |
| | Existência de uma relação de proximidade com os EE | Com os EE mantenho um relacionamento próximo... |
| | A relação de confiança entre professores e EE perante assuntos íntimos permite compreender comportamentos dos alunos | ...permitindo uma abertura e confiança perante assuntos íntimos, mas que podem ser de extrema importância para compreender determinados comportamentos dos alunos. |
| Intervenção no comportamento que o professor de educação especial assume na relação escola/família | A intervenção do professor de educação especial na relação escola/família é adequada | Penso que a minha atuação é adequada. |
| | Deve sempre melhorar e evoluir para os alunos alcançarem o sucesso | ...devemos sempre ir melhorando e evoluindo no sentido do sucesso dos nossos alunos. |
| | Deve insistir com os EE para se envolverem nas tarefas | Poderia insistir no envolvimento dos EE relativamente às tarefas |

| | | |
|--|---|---|
| | escolares | escolares... |
| | O envolvimento dos pais em casa permite dar continuidade e reforço às aprendizagens | ...para que deste modo existisse uma continuidade na aprendizagem e um reforço... |
| | Proporcionar mais encontros com os vários técnicos para avaliar e reformular | ...proporcionar mais encontros com os vários técnicos envolvidos, no sentido de avaliar e reformular. |

Análise de conteúdo da entrevista 3 (A3):

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES |
|--|---|---|
| A experiência profissional com alunos n.e.e. na relação escola/família | Conclusões do estudo de acordo com a realidade | Considero que a grande parte delas estão de acordo com a realidade que conheço. |
| | Os contactos acontecem frequentemente e são informais | -...de acordo com a minha experiência, os contactos estabelecidos são frequentes e relacionados com a disponibilidade dos EE. -São contactos informais... |
| | Os contactos visam trocar experiências do dia-a-dia, acontecimentos familiares e dificuldades sentidas pelos pais | ...trocamos experiências e dados do dia-a-dia, como acontecimentos familiares importantes e ainda como dificuldades sentidas pelos pais. |
| Atuação do professor de educação especial perante as expectativas dos EE | Corresponde positivamente às expectativas dos pais | Sim, estou convicta de que a minha prática corresponde positivamente às expectativas dos pais. |
| Intervenção no comportamento que o professor de educação especial assume na relação escola/família | Preocupação e sensibilidade à relação escola/família | Considero-me uma docente de educação especial preocupada e sensível à relação escola-família. |
| | Tem em consideração as expectativas, necessidades e preocupações da família e educando | -A minha prática tem em conta as expectativas e preocupações da família e do seu educando. -...o meu papel será sempre de acordo com as necessidades e expectativas dos pais e dos seus filhos com n.e.e.. |
| | É frequente proporcionar encontros informais com os EE esclarecendo dúvidas ou dificuldades. | É com frequência que proporciono encontros informais com os EE e os vou questionando sobre dúvidas ou dificuldades. |
| | Concordância com as conclusões do estudo | ...considero a minha atuação bastante positiva e estou de |

| | | |
|--|--|--|
| | | acordo com a revisão bibliográfica que acompanha este estudo. |
| | Deve ajustar a intervenção de acordo com a problemática da criança e à forma como o EE se relaciona com a escola | ...acho que é importante ajustar o nosso papel de acordo com cada caso e à forma como cada EE se relaciona com a escola. |
| | Podemos sempre melhorar o comportamento na relação escola/família | Podemos sempre melhorar a nossa prática |

Análise de conteúdo da entrevista 4 (A4):

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES |
|--|---|---|
| A experiência profissional com alunos n.e.e. na relação escola/família | Conclusões do estudo de acordo com a realidade | Penso que as conclusões estão de acordo com a realidade. |
| Atuação do professor de educação especial perante as expectativas dos EE | A atuação do professor de educação especial está em harmonia com as expectativas dos pais/ EE | Sim, a atuação está de acordo. |
| | Os EE esperam do professor de educação especial respostas às dificuldades no desenvolvimento e educação do educando | Penso também que do professor de educação especial os EE esperam a resposta a todas as suas dificuldades no desenvolvimento e educação do seu educando. |
| | O professor de educação especial é o técnico especializado mais acessível ao EE | O professor de educação especial é, talvez o técnico especializado que lhe está mais acessível e daí as expectativas... |
| | A falta de tempo devido ao elevado número de alunos não permite um acompanhamento mais próximo à família e ao aluno | Lamento que não tenhamos tempo, dado o nº de alunos que apoiamos, para um acompanhamento ainda mais próximo a cada família e aluno com n.e.e. |
| Intervenção no comportamento que o professor de educação especial assume na relação escola/família | Podem-se intervir e alterar comportamentos | Talvez se possa intervir... |
| | Alterar as reuniões da equipa multidisciplinar para um carácter menos formal | ...tornar as reuniões/momentos de partilha entre toda a equipa que trabalha com o aluno com n.e.e., mais produtivas e com menos carácter formal... |
| | Deve existir na equipa multidisciplinar partilha de saber e não só dar informações ou assinar documentos | ...uma verdadeira equipa em que todos contribuem com o seu saber, a qualquer momento que entendam pertinente e não apenas para dar informações ou |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>O EE, tal como a lei refere, deve intervir na elaboração do PEI traçando objetivos e não devem deixar que só os professores o façam por acharem que eles é que sabem</p> | <p>assinar, conforme foi referido.</p> <p>-...é importante referir que, (...), o EE tem sempre uma palavra a dizer em relação aos objetivos a traçar para o aluno no seu PEI.</p> <p>-...por vezes, os EE delegarem essa tarefa para os docentes de educação especial e professor titular de turma por acharem que “saberão melhor o que é importante”.</p> |
|--|---|---|

Categorização

Entrevistas

| Categorias/ Subcategorias |
|---|
| <p>➤ A experiência profissional com alunos n.e.e. na relação escola/ família</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conclusões do estudo de acordo com a realidade e experiência profissional • Evolução positiva da relação escola/ família • Maior disponibilidade para contactos informais • Relação escola/ família é fulcral • O professor de educação especial faz interligação entre todos os intervenientes da relação escola/ família • Conclusões do estudo de acordo com a experiência pessoal • Existência de EE que não colaboram na realização de trabalhos de casa • Existência de EE que não chamam a atenção para a não realização dos trabalhos de casa • Conclusões do estudo de acordo com a realidade • Os contactos acontecem frequentemente e são informais • Os contactos visam trocar experiências do dia-a-dia, acontecimentos familiares e dificuldades sentidas pelos pais <p>➤ Atuação do professor de educação especial perante as expectativas dos EE</p> <ul style="list-style-type: none"> • A atuação do professor de educação especial está em harmonia com as expectativas dos pais/ EE • O professor deve ter disponibilidade para conhecer os anseios e expectativas das famílias • A relação escola/ família tende a aumentar proporcionalmente à gravidade das situações das crianças com n.e.e. • Valorizar as expectativas com o bem-estar e socialização das crianças em detrimento das expectativas académicas • Trabalhar e desenvolver competências úteis e necessárias para a vida adulta, como autonomia e interação com os pares • Existência de uma relação de proximidade com os EE • A relação de confiança entre professores e EE perante assuntos íntimos permite compreender comportamentos dos alunos • Os EE esperam do professor de educação especial respostas às dificuldades no desenvolvimento e educação do educando • O professor de educação especial é o técnico especializado mais acessível ao EE |

- A falta de tempo devido ao elevado número de alunos não permite um acompanhamento mais próximo à família e ao aluno

➤ **Intervenção no comportamento que o professor de educação especial assume na relação escola/ família**

- Deve sempre melhorar e ajustar as atitudes
- Deve ter uma atitude reflexiva e de empatia com os pais
- Realizar ações de sensibilização para pais de crianças com n.e.e. para clarificar e agilizar estratégias em benefício das crianças
 - Proporcionar encontros de pais de crianças com n.e.e. para partilhar experiências, anseios e expectativas
 - O professor de educação especial como o dinamizador desses projetos
 - A intervenção do professor de educação especial na relação escola/ família é adequada
 - Deve sempre melhorar e evoluir para os alunos alcançarem o sucesso
 - Deve insistir com os EE para se envolverem nas tarefas escolares
 - O envolvimento dos pais em casa permite dar continuidade e reforço às aprendizagens
 - Proporcionar mais encontros com os vários técnicos para avaliar e reformular
 - Preocupação e sensibilidade à relação escola/ família
 - Tem em consideração as expectativas, necessidades e preocupações da família e educando
 - É frequente proporcionar encontros informais com os EE esclarecendo dúvidas ou dificuldades.
 - Concordância com as conclusões do estudo
 - Deve ajustar a intervenção de acordo com a problemática da criança e à forma como o EE se relaciona com a escola
 - Pode sempre melhorar o comportamento na relação escola/ família
 - Pode-se intervir e alterar comportamentos
 - Alterar as reuniões da equipa multidisciplinar para um carácter menos formal
 - Deve existir na equipa multidisciplinar partilha de saber e não só dar informações ou assinar documentos
 - O EE, tal como a lei refere, deve intervir na elaboração do PEI traçando objetivos e não devem deixar que só os professores o façam por acharem que eles é que sabem