

As representações das famílias de crianças frequentadoras do 1º ciclo do ensino básico com necessidades educativas especiais

Ernesto Candeias Martins

Doutor em Ciências da Educação – área da História da educação Social/Teoria da Educação. Docente do ensino superior politécnico do Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação.

E-mail: ernesto@ipcb.pt

Resumo: É importante a escola inclusiva e a família no apoio educativo ao desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais, pois esse desenvolvimento poderá ser condicionado pela relação 'escola-família', pela formação dos professores, de modo a melhorarem a comunicação, a participação, a socialização relacional e o envolvimento dessas crianças em contexto de sala regular. O estudo realiza-se numa escola portuguesa do 1.º Ciclo do ensino básico, utilizando a metodologia do paradigma interpretativo, para compreender como se processa a relação educativa escola-família. Aplicaram-se as técnicas de recolha de dados, observação documental, natural e participante e a entrevista semiestruturada a dez famílias de filhos com necessidades educativas especiais. Analisaram-se os dados pela triangulação e análise de conteúdo, estabelecendo 6 categorias de análise interpretativa. Conclui-se que há necessidade de mudança da escola, melhor formação dos professores, melhoria nos apoios e recursos, capacitação dos pais para uma comunicação mais eficiente, um envolvimento e uma participação mais responsável.

Palavras-chave: Escola inclusiva. Educação especial. Necessidades educativas especiais. Escola-família. Ensino básico.

Abstract: The inclusive school and family are important for educational support to the development of children with special educational needs, because this development may be conditioned to the school-family relationship, to the training of teachers in order to improve communication, in order to improve communication, participation, relational socialization and involvement of these children with regular learning classes. The study takes place in a Portuguese school in the first Cycle of basic education, using the methodology of interpretative paradigm, to understand how the educational relationship school-family occurs. We applied the techniques of data collection, documentary, natural and participant observation and the semi-structured interview with ten families of children with special educational needs. We analyzed the data by triangulation and content analysis, establishing 6 categories of interpretative analysis. We concluded that a change is necessary in schools, better training of teachers, improvement in resources and support, support and empower the parents to a more effective communication, involvement and a more responsible participation.

Keywords: Inclusive School. Special education. Special educational needs. School-family. Basic education.

1 *Considerações iniciais*

No mundo das deficiências, vigora o ‘negativismo’, o ‘pessimismo’ e a resiliência às mudanças, em que cada dia é uma luta constante, quer para as famílias quer para a escola, em benefício das crianças com necessidades educativas especiais (a partir de agora NEE) (SOMMERSTEIN & WESSELS, 2008). Esses ‘papéis’ assumidos pelos pais e professores ocupam o quotidiano familiar e escolar, numa escola dita para todos (inclusiva), como também os diferentes papéis e funções eles têm que desempenhar para colmatar uma sobrevivência nessa realidade: os pais na procura de dar qualidade de vida aos seus filhos, os professores desenvolvendo qualidade nas suas intervenções e, partindo delas, conferirem qualidade de vida aos seus alunos. Essa imagem percetiva parece espelhar claramente o papel ativo que cada professor (regular, apoio e educação especial) desempenha enquanto interveniente socioeducativo, da mesma forma que deixa transparecer as influências individuais de cada agente educativo, não só na evolução da sociedade, mas também no funcionamento das suas instituições educativas. Como referem Sommerstein e Wessels (2008, p. 417), é necessário que lutemos para “interromper o ciclo de ignorância da sociedade, (...) permitindo aos outros acesso às informações (...) para que possam participar um pouco dos dons e das realizações” das crianças com NEE.

É árdua a realidade que as famílias de crianças com NEE enfrentam quotidianamente na escola e fora dela. Isso se mostra perceptível nos trajetos dessas famílias, unidos às características das crianças com NEE, desde que ingressam na escola regular, de modo a compreender o papel da escola e dos professores, o percurso de vida dessas crianças e das suas famílias. Haverá que reconhecer as potencialidades das NEE, alterando as mentalidades, pois o preconceito surge da ignorância, porque sem compreensão não existe a solidariedade (SANTOS, 2009). Nesse trabalho escolar e familiar, que implica mudança, haverá que transformar essas expectativas dos professores e dos pais, em expectativas realistas (MANTOAN, 2003). A criança é o elemento base da relação que se estabelece entre a escola e a família. Cada um dos intervenientes dessa relação possui anseios e aspirações distintas, que variam consoante o contexto em que cada um se insere. Os preconceitos e os comportamentos discriminatórios da sociedade podem conduzir a um afastamento social dos pais e, simultaneamente, das crianças com NEE, visto que um dos fatores que mais influencia a “reação dos pais face à criança com deficiência pode ser a atitude dos outros, que ao colocarem os pais em situação de embaraço, os conduzem a um conseqüente afastamento social” (PEREIRA, 1998, p. 32).

Daí situar-se no paradigma ecológico uma vez que o ser humano se desenvolve na interseção de diferentes planos pessoais e sociais (PORTUGAL, 1992). Num plano mais generalizado, pode-se referir que as relações que se estabelecem, pelo menos entre dois intervenientes, influenciam e são influenciadas pelo contexto em que ocorrem, pelos seus intervenientes, bem como pelo contexto natural da situação e de cada um dos intervenientes. Sabe-se que os fatos sucedem-se numa cadeia de acontecimentos repleta de ligações e influências, e não podendo negar esta evidência pareceu importante destacar e refletir sobre o paradigma ecológico. Na verdade, o contexto ecológico da família, o ‘background’ cognitivo e social dos pais e as suas condições económicas variam na proporção direta do número de famílias, ou seja, as reações à situação de ter

um filho com NEE e as estratégias de resolução podem ser diversas, tão diversas quanto o número de famílias (COUTINHO, 2004).

Pretende-se abordar a relação das famílias de filhos com necessidades educativas especiais com a escola (inclusiva), de modo a contribuir para uma melhor compreensão dessa relação. O problema que norteia este estudo, de caráter qualitativo, é o de saber os moldes em que se efetua o relacionamento da 'escola-família', com filhos com necessidades educativas especiais, frequentando o 1.º ciclo do ensino básico, num Agrupamento de Escolas.

Os objetivos que constituem as questões de investigação são os seguintes: compreender como se estabelece a relação entre a escola e famílias de crianças com NEE, numa escola urbana portuguesa de Castelo Branco; analisar as expectativas das famílias quanto à relação com a escola; perceber as experiências de vida das famílias com filhos com NEE, no âmbito escolar (valorizar as ações e estratégias pedagógicas); identificar as dificuldades das famílias no envolvimento e participação desejado com a escola.

As perceções ou representações dos pais ou encarregados de educação, dessas crianças com NEE, variam conforme a experiência de vida e o conhecimento do mundo que cada família detém. Refletir-se-á sobre a legislação existente de educação especial, a abordagem às NEE (NIELSEN, 1999), além de analisar o paradigma ecológico e sistêmico, no qual se desenvolveu a teoria da ecologia do desenvolvimento humano de U. Bronfenbrenner (CORREIA, 1999; SANTOS, 2009), já que a família, como a escola, é sistema, para além de conhecer o envolvimento parental (SILVA, 2002).

2 Teoria fundamentada na relação escola-família de crianças com NEE

O desenvolvimento humano, globalmente, é visto, segundo a teoria ecológica do desenvolvimento humano, como o processo pelo qual o sujeito adquire uma conceção mais alargada e diferenciada do ambiente ecológico, tornando-se motivado e apto a desenvolver atividades, que permitam alterar as propriedades desse ambiente (PORTUGAL, 1992). Assim, o corpo cresce e o comportamento altera-se, sendo a maturação neurológica a que produz essa maturação evolutiva, que, com a adequada mediação, promove a autonomia social do indivíduo.

2.1 Envolvimento parental e da família

A família, como unidade de conduta social significativa, tem sofrido alterações notáveis, que afetam consideravelmente o seu desenvolvimento, quer na estrutura quer nas suas funções e interações (FEBRA, 2009). Santos (2009, p. 31), citando a Seraceno (1992, p. 12) a propósito do conceito família, afirma que "a família revela-se como um dos lugares privilegiados de construção social da realidade", ou seja, a família recria, na sua dinâmica, a realidade social em que está inserida, na qual as crianças aprendem as ferramentas necessárias para funcionar em sociedade, para crescerem e se desenvolverem. De fato, a família constitui o primeiro grupo social ao qual o ser humano pertence, sendo as fronteiras individuais fluidas, já que tudo o que acontece com um dos

membros afeta diretamente os outros (NIELSEN, 1999). Sendo um grupo que se caracteriza pela residência em comum, pela cooperação econômica e pela reprodução, a família manifesta-se como um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os fatos do cotidiano, individualmente, recebem o seu significado (FERREIRA, 2006).

Sabe-se que é na família onde se iniciam as relações sociais, podendo proporcionar à criança com NEE um ambiente favorável de crescimento e desenvolvimento. A influência da família no que concerne ao desenvolvimento da criança dá-se através das relações estabelecidas por meio de uma via fundamental: a comunicação. Para a família, a presença de um filho com NEE requer um trabalho de fortalecimento e flexibilização da dinâmica familiar para a promoção do desenvolvimento global e inclusão social desse filho (POLAINO-LORENTE, 1997).

As estratégias que as famílias elegem para a educação de uma criança com NEE procedem diretamente das características estruturais e funcionais de cada uma delas. Cada família no seu conjunto apresenta diferentes percepções e entendimentos da realidade, da mesma forma que cada uma delas tem diferentes expectativas e recursos. O próprio *background* de cada família varia na proporção direta do número de famílias, embora haja acontecimentos ou vivências transversais a todas elas (COUTINHO, 2004).

De fato, reconhecem-se nas famílias com crianças com NEE determinadas reações por fases. Embora o número de fases varie por autor (PACHECO, EGGERTSDÓTTIS, MARINÓSSON, 2007), pode-se estabelecer as que são transversais, salvaguardando a existência de casos em que os pais não conseguem ultrapassar as dificuldades, não alcançando, por isso, uma aceitação plena da situação, que são: fase do choque inicial; fase da negação; fase da reação; fase de adaptação.

Já foi dito que a família constitui-se no elemento crucial no processo de desenvolvimento da criança com NEE, pelo que parece lógico que a escola lhe atribua a devida importância na tomada de decisões, nomeadamente na intensificação da participação dos pais no processo educativo (SANTOS, 2009). O envolvimento parental implica o suporte fundamental para a intervenção com as crianças, sejam elas NEE ou não. Daí a importância que a família ganha na dinâmica da educação especial, desde o processo de avaliação ao processo de intervenção (MEDEIROS, 2009). Há, pois, uma crescente necessidade de centrar as intervenções nas crianças e nas suas famílias, pelo fato do contexto familiar ser o primeiro que a criança conhece e com o qual contata quotidianamente. As condições que a família possui e possibilita à criança interferem no seu processo de crescimento e desenvolvimento.

Destacando a teoria de Epstein (1987), observa-se que a autora identifica na família, nomeadamente nos pais, um dos elementos-chave para a construção de uma educação de qualidade, em que a relação família-escola passa a ser compreendida como um cenário a ser explorado e aplicado de acordo com as necessidades de cada instituição e pais (MENDONÇA, SANTOS, FERREIRA, 2007). Parece pertinente refletir se há professores que são pais e pais que são professores. Se se debruçar sobre esta constatação ver-se-á como é ténue a fronteira que separa essas duas funções. Ou seja, se como professores refletirmos sobre essas duas funções, talvez consigamos perceber que entre o ser pai e o ser professor existe também uma clivagem social de papéis, pelo que devemos empenhar-nos mais na relação escola-família, contribuindo

para a dinamização do envolvimento parental, que pelo já dito anteriormente se reveste de grande importância para as NEE. Uma boa comunicação propicia um melhor relacionamento entre a escola e as famílias, dado que o cerne do envolvimento dos pais/família reside numa boa comunicação. O reconhecimento de ambos os intervenientes valoriza a sua relação (MEDEIROS, 2009). A comunicação é a possibilidade que todos têm para objetivar e concretizar as suas ideias e pensamentos. A sua compreensão confere eficácia à comunicação. Neste estudo, importa que as mensagens transmitidas pela escola/professores sejam bem compreendidas pela família para que se desenvolva uma comunicação eficaz. Para a escola perceber se as suas mensagens são precisas, deve manter uma boa relação com as famílias, o que implica empenho, interesse, abertura e disponibilidade por ambas as partes. O diálogo comunicacional facilita a identificação de problemas e, conseqüentemente, promove boas relações e parcerias (BERNARDES, 2004).

2.2 O papel da escola dita inclusiva

Lima (1992), citado por Homem (2002, p. 35), revê, historicamente, a escola “como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções, alargar e complementar o papel educativo”. A instituição escolar está mergulhada na sociedade e, por isso, a cultura que nela penetra impõe valores, normas e costumes. Atualmente, a escola reflete a heterogeneidade da sociedade, apresentando-se como uma instituição social pretensamente inclusiva. Há a necessidade, cada vez mais premente, de se repensarem as necessidades educativas especiais, quer pela valorização profissional dos professores quer pela estimulação que a escola, através dos seus responsáveis e profissionais da educação, que podem inculcar nas famílias. D. Rodrigues (2006, p. 306) identifica a característica da diferença tanto nos alunos como nos professores, uma vez que “ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns”. Essa percepção exige da parte da escola e dos professores uma postura de abertura, reflexão e reformulação constantes: “[...] os professores são encorajados a adotar uma atitude reflexiva face à sua própria prática; os professores são encorajados a aprender com a sua própria experiência e a experimentar novas maneiras de trabalhar, paralelamente e em conjunto com alunos e colegas” (AINSCOW, 1998, p. 39). Essas características advêm não só duma boa formação dos professores, mas também da própria estrutura organizativa e de gestão escolar, promovendo o estímulo e a valorização profissional.

2.3 A base interpretativa: paradigma ecológico – sistémico

O paradigma ecológico e sistémico revela um quadro conceitual que apoia o entendimento da interação sujeito – mundo, “ressaltando o dinamismo, a capacidade de estruturação e de criação do sujeito no/ do ambiente em que se encontra” (PORTUGAL, 1992, p. 7). Nessa perspectiva de desenvolvimento, percebe-se que o comportamento e o desenvolvimento humano só se explicarão no quadro da interação mútua entre o sujeito e o seu ambiente ou contexto, dando-se especial realce aos contextos socioculturais. De fato, torna-se evidente a importância que este paradigma presta ao

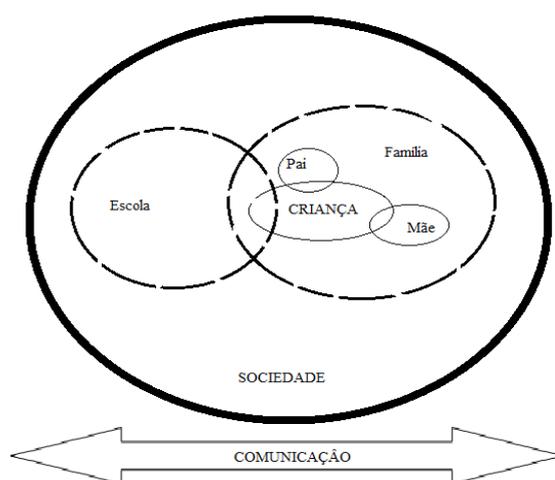
processo de interação do sujeito com os meios naturais que o rodeiam, em detrimento do simples resultado final dessa mesma interação. Realçou-se a importância de cada contexto no processo de desenvolvimento, individual e/ou em conjunto com outros contextos, mais ou menos imediatos ou vastos. Todas as relações e interações contribuem de alguma forma para o desenvolvimento e crescimento do ser humano. Nesse sentido, o desenvolvimento não depende só dos contextos imediatos, mas antes engloba inter-relações entre vários contextos mais latos, sociais e institucionais.

Note-se que essas inter-relações influem no sujeito, nos seus contextos imediatos e nos contextos mais abrangentes. A situação do sujeito num contexto, que lhe é mais próximo, projeta a sua relação em contextos mais abrangentes. No caso desta pesquisa, e tendo em conta a família como um “sistema e um conjunto de subsistemas que está inserida num suprassistema que é a Sociedade” (FEBRA, 2009, p. 19), pode-se afirmar, à luz deste paradigma, que as relações que se estabelecem entre os familiares influenciam os mesmos individualmente, influenciam o *sistema família* como um todo, e influenciam as relações individuais e as relações do sistema com outros sistemas (MANTOAN, 2003).

Por outro lado, ao colocar a criança no centro do contexto ecológico família e no contexto ecológico escola, implica dizer que a criança se enquadra numa rede complexa de relações pelas quais se vai desenvolvendo. Esse desenvolvimento decorre das interações que a criança estabelece com a família e com o meio que a envolve. No caso das crianças com NEE, elas têm na família o primeiro contexto natural de suporte e apoio. Mas acontece que a família também necessita ou necessitará de sustentação e acompanhamento, quer dos pais ou familiares como da sociedade e das instituições da sua tutela. A entrada na escola é uma transição ecológica que afeta não só a criança como também a família, da mesma forma que afeta também o contexto de “chegada” à escola. Uma vez que a criança e a sua família terão que fazer adaptações perante este acontecimento, também a escola o terá de fazer, pois só assim poderá possibilitar respostas às necessidades das crianças com NEE, à sua família, aos seus colegas (aula regular), aos professores, ao ambiente escolar, entre outros. A disponibilidade, o acompanhamento e o envolvimento são a luz da teorização deste paradigma, ingredientes essenciais e imprescindíveis para alcançar bons resultados de aprendizagem, como relações pessoais, como a possibilidade de criar bons contextos de desenvolvimento (SANTOS, 2009).

Parece importante o esquema (Figura 1) representativo das relações que se estabelecem entre a escola, a família e a criança (NEE). A família constitui-se como um contexto de interação integrado com vários contextos, sendo um sistema que interage com diferentes sistemas, que possibilita a interação com o meio na procura do crescimento e do desenvolvimento (GUERRA, 2000). A criança está no centro destes dois sistemas, identificando-se nela o elemento de comunicação entre eles, uma vez que este elemento comunica e reflete para cada um dos sistemas o que acontece no outro (LOPES, 2007, p. 159-162). Coutinho (2004, p. 63) destaca na base deste esquema que “o envolvimento ativo dos pais, no processo de intervenção com os seus filhos, surge como uma forma inequívoca de potenciar e maximizar o desenvolvimento da criança”.

Figura 1 - Interações e relações entre os elementos do sistema família, entre os sistemas família e escola e entre estes dois sistemas e o sistema sociedade.



Fonte: Elaborado pelo autor

As perspectivas sistêmicas abordadas sobre a família são primordiais para o trabalho desenvolvido pela escola e pelos professores com as famílias com filhos com NEE, uma vez que refletem a importância de centralizar ações e práticas na criança, no contexto familiar e ambiental, ou seja, no seu contexto ecológico. Para tal, exigem-se competências e aptidões dos profissionais de educação, favoráveis à dinâmica da comunicação, pois a relação que se estabelece entre a escola-família assenta na “partilha de informação, responsabilidade, aptidões, tomada de decisões e confiança” (CORREIA, 1999, p. 153).

Ultimamente, verificou-se um crescente reconhecimento da necessidade de cooperação entre a escola-família, pela construção e dinamização de uma relação de igualdade entre pais e professores. Essa colaboração tem como objetivo melhorar o entendimento recíproco e o apoio para a educação das crianças NEE, destacando fortalecimento da comunicação, da participação na tomada de decisões e o reforço dos múltiplos métodos de intervenção.

3 Metodologia e estratégias de pesquisa

A metodologia utilizada neste estudo situa-se na metodologia qualitativa, uma vez que se procura compreender os mecanismos, o funcionamento de certos comportamentos, atitudes e funções. É caracteristicamente hermenêutica, dado que se procede à interpretação de entrevistas (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE, BOUTIN, 2005). Pretende-se refletir e indagar sobre a relação escola-família, até porque os paradigmas associados à investigação qualitativa assim o promovem – paradigmas interpretativo, naturalista, construtivista (BOGDAN & BIRKLEN, 1994), aspirando-se à compreensão dos acontecimentos, penetrando no discurso pessoal e social dos sujeitos. Estabeleceu-se uma relação próxima e intrínseca entre a recolha e a análise de dados, desenvolvem-

do a interação entre o investigador (entrevistador) e o foco de investigação (entrevistados), pois esta metodologia é interativa.

É da “relação” anteriormente referida que se chegou a uma quantidade manuseável de unidades significativas, dando sentido aos dados, reduzindo as notas de campo, as observações (naturais, documentais), a observação participante, as explicações e justificações, mais ou menos repetidas, para chegar a essas unidades significativas. Utilizou-se a entrevista semiestruturada para compreender o sentido do fenômeno em estudo, tal como é percebido pelos participantes da investigação e que usa para fazê-lo a “dinâmica da co-construção de sentido que se estabelece entre o investigador e os participantes” (SAVOIE-ZAJC, 2003, p. 279). Foi nesse sentido que se pareceu ser o instrumento mais adequado à recolha de informações suscetíveis de análise de conteúdo e interpretação.

Partindo desta questão de investigação, foi delineado um esquema da entrevista e deu-se início aos contatos com as famílias, pois tal como menciona Savoie – Zajc (2003, p. 289) o investigador deve ter em conta dois cuidados: “o da planificação de um esquema de entrevista e a escolha dos respondentes suscetíveis de possuírem uma competência relacionada com o objeto de estudo”. Antes de elaborar o guião definitivo da entrevista, procedeu-se à sua validação, através dum pré-teste ao esquema da entrevista, pois, como realça Savoie – Zajc (2003, p. 289) dum esquema de entrevista, considera que “(...) é um guia no qual o investigador identifica os temas, os subtemas e as questões de orientação a fim de recolher dados pertinentes para a investigação”. Esse pré-teste foi realizado a três pessoas que reuniam as características adequadas ao estudo, mas que não fizeram parte da amostra final de entrevistados. Das elações e reflexões sobre este exercício, em paralelo com os pareceres de três juizes especialistas em investigação e educação especial, avançou-se para a elaboração do guião de entrevista a operacionalizar.

A amostra de entrevistas realizadas a famílias com crianças com NEE, a frequentarem o 1.º Ciclo do ensino básico numa escola urbana, foi composta por 10 famílias (oito mães e dois pais; faixa etária entre os 31 e 40 anos de idade - média de idade de 37 anos; maioritariamente empregadas 80%; com nível de estudos entre o 1.º e 3.º ciclo ensino básico). Estabeleceram-se com elas vários contatos prévios e informais, de modo a interessá-las pelo estudo. Posteriormente, efetuaram-se com todas as famílias contatos pessoais preliminares com o objetivo de se realizar, durante 2012 (janeiro a março), a formalização das entrevistas (protocolo e termo de consentimento), no contexto escolar de frequência das crianças com NEE. As entrevistas foram gravadas em registo áudio e, posteriormente, reproduzidas por escrito, sendo validadas pelas próprias famílias, pois os dados colhidos deverão procurar refletir objetivamente o que os entrevistados responderam (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE, BOUTIN, 2005). As entrevistas foram realizadas em locais acordados com cada um dos respondentes, tendo em conta a sua disponibilidade e tendo, também, em atenção às características do espaço escolhido em si, de preferência reservado, acolhedor e sem interferências exteriores (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Seguidamente, procedeu-se à análise e interpretação dos dados. Consoante à disponibilidade das famílias, o respondente variou no grau de parentesco com a criança (pai ou mãe ou tutor) (MEDEIROS, 2009).

4 Análise e interpretação dos dados

Tendo em conta os critérios de reflexão do estudo, as famílias entrevistadas tiveram em comum a característica de ter crianças com NEE a frequentar o 1º ciclo do ensino básico, numa escola urbana, de forma a centrar nesse nível de ensino a experiência das famílias no que diz respeito à relação que cada uma tem mantido com a escola. Procedemos à análise detalhada de cada uma das entrevistas devidamente numeradas e à sua análise de conteúdo, de onde estabelecemos uma série de categorias e subcategorias compostas por diversas unidades de sentido (semânticas) delas representativas. A cada uma das entrevistas fizemos corresponder uma letra de A a J, codificando-as de forma a facilitar, não só a sua análise, mas também a organização e identificação das respetivas unidades de sentido nas diversas categorias aferidas. Essa codificação permitiu também garantir o anonimato das famílias entrevistadas e a confidencialidade das informações recolhidas.

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

As experiências anteriores e todos os serviços que contactaram anteriormente condicionaram as famílias, positiva ou negativamente, quanto a este novo momento. Em geral as famílias referem o vazio de objetivos por parte da escola. Eis as 6 categorias de análise:

*-1.ª Categoria -Primeiros contatos: Se existisse uma preparação prévia a este primeiro contato dos pais com a escola do 1º ciclo de ensino básico, poder-se-ia atribuir-lhe objetivos. No caso das famílias entrevistadas, algumas delas (A, D, F) identificam como objetivo destes primeiros contatos o ato de matricular a criança. O primeiro contato das famílias com a escola deve ser por isso alvo de um maior e melhor planeamento, que permita à escola esboçar uma aproximação estruturada e mais positiva às famílias. Se fosse alvo de um planeamento diferente, possivelmente este primeiro contacto seria mais rico e completo, e não tão técnico, administrativo e impessoal (BERNARDES, 2004; SANTOS, 2009).

O aspeto mais valorizado pelos pais nesta ocasião foi, por um lado, a receptividade demonstrada e, por outro, apesar das expectativas iniciais, o fato de ter corrido bem (abertura dos responsáveis e professores). Duas famílias evidenciaram a importância que o contato inicial teve para elas, referindo que "*fiquei mais descansada*", porque "*correu muito bem*" (família A e B), mas principalmente porque a professora foi "*muito receptiva*" e a pôs "*à vontade*" (família A). A exceção de duas famílias (C, E), todas as outras valorizaram este primeiro contato, destacando a receptividade e abertura, por

ter corrido bem e por ter sido bom. Nesta categoria, sete famílias estabeleceram contatos com a professora, que depois ficou com o seu filho, aliás, em alguns casos, a figura do professor é recorrentemente referida nos seus discursos coletivos. A importância que as famílias atribuem ao professor é muito elevada.

*-2.^a Categoria – Percepção da relação ‘escola-família’. Quase todas as famílias mostraram possuir uma percepção geral “muito positiva” (família G) de relação adequada, um envolvimento isento de problemas (família F), dado que expressões como “*não tenho problemas*” (famílias B, C, D, G, H, J), “*falo à vontade*” (famílias B, E, H, I, J), e “*perfeitamente à vontade*” (família I) são recorrentemente repetidas nos discursos registrados.

Embora seja apenas abordada explicitamente por duas famílias, parece-nos importante referir a valorização que é dada à receptividade da escola, através dos seus profissionais, para fomentar e desenvolver o envolvimento das famílias. Enquanto uma das famílias afirma que a professora é “*muito receptiva*” e “*está sempre aberta*” (família I) para os receber, a família G valoriza o fato das várias pessoas da escola, com quem fala, “*se mostrem recetivas e boas*”.

Tendo em atenção as percepções da relação entre a família e a escola desde o início até ao momento atual, parece-nos importante destacar que a qualidade dessa relação se tem mantido e, em alguns casos, tem mesmo melhorado, pois não só é novamente expresso pelas famílias o desejo de que a relação “*continua igual*” (família J), como também é reforçada a mensagem da existência de uma boa relação comunicacional. Salientamos que o fator continuidade foi expresso por algumas famílias (C, E, H), uma vez que o envolvimento das famílias na escola, tendo por base relações de qualidade, só é possível se houver continuidade nessas relações.

É de destacar a importância conferida à figura da professora na evolução positiva da relação entre esta família e escola, “*(...) é assim há coisas que eu vejo que não há nas outras salas, mas isso tem que ver com a professora (...) não vejo isso em mais lado nenhum*” (B). Parece-nos que este interlocutor é percecionado pela família como um agente diferenciado no seu envolvimento com a escola porque lhe confere segurança decorrente da continuidade da interação. O empenho dos professores é valorizado quer para com as crianças com NEE, quer para com as próprias famílias, pois promove o relacionamento e o envolvimento (família E).

A formação dos professores é tida como uma mais valia para o trabalho com as crianças e para a valorização da participação parental na escola. As famílias consideram-na importante, pelo menos para que os professores estejam mais capacitados e informados, não só para trabalharem com os seus filhos, mas também para “*saberem do que estão a falar*” (família D).

As famílias narraram possuir conhecimentos sobre a importância vital do trabalho em equipe, reconhecendo o seu contributo para o desenvolvimento harmonioso das crianças pois “*todos contribuem para o desenvolvimento dele*” (família G), e além disso “*a escola é tudo (...) não são só os professores (...) mas antes todas as pessoas que lá trabalham*” (família D), “*a escola não é só uma professora, são os responsáveis e as auxiliares*” (família B).

O trabalho em equipe constitui um contributo positivo para o desenvolvimento das crianças com NEE, para a escola e para a sua relação com as famílias (SANCHES & TEODORO, 2006, p. 65-74). Da mesma forma, também o diálogo entre pais/família e

professores representa uma porta aberta para a troca bilateral de informações (famílias A, G, J). Atenção na relação da professora para com as famílias e para com a diferença, e a honestidade na partilha de informações relativas às crianças promovem o relacionamento e a parceria 'escola-família' (RODRIGUES, 2006), sendo que a professora do ensino regular é identificada como o elemento mais dinamizador da relação e como fator central do processo de comunicação (famílias B, H, I).

Na opinião de todos os entrevistados, a família apresenta um papel muito mais ativo que a escola no que diz respeito à iniciativa de contactos. Duas famílias (família A e C) identificam mesmo na instituição família a responsabilidade de iniciar e manter esse contacto. Segundo elas, a continuidade e a periodicidade do contacto favorece a relação, contribuindo positivamente para a mesma. Já a continuidade pedagógica, embora apenas referida pela família H, é vista como fator de progresso para a sua relação com a escola e para o desenvolvimento da criança (SOMMERSTEIN & WESSELS, 2008).

*-3.^a Categoria – Fragilidades no envolvimento. Para as famílias, a escola ou não apresenta, ou se apresenta são poucas iniciativas de convites à família, o que revela uma falha no aspeto da formação dos professores e nos horários escolares, que são pouco flexíveis e de certo modo incompatíveis com as famílias, quando comparados com os das famílias de alunos normais. Por outro lado, existem pais, os "outros pais", aos quais falta interesse pelos filhos, que relegam a escola para um papel meramente "cuidador" e que não procuram ter uma relação com ela e alguns que não aceitam eles próprios os seus filhos. Parece-nos que as famílias não encontram nos profissionais da escola a preparação e formação desejada, constituindo um fator que influencia a prestação da escola junto dos seus educandos (famílias B, D, E, F). Afirmam que, para além de saber ser professor, devem colaborar com os alunos e com os seus parceiros socioeducativos, ou seja, saber comunicar e transmitir ideias às famílias dos alunos com NEE e, ainda, serem capazes de atender às "*necessidades diversas dos alunos*".

Embora "*faltem os horários compatíveis ou flexíveis*" (família C) e as famílias tenham "*pouco tempo*" (família D), parece-nos que demonstram interesse e vontade em participar mais com a escola, mas exigem que "*a escola tivesse outra postura*" (D), que tomasse "*mais iniciativas*" (família E) e "*iniciativas diferentes e mais eficazes para a educação*" (família A).

As famílias consideram que existe "*falta de estratégias*" (família E) por parte da escola e que as suas propostas são pobres e muito limitadas às festividades tradicionais, '*só houve a festa de Natal e pouco mais*' (família D), destacando que "*podia organizar festas, encontros*" (família B) diferentes, ou seja, que a escola "*pode pedir mais*" (família D) às famílias. Os entrevistados identificam nos "*outros pais*" (pais de crianças normais) causas para a aparente passividade da escola, o que, na nossa opinião, acontece por estes pais se percecionam como mais interessados e participantes, mais ou menos ativos, na relação que mantêm com a escola. Uma vez mais no decorrer desta análise e discussão dos dados, observamos que os entrevistados identificam a família como principal polo dinamizador da relação com a escola, pois apesar de tudo "*a escola não tem problemas com os pais*" (família H) (NIELA, 2000).

*-4.^o Categoria – Forças de envolvimento. Para todas as famílias, o convite ao diálogo, mais atividades diversificadas (projeto educativo de escola) e a disponibilida-

de de tempo e a vida profissional delas revestem-se como forças do envolvimento dirigidas para a família, cuja fonte de origem é a escola. Parece-nos que as famílias se sentem reconhecidas e valorizadas como parceiros da relação escolar, pondo em destaque as estratégias que a escola utiliza para isso. No que diz respeito ao convite ao diálogo, é valorizada tanto a ação em si “*convidam-nos muito a falar*” (família A), como a criação de espaços próprios para o diálogo, registrando-se que “*mensalmente há encontros de pais organizados pela escola*” (família I), quando são debatidos vários assuntos e temas de interesse familiar, contando esses encontros muitas vezes com a participação, apoio na organização e elaboração por parte dos alunos.

Quanto à proposta de atividades e à disponibilidade de tempo e vida profissional, as famílias parecem valorizar tanto a flexibilidade que a escola oferece, como a quantidade e diversidade de atividades propostas. Não só as “*atividades propostas aos pais são sempre pós-laborais*” (família I), como a escola também dá às famílias “*a possibilidade de ir a qualquer hora*” (família J) e “*a oportunidade para todos participarem*” (família B). Destacamos que a disponibilidade dos parceiros apresenta-se como o elemento base para o envolvimento e para as relações. A flexibilidade das famílias (I, J) identificarem os horários propostos pela escola reforça o valor da “*disponibilidade*”, que nos parece ser recíproca.

*-5.º Categoria – Estratégias e procedimentos. As famílias referem-se às estratégias e procedimentos utilizados pela escola como sendo poucos e pobres. A forma mais utilizada pela escola, identificada por quatro famílias (B, D, F, H), para as contactar é o recado escrito em papel ou no caderno. Há também uma família (I) que se refere à utilização tanto do contato telefônico como do e-mail pela professora.

Por outro lado surgem os “*contactos informais*” (família G), referidos por quase todas as famílias, que embora sejam na sua grande maioria estabelecidos com a professora, também o são com outros profissionais da escola. Esses encontros referidos pelas famílias podem e devem ser aproveitados pela escola para cativar e motivar os pais para uma maior colaboração com a escola. Parece-nos que os pais se sentem à vontade para contatar a escola, ou que, pelo menos, têm a consciência de que sendo um dever seu, também é um direito. Parece-nos que reconhecem a necessidade de comunicação com a escola, tanto para benefício dos seus filhos, como para benefício da relação, como também para benefício da sua dinâmica familiar.

*-6.º Categoria – Contributos da escola. Para as famílias entrevistadas, a escola auxilia tanto as famílias como as crianças com NEE. No que diz respeito aos contributos da escola para a família, o discurso coletivo dos entrevistados remete-nos na mesma direção da percepção de relação que têm com a escola. Ou seja, as famílias sentem-se apoiadas pela escola, não só pelo acompanhamento que esta presta aos seus filhos, como também pelas atitudes que a escola tem para com elas. Outro contributo valorizado por algumas famílias (D, F, I) reporta-se à oportunidade que a escola dá às crianças com NEE de terem um lugar nela. Indiretamente, as famílias valorizam a educação inclusiva, referindo-se tanto a “*junto das outras crianças*” (família I), como na “*sociedade*” (família F), como a escola: “*a vejo como igual para todos*” (família D). As famílias demonstram uma crescente conscientização dos seus próprios direitos e dos direitos dos seus filhos numa plena participação e inclusão escolar, sendo o ponto de partida para a evo-

lução de mentalidade que a sociedade deve ter no cumprimento da Declaração de Salamanca, revestindo-se a educação como o seu motor.

A fortalecer as palavras anteriores, surge outro contributo da escola identificado pelas famílias de carácter afetivo. Algumas famílias (B, D) dizem sentir-se felizes porque os seus filhos são felizes na escola e gostam muito de estarem na escola. A criação de ambientes e espaços com segurança e positivos para eles favorece a inclusão e a relação das famílias com a escola. A transmissão de sentimentos positivos por parte da escola não só beneficia o processo da educação inclusiva, como acaba por ter um impacto positivo nos pais, dando-lhes maior segurança e uma imagem positiva da escola (POLONIA & DESSEN, 2005, p. 3005-3009; SÃO PEDRO, FONSECA, VILLAS-BOAS, 2008; SILVA, 2002, p. 100-107).

Em relação aos contributos da escola para com os filhos com NEE, das famílias entrevistadas, começamos por identificar a categoria que todas as famílias referenciam: a função de ensinar. Valorizam as aprendizagens que as suas crianças fazem na escola, as estratégias dos professores, as quais consideram vitais para seu desenvolvimento, crescimento e autonomia. Para que as crianças com NEE adquiram as competências que augurem a sua autonomia e que as *“encaminhem para o futuro”* (família D), as famílias consideram ser necessário mais apoio da instituição escolar e dos seus profissionais da educação. Esse apoio deverá basear-se nas características reais das crianças para que possa ser adequadamente desenvolvido, garantindo que elas aprendem a *“viver com as suas limitações”* (família F).

5 Considerações de reflexão

As dez famílias entrevistadas percebem a relação que mantêm com a escola como satisfatória e positiva, na medida em que ela responde às suas necessidades. Os aspetos destacados pelas famílias relacionam-se especialmente com a formação dos professores e assistentes operacionais, o empenho e postura do professor do ensino regular, dando especial relevo à comunicação e ao trabalho em equipe. Valorizam os seus primeiros contatos, os quais se realizaram com o professor que depois acompanhou os seus filhos, tornando-se uma vez mais evidente o papel que o professor pode desempenhar como elemento de ligação e de dinamização na relação ‘escola-família’ (GONGÓRA, 1998; PEREIRA, 1998; SANTOS, 2009). O envolvimento surge nos discursos dos entrevistados como um fator preponderante nessa relação. Esse envolvimento deve ser mútuo e partilhado, pois exige dedicação, flexibilidade e empenho de ambas as partes envolvidas, extensivos a outros parceiros socioeducativos. As famílias identificaram a falta de formação dos professores como uma fragilidade no seu envolvimento (escassos professores de educação especial). Além disso, destacam o papel que a escola, nomeadamente o professor do 1º ciclo do ensino regular, desempenha na sinalização das NEE e, posteriormente, na procura de soluções, orientações, apoios e ajudas adequadas (MEDEIROS, 2009; PEREIRA, 1998; VIEIRA, 2006, p. 300-303).

Dando enfoque ao paradigma ecossistémico, não podemos esquecer que no centro de todos estes processos de comunicação e interação se encontra o aluno, no nosso caso a criança com NEE, e que é para ele que se dirige todo o esforço e ações educativas. Nessa perspetiva, a intervenção educativa obriga a uma maior abertura da escola

em interação com o contexto familiar e social em que a criança com NEE se insere. Só assim, pela dinamização ativa e participativa dos intervenientes do processo educativo, se pode alcançar uma redefinição de papéis e funções dos professores e da participação e envolvimento parental. Entre todos os aspetos inerentes aos modelos de envolvimento propostos, a comunicação reveste-se como a base fundamental, pois, se ela for eficaz, promove o entendimento e, conseqüentemente, o envolvimento. Começar por mudar a postura da escola e por apostar na comunicação é o primeiro passo para o incremento da parceria da escola com a família e conseqüente envolvimento parental. O papel que o professor desempenha vai sendo progressivamente cada vez mais central, ativo e dinâmico, pois deverá ser ele a iniciar todo o processo, convidando e motivando os pais a relacionarem-se com a escola (SILVA & DESSEN, 2001).

No entanto, não podemos deixar de não nos surpreendermos pelas respostas destas famílias, pois mostraram todas estar numa direção que não pensávamos possível. Explicamos: as famílias entrevistadas foram selecionadas aleatoriamente com base num único elemento - serem pais de uma criança com NEE a frequentar o 1º ciclo do ensino básico na cidade de Castelo Branco - e, portanto, não seria de esperar que o seu discurso coletivo fosse tão similar. As perspetivas dessas famílias, as suas experiências e perceções conduziram-nos a dados muito positivos do esperado. Será que o fato de serem "*famílias jovens*" (média de idade 37 anos) e por isso sujeitos ao turbilhão constante e ativo de conhecimento e informação dos nossos tempos tenha levado à adoção de uma postura mais ativa, conhecedora, participante e esclarecida do que aquela que esperávamos?

Essa e outras questões deixam antever a necessidade de continuar com mais estudos, pois a realidade não só é complexa como abrangente, especialmente quando tratamos com seres humanos e com as suas relações.

Referências

AINSCOW, M. *Necessidades especiais na sala de aula* - um guia para a formação de professores. Lisboa: Edição Unesco, 1998.

BERNARDES, C. M. B. O. *A relação escola-família no 1º ciclo: do envolvimento à participação parental, o sentido e o significado das práticas em tempos de mudança*. (Dissertação do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação e Currículo, apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto). Porto: UP/FPCE, 2004.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Edição do Conselho Nacional de Educação, 1999.

CORREIA, L. M.. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, 1999.

COUTINHO, M. T. B. Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 2004, p. 55 – 64

FEBRA, M. C. dos S. *Impactos da deficiência mental na família*. (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Saúde Pública, apresentada na Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra). Coimbra: UC/FM, 2009.

FERREIRA, W. B.. X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: D. RODRIGUES (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006p. 239-274.

GONGÓRA, J. C.. *Familias con personas discapacitadas: características y fórmulas de intervención*. Valladolid: Publ. Junta de Castilla y León, 1998.

GUERRA, M. A. S. *A Escola que aprende*. Lisboa: ASA Editores, 2000.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (2005). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LOPES, M. J. Sementes de inclusão: um estudo de caso. In: D. RODRIGUES (org.). *Investigação em educação inclusiva. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*, Vol. 2, 2007, p. 155-183.

MANTOAN, M. T. E. . *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003

MEDEIROS, G. M. P. *A participação dos pais/encarregados de educação de alunos com necessidades educativas especiais no processo de ensino – aprendizagem*. (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Coordenação da Educação, apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique). Porto: UPIDH, 2009.

MENDONÇA, G. C. C.; SANTOS, P. L.; FERREIRA, M. S. Perceções maternas dos contributos positivos decorrentes de um filho com necessidades educativas especiais. In: D. RODRIGUES (org.). *Investigação em Educação Inclusiva. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*, vol.2, 2007, p. 121 – 139.

NIELA, M. F. *Familia y Deficiencia Mental*. Salamanca: Amarú Ediciones, 2000.

NIELSEN, L. B. *Necessidades educativas especiais na sala de aula – um guia para professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L.. *Caminhos Para a Inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

PEREIRA, F. *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. 2. ed.. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 1998.

POLAINO-LORENTE, A.. A Família e a estrutura familiar: o papel do pai na educação familiar, como educação para a vida, no mundo de hoje. In: A. RODRIGUES-LOPES (coord.) *Problemática da família – contributo para uma reflexão sobre a família na sociedade atual*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu, 1997, p. 206 – 214.

POLONIA, A. C. & DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar Educacional*, Vol.9 (dezembro), nº 2, 2005, p. 303–312.

PORTUGAL, G. *Ecologia e desenvolvimento humano em Brofenbrenner*. Aveiro. Cidine, 1992.

RODRIGUES, D.. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: D. RODRIGUES (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 299 – 321.

SANCHES, I.; TEODORO, A.. Da integração à inclusão escolar: cruzando prespectivas e conceitos. In: *Revista Lusófona de Educação* (Lisboa), 2006, p. 63 – 83.

SANTOS, C. P. M. G.. *As dinâmicas desenvolvidas pela liderança escolar na operacionalização da participação das famílias: um estudo de caso*. (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Área da Administração Educacional, apresentada à Universidade da Madeira). Funchal: UF/FPCE, 2009.

SÃO PEDRO, M. E.; FONSECA, M. P.; VILLAS-BOAS, M. A. (coords). *Uma visão prospetiva da relação escola/ família e comunidade –relatório final*. Lisboa: ME/Ed. Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento, 2000.

SAVOIE-ZAJC, L.. A Entrevista Semidirigida. In: B. GAUTHIER (dir.). *Investigação social - da problemática à recolha de dados*. Loures: Lusociência, 2003, p. 279 – 299

SILVA, P.. Escola – Família: tensões e potencialidades de uma relação. In: J. ÁVILA de Lima (org.). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: ASA, 2002, p. 97-132.

SILVA, N. & DESSEN, N. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Vol.17 (maio/agosto), nº 2, 2001, p. 133–141.

SOMMERSTEIN, L. C. & WESSELS, M. R. Conquistando e Utilizando o Apoio da Família e da Comunidade para o Ensino Inclusivo. In: S. STAINBACK & W STAINBAK. *Inclusão – um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 414-431.

SOUSA, A. B. *Investigação em educação*. 2. Ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2009.

VIEIRA, M. M. Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social. *Interações*, Coimbra, nº 2, 2006, p. 291- 305.