

Ana Cristina Marques Rilho

A importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*. A visão de professores e famílias.



Viseu, setembro de 2020

Ana Cristina Marques Rilho

A importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*. A visão de professores e famílias.

Trabalho de Projeto em Educação Especial

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Ana Isabel Silva



Viseu, setembro de 2020



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Cristina Marques Rilho, n.º 12303 do curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, declara, sob compromisso de honra, que o Trabalho de Projeto em Educação Especial é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

Viseu, 24 de setembro de 2020

A aluna, _____

modQ*sac.27

À minha família,
fonte do meu equilíbrio!

AGRADECIMENTOS

Devo admitir que cheguei a pensar que não seria possível concluir esta investigação, conciliar a minha vida profissional, académica e familiar, com tantas emoções, com algumas inquietações e bastantes alegrias. Um turbilhão de emoções, durante o período em que decorreu esta investigação, passei pelo melhor e pelo pior, momentos da minha vida. No entanto, com o apoio de algumas pessoas, foi possível a sua realização, e por isso, não posso deixar de lhes agradecer profundamente. Sem pretender desvalorizar qualquer um dos contributos que recebi para a realização deste estudo, quero desde já expressar o meu sincero reconhecimento a todos aqueles que de alguma forma participaram nele, e que possibilitaram a sua realização.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Isabel Silva, pelos seus conhecimentos, experiência, disponibilidade e também por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho e principalmente por nunca me ter deixado desistir!

Aos professores e às famílias que amavelmente aceitaram fazer parte deste projeto, sem eles não seria possível chegar ao fim deste percurso.

Ao Nelson, pelo companheirismo e compreensão e ao Eduardo pelas brincadeiras que não lhe proporcionei. São, sem dúvida, o meu porto de abrigo!

À minha família, amigos e particularmente os meus pais, pelo exemplo e esforço de uma vida, pelos valores que me transmitiram, que fizeram de mim o que sou hoje e que, de longe, me apoiam incondicionalmente.

A todos, os que através de uma palavra amiga de encorajamento, ofereceram igualmente o seu contributo, para que este trabalho pudesse nascer e crescer, fica a meu agradecimento e um grande bem-haja!

RESUMO

A parentalidade é considerada uma das fases mais complicadas do ciclo vital de uma família, uma vez que a chegada de um filho acarreta novos papéis na vida do casal, envolve mudanças e impõe adaptações.

O nascimento de uma criança com Necessidades Educativas *Especiais* (NEE) traz implicações relevantes para todo o seu grupo familiar. A família encara inumeráveis desafios que podem causar um profundo impacto na família e nas interações entre os seus membros.

A literatura indica evidências de que uma relação próxima entre a escola e a família pode ser o motor para a construção de práticas de ensino adequadas e para a promoção do desenvolvimento da criança, sobretudo no caso de crianças com NEE.

A presente investigação teve como objetivos: (1) perceber a importância da formação para as famílias, direcionada para famílias de crianças com NEE, providenciada pela escola, (2) perceber se a formação para estas famílias é potenciadora do sucesso da relação escola-família. Trata-se de um Estudo de Caso, que assenta numa metodologia qualitativa, no âmbito do paradigma construtivista.

Foram efetuadas oito entrevistas semiestruturadas, quatro a professores de Educação Especial e quatro a famílias com crianças com Necessidades Educativas *Especiais*. As entrevistas foram construídas tendo por base de apoio o Questionário de Envolvimento Parental na Escola – versão para professores – QEPVPROF (Pereira, 2002); e o Questionário de Envolvimento Parental na Escola - versão para pais - QEPVP (Pereira, 2002).

A formação das famílias enquanto forma de intervenção socioeducativa tem sido alvo de um crescente interesse, tanto a nível internacional, como nacional. As mudanças ocorridas na estrutura social, familiar e na escola, são fatores que têm vindo a promover o desenvolvimento de iniciativas de intervenção neste domínio.

Nas principais conclusões desta investigação, verifica-se que há necessidade de formação direcionada para as famílias com filhos com NEE, e quando desenvolvida, é considerada de extrema importância, já que: (1) conduziria ao fortalecimento da relação entre os intervenientes (família e escola); (2) potenciaria, por se realizar no e a partir do contexto escolar, imagens positivas do mesmo e dotaria as famílias de confiança no trabalho dos profissionais; (3) promoveria um trabalho de parceria que conduz a um maior sucesso escolar, e logo, a uma relação mais positiva e de bem-estar entre todos os intervenientes.

A análise dos resultados possibilitou a proposta de sugestões para futuras investigações, considerando as limitações de natureza metodológica, o aumento do número de sujeitos, e também, o alargamento do estudo a mais figuras parentais e a outros contextos escolares, como por exemplo o ensino privado, assim como perceber se existem diferenças mediante os níveis de ensino em que os alunos se encontram.

Palavras-Chave: Famílias de crianças com NEE; relação escola-família; formação para famílias

ABSTRACT

Parenting is considered one of the most complicated phases of a family's life cycle, since the arrival of a children tails new roles in the couple's life, involves changes and imposes adaptations.

The birth of a child with special educational needs (SEN) has relevant implications for the whole family. The family faces innumerable challenges that can have a profound impact on the family and on the interactions among its members.

Literature indicates evidence that a close relationship between school and family maybe the driving force for the construction of appropriate teaching practices and for the promotion of child development, especially in the case of children with SEN.

The present investigation had as objectives: (1) to understand the importance of training for families, aimed at families of children with SEN, provided by the school, (2) to understand if training for these families is a potentiator of the success of the school-family relationship . It is a Case Study, based on a qualitative methodology, within the framework of the constructivist paradigm. Eight semi-structured interviews were carried out, four to Special Education teachers and four to families with children with Special Educational Needs. The interviews were constructed based on the Parental Involvement in School Questionnaire - version for teachers - QEPVPROF (Pereira, 2002); and the Parental Involvement in School Questionnaire - version for parents - QEPVP (Pereira, 2002).

The formation of families as a form of socio-educational intervention has been the target of an increasing interests, both internationally and nationally. Changes in the social, family and school structure are factors that have been promoting the development of intervention initiatives in this field.

In the main conclusions of this investigation, it appears that there is a need for targeted training for families with children with SEN, and when developed, it is considered extremely important, since: (1) it would lead to the strengthening of the relationship between the actors (family and school); (2) potentiates, as it takes place in and from the school context, positive images of it and would give families confidence in the work of professionals; (3) it would promote partnership work that leads to greater school success, and therefore, to a more positive and well-being relationship between all stakeholders.

The analysis of the results made it possible to propose suggestions for future investigations, considering the methodological limitations, the increase in the number of subjects, and also, the extension of the study to more parental figures and other school contexts, such as private education , as well as to understand if there are differences according to the levels of education in which the students are.

Keywords: Families of children with SEN; school-family relationship; family formation

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
ÍNDICE DE TABELAS.....	X
ÍNDICE DE FIGURAS	XII
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS	XIV
INTRODUÇÃO.....	1
I. CAPÍTULO. REVISÃO DA LITERATURA.....	4
1. O Movimento da Inclusão.....	4
1.1. A Evolução da Educação Inclusiva.....	4
1.2. Percursos da Legislação Portuguesa: da Educação Especial à Educação Inclusiva.....	10
1.3. Benefícios de Inclusão.....	14
2. Alunos com Necessidades Educativas <i>Especiais</i>	16
2.1. Conceito de Necessidades Educativas <i>Especiais</i>	16
2.2. Risco Educacional e os Alunos com NEE.....	17
3. Famílias de Crianças com NEE.....	18
3.1 Conceito de Família.....	18
3.2. A Família de Crianças com NEE.....	21
3.3. Estrutura e Funcionamento do Sistema Familiar.....	25
3.4. As Funções da Família.....	28
3.5. Ciclo Vital da Família.....	31
3.6. Fontes de <i>Stress</i> para as Famílias.....	34
4. A Importância da Relação Escola-Família e do Envolvimento Parental.....	36
4.1. Relação Escola-Família e Envolvimento Parental.....	36
4.2. Conceito de Envolvimento Parental.....	38
4.3. Modelos de Envolvimento Parental.....	41
4.4. Benefícios e Obstáculos à Relação Escola-Família.....	45
4.5. Formação de Professores e o Envolvimento das Famílias na Escola.....	49
5. Formação para as Famílias de Alunos com NEE.....	53

5.1. A Importância de Formação para as Famílias.....	53
II. CAPÍTULO. INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	60
1. Contextualização e Justificação da Temática em Estudo.....	60
1.1. Justificação da Temática em Estudo.....	60
1.2. Justificação e Relevância do Estudo.....	60
1.3. Definição do Problema de Investigação e Objetivos de Estudo.....	62
2. Metodologia.....	64
2.1. Tipo de Investigação.....	64
2.2. Participantes e sua Justificação.....	66
2.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	66
2.4. Procedimentos e Técnicas de Análise de Dados.....	70
3. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados.....	73
3.1. Apresentação, Análise dos Resultados.....	73
3.2. Discussão de Resultados.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145
APÊNDICES	163
Apêndice 1 - Guião da Entrevista Realizado aos Professores	164
Apêndice 2 - Guião da Entrevista Realizado às Famílias.....	169
Apêndice 3 – Pedido de Cedência e Autorização de Utilização dos Questionários, Via Email, à Autora.....	174
Apêndice 4 - Resposta da Autora ao Pedido de Cedência e Autorização de Utilização dos Questionários, Via Email.....	175
Apêndice 5 - Consentimento Informado, Livre e Esclarecido (professores e famílias)...	176
Apêndice 6 - Transcrição das Entrevistas (professores e famílias).....	177
Apêndice 7 - Matriz para a Análise de Conteúdo das Entrevistas Efetuadas aos Professores de EE.....	224
Apêndice 8 - Matriz para a Análise de Conteúdo das Entrevistas Efetuadas às Famílias.....	231
ANEXOS	238
Anexo 1 - Questionário de Envolvimento Parental na Escola - versão para pais - QEPVP.....	238
Anexo 2 - Questionário de Envolvimento Parental na Escola - versão para professores - QEPVPRO.....	241

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Dados sociodemográficos e profissionais dos professores.....	74
Tabela 2. Dados sociodemográficos das famílias.....	78
Tabela 3. Motivo da especialização na área.....	82
Tabela 4. Área formação das NEE.....	82
Tabela 5. Formação adequada para trabalhar com alunos.....	83
Tabela 6. Maiores dificuldades para trabalhar com os alunos.....	84
Tabela 7. Formação adequada para trabalhar com as famílias.....	84
Tabela 8. Importância da criação, durante a formação, de resposta às famílias.....	85
Tabela 9. Perspetiva sobre a formação dos professores de EE.....	86
Tabela 10. Procura outras formações na área.....	86
Tabela 11. Características essenciais num profissional de EE.....	87
Tabela 12. Iniciativa dos contactos.....	88
Tabela 13. Como se estabelecem os contactos.....	88
Tabela 14. Tipologia da informação trocada.....	89
Tabela 15. Frequência dos contatos.....	90
Tabela 16. Situações que levam a contacto.....	91
Tabela 17. Preocupação na forma como comunica com as famílias.....	91
Tabela 18. Motivos que levam as famílias à escola.....	92
Tabela 19. Perspetiva sobre a relação escola-família.....	92
Tabela 20. Preocupação com as famílias.....	93
Tabela 21. Boa relação escola-família.....	94
Tabela 22. Tipo de estratégias usadas para promover o envolvimento.....	95
Tabela 23. Barreiras/obstáculos à relação com as famílias.....	96
Tabela 24. Melhorar a relação escola-família.....	97
Tabela 25. Tarefas que o professor solicita às famílias.....	97
Tabela 26. Importância da relação escola família no sucesso do aluno.....	98
Tabela 27. Vantagens da boa relação entre a escola e a família.....	98
Tabela 28. Desvantagens da boa relação entre a escola e a família.....	99
Tabela 29. Apoio por parte das escolas dado às famílias.....	100
Tabela 30. Apoios que as famílias necessitam.....	100
Tabela 31. Formação direcionada às famílias deveria ser facilitada ou deveria ser da responsabilidade da escola.....	100
Tabela 32. Formação às famílias, como motor para fortalecer a relação entre a escola e a família.....	101

Tabela 33. Importância de existir um programa de formação, para as famílias.....	101
Tabela 34. Intervenientes na formação.....	102
Tabela 35. Iniciativa nos contactos.....	103
Tabela 36. Como são feitos os contactos.....	103
Tabela 37. Tipo de informação trocada.....	104
Tabela 38. Situações costuma contactar a escola.....	104
Tabela 39. Informado sobre as questões ligadas à escola.....	105
Tabela 40. Frequência das deslocações à escola.....	105
Tabela 41. Relação entre a escola e as famílias.....	106
Tabela 42. Preocupação com as famílias por parte da escola.....	106
Tabela 43. Perspetiva sobre em que consiste uma boa relação entre escola e família.....	107
Tabela 44. A relação da família com a escola é bem-sucedida.....	108
Tabela 45. Barreiras/obstáculos que prejudicam/limitam a sua relação com escola.....	109
Tabela 46. Como melhorar a relação escola-família.....	110
Tabela 47. Razão(ões) que o levaram a optar pela escola atual do seu educando.....	110
Tabela 48. Acompanhamento das aprendizagens do seu educando.....	111
Tabela 49. Ajuda na execução dos trabalhos de casa.....	112
Tabela 50. Responsáveis por encontrar estratégias para ajudar o aluno.....	113
Tabela 51. Estratégias indicadas pela escola/professor.....	113
Tabela 52. Relação entre as escolas e as famílias é importante para o sucesso escolar..	114
Tabela 53. Vantagens da boa relação escola-família.....	115
Tabela 54. Desvantagens da boa relação escola-família.....	115
Tabela 55. Expectativas sobre o que a escola deveria oferecer ao educando.....	116
Tabela 56. Expectativas sobre o que a escola deveria oferecer às famílias.....	116
Tabela 57. Apoio dado pelas escolas às famílias.....	117
Tabela 58. Apoios que as famílias necessitariam, por parte da escola.....	118
Tabela 59. Responsabilidade da escola em oferecer formação às famílias.....	118
Tabela 60 Fortalecimento da relação entre a escola e a família através da oferta de formação às famílias.....	119
Tabela 61. Conhecimento de programas de formação para as famílias.....	120
Tabela 62. Participação em programa de formação ou apoio direcionado a famílias.....	120
Tabela 63. Intervenientes nesta formação direcionada para as famílias.....	121

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estádios da reação parental a um filho com NEE (Correia, 2008, p.159).....	23
Figura 2. Ciclo de vida da família com uma criança com NEE (Correia, 2008, p.160).....	33
Figura 3. Idade professores de EE.....	74
Figura 4. Situação profissional.....	75
Figura 5. Tempo serviço.....	75
Figura 6. Tempo serviço na Educação Especial.....	75
Figura 7. Formação Inicial.....	76
Figura 8. Nível ensino que leciona.....	76
Figura 9. NEE dos alunos.....	77
Figura 10. Número de casos NEE por professor.....	77
Figura 11. Grau parentesco com a criança.....	78
Figura 12. Composição do agregado familiar.....	79
Figura 13. Idade dos participantes.....	79
Figura 14. Escolaridade dos entrevistados.....	80
Figura 15. Idade criança.....	80
Figura 16. Ano escolaridade em que a criança se encontra.....	81
Figura 17. Motivo da especialização na área.....	82
Figura 18. Formação adequada para trabalhar com alunos.....	83
Figura 19. Maiores dificuldades para trabalhar com os alunos.....	84
Figura 20. Formação adequada para trabalhar com as famílias.....	85
Figura 21. Formação dos professores de EE na globalidade.....	86
Figura 22. Caraterísticas essenciais num profissional de EE.....	87
Figura 23. Como se estabelecem os contactos.....	88
Figura 24. Tipologia da Informação trocada.....	89
Figura 25. Frequência dos contatos.....	90
Figura 26. Perspetiva sobre a relação escola-família.....	93
Figura 27. Como existe essa preocupação.....	94
Figura 28. Boa relação escola-família.....	95
Figura 29. Barreiras/obstáculos à relação com as famílias.....	96
Figura 30. Desvantagens da boa relação entre a escola e a família.....	99
Figura 31. Intervenientes na formação.....	102
Figura 32. Iniciativa nos contactos.....	103
Figura 33. Relação entre a escola e as famílias.....	106
Figura 34. Preocupação com as famílias por parte da escola.....	107

Figura 35. A relação da família com a escola é bem-sucedida.....	108
Figura 36. Barreiras/obstáculos que prejudicam/limitam a sua relação com a escola.....	109
Figura 37. Razão(ões) que o levaram a optar pela escola atual do seu educando.....	111
Figura 38. Ajuda na execução dos trabalhos de casa.....	112
Figura 39. Responsáveis por encontrar estratégias para ajudar o aluno.....	113
Figura 40. Estratégias indicadas pela escola/professor.....	114
Figura 41. Desvantagens da boa relação escola-família.....	116
Figura 42. Apoios que as famílias necessitariam, por parte da escola.....	118
Figura 43. Responsabilidade da escola em oferecer formação às famílias.....	119
Figura 44. Fortalecimento da relação entre a escola e a família através da oferta de formação às famílias, pela escola.....	119
Figura 45. Conhecimento de programas de formação para as famílias.....	120
Figura 46. Intervenientes nesta formação direcionada para as famílias.....	121

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

EE - Educação Especial

EI - Educação Inclusiva

II - Incapacidade Intelectual

IP - Intervenção Precoce

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM - Movimento da Escola Moderna

NE - Necessidades Educativas

NEE - Necessidades Educativas *Especiais*

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

QEPVP - Questionário de Envolvimento Parental na Escola - Versão para Pais

QEPVPROF - Questionário de Envolvimento Parental na Escola - Versão para Professores

INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos o conceito de família tem vindo, histórica e culturalmente, a modificar-se. Como refere Oliveira (2002), definir o conceito de família parece ser uma tarefa bastante difícil, devido à complexidade intrínseca a este conceito e que dificulta a escolha por uma definição em detrimento de outra. É consensual que o estatuto de família bem como o seu conceito foram sofrendo alterações marcantes ao longo do tempo, originando um conjunto muito diversificado de definições.

Segundo a UNICEF (2004) a família é o elemento fundamental da sociedade e tem a responsabilidade primária pela proteção, crescimento e desenvolvimento das crianças.

O nascimento de um filho é um momento que envolve mudanças e adaptações para todos os membros da família, principalmente quando se trata de famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais* (NEE) ¹.

Sendo que a família constitui um elemento chave na vida e desenvolvimento da criança, é necessário que família e escola mantenham uma relação de proximidade e envolvimento. É imprescindível que para se potenciar o desenvolvimento, inclusão e sucesso educativo das crianças, principalmente das crianças com NEE, que escola e famílias alinhem em sintonia.

Incentivar a relação da família com a escola, de forma mais estreita significa construir e desenvolver comunidades nas quais é possível satisfazer as necessidades básicas da criança e aspirar a uma melhor qualidade de vida para as gerações futuras (Silva, 2003).

Para ajudar a incentivar este processo de parceria e envolvimento escola-família, a primeira deveria ser responsável por promover a formação para as famílias, especialmente das famílias de crianças com NEE.

¹Intitulamos esta investigação: “A importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*. A visão de professores e famílias”. O Decreto-Lei n.º 54/2018 abandona a terminologia Necessidades Educativas Especiais, transformando-o em Necessidades Educativas (NE). De destacar, que o termo NEE é ainda de uso comum e consensual pelo que existem autores, como Correia (2018a), contra a extinção daquela terminologia, referindo que no Decreto-Lei n.º 54/2018, sem qualquer justificação aparente, se “deita fora” a designação “necessidades educativas especiais”, embora na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, se declare, que os Estados devem reconhecer os direitos das pessoas com necessidades especiais (*disabilities*) à educação. Ao pretender-se excluir do documento o termo NEE, está a desvirtuar-se o desígnio explícito na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Subsiste ainda alguma confusão relativa ao uso da terminologia NE, sendo referida no Decreto-Lei n.º 54/2018, como Necessidades Educativas, mas autores como Correia (2018b) se referem a ela como “Necessidades Específicas”. Face ao exposto, esta investigação mantém a utilização da terminologia empregue em decretos anteriores, uma vez que é esta que ainda se encontra enraizada tanto para académicos, como para os participantes desta investigação. Dada esta ambivalência em torno das terminologias em questão, e de forma a não criar qualquer tipo de dúvida sobre as famílias em estudo, optou-se pela utilização do termo mais usual: NEE.

O projeto de investigação aqui delineado visa, globalmente, compreender a importância da formação para as famílias, direcionada para famílias de crianças com NEE, providenciada pela escola, como sendo, também, potenciadora do sucesso da relação escola-família.

A investigação, segundo Tuckman (2000), parte da identificação de um problema/questão de estudo, examinando variáveis relevantes selecionadas através da revisão da literatura e incluídas nas hipóteses/objetivos formulados, que são testados/explorados através da criação e utilização de um determinado desenho de investigação, que permitirá recolher dados que serão analisados para extrair conclusões que permitam responder à questão/problema inicial isto é, produzir conhecimento científico.

Esta investigação, para além de pretender dar a conhecer o objetivo geral, delimitou como objetivos: (1) perceber que tipos de cooperação são (des)valorizadas, pelos dois grupos (famílias e professores), nas relações que estabelecem; (2) compreender qual o tipo de participação/colaboração das famílias, como intervenientes no processo educativo do aluno com NEE; (3) perceber como caracterizam, os professores, a sua formação para trabalhar/intervir com as famílias dos alunos com NEE; (4) perceber, junto dos professores, se, na sua formação, deveriam ser criadas condições, do ponto de vista técnico, para responder às necessidades que decorrem da natureza de intervenção junto das famílias; (5) identificar qual a contribuição das escolas na formação/apoio às famílias dos alunos com NEE; (6) perceber se as famílias dos alunos com NEE receberam formação por parte da escola que o aluno frequenta; (7) auscultar famílias e professores sobre quem e como facultar formação/apoio às famílias dos alunos com NEE; (8) perceber se a formação das famílias é importante para o sucesso no percurso educativo dos alunos com NEE, na perspetiva dos professores e das famílias e (9) perceber que importância as famílias e os professores atribuem à formação direcionada para as famílias dos alunos com NEE.

Este documento estrutura-se a partir de dois grandes capítulos. O primeiro corresponde à revisão da literatura e encontra-se subdividido em cinco secções: a primeira aborda a temática do movimento da inclusão, incidindo sobre o processo de evolução da Educação Inclusiva (EI) e legislação sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva em Portugal; a segunda secção aborda a temática dos alunos com Necessidades Educativas *Especiais*, destacando a conceção de Necessidades Educativas *Especiais* e risco educacional; na terceira secção, discorre-se acerca das famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*, descortinando o conceito de família, de família de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*, bem como

acerca da estrutura e do funcionamento do sistema familiar; das funções da família, do ciclo vital da família e das fontes de *stress* para as famílias; a quarta secção aborda a temática da importância da relação escola-família e do envolvimento parental, através dos seguintes pontos: relação escola-família e envolvimento parental; conceito de envolvimento parental; modelos de envolvimento parental; os benefícios e obstáculos à relação escola-família e a formação de professores e o envolvimento das famílias na escola; a quinta e última secção deste primeiro capítulo aborda a temática da formação para as famílias de alunos com Necessidades Educativas *Especiais*, concentrando-se na temática da importância de formação para as famílias.

O segundo capítulo corresponde, à investigação empírica e encontra-se subdividido em três secções: a primeira contextualiza e justifica a relevância da temática em estudo, define o problema de investigação e objetivos de estudo. A segunda secção corresponde à metodologia, que se subdivide em: tipo de investigação; participantes e sua justificação; técnicas e instrumentos de recolha de dados; procedimentos e técnicas de análise de dados; a terceira secção centra-se na apresentação da análise e discussão dos resultados.

Finalmente, neste documento é possível a consulta das considerações finais, das referências bibliográficas utilizadas para realização deste estudo e ainda os apêndices e os anexos.

I. CAPÍTULO. REVISÃO DA LITERATURA

1. O Movimento da Inclusão

1.1. A Evolução da Educação Inclusiva

A forma como a sociedade foi, ao longo dos tempos, encarando as pessoas com deficiência está relacionada com fatores económicos, sociais e culturais próprios de cada época. A educação e o cuidado das crianças com Necessidades Educativas *Especiais* (NEE) foram, durante um largo período de tempo, questões mínimas no contexto das grandes questões educativas e sociais.

A atenção dada às pessoas com NEE tem assumido formatos diferentes consoante a época e os contextos socioculturais, a forma como a sociedade aceita e convive com esta população não parece ser consensual.

A variabilidade que existe a nível da própria terminologia indica o desconhecimento, a ambivalência e não raras vezes o preconceito. A História da Educação Especial (EE) e a História da deficiência estão profundamente ligadas por essa razão. Ao debruçarmo-nos sobre o movimento da EI, temos de, naturalmente, fazer uma breve reflexão sobre o aparecimento da EE e a própria História da deficiência (Lopes, 1997). Para um entendimento mais preciso sobre este caminho será essencial fazer uma abordagem aos períodos históricos mais relevantes.

Assim, até ao final de Idade Média as referências sobre educação/cuidados de pessoas com deficiência são pouco fiáveis e inconsistentes.

Os registos históricos comprovam a resistência à aceitação social das pessoas com deficiência e demonstram como as suas vidas eram ameaçadas (Mosquera & Stobaus, 2004). As práticas de infanticídio eram admitidas e recorrentes, sendo mesmo incentivadas e sustentadas por alguns filósofos, como Aristóteles e Platão (Veiga, 2006).

Na Idade Média, por influência da Igreja Católica, o infanticídio foi condenado, emergindo atitudes de piedade, mas também de rejeição que, progressivamente, evoluiu para um sentimento social de misericórdia. Este sentimento originou a criação de instituições de carácter piedoso, abrigando aqueles que se mostravam diferentes na sua atitude social, moral e/ou física. Paralelamente, a Igreja Católica pregou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as deficiências que as pessoas revelavam. Não raras vezes eram consideradas possuídas pelo demónio, tendo sido castigadas por Deus. Estas razões autorizavam a prática de exorcismo. Assim sendo, muitos seres humanos

física e mentalmente diferentes, por serem associados ao diabo e à bruxaria, foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções (Jiménez, 1993).

Aquando do Renascimento surgem perspectivas mais humanistas e naturalistas, iniciando as tentativas de educação direcionadas para os problemas sensoriais e intelectuais. Surgiram, em Espanha, através de Ponce Leon (1520-1584), os primeiros esforços em torno de práticas de educação dirigidas às características das crianças e jovens com necessidades educativas diferenciadas. De excluídos, estas crianças e jovens passam a ser alvo de práticas de assistencialismo e segregação (Dias, 1995).

No final do século XVIII e início do século XIX, a História regista um prenúncio de mudança que culmina com a institucionalização especializada de pessoas com deficiência. Como refere Bautista (1993), a sociedade toma consciência da necessidade de prestar apoio a estas pessoas, embora esse apoio se revestisse, a princípio, de um carácter mais assistencial do que educativo.

Foram desenvolvidas novas reformas na educação, a partir das ideias de John Locke (1632-1704) e de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e outros filósofos da época, de carácter mais humanista, potenciando atitudes sociais mais positivas que afirmavam que a sociedade tinha deveres e responsabilidades para com as pessoas com deficiência (Dias, 1995).

Surge, então, o modelo médico. Como refere Jiménez (1993), surgem os primeiros trabalhos escritos sobre o tratamento médico de atrasados mentais e estabeleceu-se a distinção entre idiotismo e demência. Segundo o autor anterior, este modelo libertou as pessoas com deficiência de um conjunto de crenças e superstições de que eram alvo, mas colocou outro tipo de constrangimentos. O modelo médico passa a centrar-se na patologia, na doença em si, negligenciando fatores relacionados com o contexto em que o sujeito se encontra.

Os primeiros passos na educação de crianças com deficiência foram dados por Jean Itard, médico francês, no início do século XIX. Itard, considerado o pai da EE, desenvolveu um programa educativo para a reeducação de Victor, uma criança selvagem, encontrada nos bosques. Na perspectiva do médico, as dificuldades que a criança apresentava tinham origem, não em fatores de ordem biológica ou genética, mas no facto de não ter estado integrada na sociedade (Castro, Marques, & Silva, 2001). A tentativa de o integrar na sociedade pode ser considerada o primeiro passo da EE, como referem Mosquera e Stobaus (2004), ao reconhecer a Itard o primeiro esforço e estudo sistemático de reabilitação de Victor. Este caso veio mostrar que, com planeamento reeducativo, uma criança com significativas dificuldades pode desenvolver competências.

Trabalhos desenvolvidos por Binet (1867-1911) e Simon (1873-1961), em França, da avaliação da inteligência, surgem como ponto de partida para a elaboração de outros testes com impacto na área da psicometria. Em 1905 surge a Escala de Inteligência de Binet-Simon, marco de referência na avaliação da inteligência (Jiménez, 1993).

Assim, nos séculos XIX e XX a compreensão do conceito de criança com NEE sofre grandes mudanças, que segundo Jiménez (1993), correspondem a três fases históricas de contornos diferenciados: a primeira fase, dos esquecidos e dos escondidos, prolonga a tradição asilar e segregadora do século XIX; a segunda fase, do despiste e da segregação, traduzindo especialmente a preocupação em classificar e diagnosticar em vez de educar, correspondendo ao entendimento da EE numa perspetiva médico-terapêutica e a terceira fase, a da identificação e ajuda, caracterizada essencialmente pela integração escolar das crianças com NEE em conjunto com os seus pares.

Houve uma tentativa de passar da fase de segregação para uma outra fase, a fase de integração, quando começam, na segunda metade do século XX, alterações sociais e a ascendência de movimentos dos direitos civis que propiciam a reformulação da EE.

A 10 de Dezembro de 1948 é tornada pública a *Declaração dos Direitos do Homem*, autorizando o debate público sobre o sentido da segregação, no parlamento da Dinamarca. Em 1959, a rejeição das escolas especiais levou a incluir na legislação o conceito de normalização da vida das pessoas com deficiência.

Na década de 70, a consciencialização dos efeitos nefastos e estigmatizantes do sistema paralelo da educação potenciou o desenvolvimento e a (re)conceptualização da EE. Surgem dois documentos que viriam a ser marcos decisivos em termos de orientação educativa, considerado referências a nível internacional na inclusão de alunos com NEE: a *Public Law 94-142*, em 1975, nos Estados Unidos da América e o *Warnock Report*, no Reino Unido, em 1978.

A *Public Law* estabelece a oportunidade de crianças e jovens com deficiências terem um absoluto acesso a programas de educação em escolas públicas, requerendo-se, para tal, serviços de apoio para responder às suas necessidades. O mesmo documento aconselha uma melhoria na EE e a criação de estruturas para a igualdade de oportunidades das crianças com NEE num ambiente o menos restrito possível. Esta lei americana influenciou evoluções análogas em vários países ocidentais.

Na mesma linha de pensamento da lei anterior, em 1978, o *Warnock Report* introduz pela primeira vez o conceito de NEE e todo um conjunto de referenciais que

alteraram as atitudes e práticas em EE, insistindo na função de identificar as NEE das crianças. Este relatório inspirou, mais tarde, a *Lei de Educação* na Grã-Bretanha em 1981, assim como, outros países ocidentais, particularmente, no que respeita à conceptualização de NEE, metodologias de identificação/avaliação das NEE e envolvimento das famílias nos processos educativos.

Somente na década de 80, o movimento de integração social se tornou, gradualmente mais consistente e disseminado, tendo ocorrido nesta altura importantes alterações nos direitos das pessoas com deficiência. Como referem Mosquera e Stobaus (2004), naquela década, a EE sofre grandes alterações: surge a palavra integração, entendida, essencialmente pela integração escolar das crianças com deficiência em conjunto com os seus pares. O novo paradigma assenta na conceção de que todos os cidadãos têm os mesmos direitos, nomeadamente o direito à Educação e ao Ensino, o qual se deve adaptar às suas necessidades.

A integração é, assim, segundo Vieira e Pereira (1996), uma consequência da aplicação do princípio da normalização que reconhece a todas as pessoas o direito de beneficiarem de condições e padrões de vida o mais próximo possível daquelas que usufrui uma pessoa da mesma idade, no mesmo local e do mesmo grupo sociocultural.

Nesta década, é dado um maior enfoque a esta questão e, em 1981, foi proclamado, o *Ano Internacional do Deficiente*, indicando como recomendações: o direito à liberdade de oportunidades; direito à integração e direito à normalização, sintetizado, na expressão e plena participação, numa sociedade para todos. Em 1990, a comunidade internacional subscreveu na Conferência Mundial sobre Educação para todos a *Declaração Mundial da Educação para Todos*, a qual teve lugar em Jomtiem, na Tailândia (Bautista, 1997).

Em 1993, surgem as *Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*, na qual se exorta os estados membros a assegurar a educação das pessoas com deficiência e que esta faça parte integrante do sistema educativo. De igual modo, define normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência (Ministério Público, 1993).

Contudo, na integração escolar e social, a homogeneidade continua a ser valorizada, em detrimento da heterogeneidade, o ensino é orientado para um determinado tipo de aluno. Apesar dos alunos com NEE terem acesso a essa escola, todos os serviços de apoio ocorrem, muitas vezes, fora da turma regular, ou seja, o sistema permanece inalterado a todos os níveis, sendo a integração eminentemente social.

Já na década de 90, surge o conceito de inclusão, que decorre da *Conferência Mundial* realizada em Salamanca, em 1994, sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre NEE (Unesco,1994).

Este conceito de inclusão tem sido muito debatido, Buchem (2013) refere também quatro grandes etapas: exclusão, segregação, integração e inclusão. O mesmo autor define como exclusão, o facto das pessoas com deficiência ficarem afastadas dos diferentes contextos sociais; a segregação como a aceitação de que as pessoas com deficiência deverão ser educadas, mas ainda assim, separadas da restante sociedade; a integração é caracterizada pela criação de espaços para o apoio a crianças com NEE, que podem conviver com crianças com desenvolvimento típico em escolas regulares e a inclusão, que presume o desenho das estruturas sociais em que se incluem contextos comunitários e a própria escola para receberem devidamente as crianças com NEE.

Segundo Miranda (2008), o conceito de inclusão, ou seja, a inserção do aluno NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas turmas regulares, ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno numa curva normal, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas.

Com a *Declaração de Salamanca*, foi adotada a conceção de NEE e determinou-se o início à inclusão dos alunos com NEE. Do mesmo modo, emerge o conceito de EI, determinou-se que o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem (Unesco, 1994). São discutidos os princípios políticos e as práticas da EE e é destacada a garantia do direito à educação de todas as crianças, tendo em conta as suas particularidades, promovendo escolas mais inclusivas e diversificadas; propõe-se igualmente que os sistemas educativos passem a ser responsáveis pela criação e promoção de uma educação de qualidade para todos e por fazer as adequações que atendam às NEE dos alunos com deficiência (Unesco, 1994).

Todos os documentos mencionados anteriormente contribuíram, também, para a valorização da criança e dos seus direitos, permitindo o maior reconhecimento da competência da criança para construir o seu próprio conhecimento e percurso de aprendizagem, em que se torna imperativo encará-la como sujeito ativo no seu processo educativo, o que implica a valorização das suas experiências e saberes, de modo a que possam ser desenvolvidas todas as suas potencialidades (Silva, Marques, Mata, &

Rosa, 2016). Este processo de valorização, de partir do conhecimento e da experiência de cada criança, torna-se cada vez mais difícil de alcançar numa escola com uma ideologia direcionada para a valorização das classificações e para a competição entre alunos, mais do que a cooperação e solidariedade que devem ser parte do processo de transformação de valores e de práticas educativas correspondente à inclusão (Pereira, 2017).

Segundo Santos (2007), a inclusão surge como um paradigma educacional capaz de promover a rentabilização de recursos humanos, numa escola democrática que tem que estar aberta e preparada para aceitar e trabalhar com todas as pessoas numa perspetiva de colaboração. Correia (2008) entende por inclusão a inserção do aluno na turma regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços adequados, contando-se, para esse fim, com apoio apropriado às suas características e necessidades.

A EE e a inclusão constituem-se como duas faces da mesma moeda, assegurando os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitar percursos de aprendizagem que um dia os conduzirão a uma inserção social harmoniosa, produtiva e independente (Correia, 2007).

Parece ser clara a ideia de que o princípio da inclusão pressupõe que todas as crianças tenham direito a aceder e a participar na escola/comunidade, devendo, para esse efeito, ser efetuadas as adequações necessárias, ao nível das estratégias, currículos, equipamentos e materiais. Há necessidade de preparar o contexto para receber todas as pessoas, sendo valorizada a heterogeneidade e a diversidade. A educação inclusiva é, por conseguinte, um meio para combater atitudes discriminatórias e proporcionar uma educação adequada para todos os alunos. É também, por essa razão que a questão da inclusão de alunos com NEE tem vindo a ganhar cada vez mais expressão na sociedade atual (Correia, 2008).

Vieira-Rodrigues e Sanches-Ferreira (2017), definem a EI como um fenómeno global que pode ser mais limitado ou ter uma maior expansão, tendo em conta as políticas sociais, os corpos legislativos em vigor e o desenvolvimento socioeconómico de cada país.

1.2. Percursos da Legislação Portuguesa: da Educação Especial à Educação Inclusiva

À semelhança do que já vinha sendo feito e à luz do momento histórico, também em Portugal a EE foi evoluindo ao longo dos tempos, foram tomadas algumas iniciativas, umas de cariz oficial e outras de cariz particular com vista a dar resposta às necessidades de crianças com NEE.

Como refere Lopes (2007), a situação da EE em Portugal evoluiu extraordinariamente nos últimos anos. Basta recordar que na altura em que noutros países já se passava de uma fase de integração educativa para a inclusão educativa, em Portugal não existiam praticamente quaisquer estruturas de apoio a indivíduo com NEE.

A EE tem sido alvo de reformas legislativas no sentido de objetivar os princípios inclusivos e Portugal não é exceção (Vieira-Rodrigues & Sanches-Ferreira, 2017). Salvo raras experiências e medidas adotadas pelo governo antes de abril de 1974, pode afirmar-se que o grande movimento da EE, em Portugal, se desenvolve após essa data (Lopes, 2007).

Na década de 70, nota-se em Portugal uma preocupação com a integração escolar, já prevista do Decreto-Lei n.º 5/73. Contudo, é somente em 1976 que se criam as equipas de ensino especial integrado. Antes desta data e como refere Correia (2008), os alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino, e mesmo com a criação destas equipas, cujo objetivo era promover a integração familiar, social e escolar destas crianças, uma grande parte não usufruía de serviços de apoio especializado destinados a minimizarem ou a suprimirem as suas necessidades.

Em 1973 é publicada a legislação referente à orgânica das Direções-Gerais do Ensino Básico e do Ensino Secundário, sendo criadas duas divisões que orientam a sua atividade para a especialização de professores e para a organização de estruturas regionais capazes de desenvolverem o ensino integrado de crianças e jovens com deficiências visuais, auditivas e motores (Costa, 1981), o que obriga à proveniência de legislação definidora dos objetivos prossecores da integração, sendo um deles o Decreto-Lei n.º 174/77.

A partir de 1974, relativamente à EE, assiste-se à proliferação de escolas de ensino particular e cooperativo, tendo em vista a promoção de assistência a pessoas com Incapacidade Intelectual (II). Muitas destas escolas começaram a atuar sem recursos humanos qualificados, dada a quase nula importância até aí conferida à II.

Pode afirmar-se, desta forma, que a formação foi adquirida em serviço, com os meios disponíveis e com as possibilidades existentes (Lopes, 2007). Os meios de diagnóstico eram escassos, as perspectivas de intervenção praticamente inexistentes e a mistura de tipologias e deficiências era inevitável. Não se poderia impor, aos profissionais, um elevado nível técnico, uma vez que nem sequer havia formação.

As escolas de formação de professores de EE enfrentaram a dificuldade de ter que formar professores a um ritmo acelerado, de forma a dar resposta ao aumento de alunos integrados no sistema regular de ensino e à debilidade dos próprios formadores, dada a nula importância anteriormente atribuída ao EE (Lopes, 2007). Contudo, o tempo encarregou-se de ir corrigindo estas situações, uma vez que o número de técnicos qualificados continua em crescendo.

Somente em 1986, com a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), se começa a assistir a transformações algo profundas na conceção da educação integrada (Correia, 2008). No artigo n.º 7, refere como sendo um dos seus objetivos, assegurar às crianças com NEE condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.

As LBSE (Decreto-Lei n.º 46/86) e da Prevenção e da Reabilitação das Pessoas com Deficiência (Decreto-Lei n.º 9/89) consagram os valores e direitos fundamentais previstos na lei fundamental portuguesa, revelando a importância dos princípios da integração socioeducativa a que o Decreto-Lei n.º 319/ 91, no caso da educação vem dar corpo, perspectivando a “escola para todos” (Santos, 2007).

O Decreto-Lei n.º 319/91 surgiu no seguimento das alterações inerentes ao sistema educativo português resultantes da publicação da LBSE e assumia como objetivo o acesso dos alunos com NEE às escolas de ensino regular, sendo ainda usado o termo ‘integração’ (Decreto-Lei n.º 319/91, de 23/08).

Segundo Correia (2008), o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto veio preencher uma lacuna legislativa há muito sentida no EE, passando desta forma as escolas a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que respeita aos alunos com NEE.

O Decreto-Lei n.º 319/91 foi a primeira alteração visível feita em Portugal no que respeita à integração de crianças com NEE. Esta política foi influenciada pelas leis americanas (*Public Law*) e inglesa (*Warnock Report*) (Jesus & Martins, 2000).

Nesta fase de tentativa de criação de escolas integradoras, assistimos, como refere Correia (2008), a uma educação destes alunos, com NEE, em que o professor do ensino regular assumia um papel reduzido ou quase nulo, sendo o diálogo entre este e o professor de EE praticamente inexistente. Os alunos com NEE e os professores de

EE formavam um sistema (de EE) dentro de outro sistema (ensino regular), existindo um isolamento total em termos académicos e muito precário em termos sociais.

As consecutivas reformas educativas que aconteciam em diversos países do mundo enfatizam a filosofia da inclusão, adotando a ideia de que os alunos com NEE devem fazer parte da comunidade onde vivem, beneficiando do ensino nas escolas regulares e, sempre que possível, nas turmas regulares dessas mesmas escolas. A *Declaração de Salamanca*, de 1994, representa um consenso mundial sobre as orientações da educação das crianças com NEE. É explícito nas suas propostas que as crianças NEE devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar. Este conceito de “escola para todos” obriga a alargar a ação da escola, mobilizando e interagindo com todos os recursos disponíveis e considera que a inclusão, como tomada de consciência da comunidade, é também uma aceitação das diferenças e uma responsabilização para prevenir as necessidades de outros. Assim, o paradigma da inclusão não surge de forma acidental, é um produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas que exige a criação no sentido das interseções de afetos, de valores, de conceitos, de saberes e de pessoas (Almeida, 2004).

Deverá ter sido este princípio que motivou o Governo Português a considerar a reorganização dos serviços de EE através da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, sendo que a base do discurso do documento legal assenta sobre a escola e EI (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07/01).

O Decreto-Lei n.º 3/2008 prevê o desenvolvimento de respostas diferenciadas, orientadas para a especificidade das crianças e jovens com NEE de carácter permanente, estabelecendo: a criação de escolas de referência, por despacho ministerial, para educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão; a criação, por despacho do diretor regional da educação, de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.

Vieira-Rodrigues e Sanches-Ferreira (2017) referem que o referido decreto se caracteriza pela responsabilização do educador ou professor do ensino regular na coordenação do Programa Educativo Individual, pela aplicação do modelo biopsicossocial e pela utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde como referencial na avaliação especializada realizada pelos serviços de Educação Especial. Este decreto, como refere o art.º n.º1, vem delimitar as respostas educativas a desenvolver no âmbito educativo no que respeita às NEE tendo

como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. Apresenta como objetivos a inclusão educativa/social, sucesso educativo, autonomia, estabilidade emocional, promoção da igualdade de oportunidades, prosseguimento de estudos/adequação para a vida profissional.

Contudo, para que exista uma verdadeira EI é necessário que, como refere Alarcão (2003), as escolas, os professores, os políticos e as famílias comecem a interrogar-se sobre se o paradigma organizacional de incrível uniformidade e o paradigma de educação e aprendizagem que lhe está subjacente, se adequa à nova realidade.

O sistema educativo português parece ter perdido a noção de como responder às necessidades educativas dos alunos com NEE. Muito do que se vai dizendo sobre a EE, sobre NEE, sobre inclusão não faz sentido, confundindo os profissionais de educação e as famílias. A prova evidente desta confusão é o enorme insucesso que os alunos com NEE estão a experimentar (Correia, 2010).

A 6 de julho de 2018 o Decreto-Lei n.º 54/2018 veio substituir o Decreto-Lei 3/2008 que regulamentou a EE, no nosso país, durante os últimos dez anos.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 possui como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a importância da diversidade dos seus alunos, encontrando maneiras de trabalhar com essa diferença, adaptando os processos de ensino às condições e características de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.

Este decreto prevê o direito dos alunos a uma educação inclusiva que dê resposta às suas necessidades e potencialidades, favorecendo o sentido de pertença e equidade (Decreto-Lei nº.54/2018, de 06/07). Como refere Colôa (2018), esta é uma lei para a inclusão e não para a EE.

O desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo representam os construtos teóricos/metodológicos subjacentes ao referido decreto (Pereira et al., 2018). Deste modo, é enfatizada uma visão compreensiva e holística, ou seja, volta a reforçar-se a base sistémica, que reconhece a complexidade e interdependência de fenómenos educativos e a importância de considerar as diferentes dimensões individuais e contextuais, de modo articulado (Pereira et al., 2018).

O foco encontra-se também numa atuação proativa e preventiva, em que se inclui a promoção de competências de literacia emergente (Pereira et al., 2018).

Relativamente à participação dos pais ou encarregados de educação é possível verificar no artigo 4.º, que se preconiza, que os pais assumam um papel fundamental no processo educativo dos seus filhos, cabendo à escola incentivar a sua participação

através de melhorias ao nível da comunicação, das atitudes e no envolvimento das famílias na educação dos seus filhos (Decreto-Lei nº. 54/2018, de 06/07), uma vez que, a colaboração entre a escola e a família está intimamente ligada ao sucesso escolar dos alunos.

Segundo o atual Secretário de Estado, Professor Doutor João Costa, o compromisso com este decreto é a construção de uma escola inclusiva, uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos todos convocados (Costa, 2018).

A escola inclusiva assume, assim, como princípio basilar, a noção de que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente do seu perfil de funcionalidade (Vieira-Rodrigues & Sanches-Ferreira, 2017).

Espera-se que com esta nova lei se caminhe no sentido de dar resposta às necessidades de todos os alunos, e à almejada inclusão, uma vez que este tem sido e continua a ser um caminho bastante árduo de percorrer.

Portanto, hoje estaremos inevitavelmente a falar de um dos pilares da democracia, o direito de na diversidade e pela diversidade cada pessoa fazer aprendizagens e se autodeterminar em liberdade e justiça, assumindo natural e criticamente o direito à participação em equidade (Colôa, 2018).

1.3. Benefícios de Inclusão

Hoje em dia, são muitas as vozes que se levantam a favor da renovação da escola, de uma mudança na sua própria conceção, de modo a tornar-se mais democrática, mais eficaz, mais compreensiva, que inclua todos os alunos, ainda que de alguma maneira, sejam diferentes, enfim, uma renovação no sentido de evolução da mais inclusiva (Gonzalez, 2003).

A EI oferece benefícios às aprendizagens de todos os alunos e não apenas aos alunos com NEE. Com a implementação de uma filosofia de inclusão, a escola sofre uma reorganização, que passa a favorecer também os alunos que estão em risco de abandono escolar, os que vivenciam o insucesso ou até os que se sentem desmotivados, conseqüentemente, a inclusão contribui igualmente para prevenir a exclusão social, pois como refere Correia (2008), a inclusão permite um maior desenvolvimento académico e social da criança, devido às interações estabelecidas. Prepara a criança para a vida na sociedade, pois quanto mais tempo a criança conviver

com os outros, compreendendo as diferenças, melhor será a sua realização ao nível educacional, social e ocupacional.

A escola inclusiva revelou-se um modelo eficaz, não só para os alunos como também para toda a comunidade escolar. Segundo Correia e Serrano (2000), os benefícios de uma filosofia inclusiva abrangem a liderança escolar, os pais e outros recursos comunitários, na medida em que os envolve de diferentes formas, mas com um mesmo objetivo, que é o de ajudarem os alunos a alcançar o sucesso educativo.

Sendo assim, a inclusão proporciona às escolas transformarem-se em comunidades de apoio, na qual todos os alunos se sintam apoiados e valorizados, tendo em consideração as suas carências nos mais variados níveis. No entanto, para que tal aconteça é indispensável que exista uma verdadeira cultura de escola, baseada nos princípios da igualdade, justiça, dignidade, respeito mútuo no intuito de promover o desenvolvimento de práticas inclusivas. Tal prevê possibilitar a vivência de experiências enriquecedoras aos alunos no encalço de desenvolver atitudes e valores que levem a uma melhor aceitação da diversidade (Correia, 2010).

Karagiannis, Stainback e Stainback (1996) expressam um conjunto de vantagens que a filosofia inclusiva preconiza, na medida em que permite o desenvolvimento de atitudes perante a diversidade; facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social; prepara para a vida na comunidade e evita os efeitos negativos da exclusão.

Em suma, pode afirmar-se que a inclusão traz vantagens para todos os alunos, com e sem NEE, pois proporciona maior apoio académico, mas também porque oferece experiências positivas no domínio social, a interação entre alunos diferentes vai promover atitudes de aceitação daqueles que são diferentes criando comunidades abertas. Relativamente aos professores, são indicadas como vantagens as oportunidades que são criadas para troca e renovação de saberes através do contacto com outros professores, ampliando a sua preparação e, ao mesmo tempo, atualizando e aperfeiçoando a sua formação. Como refere Correia (2016), verifica-se que os professores da escola inclusiva colaboram e planeiam mais, aprendem e partilham estratégias de atuação, conhecimentos e procedimentos, bem como também se predispõem a frequentar mais atividades de formação, mobilizando os conhecimentos para as suas práticas com alunos com NEE.

A filosofia da inclusão traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional para toda a comunidade escolar, designadamente para os alunos com NEE (Correia, 2008).

A posição sobre as vantagens da filosofia inclusiva da educação, pelo menos aos olhos dos professores menos sensibilizados e que valorizam principalmente a função instrutiva da escola, não parece ser a mais favorável. Porém, muitos dos professores que trabalham em ambientes inclusivos consideram que a sua vida profissional melhora, porque o trabalho em colaboração torna o ensino mais estimulante e enriquecedor (Correia, 2016).

Naturalmente, há ainda muito trabalho a realizar, especialmente, a criação de espaços de reflexão, de vivências e partilha de experiências cooperativas, mas como refere Zigmond (2007), a maior parte das pessoas concordará que experiências educativas bem concebidas e de elevada qualidade beneficiam as crianças, por isso será necessário continuar a criar uma genuína cultura de EI.

2. Alunos com Necessidades Educativas *Especiais*

2.1. Conceito de Necessidades Educativas *Especiais*

A história do acompanhamento a indivíduos que apresentam diferenças físicas, motoras, sensoriais, mentais e emocionais significativas em relação à restante população, restitui a imagem da evolução da própria sociedade, ao longo das épocas (Pizarro & Leite, 2003).

O conceito de NEE foi apresentado em 1978, pelo *Warnock Report*, no Reino Unido, este termo principiou a sua propagação a partir da sua adoção neste emblemático relatório.

Em 1995, Marchesi e Martin, referem que, embora o conceito de NEE se tenha começado a utilizar nos anos 60, este não foi capaz de modificar a conceção dominante, a de deficiência.

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

Segundo Pizarro e Leite (2003), o conceito de NEE rapidamente passou a ser utilizado para referenciar qualquer tipo de problema e/ou dificuldades dos alunos. Esta noção foi adotada em Portugal no início dos anos 90 através da publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Na perspetiva daqueles autores, a utilização deste conceito representou, não apenas uma alteração terminológica e semântica, mas

sobretudo uma intenção efetiva de mudança na forma de perspetivar a EE e consequentemente a Educação dita regular.

Esta mudança, que surge com a utilização do termo NEE, do ponto de vista educacional deu origem a transformações em vários aspetos, nomeadamente no currículo, na formação de professores, nos métodos de ensino, bem como nas atuações e responsabilidades das administrações educacionais.

Este conceito veio dar um novo destaque à escola e às suas competências, enaltecendo a relevância de uma resposta educacional apropriada, pois tal como referem Marchesi e Martin (1995), um aluno com NEE é aquele que mostra algum problema de aprendizagem ao longo da sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educacionais diferentes daqueles que são necessários para os colegas da mesma idade.

Correia (2008) refere-se ao conceito de NEE, afirmando que este não se aplica somente a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais, mas também, a alunos com dificuldades de aprendizagem específicos derivadas de fatores orgânicos ou ambientais.

Com efeito, o uso progressivo do termo NEE no campo da educação, além de ter proporcionado uma visão socialmente menos estigmatizante dos problemas das crianças, teve igualmente implicações no âmbito da intervenção em Educação Especial. Esta passa, assim, a compreender não apenas os alunos com deficiências, mas também todos aqueles, que, de alguma forma ao longo do seu percurso escolar, mostram problemas na aprendizagem. Torna-se evidente que a defesa de uma escola para todos e de uma educação não segregada teve consequências na escola, sendo-lhe atribuída, desde então, a responsabilidade de equacionar e disponibilizar respostas educativas às diferentes necessidades dos alunos (Pizarro & Leite, 2003). A escola deve oferecer uma resposta adequada aos interesses e às necessidades educativas dos alunos que dela fazem parte.

2.2. Risco Educacional e os Alunos com NEE

O conceito de criança em risco refere-se a todas aquelas crianças que, devido à presença de alterações biológicas menos acentuadas, sociais e psicológicas, podem vir a atualizar ou a agravar situações que comprometem o seu desenvolvimento (Bairrão, 1994). O indivíduo em risco é aquele que não atingiu ou desenvolveu uma condição desejada, mas apresenta uma maior possibilidade de a atingir, no futuro, sempre que comparado com outros da sua fase de desenvolvimento.

A criança, que pelas suas características biológicas e/ou familiares, está sujeita a sofrer omissões ou privações que comprometam a satisfação das suas necessidades básicas, sejam elas de natureza material ou afetiva, será considerada criança em risco. Os grupos considerados de risco são as crianças com deficiência estabelecida, pessoas com doenças crónicas ou em risco social (Reis, 2009).

Segundo Correia (2008), existe um grupo de crianças que, eventualmente, pode também a vir a experimentar insucesso escolar e que hoje em dia se inclui no grupo de alunos com NEE. Este grupo de alunos, cujas características os situam em risco quanto à sua realização académica e social, tem uma muito maior probabilidade de vir a experimentar problemas de comportamento e de aprendizagem devido a um conjunto de fatores que, tantas vezes os coloca numa situação de risco educacional.

Para concluir, e seguindo o pensamento do autor anterior, pode dizer-se, que há um conjunto de alunos cujas características, capacidades e necessidades obrigam muitas vezes a que a escola se organize no sentido de melhor poder elaborar respostas educativas eficazes que façam com que eles venham a experimentar o sucesso. Estes alunos designam-se comumente, alunos com NEE. As necessidades especiais dizem respeito a um conjunto de fatores de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afetar a capacidade do aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne à aprendizagem, académica e socioemocional (Correia, 2016).

3. Famílias de Crianças com NEE

3.1. Conceito de Família

Ao longo dos tempos o conceito de família tem vindo, histórica e culturalmente, a modificar-se. Como refere Oliveira (2002) definir o conceito de família parece ser uma tarefa bastante difícil, devido à complexidade intrínseca a este conceito e que dificulta a escolha por uma definição em detrimento de outra. Segundo o autor, é consensual que o estatuto de família bem como a definição deste conceito foram sofrendo alterações marcantes ao longo do tempo, originando um conjunto muito diversificado de definições.

Segundo Gameiro (1992), a família é uma rede complexa de relações e emoções que não são possíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos.

Trost (1995) refere que uma pessoa não é uma família, um grupo pode ser uma família, uma família pode aglomerar um número de subgrupos. De acordo com o autor, a menor unidade de grupo é o casal, uma díade ou um par e, em seu entendimento,

uma família forma-se quando um casal se casa ou quando passa a viver na mesma casa (coabitação), ou mesmo quando uma criança nasce e é criada por apenas um dos pais (pai ou mãe). Esta conceção privilegia a díade enquanto unidade mínima da família, que deve ser constituída, pelo menos, por dois adultos ou por um adulto e uma criança.

Segundo Falloon, Laporta, Fadden e Graham-Hole (1993), uma das principais modificações, verificadas essencialmente na cultura ocidental, deve-se à modificação da família típica de classe média, composta pela mãe, pai e dois filhos, para um maior número de combinações familiares, como as famílias monoparentais, as famílias reorganizadas onde se encontram os pais adotivos, as crianças com ou sem irmãos, as quais são cada vez mais existentes na sociedade contemporânea.

Como refere Diogo (1999), integrando tanto a família nuclear como a família alargada, o conceito engloba, conseqüentemente, não só as situações de paternidade biológica, como as situações resultantes de novos matrimónios, adoções e diferentes cenários familiares não convencionais. A este propósito, retomamos a Falloon et al. (1993) que esclarecem o conceito de família: por um lado, pode incluir o conjunto de pessoas que convivem diariamente na mesma casa; por outro lado, a família pode integrar todos os indivíduos que diariamente fornecem uns aos outros o suporte emocional e físico necessário, independentemente de partilharem ou não o local de residência. Para Diogo (1998), o convívio familiar e a coabitação parecem ser o mais importante, a partilha de recursos domésticos comuns e de relações familiares são princípios claros para a definição do conceito de família. Assim, segundo o autor, a família poderá ser entendida como o conjunto de adultos que se relacionam com crianças e jovens num determinado espaço.

A realidade atual é assinalada cada vez mais pelo individualismo, relacionamentos de curta duração e pela valorização do material e desvalorização da dimensão emocional, sendo que as famílias têm sofrido grandes transformações internas na tentativa de criar estruturas que permitam enfrentar esta mesma realidade (Borges, 2003). De facto, como refere Carmo (2005), a família tem sido moldada pelas sociedades, os seus sistemas económicos e culturais e as religiões, mas também através do processo de socialização dos indivíduos concorre simultaneamente para a reprodução e dinâmicas das sociedades.

A simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e a complexidade relacional desta estrutura. Velho (2006) ressalva o facto da família se formar como uma gigantesca rede de relações, onde se verifica uma interdependência entre os elementos que a constituem, rede essa que pode incluir a família alargada,

amigos e vizinhos e se torna extremamente útil em todos os momentos de vida da família, sobretudo nos de crise.

Em cada família existe um número infinito de valores transmitidos de geração em geração e, em todo esse testemunho passado e partilhado num envolvimento de afeto e de identidade, sobrevive e desenvolve-se um sentido de poder e orgulho que reforça o carácter e inspira o comportamento (Gomes-Pedro, 1995).

Apesar de todas as mudanças que se verificaram ao nível da dinâmica familiar, Silva (1996) considera que esta continuará a desempenhar a sua crucial tarefa, fornecer todo o tipo de cuidados (emocionais, físicos e sociais), constituindo-se este como o seu principal papel.

A Organização Mundial da Saúde, em 1994, alargou este conceito, defendendo que esta não pode ser delimitada a grupos de sangue, casamento, parceria sexual ou adoção, definindo família como qualquer grupo cujas ligações sejam baseadas na confiança, suporte mútuo e um destino comum (OMS, 1994).

Slepoj (2000) realça que o conceito de família não é suscetível de uma definição inequívoca para todas as épocas e culturas, sendo possível descobrir disparidades distintas e consideráveis, quer na sua definição, quer nas funções e papéis que se lhe encontram associados enquanto um todo e, individualmente, a cada elemento que a constitui.

No seu sentido tradicional, a família evolui a partir de um casal que se une num projeto, numa aliança, originando a partir dessa união uma rede extensa e complexa de relações e laços entre os membros que dela advêm (Ribeiro, 2007). Contudo, segundo a autora, presentemente, a família já não pode ser apenas compreendida como um grupo social composto pela união estável entre um homem e uma mulher e os filhos que derivam desta relação. Muitas das alterações no conceito de família consagram-se, devido às mudanças na sociedade contemporânea, tais como: o divórcio, as mudanças no papel da mulher, os casais recompostos, os casais homossexuais e as famílias monoparentais.

Apesar deste conceito abranger uma complicada teia de relações e significados, segundo Ribeiro (2007), o termo família é frequentemente utilizado para denominar os indivíduos que se relacionam entre si de uma forma mais ou menos constante num espaço comum. São estas relações de convívio e laços de parentesco que vão alicerçar os valores da socialização, entreajuda e solidariedade fundamentais para o bom funcionamento da família e dos seus membros.

O Instituto Nacional de Estatística (2011) descreve a família como o conjunto de indivíduos que residem no mesmo alojamento e que têm relações de parentesco (de direito ou de facto) entre si, podendo ocupar a totalidade ou parte do alojamento.

Os tempos atuais são, cada vez mais, assinalados pela mudança e por diferentes estímulos, devido a profundas modificações na economia, ao processo de urbanização e industrialização, ao avanço tecnológico, ao acesso ao emprego e à presença inelutável da mulher no mercado de trabalho, ao envelhecimento da população, a desafios e preocupações demográficas, à democratização da sociedade, à consciencialização dos direitos universais da pessoa em termos de igualdade fundamental, ao acesso e à melhoria do sistema de saúde, aos acessos a meios de comunicação como a internet e às respetivas redes sociais, o que provocou grandes alterações na organização da sociedade e na estrutura familiar (Cruz & Carvalho, 2011). A estrutura familiar conheceu, assim, imensas transformações nas últimas décadas da história civilizacional.

É possível afirmar que a família é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se geram e educam as crianças, significa, pois que o meio onde a criança se desenvolve vai influenciar as suas vivências, a sua forma de olhar o mundo. Segundo Correia (2008), a família constitui o alicerce da sociedade e, assim, é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança e, apesar da existência do debate em torno do seu papel atual e da sua composição a família mantém-se o elemento chave na vida e desenvolvimento da criança.

A família é o elemento fundamental da sociedade e tem a responsabilidade primária pela proteção, crescimento e desenvolvimento das crianças (UNICEF, 2004).

3.2. A Família de Crianças com NEE

O nascimento de uma criança no seio de uma família provoca sempre modificações significativas na estrutura da mesma. Associado ao conjunto de expectativas vividas pelos pais, durante este período, há sempre uma série de esperanças, de sonhos e de fantasias elaboradas, a nível consciente ou não em relação a esse novo ser que traz consigo a felicidade (Relvas, 1996). Envolta num clima de entusiasmo, a família projeta no novo membro todos os seus sonhos, ideais e vivências anteriores (Antunes & Patrocínio, 2007; Martin, Klusek, Estigarribi, & Roberts, 2009). Sendo ainda desconhecido, o filho em formação encontra-se fora do campo de conhecimento tátil e visual da mãe, ao mesmo tempo que é parte do seu corpo, esta

constrói a imagem do seu filho a partir dela mesma (Antunes & Patrocínio, 2007; Marques, 1995).

Sousa (2003) refere que a representação imaginária do bebé é iniciada prematuramente, uma vez que um bebé no útero já pode constituir uma representação psíquica, sexuada, portadora de um nome, ou por outro lado, pode ainda constituir um hóspede desconhecido. As fantasias relacionadas com o desejo de ter um filho incluem os primeiros laços estabelecidos entre os pais e a criança, constituindo assim a primeira etapa para a vinculação (Antunes & Patrocínio, 2007; Bayle, 2005).

A idealização do bebé não se limita à concepção na barriga da mãe, mas integra um vasto conjunto de motivações conscientes e inconscientes, como a eternidade do amor entre o casal, a continuação da espécie, a longevidade da família, a transmissão de regras e normas culturais e familiares, assim como o continuar da história intergeracional da família (Sousa, 2003).

Durante o período da gravidez, os pais edificam a imagem do seu filho, um bebé que querem perfeito, saudável e bonito. Segundo Brazelton e Cramer (2001), partindo do conceito de “filho imaginário” sonhado pelos pais, surge o conceito de ilusão do filho. O nascimento do projeto do bebé abre o espaço de transição da fantasia, da mesma forma que cria e recria a ilusão do filho desejado (Hugger, 2009). Porém, mesmo que o bebé nasça com saúde, há atributos que podem não corresponder ao desejado pelos pais, o bebé real pode não ser do sexo desejado, pode não ter os olhos da cor idealizada e pode ser mais agitado do que o esperado, o que constitui a confirmação de que ter um filho qualquer que seja o contexto familiar concretiza sonhos e implica frustrações (Relvas, 1996).

As reações das famílias à informação de que o seu filho é uma criança com NEE têm sido comparadas às experiências de perda de alguém, amado por morte ou separação (O’Hara & Levy, 1984). As famílias atravessam um período de luto pela perda do filho idealizado, de facto, houve como que a privação de um filho, a morte de um filho desejado e sonhado, e receberam em seu lugar um outro completamente diferente, para o qual não estão preparados.

Os sentimentos são intensificados quando nasce uma criança diferente, toda a família é atingida e abalada na sua identidade, estrutura e funcionamento, estas mudanças colocarão os pais diante de um acontecimento que lhes criará instabilidade, e sentimentos ambivalentes, uma oscilação entre o querer amar e a revolta criada pela frustração de se ter falhado (Zigler & Hodapp, 1986).

Klaus, Kennell, e Klaus (1993) afirmam que este processo de luto se desenvolve da mesma forma que um processo de luto normal, onde o sujeito poderá passar por

diferentes fases: choque, negação, tristeza, raiva, equilíbrio e reorganização. Estas fases podem modificar-se em intensidade e durabilidade, de indivíduo para indivíduo, existindo mesmo, alguns sujeitos que possam ficar imobilizados em determinados estádios e não experienciar os restantes. Este processo de luto do filho saudável/idealizado gera respostas emocionais específicas, que compreendem variadas demonstrações, podendo ser: afetivas (sentimentos e emoções como a tristeza, solidão, culpa ou raiva); comportamentais (agitação, fadiga, choro); cognitivas (baixa autoestima, falta de memória ou concentração) e fisiológicas (perda de apetite, insónias, queixas somáticas) (Rolim & Canavarro, 2001). Segundo Correia (2008), os vários modelos do processo de luto hipotetizam uma sequência de estádios, que vão desde o choque inicial à aceitação da realidade.

Após a fase de luto, os pais estão dispostos a lutar pelos interesses e necessidades dos seus filhos, procurando proporcionar uma melhor qualidade de vida. Os pais, até conseguirem obter uma atitude positiva, atravessam um percurso com diferentes etapas. A Figura 1 sugere uma sequência de estádios da reação parental a um filho com NEE, segundo Correia (2008).

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

Figura 1. Estádios da reação parental a um filho com NEE (Correia, 2008, p.159)

Correia (2008) refere que as reações iniciais mais comuns são as de choque, a rejeição e a incredulidade, seguidas de sentimentos de culpa, frustração, raiva e, até mesmo depressão e desânimo (desorganização emocional) só mais tarde pode ocorrer um outro estágio, o da organização emocional onde sucede o ajustamento e a possível aceitação.

Os pais, ao assumirem a parentalidade, integram as práticas vividas no seu contexto familiar e na autopesquisa sobre como ser pai ou mãe. A parentalidade aprende-se vivendo o passado positivo na relação familiar, modificando-o pela força da cultura, pelas novas convivências alicerçadas em novos valores e crenças, bem como pela reação ao processo adaptativo aos filhos (Cruz & Carvalho, 2011). Ninguém nasce pai, aprende-se a ser pai pelas experiências familiares vividas, o conceito de ser mãe ou ser pai é um processo em construção permanente (Capelo & Carinhas, 2011), pois a aprendizagem é gradual, tal como o desenvolvimento do grau de confiança entre pais e filhos de acordo com as etapas de desenvolvimento dos filhos e o grau de aprendizagem de ser pai e mãe.

O processo de desenvolvimento da família, e a forma como os pais lidam com a criança com NEE estará relacionado, tanto com as suas qualidades quanto com os apoios que pode receber. Os pais dos alunos com NEE deparam-se com dificuldades que os outros pais não chegam a ter. As necessidades das crianças podem ter um forte impacto no seio familiar, e conseqüentemente nas interações que dela se estabelecem, por vezes gera mesmo questões de ansiedade e frustração (Nielsen, 2006).

A plena tomada de consciência, por parte da família, da problemática da criança não é feita num único momento, é um processo, ao longo do qual a família se vai apropriando da nova realidade. É possível reconhecer que as recomendações decorrentes desta área de conhecimento se estendem a todos os profissionais que prestam esclarecimentos, completam informação, explicam melhor, escutam, enfim que, a pouco e pouco, ajudam a família a desenvolver competências para lidar com a situação com que se depara.

Assim, é extremamente importante que os profissionais desenvolvam competências para identificar e entender as fases por que cada membro da família passa, individualmente, assim como as fases por que passa a família, como um todo (Gronita, Pimentel, Bernardo, Matos, & Marques, 2016). Caberá aos profissionais considerar estes estados emocionais como aspetos construtivos do crescimento parental e utilizá-los como base para desenvolver novas atitudes de apoio no trabalho a desenvolver com as famílias (Moses, 1983).

3.3. Estrutura e Funcionamento do Sistema Familiar

A família é uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos. A simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e a complexidade relacional desta estrutura (Gameiro, 1992).

Os diferentes autores que se dedicam ao estudo da família confluem no sentido de a considerar um ser uno e particular. A família é, assim, compreendida como um sistema, um todo, uma globalidade que só neste sentido pode ser entendida, a família constitui o alicerce da sociedade (Diogo, 1998).

Segundo Gameiro (1992), a família é considerada um sistema aberto, uma rede complexa de relações e emoções na qual se passam sentimentos e comportamentos que não são passíveis de serem pensados com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos isolados. Os sistemas abertos ou autorregulados são tradicionalmente qualificados por três características gerais que se aplicam à interação: (1) a totalidade, (2) a retroação e a (3) equifinalidade (Bertalanffy, 1972).

Cada família enquanto sistema é um todo, mas é também parte de sistemas, de contextos mais vastos nos quais se integra (Relvas, 1996).

A família é entendida como um sistema, já que se constitui de objetos, atributos e relações, incorpora subsistemas, que, por sua vez, englobam suprassistemas, relacionados de modo hierarquizado, e apresenta limites ou fronteiras que a separam e diferenciam do meio que a envolve (Alarcão, 2002).

É possível afirmar que a família como sistema é composta por vários subsistemas, sendo, como refere Alarcão (2002) uma unidade que contém subsistemas e é também parte integrante de outros sistemas, como sendo a comunidade e a sociedade, ou contextos mais vastos. Nestes sistemas que influenciam a família e pelos quais é influenciada, são estabelecidos limites e fronteiras permeáveis com o exterior que esta adapta consoante as suas necessidades ao longo do seu desenvolvimento, o que faz dela um sistema aberto (Alarcão, 2002). Como refere Relvas (2003), nesta evolução, a família é um sistema aberto que adquire influências e, simultaneamente, também influencia, sendo constituída por um conjunto de indivíduos que desenvolvem entre si, de forma sistemática e organizada, interações particulares que lhe conferem individualidade grupal e autonomia.

Tendo por base a classificação desta autora referida anteriormente, é possível identificar, dentro do seio familiar, quatro subsistemas, sendo eles: (1) Individual, formado pelo indivíduo que desempenha papéis e funções noutros sistemas, além dos

inerentes ao sistema familiar; (2) Conjugal, composto pelo casal que se constitui como resultado de uma relação horizontal de complementaridade e reciprocidade; (3) Parental, a maior parte das vezes é constituído pelos elementos do subsistema anterior podendo, no entanto, ser formado por outros membros da família (tios, avós, irmãos mais velhos ou apenas um pai ou uma mãe) que assumam a função executiva de proteção, educação e socialização das crianças, sendo que o importante é saber quem desempenha as tarefas e funções referidas; (4) Fraternal, composto pelos irmãos, onde as crianças desenvolvem relações de socialização entre pares, aprendendo a cooperar, competir e negociar através das brincadeiras e conflitos.

A organização instituída entre os diferentes subsistemas e o tipo de relação que subsiste entre eles, e no interior de cada um, formam a estrutura da família, que terá de se adaptar a inevitáveis mudanças individuais que ocorrem no seu seio, passando, desta forma, por um processo de reestruturação e/ou reorganização, de forma a salvaguardar a integridade do sistema familiar (Alarcão, 2000).

O modelo Sistémico de Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996), defende a família como um sistema envolvido num enquadramento mais alargado de outros sistemas. O mesmo autor refere que o desenvolvimento humano envolve a acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano e os elementos mutantes dos ambientes em que convive. Bronfenbrenner (1996), dentro desta perspetiva sistemática e ecológica, considera a existência de quatro sistemas concêntricos, devendo interpretar-se o desenvolvimento humano considerando a interação entre quatro núcleos; (1) o processo, (2) a pessoa, (3) o contexto e o (4) tempo (Koller & Narvaz, 2004). Esta teoria procura focar a pessoa, as suas particularidades e os contextos em que está inserido e onde participa o indivíduo. Este realiza atividades, desempenha papéis e estabelece relações interpessoais. Estes fatores são determinantes no seu desenvolvimento e como são determinantes acabam por ser, igualmente, as matrizes, que moldam a natureza dos contextos e das suas relações.

Deste modo, a perspetiva ecológica Bronfenbrenner (1996) refere que os contextos assumem uma importância fulcral, nos quais as experiências individuais constituem subsistemas que se encontram inseridos noutros sistemas, que por sua vez se inserem em outros mais gerais. O ambiente sociológico é encarado como uma série de estruturas que se encaixam umas nas outras; algumas delas são mais imediatas, ou seja, o indivíduo vive e experiencia de forma direta; outras estruturas, são mais afastadas, apesar de também terem influência nas condições do seu desenvolvimento. Este contexto mais imediato, integrador das experiências e vivências do sujeito, é

denominado por Bronfenbrenner (1996) como microsistema, enquanto que os contextos menos imediatos são o mesossistema, exossistema e macrosistema.

O microsistema define-se, especificamente, como um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais vividos pelo sujeito num dado ambiente de características físicas e materiais peculiares. Essas relações interpessoais estabelecem-se com a família, o professor, os amigos, em lugares como a casa, a sala de aula.

O mesossistema inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes, que contem a pessoa em desenvolvimento, ou seja, é a relação entre dois ou mais microsistemas, nos quais o sujeito participa ativamente. É neste contexto que encontramos um único ser em desenvolvimento a desempenhar diversos papéis e funções. O mesossistema abarca as relações que a criança estabelece com a família, a escola e a vizinhança. O exossistema refere-se aos ambientes que não envolvem diretamente a pessoa em desenvolvimento com um agente ativo, mas que o afetam indiretamente. O macrosistema constitui um contexto englobante, de importância crucial à nossa problematização, pois permitir-nos-á compreender de que forma estes contextos, já enunciados se relacionam. Este envolve dimensões mais globais, tais como: normas da sociedade, as crenças, valores da comunidade, conhecimentos que vão influenciar o processo de ensino e aprendizagem.

No seu estudo, Bronfenbrenner (1997) refere que podem existir transições ecológicas, ocorrendo sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e atividades desenvolvidas pelo sujeito, ou seja os diferentes sistemas sociais e os seus membros são interdependentes, fazendo com que as mudanças num sistema se repercutam e produzam mudanças nos outros sistemas (Correia, 2008).

O modelo bioecológico de Bronfenbrenner veio dar um especial enfoque às interações dinâmicas que se estabelecem entre a criança e o meio envolvente e para o impacto destas interações, nos diferentes contextos do seu desenvolvimento. A criança nunca deve ser dissociada da sua família, uma vez que esta faz parte da sua comunidade e do seu contexto cultural e político, devendo o todo ser considerado como uma rede de componentes inte-relacionadas e interdependentes (Tegethof, 2007).

Tendo como base a existência de diferentes ecossistemas, onde a criança e a família se encontram inseridas, as estratégias de intervenção devem ter em conta as seguintes componentes: as interações que a criança estabelece com os elementos dos contextos; as características específicas da criança bem como as dos contextos que influenciam o seu desenvolvimento e a sequência temporal em que as interações se

processam. Assim, os programas não deverão adaptar-se e responder exclusivamente, às características específicas de cada criança, mas também às da sua família, que em termos práticos, vai sempre traduzir-se numa intervenção nos contextos de vida da criança e outra, invariavelmente, centrada na família (Breia, Almeida & Colôa, 2004).

A perspetiva ecológica é particularmente importante quando o estudo recai num grupo que trabalha com alunos com NEE ou em risco, que pela sua vulnerabilidade estão mais dependentes, para progredirem no seu desenvolvimento, das interações que criam com os adultos e o meio. Por sua vez, as famílias destes alunos encontram-se, por norma, mais fragilizados e, conseqüentemente, mais dependentes do meio, família, amigos, vizinhos, serviços e comunidade em geral.

Correia e Serrano (2002) referem que a perspetiva sistemática social vê a família como um todo social, com características e necessidades únicas, que, por sua vez, se encaixa num conjunto mais amplo de influências e redes sociais formais e informais. Todos os sistemas vivos são compostos por um conjunto de elementos interdependentes, isto é, modificações que ocorram num dos elementos podem afetar os restantes (Correia, 2008).

Segundo Vieira (2004), as famílias são vistas como um dos poucos grupos sociais em que os membros crescem em conjunto, e em que os papéis relativos ao poder, ao controlo, às capacidades e à autoridade mudam ao longo do tempo, sendo que cada família possuirá o seu modo próprio de ser família.

Em suma, e como refere Correia (2000), os conceitos sistémicos da família são fundamentais para se compreender o trabalho dos profissionais de educação, visto que estes realçam a importância de não se centrarem exclusivamente na criança com NEE, mas encarar este processo no seu contexto familiar e social. Dentro desta lógica, será indispensável conhecer a multiplicidade de sentimentos e emoções que estas famílias mostram ao longo do processo de desenvolvimento do filho com NEE.

3.4. As Funções da Família

Em 1979, Minuchin atribui à família funções primordiais, como: o desenvolvimento e a proteção dos seus membros (função interna) e a sua socialização, adequação e transmissão de determinada cultura (função externa). Relativamente à criança, as funções da família dizem respeito, em primeiro lugar, à satisfação das suas necessidades básicas: alimentares, higiene, saúde, etc.. Não é possível, no entanto, esquecer que só a família poderá atribuir-se funções exclusivas, como é o caso do desenvolvimento e afirmação de identidade, socialização, equilíbrio na afetividade,

segurança emocional e formação de valores. É também na família que os indivíduos fazem a primeira adaptação à vida social, as primeiras experiências de solidariedade, proibições, rivalidades etc. (Oliveira, 1994).

A família é reconhecida como o primordial fomentador do desenvolvimento humano e base da sua estrutura social, a família terá de resolver com sucesso duas tarefas, também elas essenciais: (1) a criação de um sentimento de pertença ao grupo e (2) individuação/autonomização dos seus elementos (Relvas, 1996). Assim, a família terá um papel basilar na formação da personalidade de uma criança pois é na interação familiar que esta constrói as primeiras aquisições e aprendizagens, e se aprende os padrões de relacionamento e desenvolve características e habilidades importantes para a convivência em outros ambientes. Desta forma, a família é considerada, um espaço educativo por excelência e o núcleo central de individualização e socialização (Slepoj, 2000), exercendo um papel fundamental para o desenvolvimento psicológico saudável das crianças (Ribeiro, 2007).

Sendo a família um núcleo crucial onde ocorre primeiro o desenvolvimento das crianças, são as famílias que detém a responsabilidade legal e moral da educação e desenvolvimento das suas crianças, pois, tal com refere Pereira (2008), a família é o primeiro e o mais marcante espaço de realização, desenvolvimento e consolidação da personalidade humana, onde o indivíduo se afirma como pessoa.

Segundo o autor anterior, a família constitui-se como sendo, o *habitat* natural de convivência solidária e desinteressada entre diferentes gerações, o veículo mais estável de transmissão e aprofundamento de princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educacionais, o elo entre a consistência da tradição e as exigências da modernidade.

A família é o primeiro meio que a criança conhece e dele dependerá a sua personalidade e conduta, a partir do instante em que a criança se encaixa no seio familiar, inicia a aquisição de regras, hábitos e normas que simplificam a sua inclusão num mundo social mais amplo, a sociedade.

É na família que se dá a chamada socialização primária, onde a criança dá os primeiros passos para se poder desenvolver como um ser responsável e ativo, interiorizando os valores, as atitudes e os papéis que conduzem à formação da sua identidade, como refere Diogo (1999), a família é o primeiro núcleo socializador da criança e é a primeira organização onde ela inicia as suas experiências e intersecções com o mundo exterior pois o processo de socialização é um processo que consiste na transformação do ser biológico no ser social e cultural.

Será essencial salientar a pertinência que a função afetiva representa no desenvolvimento harmonioso da criança, no sentido em que, uma relação afetiva

positiva constitui um requisito para que esse desenvolvimento se possa processar, o desenvolvimento da criança desenvolve-se psicologicamente em função das interações recíprocas com aqueles que ama e, na generalidade, pais afetuosos educam filhos seguros emocionalmente que, por sua vez, cooperam com maior eficácia com o objetivo de imitarem os pais (Diogo, 1998).

É a partir da interação com o contexto familiar que vai depender a atitude de uma criança enquanto ser pertencente à sociedade. Apesar das modificações que a família tem sofrido ao longo do tempo, esta continua a representar um papel indispensável no desenvolvimento da criança, especialmente até à idade escolar. Uma família com uma criança com NEE terá uma constante preocupação ao longo das etapas de desenvolvimento da mesma, além de tornar também a rotina da família mais sobrecarregada. A aquisição e gestão de muitas informações até então desconhecidas, o aumento da dedicação por conta dos diversos cuidados ao longo da escolarização, as revisões médicas, as idas e vindas constantes a serviços de reabilitação e as orientações psicopedagógicas, além dos gastos extraordinários que são mais afetados quando um dos pais deixa de trabalhar para atender a criança, são exemplos para atingir um alto nível de satisfação e adaptação na superação das dificuldades encontradas (Coll, Marchesi, & Palacios, 2004).

A investigação efetuada na área da EE, centrada nas atitudes e percepções das famílias sobre as NEE dos seus filhos, está claramente ligada a preocupações sobre a inclusão escolar e social, profissionalização do filho especial, além das necessidades de serviços e orientações para as famílias.

Contudo, o trabalho de equipas multidisciplinares efetuado com a família é visto como um fator decisivo no processo de desenvolvimento global da criança com NEE e indispensável desde o momento da constatação do diagnóstico, pois auxilia na construção do autoconceito e sua futura inclusão/participação social (Glat & Pletsch, 2004).

Atualmente, deseja-se que as funções da família coexistam com as da escola e que a cultura dos pais se cruze com a cultura dos professores, reconhecendo haver uma colaboração entre estas instituições socializadoras.

Desta forma, pode afirmar-se que o desenvolvimento da criança vai ser afetado pelos dois principais contextos sociais nos quais a criança cresce e se desenvolve; a família e a escola. Sendo importante não esquecer, e como refere Correia (2008), que no caso das famílias com filhos com NEE os dilemas que vão surgindo ao longo do percurso e as exigências de cada novo estágio levantam problemas específicos que

necessitam de ser resolvidos para que esta se consiga desenvolver e desempenhar as suas funções e os seus papéis enquanto família de uma forma eficaz.

3.5. Ciclo Vital da Família

As crianças passam por vários estádios de desenvolvimento à medida que vão crescendo, e o mesmo acontece com as famílias (Batshaw & Perret, 1990). Cada estágio corresponde a novas exigências e necessidades que precisam ser preenchidas, e, em cada estágio, os papéis e responsabilidades dos membros da família mudam.

Tal como os indivíduos que a constituem, a família insere-se numa conjuntura evolutiva e detém o seu ciclo vital. Cada família também nasce, cresce, amadurece, habitualmente reproduz-se em novas famílias, encerrando o seu ciclo vital com a morte dos membros que a originaram e a dispersão dos descendentes para constituir novos núcleos familiares (Costa, 2004). Logo, o desenvolvimento familiar reporta-se à mudança da família enquanto grupo, bem como às mudanças nos seus membros individuais, ao nível de três elementos: funcional, interacional e estrutural. O desenvolvimento familiar baseia-se numa sequência (ciclo vital) de transformações na organização familiar, em função do cumprimento de tarefas (etapas) bem definidas (Relvas, 1996).

A marcação das distintas etapas do ciclo vital tem modificado conforme os autores, tendo como referência a família nuclear tradicional, composta por pai, mãe e filhos, e a idade do filho mais velho.

Costa (2004) aponta quatro etapas para o ciclo de vida da família: (1) formação do casal, (2) família com filhos pequenos, (3) família com filhos na escola ou adolescentes e (4) família com filhos adultos.

A formação do casal ocorre com o início do tempo de vida da família, aqui nasce a família nuclear, de uma família normal, que vive um contexto físico, psicológico e social, na esperança do ajuste da vida a dois e de ter filhos, correspondendo à primeira etapa do seu ciclo vital. Todavia, a família não nasce do nada, para se formar, transforma em património comum o que é pertença de dois, com base na negociação e renegociação (Relvas, 1996).

Com o nascimento do primeiro filho inicia-se uma nova fase de mudança do ciclo vital familiar, a família com filhos pequenos. A díade alarga-se à tríade, e a revolução afetiva do casal é acompanhada de uma redistribuição de papéis, funções e imagens identificadoras a três níveis: (1) no seio do próprio par, (2) nas relações entre os esposos e as famílias de origem e (3) nas relações com os contextos envolventes mais

consideráveis (profissional, de amizades, rede de suporte social, etc.) em que as tarefas indicadas são respeitantes às imposições colocadas à família pelo nível etário e desenvolvimento das crianças (Relvas, 1996). Desde o nascimento do primeiro filho até à sua entrada na escola, o sentido da mudança é essencialmente o mesmo. Trata-se da reorganização familiar, através da definição de papéis parentais e filiais e de nova redefinição de limites face ao exterior, visando uma maior abertura às famílias de origem e à comunidade. Os novos pais compõem o modelo parental que permite dois modelos distintos; o (1) maternal e o (2) paternal, cujas funções, na contemporaneidade, se complementam e confundem na práxis (Osório, 1996).

A entrada da criança na escola marca um momento determinante de abertura do sistema familiar ao mundo que a circunda, segundo Relvas (1996), este é o primeiro grande teste à capacidade familiar relativa ao cumprimento da função externa. A família sente-se analisada no que alude ao seu retrato, num duplo sentido: primeiro em termos do desempenho escolar da criança propriamente dita e, segundo, no que se refere às capacidades que a mesma detém para viver e conviver com os outros. Assim sendo, a entrada dos filhos na escola representa a primeira crise de desmembramento que a família enfrenta, implicando em termos internos a rutura e em termos externos o início da relação com um sistema novo, bem organizado e altamente significativo (Relvas, 1996).

A etapa anterior servirá, segundo Relvas (1996), de preparação ao radicalismo próprio da etapa que se lhe segue, a família com filhos adolescentes. Existe a necessidade de definição de um novo equilíbrio entre o individual, o familiar e também o social, este apresenta-se como aspeto fundamental do progredir da família nesta fase do seu ciclo vital, marcada pela adolescência dos indivíduos mais jovens.

A última etapa do ciclo familiar será a da família com filhos adultos, sem dúvida este é uma altura de enorme movimentação familiar, assinalado por múltiplas saídas e entradas no sistema e por transformações relacionais importantes, segundo Relvas (1996) é nesta fase que se entrecruzam gerações, atualiza-se a história familiar que marca as formas e os contextos desenvolvimentais e evolutivos. Saem os filhos, entram novos parentes por afinidade (genros, noras, etc.) e os netos, concretizando-se a ligação entre famílias de origens diferentes, entram os pais dos pais (gerações mais idosas) que, por hospitalização/colocação em lares/morte, pouco depois saem de novo. Com o passar dos anos um dos cônjuges desaparece desta família nuclear, para a última saída coincidir com a morte do sistema.

Todas as famílias atravessam por diversas etapas de transição difíceis e mais árduas. No entanto, nas famílias onde existem crianças com NEE a tensão durante

estes períodos/etapas pode ser elevadíssima. O facto de existir um elemento na família com NEE faz com que a família tenha que se reestruturar, o que poderá afetar cada um dos seus elementos de forma distinta, no decorrer do ciclo vital da família. Costa (2004) apresentou quatro períodos/etapas pelas quais atravessam as famílias de crianças com NEE: (1) quando os pais se inteiram que o filho tem uma determinada problemática; (2) quando chega o momento de proporcionar educação à criança com NEE e há necessidade de encarar as possibilidades escolares; (3) quando a criança com NEE deixa a escola e tem necessidade de enfrentar as confusões e frustrações pessoais como todos os outros adolescentes; (4) quando os pais envelhecem e não podem dar continuidade à responsabilidade de cuidar do seu filho.

Também Correia (2008) apresenta, na Figura 2, uma descrição dos estádios de ciclo de vida de uma família com crianças com NEE.

Estádio	Áreas de Stress
Casal	Expectativas de ter filhos Adaptação à vida a dois
Crescimento/Desenvolvimento e pré-escola	Medo de que a criança tenha algum problema Diagnóstico Procura de ajuda e tratamento Falar aos outros familiares e irmãos acerca do problema
Idade Escolar	Reações de outras crianças e famílias às características especiais da criança Escolaridade
Adolescência	Rejeição dos companheiros Preparação vocacional Aspectos relacionados com a emergência da sexualidade
Iniciação à Vida Adulta	Preocupação com habitação Preocupações financeiras Oportunidade de socialização
Pós Parental	Preocupação com segurança a longo prazo do filho Interações com as instituições que providenciam serviços Lidar com os interesses do filho, no que respeita ao namoro, ao casamento e a ter filhos
Envelhecimento	Cuidados e supervisão do filho com NEE após a morte dos pais Transferir as responsabilidades parentais para outros subsistemas da família ou instituições

Figura 2. Ciclo de vida da família com uma criança com NEE (Correia, 2008, p.160)

Em suma, para todas as famílias, os diferentes estádios apresentam exigências novas às quais estas necessitam adaptar-se, no caso das famílias com crianças com NEE as exigências de cada estágio levantam problemas específicos que necessitam de ser resolvidos para que as famílias se possam desenvolver e desempenhar os seus papéis de uma forma eficaz (Correia, 2008).

No decorrer das diferentes etapas, as famílias devem tomar inúmeras deliberações perante as novas exigências, assim como resolver as carências específicas e adaptar-se a cada nova fase que surge, de forma a desempenhar de forma eficiente as suas funções.

A associação entre os profissionais e a família ergue-se como uma mais-valia, uma vez que, os profissionais envolvidos no processo educativo de uma criança com NEE devem estar vigilantes às diferentes etapas do ciclo de vida em que a família se encontra, com o propósito de facilitar à mesma a antecipação das situações e das dificuldades que podem surgir e consequentemente auxiliarem a interação entre a díade pais/filhos (Correia, 2008).

3.6. Fontes de *Stress* para as Famílias

O nascimento de uma criança causa em qualquer família modificações estruturais no seu núcleo às quais esta terá de se adaptar (Correia, 2008). De igual modo, o nascimento de mais crianças modifica a dinâmica da relação familiar, assim como, as exigências e responsabilidades sociais e económicas.

Assim o aparecimento de uma criança com NEE no seio de uma família vai afetar as suas funções económicas, domésticas e de saúde, recreativas, de socialização, de afeto, identificação e educacional/vocacionais (Turnbull & Turnbull, 1986).

Segundo Creekmore (1988), a existência de uma criança com NEE no seio de uma família vem ampliar essas mudanças. Para Leitão (1989), o nascimento de uma criança com NEE gera, normalmente, um *stress* considerável nos pais e nas famílias, que se manifesta pelo aumento do número de divórcios, aumento de conflitos conjugais, um maior isolamento e uma diminuição da maleabilidade social. Poderão, também, ocorrer uma variedade de manifestações emocionais como a depressão, a culpa, a ansiedade e um aumento acrescido de dificuldades económicas resultantes das diversas necessidades da criança.

Como referem Correia e Serrano (2002), as fontes de *stress* que as famílias de uma criança com NEE experienciam, podem ser: tratamentos médicos excessivamente caros, dolorosos e que podem implicar risco de vida, cirurgia, hospitalizações que

podem ocorrer repetidas vezes e por períodos extensos; agravamento das despesas e complicações financeiras que decorrem da necessidade de alimentação especial ou de equipamentos; crises de desânimo ou preocupação excessiva devido a incidentes recorrentes tal como dificuldade em respirar ou convulsões graves da criança; problemas de transporte, de encontrar alguém que tome conta dos outros filhos, e de dispensa no emprego para poder acompanhar a criança às consultas ou tratamentos; dificuldades em conseguir alguém que fique com a criança ou de uma resposta educacional adequada; as rotinas são complicadas e exigem aos pais frequentemente uma dedicação contínua diurna e noturna; fadiga constante, falta de sono, pouco tempo livre para atividades recreativas ou de lazer com outros membros da família; ciúmes ou sentimentos de rejeição por parte dos irmãos, que podem sentir que a criança com NEE tem toda a atenção e recursos da família; problemas conjugais que podem surgir de questões financeiras, da fadiga, de divergências na forma como lidam com as NEE do seu filho, ou ainda de sentimentos de rejeição que quer o homem quer a mulher podem vivenciar, por sentir que a criança está a ter mais atenção do que eles próprios.

Segundo Pereira (1996), é possível encontrar níveis superiores de *stress*, face à situação de NEE dos seus filhos, nos pais mais jovens, a falta de preparação para educar os filhos e a pouca experiência da vida torna-os mais frágeis. Existe também uma maior tensão nas famílias mais numerosas e, especialmente nos irmãos mais velhos por norma proporcionada pelas responsabilidades que têm de assumir na prestação de cuidados diários (Davies, 1989).

Vários estudos identificaram as famílias das crianças com NEE como estando particularmente vulneráveis à experimentação de *stress*. O anúncio e a tomada de consciência da problemática da criança são vividos de forma muito variável de família para família e até entre os diferentes membros de uma mesma família. Coyne e Lazarus (1980) salientaram a perceção e a significação individual de um acontecimento como aspetos basilares nas reações de *stress*. Face às exigências do meio, o indivíduo faz uma avaliação individual; identifica uma possível situação ameaçadora e avalia a sua competência para defrontar a situação. Deste modo, o sujeito irá experienciar *stress* psicológico se na sua avaliação considerar que as exigências do acontecimento são superiores aos recursos que possui para gerir de forma eficaz a situação. As estratégias de *coping* atenuam os estados emocionais adversos relacionados com a avaliação da ameaça (Lazarus & Folkman, 1984). As estratégias de *coping* apresentam diversas maneiras de enfrentar e lidar com essa situação, que podem ter maior ou menor sucesso. No entanto, parece consensual que esses são momentos difíceis tanto para as famílias como para os profissionais (Gronita et al., 2016).

4. A Importância da Relação Escola-Família e do Envolvimento Parental

4.1. Relação Escola-Família e Envolvimento Parental

A evolução da personalidade das crianças deve ser um processo harmonioso. Para isso, é imprescindível que o seu ambiente familiar traduza uma atmosfera de gradual progressão educativa. Conectar a relação da família com a escola, de forma mais estreita significa construir e desenvolver comunidades nas quais é possível satisfazer as necessidades básicas da criança, ao aspirar a uma melhor qualidade de vida para as gerações futuras (Hohmann & Weikart, 2004).

O envolvimento das famílias na educação das crianças supõe um melhor conhecimento dos contextos físicos, sociais e virtuais onde estas se movimentam e, naturalmente, a adoção de práticas educativas que promovam a qualidade da sua relação com eles. A família é o principal sistema responsável pela socialização e desenvolvimento cada vez mais desafiante das crianças, para isso carecem de efetuar constantes aprendizagens para conseguir compreender melhor o seu contexto e otimizar os seus papéis e funções.

Nogueira, Neuenschwander, e Detry (2009) assinalam a existência de uma forte ligação causal entre a implicação das famílias em termos escolares, o esforço do aluno em termos de sucesso escolar e a respetiva previsão de resultados. Essa relação causal influencia a relação aluno/estudo/resultados (sucesso) e produzirá resultados bastante positivos se a relação ocorrer de uma forma positiva e pedagógica, acompanhamento e apoio nos trabalhos para casa, entre outros (Neuenschwander & Garret, 2008).

Segundo Diogo (1999), sempre que as interações entre a escola e a família são positivas e existe um trabalho em parceria, os alunos aprendem a valorizar mais a escola, porque veem que ela é valorizada pela sua própria família. Desta forma, a colaboração entre a escola e as famílias promove, nas crianças, sucesso escolar, autoestima, atitudes positivas face à aprendizagem, independência e realização pessoal.

A colaboração entre estas instituições revela-se de suma importância, mas sem dedicação das mesmas os efeitos dissipam-se, podendo constituir um entrave ao aproveitamento e sucesso escolar dos alunos.

A relação das famílias com a escola está muito dependente das suas expectativas quanto ao rendimento escolar e quanto às perspetivas de futuro para os seus filhos. A comunicação e colaboração entre famílias e professores acerca dos conteúdos, comportamentos, trabalhos para casa, crenças, etc., constituem um

contributo importante na promoção de um desenvolvimento positivo, saudável e de sucesso, quanto à orientação de futuro (Davis-Kean & Eccles, 2005). A parceria escola/família, na partilha da orientação pedagógica e na organização dos tempos curriculares, promoverá uma atitude causal no desenvolvimento do aluno (Jardim, 2010).

Segundo Dangel e Polster (1984), passou a existir uma gradual preocupação com as necessidades educativas e afetivas das crianças, centradas numa abordagem na família. No entanto, a perda do suporte da família, a educação da mesma, o agravamento das dificuldades económicas, o aumento de pais/mães solteiros e o nascimento de crianças com NEE, contribuíram para o aumento da dificuldade dos pais em desempenhar as suas funções parentais.

Segundo Correia e Serrano (2008), nos anos 80, surgem os primeiros programas de intervenção precoce, que deixam de ter o centro unicamente na criança para passar a desenvolver práticas centradas na família, considerando que ir ao encontro das suas necessidades específicas irá repercutir-se positivamente no desenvolvimento dos seus filhos com necessidades especiais e/ou em risco.

Segundo Correia (2008), é essencial consciencializar os profissionais da educação, particularmente os professores, para a importância do contributo que as famílias podem possuir na educação do aluno com NEE. Ainda, segundo este autor, a experiência diz-nos que a relação famílias-professores ainda não é a melhor dada que, por um lado, estão as famílias com as suas frustrações e a responsabilidade acrescida de educar um filho com NEE, por outro lado, está o professor, nem sempre com formação nesta área.

Contudo, esta abordagem de parceria escola-família impõe uma mudança de atitudes dos professores que terão de encarar as famílias como educadores igualmente capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo, pois só assim se alcançará o sucesso educativo de todos (Davies, 1994).

Segundo Nielsen (2006), o envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada ao aluno com NEE contribuirão para o seu sucesso escolar, assim como para a inclusão escolar dos mesmos (Henderson & Berla, 1994).

A parceria entre escola e família é um processo que envolve a concordância das pessoas em criarem algo em conjunto, repartindo a responsabilidade e os benefícios, o que exige, igualdade, respeito mútuos e identificação de benefícios comuns. As pessoas trabalham em conjunto para, dessa forma, alcançarem algo que não seria possível se atuassem isoladas. Embora exista distribuição de poderes e de responsabilidades, as funções poderão ser distintas. Será mesmo essencial existir uma parceria para se

desenvolver, uma autêntica cooperação e promover autonomia nas escolas, criando-se verdadeiras comunidades educativas escolares (Correia & Serrano, 2008).

Tanto a comunidade educativa, como a comunidade familiar não podem manter-se isoladas no processo de desenvolvimento da criança, devem sim conservar-se ligadas e dispostas a partilhar os recursos educacionais que dispõem, no sentido de promover o desenvolvimento cognitivo e educativo, que se pretendem ampliar nas crianças com NEE, assim como fomentar a sua inclusão.

Como refere Nielsen (2006), cada núcleo familiar e cada indivíduo são entidades únicas, apresentando características e capacidades que os individualizam, logo, é essencial que entre estas entidades seja criado um ambiente positivo. As famílias e os professores necessitam de desenvolver a consciência individual da criança com NEE, exaltando as qualidades, os pontos fortes e os talentos que a tornam única. Neste sentido, é necessário fomentar uma certa harmonia entre estes dois agentes educativos, família e escola, no que se refere aos seus princípios educativos, com o intuito de manter pais e educadores/professores num caminho estável e progressivo.

Em suma, sempre que se desenvolvem parcerias, aumenta o sucesso escolar, a estabilidade e o apoio das famílias e da comunidade relativamente à escola. Contudo, como refere Davies (1994), as parcerias com as famílias e as comunidades não são uma receita mágica para todos os problemas da sociedade. Antes escolas melhores, reestruturadas e reorganizadas, escolas eficazes onde as parcerias são uma estratégia central, constituem parte da solução para esses problemas.

Um dos princípios educativos transporta-nos para a noção de interdependência, ou seja, é na correlação entre família e escola, que assenta uma educação com qualidade, em que se deseja compreender e valorizar a relevância que ambos desempenham no desenvolvimento das crianças, especialmente nas crianças com NEE.

4.2. Conceito de Envolvimento Parental

O conceito de envolvimento das famílias no processo educativo é habitualmente usado para referir as atividades relacionadas com a comunicação escola/casa e a ajuda nas atividades de aprendizagem executadas em casa, incluindo a troca de informação, educação das famílias e apoio à escola (Marques 1993).

Brandão (1988) define *envolvimento* como um leque de interações entre a escola e a família desde a simples participação dos encarregados de educação em reuniões mais ou menos formais, até à execução de tarefas específicas na escola, em

colaboração com os professores. Para Davies (1989) o envolvimento das famílias pode ser visto como uma forma de educação de adultos e de desenvolvimento pessoal que pode ter efeitos sociais e educacionais benéficos para além do impacto positivo nas crianças. Conner (1995) afirma que é necessário trabalhar cuidadosamente com as famílias até termos a certeza de que os primeiros projetos são bem-sucedidos. O sucesso traz o sucesso e a autoconfiança e, como resultado, as famílias ficam estimuladas para se envolverem ainda mais. Quando as famílias detêm uma relação positiva com os professores, eles podem ajudar os filhos a terem um comportamento adequado na escola. Vasconcelos, Dory e Homem (2003) referem que cada vez mais as escolas são compostas por populações heterogêneas, nas quais os professores e as famílias possuem raízes culturais diferentes, instigando nos alunos problemas de adaptação e de desinteresse no que diz respeito à escola. Tal põe a nu uma rutura cultural não havendo uma continuidade entre os dois sistemas, em virtude destes não estabelecerem relações entre as pessoas e os objetos através da experiência direta que lhes permite construir o conhecimento e gerir a informação.

Nas investigações sociológicas sobre a relação escola-família é observável que os termos *envolvimento parental* e *participação parental* têm sido utilizados por autores vários para indicar o mesmo tipo de atividades efetuadas pelas famílias nas escolas ou na gestão dos percursos escolares dos educandos. Desforges e Abouchaar (2003) alertam para o facto estes conceitos terem sido construídos a partir da realidade escolar dos Estados Unidos da América durante a década de noventa, havendo a necessidade de os readaptar aos diferentes contextos educacionais, nacionais e locais, e às mudanças que se verificaram sobretudo a partir dessa década.

A relação escola-família é um conceito bastante vasto que possibilita incluir todas as atividades familiares em torno da educação que, por essa mesma razão, carece de maior elucidação. As famílias podem relacionar-se com a educação e com o estabelecimento escolar de diferentes formas, desde o acompanhamento que oferecem ao aluno em casa, orientando as suas expectativas de futuro, passando pelo processo de comunicação com os professores nas reuniões de pais ou através da caderneta, telefone ou *email*, até à presença no espaço escolar para participar em eventos ou para representar as famílias em órgãos escolares ou através da associação de pais.

Silva (2010) expõe a relação entre professores e famílias como sendo determinada por uma dupla díade, em que uma vertente do lar se opõe a uma vertente da escola, e uma dimensão de atuação individual a uma dimensão de atuação coletiva.

O envolvimento parental, segundo Silva (2007), pode ser concretizado no espaço familiar, quando as famílias encaminham os educandos no estudo (nos

trabalhos de casa, no estudo diário, conferindo datas dos testes), e gerem as suas expectativas de futuro e o seu percurso escolar; e no espaço escolar, quando promovem um sistema de comunicação regular com os professores, nas reuniões de pais, horários de atendimento ou através de email, telefone ou caderneta do aluno.

Segundo Lareau (1987), é o envolvimento parental no espaço familiar, indicado por capital cultural, onde se incluem as relações que se instituem entre as famílias e os alunos (Silva, 2003) essenciais para que o capital social da família seja transmitido e possa ser mobilizado pelos alunos (Coleman, 1988).

Este tipo de envolvimento parental no espaço familiar é composto pela formação moral e comportamental, orientada para a assiduidade e pontualidade e para o desenvolvimento de um comportamento escolar e pessoal direcionado para uma aprendizagem de maior sucesso; preparação das atividades escolares em casa, nomeadamente, do horário de estudo, controlo das datas de testes e realização dos trabalhos de casa; monitorização e orientação das opções relativas ao percurso escolar, como a seleção da escola, da área de estudos, da modalidade de ensino e do prosseguimento dos estudos; realização de atividades familiares em grupo, como a leitura, atividades culturais e conversas diárias sobre a vida das crianças (Silva, 2007).

O envolvimento parental no espaço escolar é determinado pelo processo de comunicação que se institui entre as famílias e a escola para troca de informações sobre a vida escolar e familiar do aluno. Este processo de comunicação compreende: contactos entre o encarregado de educação e o professor titular ou diretor de turma, por este ser considerado o elo entre a escola e a casa (Gonçalves, 2012; Zenhas, 2004), através de reuniões individuais ou coletivas presenciais e outras formas de contacto não presencial; e entre as famílias e a escola, através de plataformas *online* ou outras formas de contacto.

A relação escola-família é, igualmente, como afirma Silva (2003), uma relação entre culturas. Essa relação entre culturas, a escolar e a familiar, pode dar início a situações de continuidade cultural e social quando são próximas, e a situações de distância ou de conflito em escolas com contextos escolares e familiares que estejam mais distantes da cultura escolar (Silva, 2007).

É possível afirmar que modos de relacionamento entre escolas e famílias subsiste uma multiplicidade de atores (Silva, 2006), de entre os quais faz parte o aluno. Nas discussões e nas investigações, este é um ator social ativo bastantes vezes ignorado (Sarmiento, 2005) e pouco ouvido (Silva, 2006), mas que adota particular relevância na relação escola-família por duas razões: a primeira porque assume, numerosas vezes, o papel de meio de circulação de informação entre os dois espaços

(Perrenoud, 1987; Sarmiento, 2005); em segundo, porque a forma como as famílias se envolvem nos percursos escolares dos seus educandos é influenciado pela forma como os alunos se apropriam das aprendizagens para o sucesso escolar (Benavente, 1993) e pelos seus resultados escolares e comportamentos no espaço escolar (Gonçalves, 2012).

Os efeitos positivos do envolvimento parental na escola fazem-se sentir em todos os níveis de ensino e grupos sociais. Partindo do princípio de que há famílias que são mais “difíceis de envolver” e atendendo à grande variedade de tipos de famílias existentes, cabe à escola conceber projetos diversificados de envolvimento das famílias (Davies, 1989).

4.3. Modelos de Envolvimento Parental

A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar, deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las. É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família (Hohmann & Weikart, 2004).

A importância do envolvimento das famílias na vida educativa das crianças tem representado um papel essencial no desenvolvimento global das mesmas. O diálogo entre a família e a escola tende a colaborar para um equilíbrio no seu desenvolvimento harmonioso. O envolvimento das famílias com a escola deve favorecer a reflexão de diferentes aspetos pedagógicos e psicológicos dos seus filhos, com vista a melhorar, de modo efetivo, o seu desempenho.

Segundo Kohl, Lengua e McMahon (2000), o envolvimento parental na escola é um construto complexo que envolve diversos comportamentos e atitudes, apontando a natureza multidimensional do envolvimento parental e confirmando a ideia que o envolvimento das famílias na escola pode ser efetuado de múltiplas formas.

É igualmente consensual que as análises dos preditores do envolvimento parental na escola, bem como o estudo das implicações do envolvimento parental para a criança, devem ser feitas em função dos diferentes tipos de envolvimento parental (Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2003).

Os autores acima confirmam que a forma como as famílias se relacionam com os professores e com a escola altera em função de características como o nível socioeconómico, etnia, estrutura familiar e estado de saúde dos progenitores tal como também nos revelavam os estudos de Epstein (1992). Dos distintos modelos e tipologias

de envolvimento parental proposto aquele que melhor capta as diferentes componentes do conceito é o de Epstein (1987). Esta autora americana desenvolveu uma tipologia de envolvimento parental organizada em seis tipos de envolvimento não sobrepostos entre si, de forma a auxiliar o entendimento e o estudo das relações escola-família. Epstein (1987) descreve os dois ambientes, a escola e a família como esferas que podem ser afastadas ou aproximadas em função das práticas e forças interpessoais existentes nos dois sistemas. A magnitude da sobreposição das esferas é afetada pelo tempo e pelo comportamento, estabelecido pelas características sócio demográficas, antecedentes, filosofias e práticas de cada um dos sistemas. Baseada em vários anos de estudo Epstein (1987; 1994, 1995, 1997) reconheceu seis tipos de categorias da relação escola-família e comunidade cujo envolvimento será essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. São elas: (1) Promover a participação das famílias no espaço escolar estabelecendo com eles um bom suporte; (2) Melhorar a comunicação, denominar e organizar diferentes formas de comunicar entre a escola, os programas e os progressos; (3) Voluntariado, recrutar e organizar ajudas e suportes para funções da escola e das atividades; (4) Divulgar informações e ideias para as atividades de aprendizagem em casa e orientar as famílias para que estes façam uma monitorização; (5) Envolvimento na tomada de decisão e gestão da escola, criando, por exemplo, as associações de pais; (6) Envolver os serviços da comunidade e os recursos para fortalecer os projetos da escola e o desenvolvimento das crianças.

Em 1989, também Davies reunia as formas de envolvimento parental mais comuns numa tipologia que estrutura em quatro categorias, sendo elas; (1) tomada de decisões; (2) coprodução; (3) defesa dos pontos de vista e (4) escolha das escolas pelas famílias.

Relativamente à tomada de decisões Davies (1989) fornece três exemplos para o nível de envolvimento; o *Individual Education Plan*, para crianças com NEE, surge associado a uma lei federal que dá direito às famílias de aprovarem ou não o programa escolar das suas crianças com NEE; os *School Improvement Councils*, onde as famílias têm a responsabilidade de participar na elaboração do relatório anual de avaliação da escola, dar assistência aos planos para melhorar a escola e ajudar a fiscalizar a aplicação de bolsas, e outros fundos especiais e os *Parent Advisory Commities*, que permitem às famílias o seu envolvimento na seleção dos diretores de escola, bem como a participação na definição da política escola, ao nível do estabelecimento de ensino. A categoria de coprodução refere-se ao tipo de atividades, coletivas e individuais, efetuadas, em casa ou na escola, que contribuem para melhorar a educação das crianças. Tais atividades incluem: programas de ensino tutorial, em casa; ajuda parental

no trabalho de casa; linhas telefônicas especiais para ajudar os alunos no trabalho de casa; educação de pais; visitas domiciliares e trabalho voluntário dos pais, de apoio às escolas. Relativamente à defesa de pontos de vista é possível incluir todas as ações que visam influenciar a tomada de decisões, através da edição de brochuras, publicações de artigos nos meios de comunicação social e condução de reuniões. A escolha das escolas pelas famílias pode dizer-se que em Portugal essa autonomia é reduzida ou mesmo nula, as famílias não escolhem a escola pública dos seus filhos, se quiserem optar por uma outra, terão imensas dificuldades em conseguir ver satisfeita essa pretensão (Marques, 1993).

Hellen (1988) defende que cada uma das categorias acima mencionadas implica um nível de envolvimento diferente e pode ser acompanhado de um programa específico, dirigido a famílias com necessidades próprias, como é o caso das famílias de crianças com NEE.

Ao contrário do modelo de Epstein, o modelo de Davies (1989) acentua as enormes potencialidades do envolvimento das famílias na tomada de decisões escolares (Marques, 1993).

Segundo Davies, Marques, e Silva (1997), as escolas deverão conceber programas diferenciados de envolvimento das famílias, os autores referem, que os programas de envolvimento das famílias são afetados por uma de três abordagens: (1) Comunicação escola/casa, (2) Envolvimento interativo e (3) Parceria.

Em relação à abordagem comunicação escola-família, os professores precisam clarificar e divulgar o que as famílias precisam fazer para apoiar a aprendizagem das suas crianças (por exemplo, atentar aos trabalhos de casa, certificar que os alunos estudam diariamente o indispensável, que interiorizem atitudes, regras e comportamentos benéficos à aprendizagem). É igualmente importante a transferência cultural que os auxilie a triunfar na escola. Este capital cultural consiste na transferência, para os filhos, de um capital cultural quanto à maneira de ser, de conhecer, de comunicar e de pensar que caracterizam as pessoas bem-sucedidas. Segundo Epstein (1987), a aprendizagem dessas atitudes é vantajosa aos alunos durante toda a sua escolaridade e traz também benefícios para os alunos de todos os grupos sociais. Davies (1997), acentua a importância da comunicação recíproca entre os intervenientes, referindo que os professores comprometem-se a informar as famílias e as famílias comprometem-se a ir às reuniões e a supervisionar o trabalho de casa. Por outro lado, o autor refere, ainda, que a comunicação com as famílias, especialmente a sua frequência, também conduzirá a resultados positivos. Porém, essa comunicação deve ser feita de forma

presencial, maioritariamente informal, sem existir a obrigatoriedade de abordar questões comportamentais dos alunos.

Muitas vezes, as reuniões finais de período, os atendimentos individuais são limitados a um horário, muitas das vezes desfasado do horário laboral das famílias ou as convocatórias relacionadas regularmente com as posturas menos positivas dos alunos, apesar de serem essenciais pela presença do encarregado de educação, não produzem laços, não quebram as possíveis barreiras relacionais entre famílias e professores.

Como refere Arnold (1994), a frequência de contactos entre a escola e a família apresenta correlação com o desenvolvimento de atitudes mais positivas das famílias para com a escola e para com a comunicação com esta, é útil promover atividades que enfatizem o contacto direto entre famílias e professores, em vez de se favorecer a informação via postal.

O envolvimento interativo define-se pela articulação entre culturas minoritárias e a cultura dominante no meio social no qual se encaixa a escola.

É dever das famílias e dos professores valorizarem tanto a cultura de origem como a cultura dominante e fazer com que os alunos consigam usar as duas no momento próprio. Light-Foot (1978), investigador norte-americano, articula da seguinte forma os vínculos escola-família: se não reconhecermos que cabe à família o primeiro papel na educação das crianças, então a escola terá de incorporar no currículo os valores e as culturas das famílias e da comunidade. A melhor forma de gerar continuação entre a escola, os valores e as culturas das famílias é abrir as escolas às famílias, oferecendo-lhes o conhecimento do currículo escolar e, em troca, recebendo conhecimento da sua cultura de origem, só com a articulação destas estratégias é possível alcançar um melhoramento no aproveitamento escolar das crianças oriundas de famílias de culturas minoritárias. Os programas influenciados por esta abordagem baseiam-se num genuíno e mútuo respeito entre famílias e professores e acentuam objetivos semelhantes.

A *Abordagem de Parceria* é referida por Villas-Boas (2001) como tendo origem no termo de *partnership*, muito usado a partir de meados da década de oitenta, para designar uma colaboração mais abrangente entre as instituições, quer seja formal ou informal, sempre, porém no sentido de diminuir as descontinuidades entre elas.

A importância da relação ativa da família com a escola tem sido alvo de diferentes estudos, tendo em conta fatores como o comportamento das crianças na sala, os problemas de adaptação, entre outros aspetos. Este envolvimento abarca benefícios não somente na comunidade educativa como igualmente na comunidade em geral na

medida em que, as comunidades locais também ganham porque o envolvimento das famílias faz parte do movimento cívico mais geral de participação na vida das comunidades e desenvolverem competências de cidadania (Marques, 2011).

Como refere Borràs (2002), convém construir o possível para que a família compreenda a necessidade de cooperar com a escola e com os professores naquilo que afeta o crescimento e a educação do filho ou da filha, procurando sempre a coerência entre a ação educativa que se leva a cabo em casa e a que se faz na escola.

Os resultados do estudo longitudinal mostram uma união positiva entre o envolvimento parental e a competência de crianças, esta associação observa-se para os diferentes níveis socioeconómicos e em relação às diferentes formas de envolvimento parental. Os resultados são positivos e os alunos manifestam menos problemas de comportamento, menos abandono escolar e maior sucesso académico. Verifica-se, também, uma associação entre envolvimento parental e ajustamento emocional, um melhor envolvimento parental está associado a menos problemas emocionais/comportamentais. Esta associação, como referem Reis, Pereira, Canavarro e Mendonça (2005), parece mais forte no caso das crianças de famílias de nível socioeconómico baixo e no caso das atividades de envolvimento parental no espaço escolar.

É indispensável que os cidadãos se mobilizem em torno da educação, da cultura e da ciência, escola, famílias e comunidades têm de se ligar, de cooperar ativamente, na perspetiva da valorização pessoal dos cidadãos (Martins, 2005).

É possível afirmar que existe a necessidade de fomentar programas para estimular um maior envolvimento parental, nas escolas, no meio da sua comunidade envolvente, numa relação de parceria. Contudo, Portugal tenta fazê-lo principalmente através de legislação, o que, parece insuficiente, pois torna-a limitada. Apesar da legislação ser importante, mais relevante será seguramente uma verdadeira e convicta abordagem de parceria entre a família e a escola, centrada essencialmente na criança.

4.4. Benefícios e Obstáculos à Relação Escola-Família

Segundo Marques (1997), a chave para o sucesso educativo do aluno é uma maior aproximação da escola às famílias e à comunidade. São vários os autores que sustentam uma correlação positiva entre a relação escola-família e o sucesso académico dos alunos.

O envolvimento das famílias no processo escolar dos educandos surge na literatura e na investigação envolto em diversas vantagens, relativas aos vários intervenientes: criança, famílias, professor, escola e comunidade (Sousa, 1998).

Relativamente às famílias de alunos com NEE, Wolfendale (1993) sustenta que o envolvimento parental das famílias de alunos com NEE se baseia em princípios idênticos aos da relação escola-família dos restantes alunos do ensino regular, sendo necessário fortificar a ideia de que esta relação pode promover e garantir a satisfação das necessidades das crianças, criar atitudes de aceitação à diferença, assim como promover o seu sucesso educativo.

Para fomentar o envolvimento parental, parece imprescindível que os professores possuam competências de comunicação que lhes possibilitem adotar atitudes assertivas e empáticas com a família, num clima escolar aberto e cordial. A separação cultural entre a escola e as famílias provoca divergências muito demarcadas entre os dois contextos de atuação, provocando desmotivação dos alunos em relação à escola e à aprendizagem (Marques, 1997). Partindo do princípio que esse afastamento contribui para o insucesso académico, alguns autores fortificam a importância do desenvolvimento de programas de envolvimento parental, os quais ajudarão na aproximação dos dois sistemas e assim, auxiliam na inclusão dos alunos na escola e as próprias aprendizagens (Epstein & Connors, 1994; Marques, 1997; Villas-Boas, 2001; Correia, 2008).

Silva (2003) refere-se à relação escola-família como exercendo um duplo efeito pigmalião, pois se por um lado, as famílias ao ajudarem os filhos na vida escolar sentem-se mais envolvidos no processo ensino-aprendizagem dos mesmos e ampliam as suas expectativas sobre o seu percurso escolar, cooperando para que as crianças detenham igualmente expectativas superiores e melhorem a autoconfiança, autoestima e autoconceito, a este efeito a autor denomina como efeito pigmalião das famílias. Por outro lado, este envolvimento parental dilata igualmente a expectativa dos professores em relação aos alunos, a qual contribui igualmente para um aumento do rendimento escolar das crianças, sendo este efeito denominado, pelo autor, por efeito pigmalião dos professores.

Segundo Davies (1989) o envolvimento das famílias traz benefícios recíprocos e diversos para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para as famílias, para os professores, para as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática.

A investigação (Marques, 1993, 1997; Chora, Costa, Brito, & Marques, 1997; Davies, 1989, 1997; Diogo, 1998; Villas-Boas, 2001; Correia & Serrano, 2008) realizada

sobre esta relação tem encontrado benefícios, não só para os alunos como também para os restantes intervenientes, tais como, a escola, os professores e a família. Para os alunos, os benefícios destacados pelos autores provenientes da colaboração entre a escola-família são: o desenvolvimento das crianças e aumento do rendimento escolar; o aumento da motivação dos estudantes para a escola e para o estudo; a melhoria das atitudes fundamentais para o sucesso escolar (assiduidade, comportamento, empenho); o desenvolvimento de expectativas mais elevadas dos alunos em relação ao seu percurso escolar.

Relativamente às famílias, vários autores (Marques, 1994, 1997; Chora et al., 1997; Davies, 1989, 1997; Diogo, 1998; Villas-Boas, 2001; Correia & Serrano 2008) apontam os seguintes benefícios desta colaboração: a mudança positiva das perceções da escola e dos professores face às famílias; o desenvolvimento de expectativas e de atitudes mais positivas da família em relação à educação; a capacitação das famílias para perceberem os filhos, enquanto estudantes, de forma mais positiva; a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências para educar os seus filhos; o desenvolvimento de um sentimento de maior eficácia no desempenho do papel de educadores; a melhoria da autoestima, aumento da motivação para a formação e consequente melhoria qualitativa da sua participação na escola; a formação de cidadãos mais intervenientes e ativos, com uma maior participação em assuntos públicos. Quanto aos professores e às escolas, os benefícios são: a mudança positiva das perceções e as atitudes das famílias face à escola e aos professores; a melhoria da compreensão das necessidades e das características das famílias; a facilidade na adaptação do currículo aos alunos, introduzindo, inclusive, componente curriculares que aproximem a escola da cultura da comunidade; a valorização da imagem social da escola e aumento do prestígio profissional dos professores; a criação de um ambiente mais seguro na escola; o aumento do recurso ao apoio de estruturas e de serviços da comunidade; o desenvolvimento do sentimento de pertença da escola, enquanto instituição à comunidade (Marques, 1994, 1997; Chora et al., 1997; Davies, 1989, 1997; Diogo, 1998; Villas-Boas, 2001; Correia & Serrano 2008).

Davies (1989) expõe a existência de um sentimento geral de que as escolas só podem mudar se dilatarem laços de colaboração com as famílias e as comunidades, partilhando responsabilidades pelo sucesso das aprendizagens dos alunos. Segundo o autor, o sucesso académico está relacionado com o desenvolvimento social, físico e emocional das crianças. Desta forma, é necessário que as escolas, as famílias e as comunidades aprendam a trabalhar em conjunto, compondo uma aliança com um único objetivo; a educação e o desenvolvimento da criança. A cooperação entre a família e a

escola é hoje indispensável, um bom relacionamento e uma comunicação eficiente entre famílias e profissionais da educação favorece não só o rendimento dos alunos, como distingue o importante papel das famílias, auxiliando o trabalho dos professores.

Parece existir um consenso relativamente à importância que, de um modo geral, se confere à participação das famílias na escola. Esta torna-se decisiva quando se envolvem crianças com NEE, tal como refere Diogo (1999), se existem antagonismos e muitas vezes bloqueios à relação família e escola num quadro de contingências ditas normais, como se desenvolverá esta relação estando em causa crianças com NEE? O envolvimento parental torna-se ainda mais relevante quando se trata destes alunos, o envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada ao aluno com NEE contribuirão para o sucesso escolar (Nielsen, 2006).

Como tal, para que uma criança cresça emocional e socialmente é necessário que seja apoiado e aceite pelos companheiros, professores, técnicos, mas acima de tudo pelas suas famílias, fixando-se entre os mesmos uma relação de entreajuda no processo escolar do aluno.

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

Se existir divergência entre a escola e a família, o aproveitamento escolar do aluno será menor. Várias têm sido as experiências de envolvimento das famílias nas escolas no nosso país e, no estrangeiro, existindo constantemente obstáculos à produção de bons programas. Como refere Marques (1993), é possível considerar quatro tipos de obstáculos: (1) a tradição de separação entre a escola e as famílias, (2) a tradição de culpar as famílias pelas dificuldades dos filhos, (3) as condições demográficas e os (4) constrangimentos estruturais. Diogo (1999) mantém estes quatro obstáculos, chamando-lhes barreiras e adiciona o perfil do corpo docente onde se verifica alguma insegurança quanto à intervenção de forças exteriores à escola, pois, alguns professores receiam que a intervenção das famílias ameace a sua autonomia pedagógica na sala de aula e coloque em risco a sua função.

Observando a realidade, quanto à intervenção da família na educação, poder-se-á dizer que permanece ainda uma significativa parte das famílias que pouco têm cooperado nas escolas e nas políticas educativas (Davies, 1997). Segundo o autor, subsistem diversos obstáculos ao envolvimento das famílias na escola. O mesmo destaca que o primeiro obstáculo permanece na tradição de separação que leva a que

as famílias e a escola funcionem de costas voltadas: as famílias entregam os alunos à escola demitindo-se do papel de educadores. Erradamente, muitos professores interpretam a ausência das famílias na escola como falta de interesse pelo progresso dos alunos. Contudo, o que sucede, muitas vezes, é que as famílias querem realmente ajudar, mas não sabem como o fazer. Outro obstáculo é a intermitência que existe entre a escola e a família, se não há comunicação entre estas duas partes fundamentais do mundo do aluno, quando a escola não valoriza nem respeita a cultura da família e da comunidade dos alunos, está aberto o caminho para o fracasso e para o abandono escolar. A autonomia limitada das escolas é um outro obstáculo, assim como, a ausência de comunicação entre casa - escola que cria um distanciamento entre ambas com consequências no desempenho escolar dos alunos. É importante que as famílias tenham conhecimento do que se passa na escola e que os professores conheçam o ambiente familiar dos alunos. Um outro grave obstáculo à aproximação das famílias à escola é a falta de uma formação adequada e contínua dos professores, a formação justifica-se pela carência constante de atualização de conhecimentos que permita um acompanhamento das modificações operadas na sociedade.

Estes obstáculos tornam complicada a ambicionada aliança entre a escola e a família, no entanto, grande parte dos professores que trabalham nas nossas escolas não receia os desafios que estão associados à sua profissão e compromete-se a desenvolver um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, sabendo que esse processo implica uma relação e uma comunicação eficaz entre a escola e a família (Davies, 1997).

Nas duas últimas décadas têm sido feitos vários estudos sobre esta temática, sendo consensual entre os autores, dizer-se que quando as famílias se envolvem na educação dos filhos estes obtêm melhor aproveitamento escolar (Henderson & Mapp, 2003). A questão surge na maneira de os envolver, pois não há só uma forma correta de o fazer. As escolas devem procurar melhorar e aumentar a comunicação entre as famílias, quer com reuniões quer através de uma comunicação escrita e falada. Os professores são os elementos mais importantes para estabelecer relações de proximidade e de confiança com as famílias.

4.5. Formação de Professores e o Envolvimento das Famílias na Escola

O envolvimento e a influência das famílias nas escolas têm por base expectativas muito reduzidas sobre a relação escola-família, por parte dos professores e gestores escolares, o que os professores pretendem das famílias é a sua comparência em

reuniões solicitadas pela escola, quando esta sentir a necessidade de o fazer, esquecendo-se dos princípios básicos da democracia participada (Afonso, 1993). Segundo o autor anterior, na perspectiva dos professores, as famílias são consideradas como um grupo de pressão, colocando-os, desta maneira, numa posição de adversários.

Sempre que considerados pares, as famílias são consultadas e solicitadas a participarem nas decisões escolares sem desejarem tornar-se profissionais de ensino ou gestão, esta conceção supõe uma vontade política de alterar as relações sociais no interior do sistema escolar, no entanto, invulgarmente é executada. Bastantes professores alegam que, apesar de descerrarem as portas da escola à participação das famílias, estas permanecem distantes da educação dos seus filhos, enviando para a escola toda a responsabilidade. Estes professores mencionam igualmente que poucas famílias vêm à escola mesmo quando solicitados, e por essa razão, muitos dos professores permanecem de consciência tranquila ao considerarem que as famílias são difíceis de alcançar (Davies, 1989).

Comer (1995) refere que sem interações positivas entre a família e professores, os alunos menos desenvolvidos ou muito diferentes do estilo e interesses da cultura da escola, estão menos aptos a receber a preparação e o apoio necessários para guardar, imitar, identificar e interiorizar as atitudes, valores e hábitos das pessoas da escola, o desenvolvimento global adequado e a resultante do nível de aprendizagem.

Algumas famílias parecem estar disponíveis para contactos com a escola, mas esta nem sempre, esta potencializa essa disponibilidade, as ligações atuais entre a escola e as famílias representam uma série de obstáculos ao sucesso escolar dos alunos, pois os professores transpõem diferentes atitudes pedagógicas e explicitam critérios diversos quanto aos alunos e ao processo de ensino-aprendizagem, determinadas atitudes e certos critérios impedem o sucesso escolar. Os professores conferem as dificuldades escolares às particularidades individuais dos alunos ou às do meio sócio - familiar e ainda com menor frequência, a certos aspetos do funcionamento da escola (Benavente, 1990). Ainda segundo a autora, a mesma conclui nas suas investigações, que os professores compreendem, na sua maioria, o papel das famílias como um papel consultivo ou de colaboração e apoio, quando, onde e como os professores o determinam.

A atitude dos professores mostra-se essencial no incentivo à participação ou não das famílias e do seu envolvimento no processo educativo dos alunos. Contudo, será que tem existido formação dos professores no domínio da relação da escola com as

famílias? Não contactarão os professores com as famílias, somente porque a legislação assim o prevê, não os envolvendo no processo educativo dos alunos?

Talvez exista a necessidade de modificar a formação inicial e contínua dos professores para que adquiram mais informação, formação e competências sobre como alcançarem as famílias e as comunidades de uma forma eficaz, como refere Marques (1993), tanto na formação inicial como contínua o professor deve ser posto em contacto com estratégias para a comunicação e o envolvimento das famílias na escola. Afirma ainda que devia existir, na formação inicial, uma disciplina no currículo sobre “a escola e as famílias” ou “a escola e a comunidade” que incluía o conhecimento de estratégias de envolvimento das famílias.

Urge que a formação inicial e contínua dos professores colabore na configuração de uma atitude positiva face à participação das famílias.

A formação dos professores deve fomentar a ideia da correlação positiva existente entre o envolvimento das famílias na educação escolar dos seus filhos e o seu sucesso, torna-se fundamental que as escolas estimulem a participação de todas as famílias na vida escolar. Desde 1987, Epstein, defende que todas as escolas devem ter professores especialmente preparados para criarem materiais de instrução para as famílias, defendendo que esses professores devem beneficiar de uma redução de serviço letivo e teriam de coordenar reuniões frequentes com as famílias. Nessas reuniões, os professores devem ter o cuidado de utilizar uma linguagem adequada, incentivando ao uso da palavra e proporcionando, assim, um espaço que facilite a comunicação, desenvolvendo uma boa e estreita ligação entre a formação de professores, a relação escola-família e o sucesso educativo.

Portanto, o envolvimento parental, as relações da escola com as comunidades e a máxima de escola inclusiva, devem fazer parte dos planos curriculares das escolas de formação de professores.

O potenciamento do sucesso da escola inclusiva, dependerá da competência dos seus profissionais, como afirma Hegarty (2001) ensinar crianças com NEE é, presumivelmente, a função profissional mais exigente que se coloca aos professores e não será desenvolvida convenientemente se não existir um investimento considerável na formação profissional docente e de outros técnicos da educação.

Os professores enfrentam frequentemente desafios processuais no exercício das suas funções: como coordenar e planificar as suas práticas com crianças com NEE; como potenciar o seu progresso e a sua aprendizagem, como organizar a sala de aula e como lidar eficazmente com as diferentes e imprevistas necessidades desses alunos. Para dar resposta a estas e outras questões parece ser crucial refletir sobre a formação

inicial de professores. Essa formação pode ser perspectivada também em função das práticas a adotar em contexto de sala de aula, ao englobar programações específicas, adaptações curriculares, metodologia, organização de cada grupo de alunos, avaliação, técnicas de trabalho de grupo e diferentes estratégias de intervenção em função dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos com NEE (Marchesi, 2001).

Correia (2008) defende que a inclusão de crianças com NEE no ensino regular implica uma consciencialização e uma procura de formação adequada, por parte do professor, de modo a ser capaz de responder, de forma mais infalível, às necessidades educativas destes alunos. O sucesso da inclusão do aluno dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas da criança e ao desenvolvimento de atitudes positivas face à inclusão.

Como refere Hegarty (2001), na escola inclusiva, é imprescindível atuar de três formas: na formação inicial de professores, pois todos os professores carecem de conhecimento sobre necessidades e dificuldades de aprendizagem; na aquisição de competências específicas para o ensino de alunos com NEE; e na capacidade para contribuir para a avaliação dos mesmos alunos.

Em alguns países, nomeadamente Portugal, já é contemplada a introdução de conteúdos específicos sobre NEE na formação inicial de professores, a formação constitui, desta forma, um elemento fundamental para a educação inclusiva, alguns professores em exercício não possuem as capacidades ou a formação que são requeridas na perspetiva da educação inclusiva, por isso, a formação contínua revela-se indispensável.

Correia (2008) acentua, igualmente, a importância da formação contínua e refere que esta deve ser desenvolvida, principalmente, na escola onde cada professor trabalha ou numa instituição de ensino superior. Essa formação deverá preparar o professor do ensino regular para compreender a situação emocional do aluno; utilizar serviços de apoio; promover uma comunicação efetiva com as famílias; perceber o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem.

Segundo o autor acima referido, o professor do ensino regular é considerado o recurso principal para o ensino de alunos que apresentem algum problema de aprendizagem e este deve dedicar-se no sentido de aumentar as suas aptidões didáticas. A formação de professores envolve e promove uma maior reflexão sobre como pode ser enriquecido o currículo, como adaptar o ensino à diversidade dos alunos e como favorecer a aprendizagem cooperativa.

Em suma, é possível referir que a qualidade da educação que é proporcionada aos alunos na nossa sociedade atual é um dos fatores condicionantes da sociedade que se pretende possuir no futuro. A adequada atenção oferecida a crianças pequenas é uma garantia para um melhor o desenvolvimento pessoal e emocional das mesmas. Todo o professor independentemente do nível que leciona deve entender as dimensões didáticas, cognitivas, afetivas e socioculturais dos seus alunos e das suas famílias. Elucidar, apoiar, informar e ajudar as famílias, principalmente quando no seio da mesma existe uma criança com NEE, deverá ser uma prioridade para o professor transformando-se no desafio mais interessante e pertinente da sua vida profissional.

É possível dizer que para uma maior proximidade entre a família e escola, o professor deve, no seu currículo de formação inicial, ser sensibilizado para adicionar ao seu perfil e desenvolver uma nova capacidade, ser mais criativo, o que lhe poderá permitir ter uma maior proximidade junto dos seus alunos e respetivas famílias, principalmente das famílias de alunos com NEE (Correia, 2008).

5. Formação para as Famílias de Alunos com NEE

5.1. A Importância de Formação para as Famílias

A vida familiar assume-se, como sendo a primeira escola da aprendizagem emocional, sendo nas ligações de familiaridade que encontramos o que sentimos a respeito de nós próprios, como os outros respondem aos nossos sentimentos. Descobrimos, também, o que pensar sobre esses sentimentos e que opções possuímos para reagir e descobrimos como interpretar e expressar as nossas esperanças e os medos. Segundo Goleman (1995), esta aprendizagem realiza-se, não somente no que as famílias exprimem e/ou fazem na interação direta com as suas crianças, mas também no facto de serem modelos na forma como lidam com os seus próprios sentimentos e na relação que conservam entre si.

Segundo Matos et al. (2005), a família pode ser encarada como especialmente importante no desenvolvimento moral e social de uma criança, uma vez que constitui o primeiro e principal agente, decidindo a que estímulos sociais a criança se expõe e decidindo, de igual modo, as categorias do comportamento que são definidas como "adequadas", encorajando-as e recompensando-as e as que são definidas como "desadequadas" suprimindo-as e punindo-as.

É no contexto familiar que se fortalecem as aptidões para o exercício da cidadania, estas serão alcançadas através de um quadro de referências culturais que

servirão de apoio às interações sociais e as relações estabelecidas, como refere Ballenato (2009). Parece ser crucial o período de preparação para viver que desempenha a infância, prevenindo para o facto de muito do que se passará no futuro estar altamente condicionado por este primeiro período da experiência vital. Ninguém nega a certeza de que cabe à família a primeira e permanente responsabilidade de orientar e desenvolver capacidades, que possibilitem a construção de um projeto de vida, consentâneo com as suas potencialidades e aspirações futuras.

As famílias são modelos, e os seus valores e convicções transmitem segurança e orientação para o futuro, a atuação parental pode servir de modelagem de procedimentos específicos, ou seja, podem traduzir os seus valores e crenças em ações e transferi-las para os seus filhos, como na influência/afetação das escolhas vocacionais em termos de orientação de futuro e nas suas crenças acerca do seu valor próprio, da sua autoeficácia em termos educativos e ocupacionais (Cruz & Carvalho, 2011).

Logo se compreende que à escola não será possível desempenhar verdadeiramente o seu papel se não contar com a colaboração da família.

Segundo Sampaio (2011) é fundamental o reforço das famílias no quotidiano escolar, com especial realce para a construção de um conjunto de valores comuns à escola e à família, verdadeiramente definidor de uma cultura característica daquela comunidade educativa. O envolvimento das famílias na educação escolar é uma responsabilidade e um valor (Marujo, Neto, & Perloiro, 2005).

É essencial que a colaboração da família com a escola, enquanto comunidade educativa, suceda num clima de segurança, confiança, de atribuição de responsabilidades na educação das crianças, em áreas como a capacidade pela pesquisa, autonomia, cooperação, isto é, apoio na construção de competências (integração de conhecimentos, capacidades e atitudes) que sejam uma mais-valia para o indivíduo, no futuro do seu processo de realização (Marujo et al., 2005).

As famílias, como primeiros responsáveis pela educação, devem acompanhar o estudo dos filhos em casa e comunicar regularmente com a escola. De acordo com Estanqueiro (2013), uma boa relação da família com a escola aproxima a família e a criança, melhora a confiança entre famílias e professores, reforça a motivação para estudar, previne a indisciplina e faz subir o rendimento escolar.

As famílias, por vezes, têm dificuldade em aceder a alguma informação e formação, tornando-se fundamental a criação de meios de formação para as famílias, com programas adequados às suas necessidades, e dos seus educandos, pois só desta forma teremos uma verdadeira participação das mesmas no quotidiano escolar.

A importância da promoção de programas de formação para as famílias é fundamentada, e tem por base, a evidência de que a família e as suas práticas educativas determinam, entre outras variáveis, o desenvolvimento das crianças, ou seja que é possível, através desta formação, dar apoio às famílias para que de forma consciente maximizem o desenvolvimento integral das suas crianças, (Cruz & Ducharme, 2006).

A formação para as famílias implica que as intervenções em causa estejam inseridas no quadro mais alargado do funcionamento saudável da família não se limitando apenas à prestação de cuidados e às competências parentais. Implica que as intervenções não estejam relacionadas com a idade ou com o meio social de origem, podendo ser implementadas através de um conjunto alargado de recursos acessíveis a quaisquer famílias, sendo que os serviços disponibilizados podem ser de natureza educativa e preventiva, mas também podem surgir como resposta a situações de crise (Fonseca & Carvalho, 2011). Estes autores definem a formação para as famílias, como, um conjunto de atividades educativas e de suporte que as auxiliem a compreenderem as suas próprias necessidades sociais, emocionais, psicológicas e físicas e as dos seus filhos e aumente a qualidade das relações entre eles. Estas atividades ajudarão a criar um conjunto de serviços de suporte nas próprias comunidades locais, bem como auxiliarão as famílias a as utilizarem de forma vantajosa.

O objetivo último da formação para as famílias é ajudar as famílias a desenvolver autoconhecimento, autoconfiança e a aumentarem as suas competências para apoiarem e ajudarem o desenvolvimento das suas crianças.

Gaspar (2005) refere-se à formação para as famílias como atividades que, sejam individuais ou em grupo, são criadas para ampliar a competência dos pais, casais, ou outros membros da família nos seus papéis parentais ou coparentais.

Segundo Fonseca e Carvalho (2011), a formação para as famílias pode ainda ser definida como o processo de conceder aos pais ou outros prestadores de cuidados, conhecimentos específicos e estratégias para ajudar a promover o desenvolvimento do aluno. A formação para famílias compreende uma gama de conteúdos distinta, como, fornecer informação sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, apoiar as famílias no ensino de determinadas competências aos seus filhos e na gestão de problemas de comportamento (Fonseca & Carvalho, 2011).

Esta formação tem, também, sido descrita como sendo o método de fornecer, aos pais ou a outros prestadores de cuidados, conhecimentos específicos e estratégias para ajudar a promover o desenvolvimento da criança (Coutinho, 2004; Cruz & Ducharme 2006; Gaspar 2001, 2003, 2004, 2005, 2010, 2012).

Os programas de formação para as famílias surgem como promissoras oportunidades para aperfeiçoar os níveis de informação, assim como, as competências educativas das famílias, como é sugerido por Feldman (1994); Mendez-Baldwin e Rosznagel (2003); Coutinho (2004). Parecem ser claros os efeitos positivos em termos da percepção de autoeficácia e satisfação no desempenho da função parental na formação para as famílias em contexto escolar (Abreu-Lima et al., 2010).

Cruz e Pinho (2008) defendem que os programas de formação para as famílias oferecem uma vasta informação sobre o desenvolvimento da criança e os seus processos educativos, tendo como objetivos: desenvolver as capacidades parentais e diminuir o isolamento; favorecer a interação família-criança e melhorar a comunicação e o relacionamento entre famílias, filhos e professores.

Segundo Moore (2002), a participação das famílias na educação dos seus educandos influencia de forma positiva o seu desenvolvimento académico, comportamental e social. Desta forma, como referem Coelho e Murta (2007), a realização de programas de formação para as famílias, em escolas, deverá atingir um maior número de pais, cuidadores e educadores, e capacitá-los para atuarem como uma rede de apoio promotora de saúde em crianças e adolescentes, sendo primordial a formação direcionada para as famílias de alunos com NEE, pois, tal como refere Nielsen (2006), estas encaram várias situações difíceis que as famílias de outras crianças não enfrentarão nunca. O autor refere ainda que, para que os alunos com NEE tenham uma experiência educativa compensadora, as famílias têm de ser também envolvidas no processo educativo, sendo este facilitado pela participação das famílias em programas de formação.

As famílias de crianças com NEE referem frequentemente a necessidade de informação, mas também informação mais aprofundada e específica relativamente aos progressos e aos processos de aprendizagem dos seus educandos, bem como à forma como coadjuvar a intervenção da escola, mas em casa (Coelho & Murta, 2007).

Em Portugal, são ainda poucos os estudos que comprovam, de forma sistemática, os benefícios da formação direcionada às famílias, tendo em conta as famílias a que se destinam e os objetivos visados. É, pois, de extrema importância, fomentar e impulsionar estudos de avaliação que possam alicerçar a eficiência dessas intervenções no nosso país.

Coelho e Murta (2007) estudaram a formação para as famílias e os seus resultados sobre o desenvolvimento das práticas educativas parentais positivas, aptidões sociais, educativas e a aptidão para lidar com stress externo. Os resultados demonstraram um aumento nas práticas parentais positivas, um maior desenvolvimento

de aptidões sociais e educativas e ainda um desenvolvimento de estratégias saudáveis de confronto com *stressores* externos nos participantes. Além da percepção positiva sobre as modificações no comportamento das famílias, as mesmas avaliaram, também, de forma positiva as transformações nos seus filhos (Coelho & Murta, 2007).

Macedo (2013) efetuou um guia de formação parental no âmbito das NEE, intitulado, *Escola de Pais. NEE*. Com base na sua formação académica e experiência profissional com estas famílias ao longo dos anos, defende precisamente a importância dos programas de formação parental como uma das medidas que vão ao encontro do determinado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2009); a importância de adoção de medidas efetivas e apropriadas que sensibilizem a sociedade (incluindo a família), para a deficiência e o respeito pelos direitos e dignidade das pessoas com NEE.

Os programas de formação para as famílias de alunos com NEE podem surgir como estratégias potenciadoras de fatores de proteção, em detrimento dos fatores de risco, na medida em que poderão possibilitar a estas famílias otimizar os seus mecanismos de *coping*, compreender as especificidades da criança e da sua problemática nas diferentes fases do seu desenvolvimento e compreender como adaptar as suas práticas parentais, criando situações de interação positivas com o aluno (Coutinho, 2004; Gaspar, 2004).

Reconhecer e assumir os pontos fortes da família é apenas o primeiro passo a tomar, esses mesmos pontos fortes precisam ser usados e fomentados durante o desenvolvimento e a implementação dos planos de intervenção. Isto significa ajudar as famílias a identificarem os seus próprios pontos fortes e suas próprias capacidades, encorajá-los a usá-los e a fortalecerem os conhecimentos e as capacidades que já possuem, e ajudá-los a localizar e usar os recursos de que necessitam (McWilliam, 2010).

Também Mann (2008) considera que intervenções de formação junto de famílias de crianças com NEE ou problemas de comportamento/emocionais específicos são de elevada prioridade.

Filippini et al., (2004) acrescentam ainda a importância que esta formação poderá ter de forma a auxiliar as famílias no processo de aceitação da deficiência. Ao mesmo tempo que possibilita que as famílias entendam melhor os seus filhos e as suas necessidades, confere-lhes um sentido de autonomia e responsabilidade pela solução dos seus próprios problemas, demitindo-se de uma atitude passiva e dependente face aos técnicos e serviços de apoio. Assim, estas tornam-se mais conscientes das suas

capacidades, traduzindo-se em mudanças positivas face à satisfação das suas necessidades e da criança com NEE (Coutinho, 2004; Reto & Ramos, 2001).

Rooke, Thompson, e Crispin Day (2004) mencionam um estudo sistemático efetuado por Barlow em 1997, sobre a eficácia da formação para as famílias que levou às seguintes conclusões: (1) as taxas de sucesso vão de 0,3 a 1,3 em crianças referenciadas clinicamente; (2) os programas de formação para famílias executados em formato grupal são mais bem-sucedidos do que a formação em formato individual; (3) programas em grupo podem ser até seis vezes mais rentáveis e são mais aceitáveis por parte das famílias. Também foi constatado que as famílias são mais recetivas a inscrever-se em programas de formação, quando esta é promovida em escolas, e não em clínicas, particularmente as famílias de diferentes origens culturais ou linguísticas e as famílias de crianças com problemas mais graves (Rooke et al., 2004).

Segundo os autores acima mencionados, nestes programas para grupos de famílias, em escolas e abertos a todos, cria-se uma oportunidade para a construção de redes entre famílias que lidam com problemas semelhantes e evita o dispendioso e potencialmente estigmatizante processo de triagem e identificação. Estes resultados incentivam, portanto, a promoção da oferta de formação para famílias em formato de acesso livre, em grupo, nas escolas.

As intervenções grupais são normalmente consideradas as mais vantajosas, uma vez que, reduzem os sentimentos de isolamento, sendo facultada a hipótese de partilha de experiências semelhantes, assim como, a possibilidade de modelagem e apoio mútuo entre os elementos do grupo (Abreu-Lima et al., 2010).

Já em 1992, Hornby referia que a vertente grupal destas formações se apresentava particularmente benéfica para as famílias de crianças com NEE, na medida em que a partilha de experiências com quem se possa identificar contribui para a diminuição dos sentimentos de isolamento e exclusão social, aumentando a sua rede de apoio.

As famílias que mostram maior resiliência e um melhor domínio de estratégias de *coping* positivo, devem ser envolvidas em grupos de apoio com famílias cujas capacidades de *coping* e ajuste à problemática dos seus filhos estejam ainda em fases iniciais e sobre as quais se pretende intervir (Gupta & Singhal, 2004). Como refere Coutinho (2004), este tipo de formação para as famílias, deveria ser incluído nos serviços disponibilizados logo no âmbito da intervenção precoce, devido à sua importância e ao impacto positivo nas competências, crenças e expectativas das famílias.

A formação para as famílias poderá ser desenvolvida numa multiplicidade de contextos e com distintos formatos, mas evidencia ser mais eficaz quando é realizada dentro das escolas, através de programas que incorporam uma metodologia ativa e participativa (González & Ruiz, 2007). Desta forma, a parceria escola-família é fortalecida e as famílias sentem-se mais apoiados no desenvolvimento do seu papel parental.

De acordo com Zenhas (2004), as escolas podem auxiliar as famílias a permanecerem mais envolvidas na educação dos seus filhos através de parcerias entre a escola a família e a comunidade. Uma forma de o fazer é através da realização de programas de formação para as famílias nas escolas, de acordo com as áreas de interesse das mesmas.

É importante que esta interação da família com a escola, enquanto comunidade educativa, aconteça num clima de segurança, de confiança e de atribuição de responsabilidades na educação dos educandos, em âmbitos, como a capacidade pela pesquisa, a autonomia, a cooperação, ou seja, apoio na construção de competências (integração de conhecimentos, capacidades e atitudes) que sejam uma mais-valia para o indivíduo, no futuro do seu processo de realização (Marujo et al., 2005; Simões, 2011).

Pode afirmar-se, que esta formação para famílias poderá ser a ponte que liga as duas instituições relevantes no desenvolvimento da criança, ou seja, a família e a escola, promovendo uma articulação das mesmas, permitindo um trabalho de parceria que conduz a um maior sucesso escolar, e logo, a uma relação mais positiva e de bem-estar entre todos os intervenientes.

Em síntese, e tal como refere, Martins (2008), a formação para as famílias apresenta progressos significativos em diferentes variáveis, esta ajuda as famílias a desenvolverem competências ao nível da assertividade, autoestima, autoconsciência, participação, autoridade e resolução de conflitos. Para além das competências referenciadas, são ainda atingidos vários objetivos, sendo de destacar a relação pró-ativa entre professores e famílias, mais envolvimento no processo ensino aprendizagem e na vida da escola, e ainda, uma melhor relação pais/filhos. Todos estes aspetos são fundamentais para a promoção de relações positivas entre as várias partes, que levam, à facilitação do processo de inclusão do aluno e em última análise ao tão ambicionado sucesso escolar.

II.CAPÍTULO. INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

1. Contextualização e Justificação da Temática em Estudo

1.1. Justificação da Temática em Estudo

Sempre que se propõe desenvolver uma investigação, o primeiro passo e o mais marcante será a opção por um tema. A primeira condição essencial numa investigação é que esta se situe no mundo real, já que se pretende que contribua, através da literatura e do processo científico, para uma melhor compreensão de algum aspeto desse mesmo mundo (Silvestre & Silvestre, 2012).

Antes de definir a questão de investigação, o investigador necessita escolher o tema sobre o qual irá incidir toda a sua pesquisa, que normalmente se encontra relacionada com uma situação ou um problema com que se depara e que requer uma solução ou justificação (Fortin, Vissandjée, & Côté, 2009).

Geralmente o tema de investigação está associado a uma dificuldade prática constatada pelo investigador durante o seu trabalho, a uma curiosidade ou até mesmo a uma teoria própria (Prodanov & Freitas, 2013).

Desta forma, o tema desta investigação teve como alvo: compreender qual a importância da formação para famílias de crianças com *Necessidades Educativas Especiais*, no percurso educacional dos mesmos. Para tal, necessitamos de cruzar duas visões: a dos professores e das famílias.

1.2. Justificação e Relevância do Estudo

A dinâmica familiar tem um papel essencial no desenvolvimento de uma criança, exerce influência na determinação da construção da sua identidade, no seu crescimento mental, moral e social (Cara-Linda, 2007). Os primeiros educadores no processo de desenvolvimento de uma criança são as famílias que têm o compromisso de educar, já que a educação se constitui uma parte integrante do ser humano.

Para compreender os processos de desenvolvimento da criança, é necessário focar tanto o contexto familiar, como o contexto escolar e as suas inter-relações (Polonia & Dessen, 2005).

Atualmente, a grande questão, na complexa relação escola-família, não é saber se existe um lugar para as famílias na escola, mas principalmente compreender que lugar estas poderão ocupar.

Stevens, Hough e Nurss (2002) descrevem estudos efetuados em escolas que incluíam a participação de famílias, como parte integrante do programa escolar, tendo como resultados positivos: o aumento de interações com os filhos em casa; percepção de mais segurança quanto à sua aptidão para apoiarem os filhos; concepção da escola de uma forma mais positiva e os alunos melhoraram o seu desempenho, a sua assiduidade e as suas atitudes.

Segundo Dessen e Polonia (2007), a família e a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana, que podem funcionar como propulsores ou inibidores dele. Estudar as ligações em cada um dos contextos e entre eles constitui uma relevante fonte de informação, pois possibilita a identificação de aspetos ou condições que podem criar conflitos e ruídos nas comunicações, e conseqüentemente, nos padrões de comunicação entre eles.

As famílias devem ser intervenientes ativos, com capacidade de decisão em todas as fases da vida da criança, assim como, em todo o seu processo educativo.

A abordagem da intervenção deve centrar-se, na criança e também na família, pois, será esta, quem permanecerá sempre com a criança e potenciará, no futuro, o seu desenvolvimento. É essencial capacitar as famílias, partindo sempre das suas potencialidades e respeitando os contextos de vida, as suas necessidades e a sua individualidade. Torna-se igualmente essencial mencionar que, a participação das famílias deve acompanhar todo o processo educativo do aluno.

A motivação para a realização deste estudo está intimamente relacionada com o facto de existirem muito poucas investigações sobre a área em questão; a importância da formação direcionada para famílias de crianças com NEE. E também com a vontade de investigar e perceber, a importância, se existem e quais serão as potencialidades, segundo a visão de professores e famílias, de associar a formação para as famílias de alunos com NEE, com o sucesso educacional dos mesmos, assim como, com o envolvimento na relação escola - família.

Pelo exposto, importa compreender de que forma a formação para as famílias de alunos com NEE poderia potenciar a aprendizagem dos mesmos. Esta investigação visa contribuir para o aumento do conhecimento relativo a esta temática e perceber se, através da formação para as famílias, conseguíamos potenciar o sucesso dos alunos com NEE, assim como intensificar a relação escola - família.

1.3. Definição do Problema de Investigação e Objetivos de Estudo

Um trabalho de investigação visa, primeiramente, a formulação de um problema, concebido sob a forma de uma pergunta. Trata-se de uma das etapas chave de todo o processo de investigação, uma vez que sem problema não há investigação (Coutinho, 2018).

Segundo Fortin (2009), para estar em condições de formular um problema de investigação, é necessário escolher previamente um domínio ou, um tema de investigação que se reporte a uma situação problemática e estruturar uma questão que orientará o tipo de investigação a realizar e lhe dará uma significação.

A definição do problema de investigação assume uma grande importância porque permite centrar a investigação numa área concreta, atribuir uma linha orientadora da ação e conduzir a revisão da literatura para a questão central (Coutinho, 2018). O problema formulado ou a pergunta de partida vai guiar todas as restantes etapas do trabalho de investigação (Almeida & Freire, 2003).

Quivy e Campenhoudt (2005), relativamente às qualidades da pergunta de partida, referem que a mesma deve ser precisa, cujo sentido não se preste a confusão; unívoca e concisa; realista, ou seja, adequada aos recursos pessoais, materiais e técnicos e não deve ser moralizadora.

A finalidade deste estudo está fundamentada não só num problema que emergiu da vontade da investigadora de perceber a visão de professores e famílias, relativamente ao objeto desta investigação, mas também nas tendências identificadas na revisão da literatura efetuada. Assim, regista-se a necessidade em compreender melhor qual a importância dada à temática em causa.

Ao investigar em educação pretende-se encontrar formas de melhorar a situação dos alunos, promovendo as suas competências e também o seu desenvolvimento global. Com o interesse em compreender melhor como contribuir para a educação de crianças com NEE a questão deste estudo será: *Em que medida a formação para famílias de alunos com NEE, poderá ajudá-los no seu processo educativo?*

Para Quivy e Campenhoudt (2005), uma boa pergunta de partida não deve procurar julgar, mas antes compreender, atentando no conhecimento. Deverão ser encaradas, *a priori*, várias respostas diferentes, não existindo a convicção de uma resposta preestabelecida.

Formulada a questão de investigação tornou-se obrigatório e pertinente definir os objetivos deste estudo.

De acordo com Fortin (2009), o objetivo de um estudo é um enunciado declarativo que precisa as variáveis-chave, a população alvo e a orientação da investigação. Além disso, os objetivos permitem-nos esclarecer e resolver a questão central da investigação (Quivy & Campenhoudt, 2005), indicando as ações que vão ser desenvolvidas ao longo do estudo, bem como os resultados que se possam prever.

Desta forma, tendo por base a questão de estudo, e partindo do princípio de que qualquer investigação só faz sentido na medida em que pretende atingir um fim (Quivy & Campenhoudt, 2005), surge a necessidade de definir os objetivos a alcançar com esta investigação:

1. Perceber que tipos de cooperação são (des)valorizadas, pelos dois grupos (famílias e professores), nas relações que estabelecem;
2. Compreender qual o tipo de participação/colaboração das famílias, como intervenientes no processo educativo do aluno com NEE;
3. Perceber como caracterizam, os professores, a sua formação para trabalhar/intervir com as famílias dos alunos com NEE;
4. Perceber, junto dos professores, se na sua formação deveriam ser criadas condições, do ponto de vista técnico, para responder às necessidades que decorrem da natureza de intervenção junto das famílias;
5. Identificar qual a contribuição das escolas na formação/apoio às famílias dos alunos com NEE;
6. Perceber se as famílias dos alunos com NEE receberam formação por parte da escola que o aluno frequenta;
7. Auscultar famílias e professores sobre quem e como facultar formação/apoio às famílias dos alunos com NEE;
8. Perceber se a formação das famílias é importante para o sucesso no percurso educativo dos alunos com NEE, na perspetiva dos professores e das famílias;
9. Perceber que importância as famílias e os professores atribuem à formação direcionada para as famílias dos alunos com NEE.

2. Metodologia

2.1. Tipo de Investigação

Segundo Coutinho (2011), existem duas formas de responder às questões sobre a realidade: (1) o paradigma positivista, que prevê que a investigação utiliza os métodos e procedimentos próprios das ciências físico-naturais (planos mais rígidos e investigador distante), para descobrir uma realidade única, utilizando a metodologia quantitativa; (2) o paradigma construtivista, ou seja, a investigação assume que a natureza do mundo social é diferente do mundo natural, pelo menos em qualidade, pelo que se procura descobrir os significados e interpretações que os próprios atores atribuem aos fenómenos, descobrindo-se, assim, múltiplas realidades seguindo planos mais flexíveis em que o investigador se encontra mais implicado, privilegiando a metodologia qualitativa.

Neste sentido, esta investigação enquadra-se num paradigma construtivista numa lógica que assenta na metodologia qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa pressupõe que o ambiente natural seja a fonte da obtenção de dados, o que pressupõe que o investigador não represente um elemento intruso, mas que esteja presente no contexto.

Os investigadores qualitativos “mergulham” na situação, presente ou passada, e no fenómeno a ser estudado, aqueles que trabalham dentro desta linha de investigação (qualitativa) afirmam que o cientista social não pode compreender o comportamento humano sem perceber a estrutura/contexto na qual os sujeitos interpretam os seus pensamentos, sentimentos e ações (McMillan & Shumacher, 1989).

Na investigação qualitativa, segundo Coutinho (2018), temos como critérios de rigor da investigação: a dependência, as incongruências, pois permitem interpretações do fenómeno que se traduzem na riqueza de significados; a consistência é vista como possibilidade de chegar aos mesmos resultados a partir de informações e perspetivas similares; a confirmabilidade, que apela a critérios intersubjetivos que permitam evitar viés/juízos pessoais; a credibilidade, obtida através do contraste entre fontes de investigação distintas atendendo a que a realidade é múltipla, dinâmica e construída pelos próprios indivíduos; as generalizações naturalísticas, questiona-se a generalização e sustenta-se que cada situação é única, tal como cada pessoa é uma pessoa.

A investigação qualitativa pretende compreender fenómenos sociais complexos, não tendo como foco a medição das variáveis desse fenómeno, mas sim o fenómeno em geral (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006).

Tendo por base a análise e fundamentação teórica efetuadas, a investigação a realizar, enquadra-se, como já referido, num paradigma construtivista numa lógica que assenta na metodologia qualitativa, pretende ser um Estudo de Caso Múltiplo em que se propõe perceber qual a importância da formação para famílias de crianças com NEE, no seu processo educacional, assim como, na relação escola-família, na perspetiva das de professores e famílias.

Bogdan e Biklen (1994) classificam os estudos de caso em função do número de casos em estudo: (1) estudos de caso únicos, estudo de um único caso; algumas investigações compreendem também observações menos intensivas e menos extensas noutros locais com o objetivo de contemplar a questão da generalização; (2) estudos de caso múltiplos, baseados no estudo de mais do que um caso; alguns começam sob a forma de um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para a pesquisa de casos múltiplos.

Segundo Yin (2015), o estudo de múltiplos casos contribui também para um estudo mais convincente, pois permite contestar e contrastar as respostas obtidas de forma parcial com cada caso que se analisa; se as conclusões forem idênticas a partir dos dois casos, elas incrementam a possibilidade de generalização; neste sentido, ter, no mínimo, dois casos no estudo deve ser uma meta.

A investigação sustentada por estudos de caso tem vindo a ganhar espaço na área da educação e das ciências sociais. Considerou-se que seria o mais pertinente para abordar a temática deste estudo, uma vez que se pretendia uma perspetiva mais interpretativa e construtivista, que permitisse uma compreensão mais humanizada da realidade, de forma a poder contribuir, para o melhoramento das práticas.

O estudo de caso consiste numa abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos (Lourenço, 2013).

Dooley (2002) refere que a vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas e a contextos contemporâneos de vida real, este permite: desenvolver teorias; produzir novas teorias; contestar ou desafiar teorias; explicar uma situação ou estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações e explorar ou descrever um objeto ou fenómeno.

Segundo Meirinhos e Osório (2010), estudo de caso é uma estratégia que permite estudar intensivamente um caso, que pode ser algo bem definido ou concreto,

como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também algo menos definido ou num plano mais abstrato como decisões, programas ou mudanças organizacionais. Do mesmo modo, apresenta aspetos característicos que estão relacionados com: a natureza da investigação em estudo de caso, o seu carácter holístico, o contexto e sua relação com o estudo, a possibilidade de poder fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante.

2.2. Participantes e sua Justificação

Segundo Coutinho (2018), num estudo qualitativo, os sujeitos são sempre escolhidos de forma intencional, porque não há qualquer razão para que estes sejam representativos da população.

Neste estudo, a seleção dos sujeitos também foi intencional, pois foram selecionados, propositadamente, os elementos que compõem a investigação: famílias de crianças com NEE e professores de EE.

O número de sujeitos não é considerado o fator mais relevante na constituição dos participantes, devendo este número estar relacionado com o tipo de questão a investigar e os objetivos do estudo (Coutinho, 2018).

Os participantes deste estudo são oito, divididos em dois grupos: quatro são famílias portuguesas com crianças com NEE e quatro são professores de EE, do sistema de ensino público português. Os sujeitos que participam neste estudo não se encontram identificados, de forma a manter o anonimato dos mesmos, tendo sido simplesmente utilizada uma letra (F para as famílias e P para professores).

2.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Todo o processo de investigação antecipa uma fase de recolha de dados, nesse sentido, Fortin (2009) refere que, antes de iniciar aquela etapa, o investigador deve perguntar-se se a informação que pretende recolher, com a ajuda de um instrumento de medida em particular, é exatamente a que tem necessidade para responder aos objetivos da sua investigação.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados numa investigação científica apresentam uma relação direta com a qualidade informativa dos dados recolhidos ao longo da mesma (Coutinho, 2018).

Segundo Meirinhos e Osório (2010), os instrumentos que se poderão utilizar num estudo de caso, para além da observação (participante ou não), entre os instrumentos

de recolha de informação encontra-se o diário, o questionário, as fontes documentais, a entrevista individual e de grupo e outros registos que as modernas tecnologias da informação e comunicação nos permitem obter.

Para proceder à recolha de dados nesta investigação foi utilizado o inquérito por entrevista semiestruturada. Segundo Bogdan e Biklen (1994), através das entrevistas semiestruturadas, fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.

De acordo com McMillan e Schumacher (1989), nesta tipologia de entrevista é preparado um guião com um conjunto de questões abertas, que permitem que o entrevistador não siga rigorosamente a ordem das questões preparadas e que o entrevistado possa fazer alterações e esclarecimentos sobre o que diz. Segundo os mesmos autores, é também uma vantagem a possibilidade da entrevista poder ser audiogravada. Este instrumento ajuda o entrevistador no processo de análise e validação de tudo o que é dito (Vieira, 2003).

A entrevista semiestruturada é um dos principais instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, respeitando os seus quadros de referência, salientando o que para ele for mais relevante (Amado, 2014).

Nesse sentido, foram elaborados dois guiões da entrevista, um para os professores (Apêndice 1), outro para as famílias (Apêndice 2), orientados por objetivos, funcionando as perguntas como tópicos para o entrevistado desenvolver, onde o entrevistador não assume um papel diretivo, mas apenas motivador das respostas. Estes guiões foram elaborados de acordo com a questão de estudo da investigação e com os objetivos que foram propostos, assim como, com base de apoio no Questionário de Envolvimento Parental na Escola – versão para professores – QEPVPROF (Pereira, 2002); e Questionário de Envolvimento Parental na Escola - versão para pais - QEPVP (Pereira, 2002).

O QEPVP (Anexo 1) avalia o envolvimento parental na escola em diferentes domínios, segundo a perceção dos pais. O QEPVPROF (Anexo 2) avalia a perceção dos professores do envolvimento parental na escola em diferentes domínios. O envolvimento parental é operacionalizado a partir de três das seis categorias da tipologia de Epstein (1987, 1992): comunicação escola-família, envolvimento em atividades na escola e envolvimento em atividades de aprendizagem em casa.

Foi solicitado à autora a disponibilização dos respetivos instrumentos que serviram de ponto de partida para a elaboração dos respetivos guiões de entrevista. Foi

tido em consideração que estes instrumentos foram devidamente testados e validados, e ambas as versões do instrumento obtiveram bons índices de fiabilidade. Tal como referido, foi requerido o devido consentimento à autora dos mesmos (Apêndice 3) que prontamente respondeu autorizando a sua utilização e os disponibilizou (Apêndice 4).

Tendo como base os pressupostos anteriores, que serviram de eixo orientador para a elaboração dos guiões das entrevistas semiestruturadas, o guião da entrevista realizado aos professores foi organizado em oito blocos: (1) legitimação da entrevista e motivação, legitimando a entrevista e assegurando o carácter confidencial das informações prestadas, tendo sido preenchido o consentimento informado; (2) aspetos sociodemográficos e profissionais, pretendendo caracterizar o entrevistado a nível pessoal e profissional; (3) formação dos professores, pretendendo compreender qual o motivo da especialização na área, perceber se consideram que a sua formação foi adequada para trabalhar com alunos com NEE e com as suas famílias e perceber quais consideram ser as necessidades a nível da formação dos professores de EE; (4) comunicação escola-família, com o intuito de: averiguar quem toma iniciativa nos contactos, perceber de que forma é feita a comunicação entre a escola-família, perceber que tipo de informação é trocada entre a escola e a família e em que situações e averiguar qual a frequência dos contatos entre a escola e a família; (5) relação escola-família, cujos objetivos delimitados foram: perceber como é estabelecida a relação escola-família, conhecer as perspetivas dos professores acerca das relações estabelecidas com a família e perceber quais são os obstáculos à relação escola-família; (6) relação escola-família e o sucesso educativo do aluno com NEE, os objetivos específicos foram: perceber que tipo de atividades o professor solicita às famílias com mais frequência, perceber que tipo de envolvimento o professor procura que as famílias possuam no processo educativo do aluno, compreender qual a importância que os professores atribuem à sua relação com as famílias poder potenciar com o sucesso do aluno e perceber a perspetiva sobre as vantagens e as desvantagens que a relação das famílias com a escola poderá trazer ao percurso educativo do aluno; (7) importância da formação para famílias de alunos com NEE, atendendo aos objetivos: compreender que tipo de apoio é dado à família pela escola, perceber se os professores acham importante existir formação, no sentido de auxiliar as famílias no percurso educativo do aluno, perceber a quem atribuem, os professores, a responsabilidade da formação direcionada às famílias e perceber qual a importância que os professores atribuem à existência de um programa de formação direcionado para as famílias; (8) encerramento, tem como finalidade: a finalização da entrevista, reafirmando o agradecimento da participação e a confidencialidade dos dados. O guião das entrevistas dos professores

contém mais um bloco, do que o guião das entrevistas das famílias, uma vez que se pretendeu perceber qual a perspectiva dos professores sobre a sua própria formação.

O guião da entrevista realizado às famílias, foi organizado em sete blocos: (1) legitimação da entrevista e motivação, onde se pretende legitimar a entrevista, motivar o entrevistado, assegurando o carácter confidencial das informações prestadas e pedindo a assinatura do consentimento informado; (2) aspetos sociodemográficos, descrevendo em que contexto sociodemográfico se encontra inserida a família/criança, caracterizar o entrevistado a nível pessoal e profissional e caracterizar a criança a nível pessoal e escolar; (3) comunicação escola-família, os objetivos específicos pautaram por averiguar quem toma iniciativa nos contactos, perceber de que forma é feita a comunicação entre a escola-família e perceber que tipo de informação é trocada entre a escola e a família e em que situações; (4) relação escola-família, tentando compreender como é estabelecida a articulação escola-família, conhecer as opiniões das famílias acerca das relações estabelecidas com a escola e perceber se existem e quais são os obstáculos à relação escola-família; (5) relação escola-família e o sucesso educativo do aluno com NEE, surge com os objetivos específicos; perceber se as famílias sentem capacidades para ajudar o aluno no processo educativo/extraescola, perceber que estratégias as famílias utilizam em casa incentivadas pela escola, compreender qual a importância que as famílias atribuem à sua relação com a escola poder potenciar com o sucesso do aluno e perceber a perspectiva sobre as vantagens e as desvantagens que a relação das famílias com a escola poderá trazer ao percurso educativo do aluno; (6) importância da formação para famílias de alunos com NEE, visou compreender que tipo de apoio é dado à família pela escola, perceber se as famílias acham importante existir formação, no sentido de as auxiliar no percurso educativo do aluno, perceber a quem atribuem, as famílias, a responsabilidade da formação, perceber se as famílias sentem a necessidade de formação, no sentido de as auxiliar no percurso educativo do aluno e perceber se as famílias estariam recetivas a frequentar formação direcionada às mesmas; (7) encerramento, tem como finalidade a finalização da entrevista, reafirmando o agradecimento da participação e a confidencialidade dos dados.

Como já referido anteriormente, os participantes não se encontram identificados, de forma a manter o anonimato dos mesmos, tendo sido simplesmente utilizada uma letra (F para as famílias e P para professores) para melhor trabalhar as entrevistas.

A recolha de dados é uma das fases que impõe alguma entrega, atenção e reflexão por parte do investigador. Um rigoroso controlo e domínio na utilização dos

instrumentos de pesquisa é uma condição fundamental para controlar erros e incorreções que advenham de uma investigação errada.

Após a recolha de dados, encetámos a sua análise, para os discutirmos e apresentarmos as conclusões. Como referem, Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados significa compreender e interpretar todo o material de que se dispõe e que se acumulou, a partir da recolha de dados.

2.4. Procedimentos e Técnicas de Análise de Dados

A presente investigação teve início formalmente no ano letivo de 2017/2018, depois da seleção do tema, procedeu-se à definição da questão de partida, foram identificados os objetivos do estudo e selecionada a metodologia desta investigação. Numa primeira fase, em maio de 2018, procedeu-se ao pedido de autorização à autora do Questionário de Envolvimento Parental na Escola – versão para professores – QEPVPROF (Pereira, 2002); e Questionário de Envolvimento Parental na Escola - versão para pais - QEPVP (Pereira, 2002). Dado o consentimento pela autora, foram facultados os respetivos instrumentos.

Devido a uma gravidez da investigadora, e posterior licença de maternidade a investigação teve uma interrupção entre o final do ano 2018 e o final do ano 2019.

Durante os meses de setembro e outubro 2019, altura em que foi retomada a elaboração da presente investigação, a partir da questão de investigação, foram elaborados os guiões de entrevista, para posterior aplicação aos entrevistados selecionados.

Nos guiões das entrevistas, identificam-se os blocos, os objetivos específicos e as questões/assuntos de orientação, de forma a recolher dados importantes para a investigação, estes foram delineados a partir de uma estrutura teórica.

As entrevistas foram efetuadas, tendo em consideração a preocupação da elaboração de um guião de entrevista e a escolha dos respondentes suscetíveis de serem detentores de competências relacionada com o objeto de estudo (Savoie-Zajc, 2003).

Entre novembro e dezembro de 2019, foram aplicadas nove entrevistas, cinco a professores de EE, e outras quatro a famílias de alunos com NEE. Relativamente ao grupo da família, existiu uma maior dificuldade em encontrar elementos dispostos a participar na investigação. Como não foi possível encontrar mais uma família com disponibilidade para participar no estudo, e para haver um igual número de entrevistas

em cada um dos grupos, foi eliminado, por sorteio, uma das entrevistas do grupo dos professores, de forma a ficar com o mesmo número de participantes por grupo.

Foram contactadas, via telefone e email, as famílias de crianças com NEE selecionadas, assim como, os professores escolhidos, onde se procedeu a uma sucinta explicação do modelo de investigação a realizar e qual a sua finalidade, todos aceitaram em participar do estudo.

Depois da marcação da data e hora de aplicação das entrevistas, foi acordado que fossem concretizadas num espaço calmo, onde não ocorressem quaisquer interrupções.

Desta forma, sete entrevistas foram realizadas na biblioteca da Escola Superior de Educação de Viseu e uma delas na Biblioteca Municipal de Viseu.

Cada entrevista realizada aos professores teve, em média, a duração de dezoito minutos. Por sua vez, as entrevistas realizadas às famílias duraram entre oito e vinte e oito minutos.

Antes de iniciar cada uma das entrevistas, tentou-se criar uma relação de confiança, clarificando os objetivos da entrevista, foi pedida autorização aos entrevistados, por escrito, através do consentimento informado (Apêndice 5), assim como pedida autorização para a gravação da entrevista. Somente após as respetivas autorizações foram efetuadas as entrevistas pelo investigador e foi efetuado um apelo para a sua sinceridade e confidencialidade nas respostas.

Em seguida, procedeu-se à transcrição das entrevistas (Apêndice 6), recorrendo ao registo de áudio efetuado, com o objetivo de as analisar e interpretar.

Concluída a fase de recolha dos dados foi necessário efetuar a análise dos mesmos de forma a avaliar as conclusões deste estudo, e desta forma, responder à questão de estudo desta investigação.

A organização e análise de dados constituem uma componente relevante da investigação científica (Coutinho, 2018). A informação recolhida sem ser tratada não apresenta qualquer significado para o investigador (Bell, 1997).

Na investigação qualitativa a análise de dados é efetuada pela análise de conteúdo. Segundo Nascimento e Menandro (2006), o tratamento de dados provenientes de fontes tradicionalmente utilizadas em Ciências Humanas e Sociais (material textual publicado ou resultante de entrevista) é realizado através do procedimento da análise de conteúdo.

Nesta investigação, com o objetivo de identificar e sistematizar a informação veiculada pelos participantes, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo para tratamento dos dados recolhidos. Este processo centra-se na identificação das

afirmações, declarações e ideias produzidas pelos participantes nas entrevistas. Para a análise das entrevistas foi necessário reduzir a informação recolhida de modo a possibilitar a sua descrição e interpretação, recorrendo-se ao conjunto de técnicas a que se atribui o nome de análise de conteúdo (Coutinho, 2018).

Neste processo, tal como refere Bardin (2011), pode observar-se a existência de três fenómenos: (1) a pré-análise que deve ser exaustiva, representativa, homogénea, exclusiva e pertinente; (2) a exploração do material que envolve a escolha da unidade de análise, das regras de contagem dessas unidades e a categorização; (3) e o tratamento dos resultados que corresponde às inferências e interpretações acerca dos mesmos.

Os critérios para efetuar a interpretação dos dados basearam-se em referências teóricas e nas categorias de análise. Assim, o processo de análise das entrevistas passou, primeiro, por uma leitura “flutuante” (Bardin, 2011), com a intenção de adquirir uma compreensão geral das respostas obtidas e, ao mesmo tempo, produzir apontamentos. No final, estes possibilitaram organizar, sistematizar, compreender e produzir as inferências, uma vez que o objetivo último de qualquer análise de conteúdo é conseguir produzir inferências válidas e reproduzíveis a partir dos textos analisados (Landry, 2003).

Tendo em consideração que se desejava efetuar a análise de ideias, foi executada a análise tendo o tema por base, ou seja, foi necessário fazer um levantamento de segmentos textuais. Como refere Bardin (2011), fazer uma análise temática consiste em descobrir «os núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

O procedimento adotado organizou-se tendo em conta um processo de categorização, que Bardin (2011) define como sendo uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos. A autora refere também que as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de caracteres comuns destes elementos.

Uma das formas de se definirem as categorias é de forma indutiva a partir das semelhanças de sentido do material identificado nas unidades de análise ou nos seus elementos constituintes (Landry, 2003).

Desta forma, foram criadas matrizes para executar a análise de conteúdo das entrevistas efetuadas aos professores de EE (Apêndice 7) e às famílias (Apêndice 8).

Para tal, elaborou-se uma listagem de categorias e subcategorias e procedeu-se à definição das mesmas segundo um inventário de indicadores. Acompanhando o modelo de Neves (2016), este refere que importa salientar que ao nível do processo de análise categorial, depois de alocar as diferentes unidades de registo às respetivas categorias e subcategorias, existe a necessidade de reler e repetir esse procedimento, para efetuar ajustes.

Na coluna categorias foram reunidos os temas fundamentais discutidos nas entrevistas, enquanto na coluna subcategorias foram agrupadas as questões tratadas dentro de cada tema.

Na coluna indicadores organizaram-se os segmentos textuais a ter em conta para concretizar a categorização.

Tal como refere Bogdan e Biklen (1994) a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos, parece ser monumental quando alguém se envolve num primeiro projeto de investigação.

A apresentação, análise e discussão dos resultados desta investigação e a sua interpretação são apresentados no próximo capítulo.

3. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

3.1. Apresentação, Análise dos Resultados

Primeiramente, será importante efetuar a caracterização sociodemográfica dos participantes no estudo. Desta forma, foi efetuada a caracterização sociodemográfica e profissional dos professores de EE (Tabela 1), assim como, a caracterização sociodemográfica das famílias em estudo (Tabela 2).

Relativamente a caracterização sociodemográfica e profissional dos professores de EE, os participantes são quatro. Assim, analisando a Tabela 1, verifica-se que todos os elementos entrevistados (100%) são do género feminino.

Tabela 1

Dados sociodemográficos e profissionais dos professores

		N.º	%
Sexo	Masculino	0	0
	Feminino	4	100
Idade	Menos de 30	0	0
	35 - 40	1	25
	41 - 45	3	75
	Mais de 51	0	0
Situação profissional	Professor contratado	2	50
	Professor de quadro de zona pedagógica	2	50
Tempo serviço	Menos de 5 anos	1	25
	6 - 10 anos	1	25
	11 - 15 anos	0	0
	16 - 21 anos	2	50
Tempo serviço na Educação Especial	Menos de 5 anos	2	50
	6 - 10 anos	2	50
	11 - 15 anos	0	0
Formação inicial	1.º Ciclo do Ensino Básico	2	50
	Português - 3.º ciclo e secundário	1	25
	Português/Francês – Ensino Básico e Secundário	1	25
Nível ensino que leciona	Pré-escolar	0	0
	1.º CEB	2	50
	2.º CEB	2	50

Quanto as idades dos entrevistados esta situa-se entre os 37 e os 45 anos, com maior incidência na faixa etária dos 41-45 anos (Figura 3).

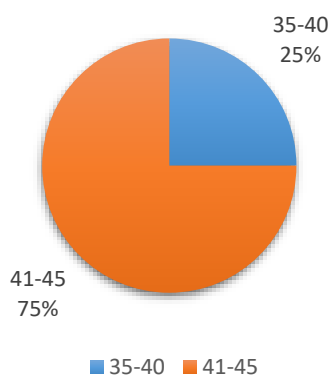


Figura 3. Idade professores de EE

No que concerne à situação profissional, é possível verificar que 50% dos professores são elementos dos quadros e outro 50% são professores contratados (Figura 4).



Figura 4. Situação profissional

No que se refere ao tempo de serviço, conforme mostra a Figura 5 a maior parte dos entrevistados tem entre 16-21 anos de tempo de serviço em educação.

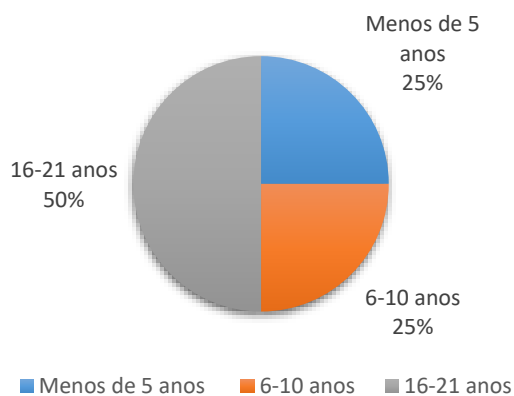


Figura 5. Tempo serviço

Relativamente ao tempo de serviço em EE, é possível verificar que 50% tem entre 6-10 anos e os outros 50% menos de 5 anos (Figura 6).



Figura 6. Tempo serviço na Educação Especial

Também é possível verificar que a maioria dos entrevistados (50%) tem como formação inicial o 1.º CEB (Figura 7).

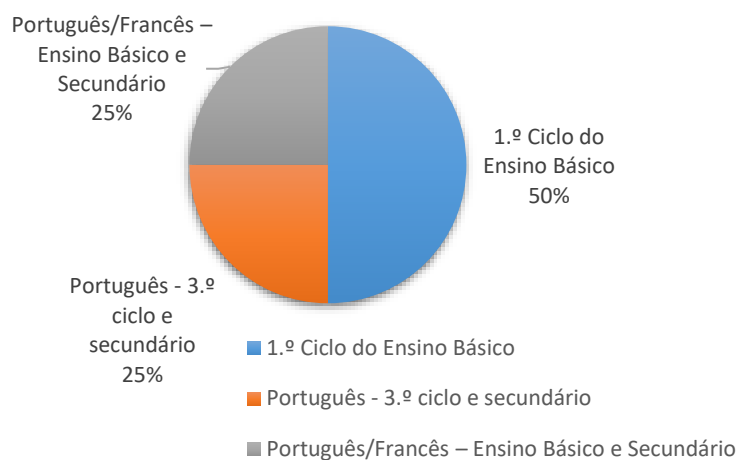


Figura 7. Formação Inicial

Quando ao nível de ensino que lecionam, os entrevistados estão divididos igualmente entre o 1.º e o 2.º CEB (Figura 8).

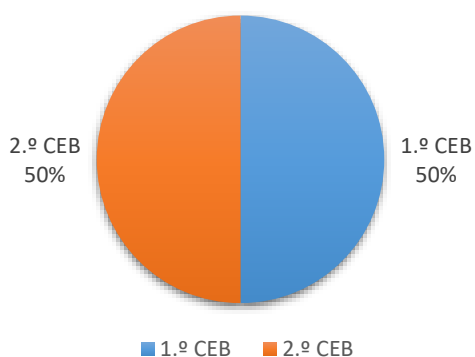


Figura 8. Nível ensino que leciona

Relativamente às NEE dos alunos, a maior parte dos entrevistados, refere ter casos de Incapacidade Intelectual e Hiperatividade (Figura 9).

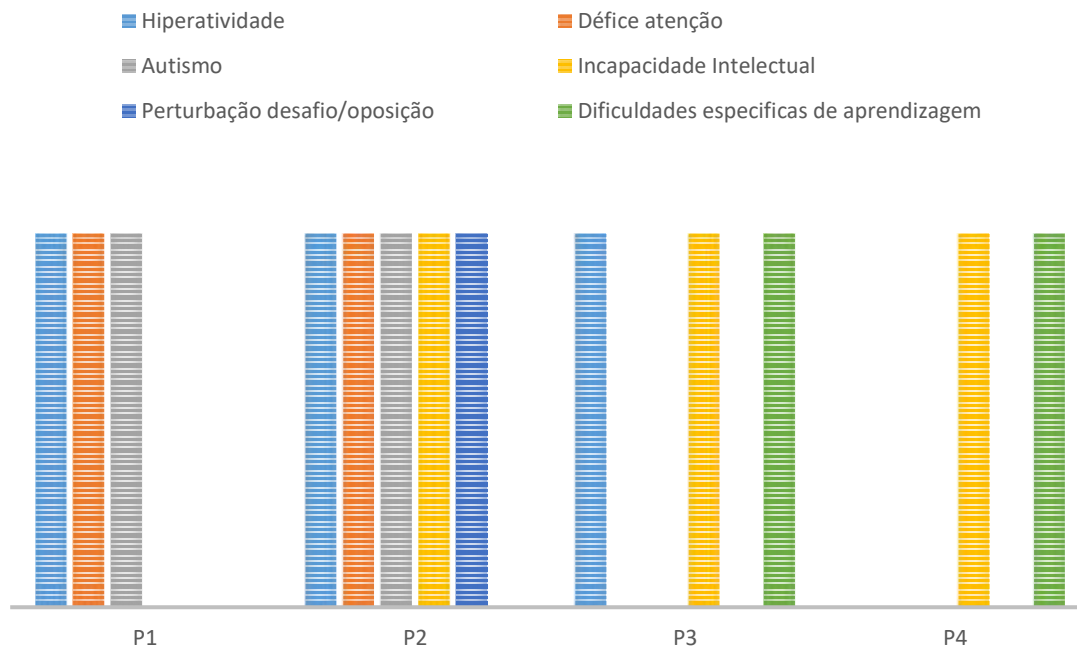


Figura 9. NEE dos alunos

É também possível verificar que, relativamente às NEE dos alunos por professor, os casos variam entre os 2 e os 5, sendo que a maioria dos entrevistados (50%) refere ter 3 casos de NEE diferentes (Figura 10).

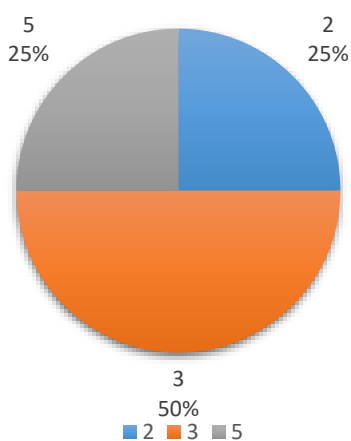


Figura 10. Número de casos NEE por professor

Relativamente aos sujeitos das famílias de alunos com NEE (Tabela 2) são também, na sua totalidade, 4 elementos.

Tabela 2

Dados sociodemográficos das famílias

		N.º	%
Parentesco	Mãe	3	75
	Pai	1	25
Composição do agregado	Mãe; pai; 1 filho	3	75
	Mãe; pai; 3 filhos	1	25
Estado civil	Solteiro	0	0
	Casado	4	100
Idade	Menos de 30	0	0
	35 - 40	2	50
	41 - 45	2	50
	Mais de 51	0	0
Escolaridade	12.º ano com frequência universitária	1	25
	Licenciatura	0	0
	Licenciatura + pós-graduação	2	50
	Mestrado	0	0
	Doutoramento	1	25
Profissão	Professora yoga	1	-
	Estudante	1	-
	Professor ensino superior	1	-
	Gestor projetos	1	-
NEE crianças	Autismo	1	50
	Autismo/hipotonia muscular/ hiperatividade	1	50
	Paralisia cerebral	2	50
Idade criança	6 anos	1	25
	9 anos	3	75
Ano escolaridade	Pré-escolar	1	25
	3.ºano	1	25
	4.ºano	2	50

Relativamente ao parentesco com a crianças é possível verificar que 100% dos indivíduos participantes são familiares diretos (mãe/pai), sendo na sua maioria mães (75%) e somente um dos entrevistados é pai (Figura 11).

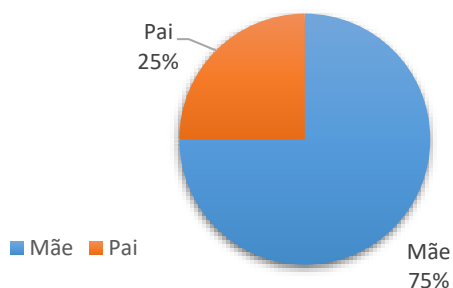


Figura 11. Grau parentesco com a criança

Quanto à caracterização do agregado familiar, é possível verificar que na sua maioria (75%) estas são compostas por 3 elementos, pela mãe, pai e a criança (Figura 12).

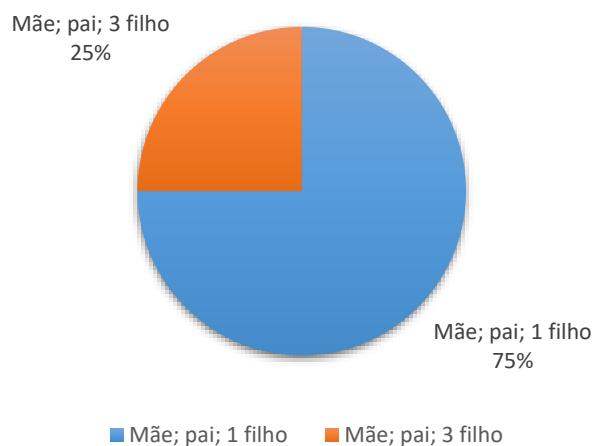


Figura 12. Composição do agregado familiar

Relativamente ao estado civil, todos os participantes são casados e tem idades entre os 35 e os 45 anos (Figura 13).

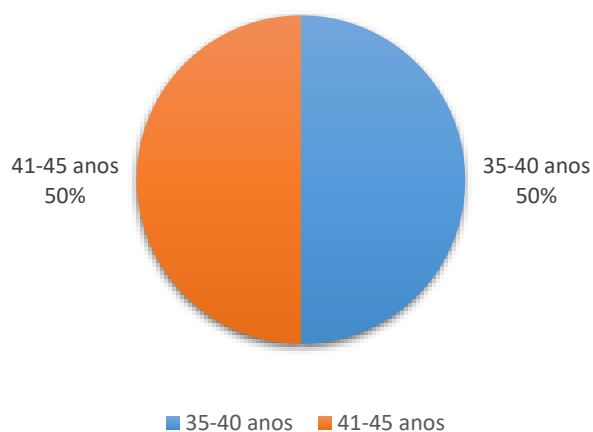


Figura 13. Idade dos participantes

Quanto às habilitações a maioria dos participantes possui habilitações literárias ao nível da formação superior, sendo a maioria ao nível da licenciatura com pós-graduação (Figura 14).

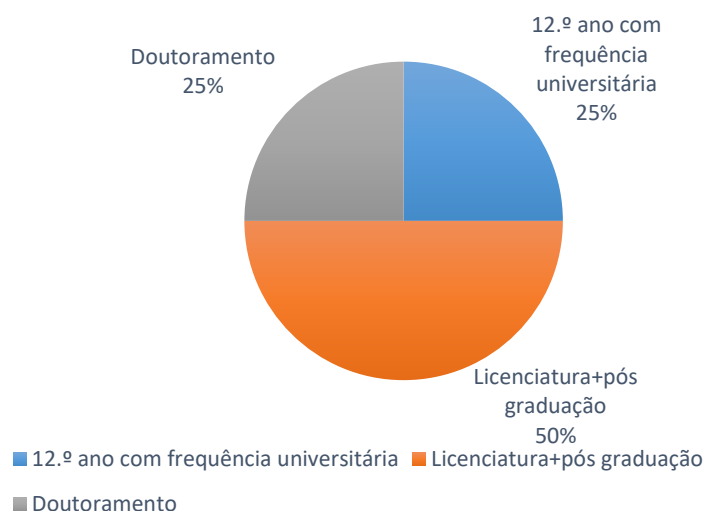


Figura 14. Escolaridade dos entrevistados

A atividade profissional dos participantes é diversificada. Assim, é possível verificar que temos; um professor yoga; um estudante; um professor ensino superior e um gestor de projetos (Tabela 2).

Relativamente às NEE das crianças, das famílias em estudo, é possível verificar que num dos casos existem comorbilidades, e que os casos se encontram divididos 50% autismo e 50% paralisia cerebral (Tabela 2).

Quando às idades das crianças, estas encontram-se entre os 6 e os 9 anos de idade, tendo a maioria 9 anos (75%) (Figura 15).

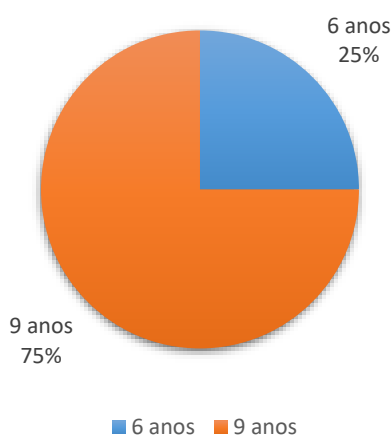


Figura 15. Idade criança

Relativamente ao ano de escolaridade, é possível verificar que a maioria das crianças se encontra no 1.ºCEB, maioritariamente no 4.ºano (50%) e uma das crianças ainda no pré-escolar, por opção de adiamento de matrícula (Figura 16).

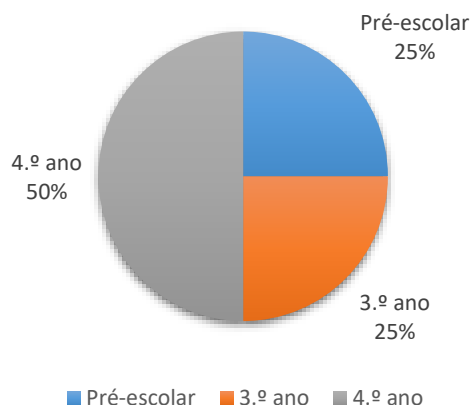


Figura 16. Ano escolaridade em que a criança se encontra

Nesta primeira etapa, fizemos a caracterização sociodemográfica e profissional dos professores de EE assim como os dados relativos às famílias.

Seguidamente, agrupou-se os dados em categorias, previamente concebidas aquando da construção dos blocos em que foram organizadas as entrevistas, sendo que as subcategorias correspondem aos itens das questões aplicadas.

Neste sentido, para as entrevistas aos professores de EE foram consideradas as categorias seguintes: (1) formação professores; (2) comunicação escola-família; (3) relação escola-família; (4) relação escola-família e o sucesso educativo do aluno com NEE e a (5) importância da formação para famílias de alunos com NEE.

Considerando as entrevistas efetuadas às famílias, foram consideradas como categorias: (1) comunicação escola-família; (2) relação escola-família; (3) relação escola-família e o sucesso educativo do aluno com NEE e a (4) importância da formação para famílias de alunos com NEE.

Seguidamente, apresentam-se os dados recolhidos nos inquéritos por entrevista aos professores e às famílias. Primeiramente, são analisados os dados relativos às entrevistas dos professores.

Na *Categoria 1 - Formação de professores*, pretende-se compreender qual o motivo da especialização na área; perceber se consideram que a sua formação foi adequada para trabalhar com alunos com NEE e com as suas famílias; e perceber quais consideram ser as necessidades a nível da formação dos professores de Educação Especial.

Relativamente à *subcategoria motivo da especialização na área* (Tabela 3), é possível verificar que metade dos entrevistados referiu mais do que um motivo para o ter feito. Contudo a maioria refere que o fez, por gosto pela área e para ajudar crianças que precisam de uma ajuda extra (Figura 17).

Tabela 3

Motivo da especialização na área

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Motivo da especialização na área	- Gosto/interesse pela área	P1; P4
	- Ajudar as crianças que precisavam de uma ajuda extra	P1; P3
	- Ter um familiar com síndrome de asperger	P2
	- Desafio que é ensinar alunos com dificuldades específicas	P4

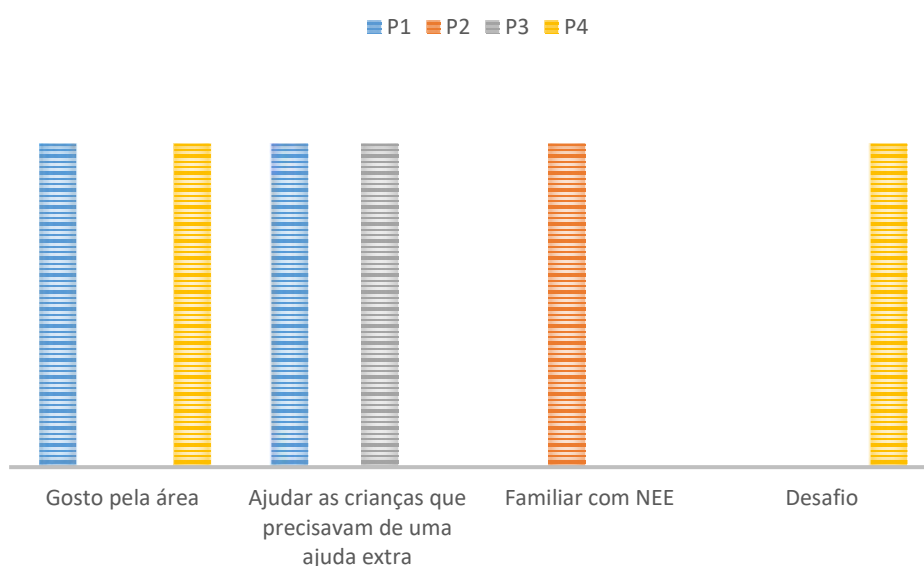


Figura 17. Motivo da especialização na área

Quanto à *subcategoria área formação das NEE*, é possível verificar pela Tabela 4 que todos os participantes no estudo têm formação no domínio cognitivo motor.

Tabela 4

Área formação das NEE

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Área formação	Domínio cognitivo motor	P1; P2; P3; P4

Relativamente à *subcategoria formação adequada para trabalhar com alunos* (Tabela 5), é possível verificar que os entrevistados deram respostas variadas, tendo uma parte deles referenciado mais do que um aspeto, contudo a maioria refere que a formação foi boa e somente um refere que foi insuficiente (Figura 18).

Tabela 5

Formação adequada para trabalhar com alunos

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Formação adequada para trabalhar com alunos	-Formação foi muito prática	P4
	-Com base de troca de experiências	P4
	-Boa/ Bastante própria	P1; P4; P3
	-Boa parte teórica	P1
	-Insuficiente	P2

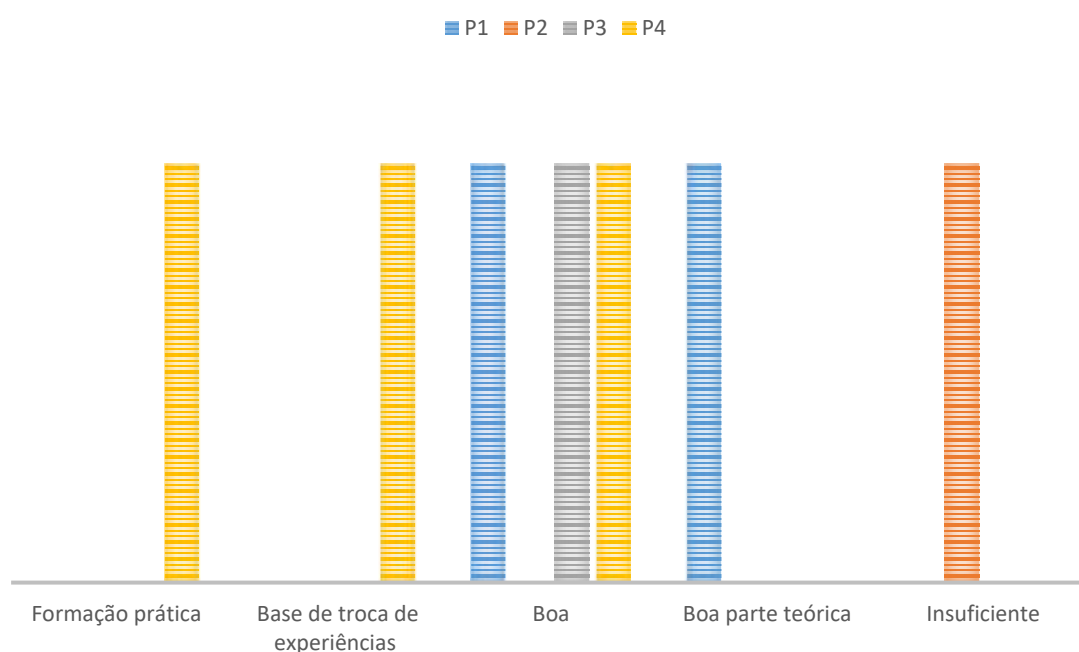


Figura 18. Formação adequada para trabalhar com alunos

No que diz respeito à *subcategoria maiores dificuldades para trabalhar com os alunos*, é também possível verificar pela Tabela 6 que as respostas foram distintas. Somente um dos inquiridos (25%) refere não ter dificuldades (Figura 19). A maioria (75%) refere que existem dificuldades, entre as quais a personalidade de cada criança, o acesso a materiais direcionados às diferentes problemáticas e a gestão diária com os professores das outras disciplinas.

Tabela 6

Maiores dificuldades para trabalhar com os alunos

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Maiores dificuldades para trabalhar com os alunos	- Não tem/ Vão-se resolvendo	P1
	- Criança é única e tem as suas próprias vivências que a fazem distinta de todos os seus pares	P2
	- Material, porque as escolas não têm material para trabalhar com determinadas problemáticas	P3
	- Gestão com os professores das várias disciplinas	P4



Figura 19. Maiores dificuldades para trabalhar com os alunos

Relativamente à *subcategoria formação adequada para trabalhar com as famílias* (Tabela 7), é possível verificar que a maioria dos entrevistados (75%) considera que a sua formação não foi adequada para trabalhar com as famílias dos alunos com NEE, somente um dos participantes refere que apesar de não ser a ideal, tem uma boa base para trabalhar com a famílias (Figura 20).

Tabela 7

Formação adequada para trabalhar com as famílias

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Formação adequada para trabalhar com as famílias	- Tenho ali uma boa base - Não/ Considero esse ponto como outra dificuldade/ Em termos de formação, não houve para trabalhar com as famílias	P1; P2; P4; P3

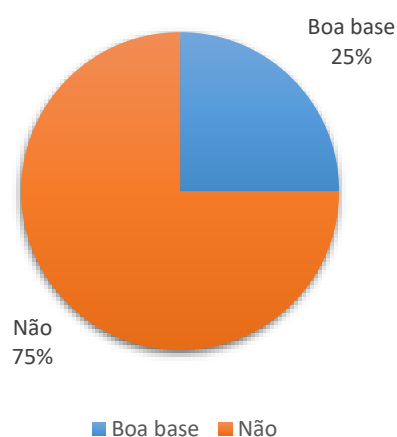


Figura 20. Formação adequada para trabalhar com as famílias

Quanto à *subcategoria importância da criação, durante a formação, de resposta às famílias*, as respostas foram unânimes, como se pode verificar na Tabela 8. A totalidade dos inquiridos refere ser fundamental a criação de condições, do ponto de vista técnico, para responder às necessidades que decorrem de intervenção junto das famílias, durante a sua formação.

Tabela 8

Importância da criação, durante a formação, de resposta às famílias

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Importância da criação, durante a formação, de resposta às famílias	- Sim/ Fundamental	P1; P2; P3; P4

Na *subcategoria perspectiva sobre a formação dos professores de EE na globalidade para trabalhar com os alunos* (Tabela 9), pode-se verificar na Figura 21, que as opiniões dividem-se: metade considera que os professores estão preparados para trabalhar com os alunos, os restantes 50% referem que a preparação para trabalhar com alunos NEE não depende somente da formação, vai muito para além disso, acima de tudo depende da personalidade do professor e do gostar daquilo que se faz.

Tabela 9

Perspetiva sobre a formação dos professores de EE

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Perspetiva sobre a formação dos professores de EE na globalidade, para trabalhar com os alunos	-Preparação depende da personalidade do próprio professor. Os professores que tiveram, a sensibilidade, a personalidade de cada professor, temos que saber se cada professor educação especial gosta daquilo que faz/ Requer muita sensibilidade, requer muito tacto, e isso acho que não se ensina, é de cada um	P1; P4
	-Com os alunos sim/Acho que estamos preparados	P3; P2



Figura 21. Formação dos professores de EE na globalidade

Na *subcategoria procura outras formações na área* (Tabela 10), 100% dos participantes responderam sim. No que diz respeito às áreas em que procuram formação, a totalidade refere serem nas áreas das problemáticas que lhes vão surgindo.

Tabela 10

Procura outras formações na área

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Procura outras formações na área	-Sim	P1; P2; P3; P4
Quais	-Procuro principalmente sobre cada problemática que me aparece em cada escola/ Várias áreas que me vão aparecendo	P1; P2; P3; P4

Relativamente à *subcategoria características essenciais num profissional de EE* (Tabela 11), pode-se verificar uma diversidade de respostas dos inquiridos, sendo que a maioria refere uma multiplicidade de características como sendo essenciais a um profissional de EE. No entanto, a maioria dos entrevistados refere a tolerância e a paciência como características essenciais (Figura 22).

Tabela 11

Características essenciais num profissional de EE

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Caraterísticas essenciais num profissional de EE	-Bom senso	P4
	-Tolerante	P4; P3; P2
	-Facilidade em criar uma relação empática	P4
	-Paciência	P3; P1
	-Proativo	P2
	-Inovador	P2
	-Dedicado	P2

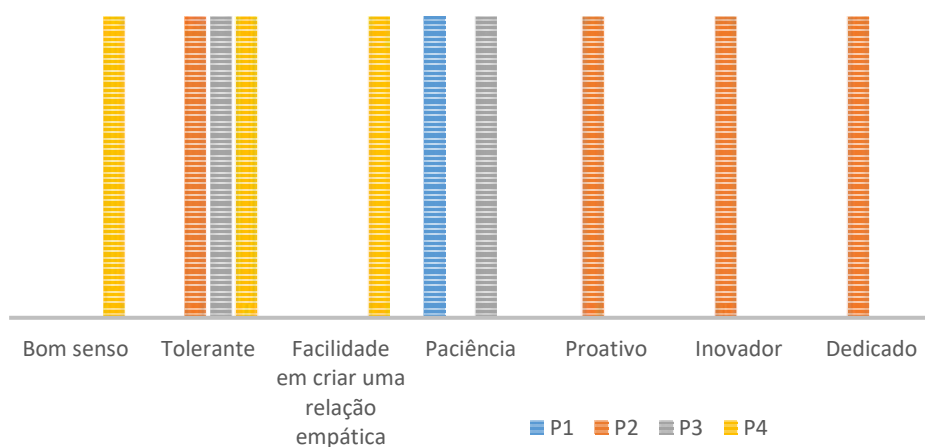


Figura 22. Características essenciais num profissional de EE

Passando à análise da *Categoria 2 - Comunicação escola-família*, pretende-se: averiguar quem toma iniciativa nos contactos; perceber de que forma é feita a comunicação entre a escola-família; perceber que tipo de informação é trocada entre a escola e a família e em que situações e averiguar qual a frequência dos contatos entre a escola e a família.

Na *subcategoria iniciativa dos contactos* (Tabela 12), é possível verificar que a totalidade dos participantes acha que tem a iniciativa dos mesmos.

Tabela 12

Iniciativa dos contactos

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Iniciativa dos contactos	-Escola/professor	P1; P2; P3; P4

Relativamente à *subcategoria como se estabelecem os contactos*, é possível perceber, pela Tabela 13, que estes se estabelecem de diferentes formas e meios. É também possível verificar, pela Figura 23, que todos os entrevistados referem usar mais do que um meio de contacto e que a maioria dá preferência ao contacto via telefone.

Tabela 13

Como se estabelecem os contactos

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Como se estabelecem os contactos	-Presencialmente. A primeira comunicação é presencial	P1; P2
	-Via telefone	P1; P3; P4
	-Caderneta escolar	P2; P4
	-Email	P3

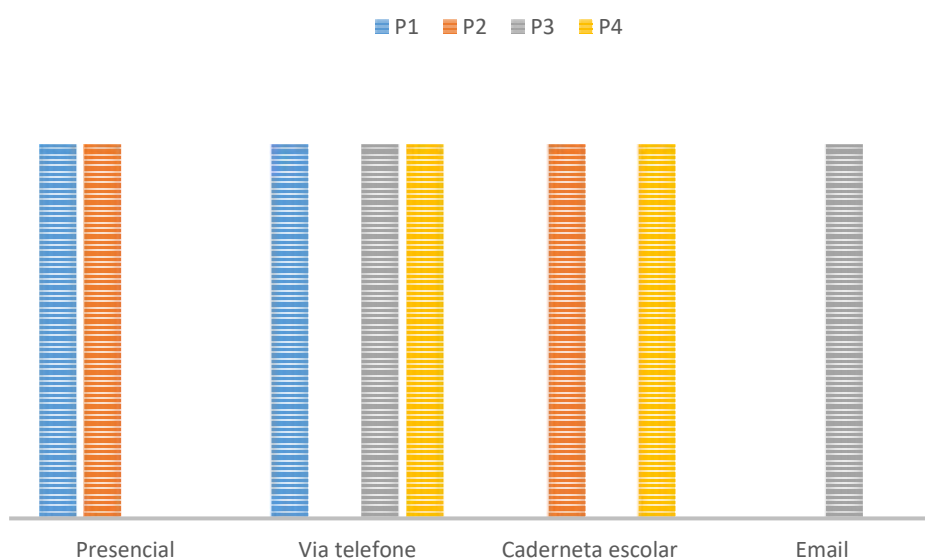


Figura 23. Como se estabelecem os contactos

No que respeita a *subcategoria tipologia da informação trocada* (Tabela 14), é possível verificar que as informações trocadas entre o professor e a família, são diversas e são sempre respeitantes e direccionadas ao aluno. Nenhum inquirido refere que qualquer informação trocada seja respeitante ou direccionada para a família. A maioria dos entrevistados refere que o bem-estar do aluno e os procedimentos para superar dificuldades dos alunos são as informações mais trocadas (Figura 24).

Tabela 14

Tipologia da informação trocada

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Tipologia da Informação trocada	-As necessidades dos alunos/ bem-estar do aluno	P1; P2; P4
	-Procedimentos a ter para suprimir dificuldades	P2; P3; P4
	-Comportamentos	P2; P4
	-Aprendizagens	P2; P4
	-Potencialidades	P3; P4
	-Documentos que tem de assinar	P4

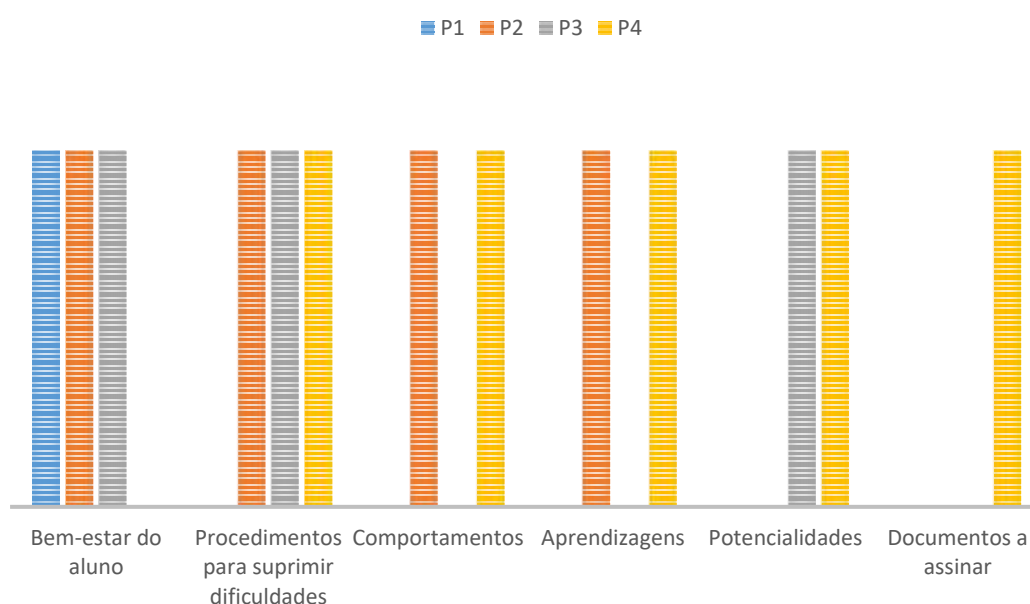


Figura 24. Tipologia da Informação trocada

Na *subcategoria frequência dos contactos* (Tabela 15), um dos inquiridos (25%) refere um contacto diária com a família, os restantes 75% referem que costumam contactar as famílias quando sentem necessidade (Figura 25). É ainda possível verificar

pela Tabela 15, que metade dos inquiridos refere que quanto mais complicada for a problemática do aluno, maior a frequência dos contactos.

Tabela 15

Frequência dos contatos

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Frequência dos contatos	-Todos os dias	P1
	-Quando sente necessidade	P2; P3; P4
	-Problemáticas mais complicadas, o contato é mais frequente	P3; P4



Figura 25. Frequência dos contatos

Quanto à *subcategoria situações que levam a contacto* (Tabela 16), é possível constatar que existem diferentes situações que levam a que o professor contacte a família, dois dos entrevistados referem situações de contacto direcionadas para as famílias, "Se precisam de alguma orientação" ou "Se estão satisfeitos, com o trabalho". No entanto, a maioria dos entrevistados, refere o bem-estar do aluno como sendo uma das situações que requer, de forma mais frequente, o contacto com a família.

Tabela 16

Situações que levam a contacto

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Situações que levam a contacto	-Situações em termos de comportamento	P1
	-Recados mais importantes	P1
	-Bem-estar desse aluno	P2; P4
	-Fazer alterações nos procedimentos de ensino	P2
	-Comunicar os avanços e progressos	P2
	-Se está tudo controlado em casa	P3
	-Se precisam de alguma orientação	P3
	-Se estão satisfeitos, com o trabalho	P4

Na *subcategoria preocupação na forma como comunica com as famílias* (Tabela 17), a totalidade dos entrevistados respondem que tem algum tipo de preocupação na forma como comunica com as famílias.

Tabela 17

Preocupação na forma como comunica com as famílias

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Preocupação na forma como comunica com as famílias	Sim, sim, sem dúvida/ Claro que tenho/ Sim, sempre, sempre.	P1; P2; P3; P4

Nesta *Categoria 3 - Relação escola-família*, pretende-se: perceber como é estabelecida a relação escola-família; conhecer as opiniões dos professores acerca das relações estabelecidas com a família e perceber se existem e quais são os obstáculos à relação escola-família.

Relativamente à *subcategoria motivos que levam as famílias à escola* é possível verificar na Tabela 18 que a maior parte dos participantes refere que as famílias devem ir à escola quando convocados pelos professores, ou sempre se sintam alguma dúvida/preocupação.

Tabela 18

Motivos que levam as famílias à escola

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Motivos que levam as famílias à escola	-Quando convocadas/ Quando os profissionais de educação sentem necessidade/ Quando chamados	P1; P2
	-Sempre que sintam alguma dúvida ou alguma mudança/ Se existe alguma preocupação	P2; P3
	-Qualquer situação de acompanhamento	P3
	-Dizerem quais as expectativas que eles têm em relação aos filhos	P4
	-Partilharem com escola quer as coisas boas, quer as coisas más	P4

No que diz respeito à *subcategoria perspectiva sobre a relação escola-família* (Tabela 19), um dos entrevistados refere que tem de existir respeito pelos papéis representados e outro refere que as relações nem sempre são fáceis, no entanto a maioria dos participantes (50%) descreve a relação escola-família como sendo boa (Figura 26).

Tabela 19

Perspetiva sobre a relação escola-família

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Perspetiva sobre a relação escola-família	-Acho que é importante, mas temos que respeitar o papel de cada uma.	P1
	-Nem sempre é fácil	P2
	-Boa relação/Acho que são boas	P3; P4

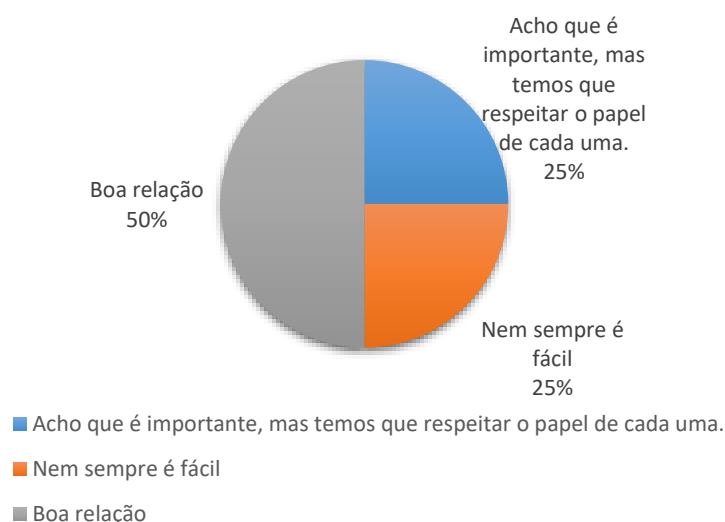


Figura 26. Perspetiva sobre a relação escola-família

No que se refere à *subcategoria preocupação com as famílias* (Tabela 20), por parte da escola é possível aferir que todos os entrevistados responderam de forma afirmativa referindo que essa preocupação existe. A maioria dos participantes refere que essa preocupação existe, na tentativa de envolver a família no processo educativo dos alunos e nas questões legais, um dos entrevistados não responde à questão (Figura 27).

Tabela 20

Preocupação com as famílias

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Preocupação com as famílias, por parte da escola	-Sim, cada vez mais/ Há preocupação, claro/ Existe, a preocupação (...)	P1; P2; P3; P4
Como existe essa preocupação	-Tentar envolver a família na vida de cada aluno/ Tentamos sempre (...), envolver a família	P1; P2
	-Através da lei- A lei (...) mudou e estão a dar mais força aos pais/ direitos legais	P1; P2
	-Não respondeu	P3
	-Que a família se sinta apoiada e que venha à escola	P4

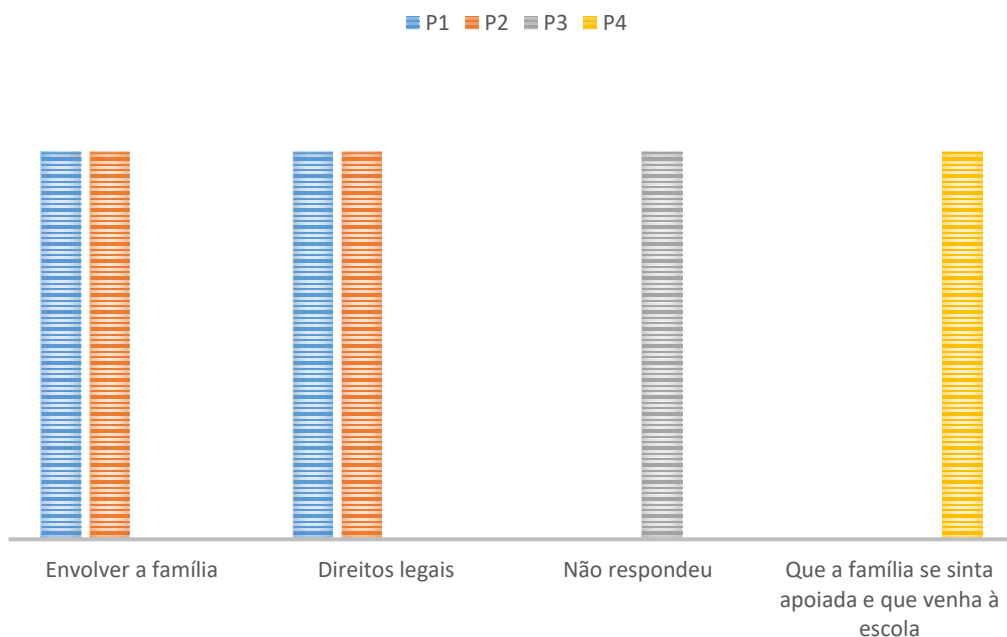


Figura 27. Como existe essa preocupação

Na *subcategoria boa relação escola-família* (Tabela 21), somente um dos entrevistados refere que uma boa relação é existir respeito. A maioria dos participantes (75%) acredita que uma boa relação escola-família assenta no trabalho colaborativo entre as partes (Figura 28).

Tabela 21

Boa relação escola-família

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Boa relação escola-família	-Uma boa relação é saber respeitar um ao outro	P1
	-Se sentam à mesa / quando trabalhamos em conjunto/ fazer um trabalho colaborativo	P4; P2; P3

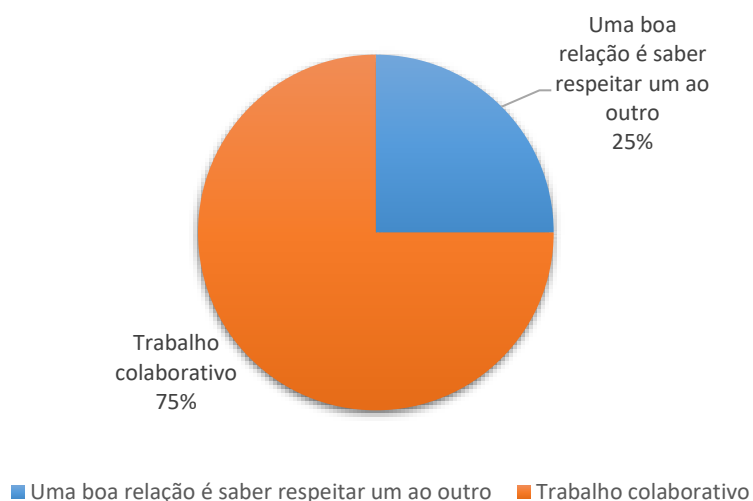


Figura 28. Boa relação escola-família

No que se refere à *subcategoria tipo de estratégias usadas para promover o envolvimento* (Tabela 22), as respostas dos entrevistados foram distintas, como se pode verificar na Tabela abaixo. É também possível constatar que somente um dos participantes refere que utiliza mais do que um tipo de estratégia para promover o envolvimento das famílias na educação do aluno.

Tabela 22

Tipo de estratégias usadas para promover o envolvimento

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Tipo de estratégias usadas para promover o envolvimento	-As mesmas estratégias (...) na escola e em casa	P1
	-Elaborar sempre um bilhete de agradecimento pela sua presença	P2
	-Costumo fazer reuniões	P3
	-Colaborar em casa com pequenas tarefas	P3
	-Participação na elaboração dos documentos oficiais	P3
	-Perceber quais as expectativas que eles têm relativamente aos seus filhos	P4

Na *subcategoria barreiras/obstáculos à relação com as famílias* (Tabela 23), a maioria dos inquiridos (50%) considera que não existem obstáculos à relação com as famílias (Figura 29). Os restantes consideram que existem barreiras, no entanto um dos participantes refere que a existência de obstáculos está dependente da própria família.

Dos participantes que mencionam a existência de barreiras, podemos verificar que os mesmos referem como obstáculos à relação: a entrada no espaço de cada interveniente, a falta de aceitação das famílias, a falta de tempo dos professores e o número de aluno em excesso.

Tabela 23

Barreiras/obstáculos à relação com as famílias

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Quais	-Depende de cada família	P1
	-Claro	P2
	-Não	P3; P4
	-Famílias não deixam, entrar no espaço deles. E coisas que, os professores, também não podemos deixar...	P1
	-Falta de aceitação dos pais	P2
	-Não podermos estar disponíveis só para ajudar os pais	P2
	-Mais alunos do que o ideal	P2

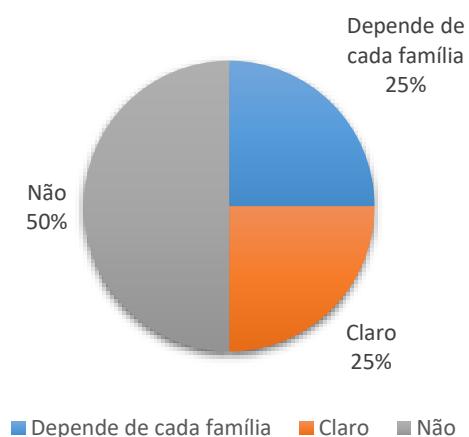


Figura 29. Barreiras/obstáculos à relação com as famílias

No que respeita à *subcategoria melhorar a relação escola-família* (Tabela 24), todos os participantes acreditam que se pode fazer alguma coisa para melhorar. Os entrevistados referem o que na sua perspetiva se pode fazer para melhorar a relação escola-família: haver respeito, minimizar as barreiras existentes, as famílias sentirem que a escola também é a casa deles e os professores tratarem os alunos como se fossem seus filhos.

Tabela 24

Melhorar a relação escola-família

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Melhorar a relação escola-família	-Se houver respeito	P1
	-Minimizar os obstáculos/barreiras referidas	P2
	-Os pais considerarem a escola é a casa deles também	P3
	-Trato-os como se eles fossem meus filhos, com carinho e a dedicação	P4

Em seguida, apresentamos os dados da *Categoria 4 - Relação escola-família e o sucesso educativo do aluno com NEE*. Pretende-se, nesta categoria: perceber que tipo de atividades o professor solicita às famílias com mais frequência; perceber que tipo de envolvimento o professor procura que as famílias tenham no processo educativo do aluno; compreender qual a importância que os professores atribuem à sua relação com as famílias para poder potencializar com o sucesso do aluno e perceber a perspectiva sobre as vantagens e as desvantagens que a relação das famílias com a escola poderá trazer ao percurso educativo do aluno.

No que diz respeito à *subcategoria tarefas que o professor solicita às famílias* (Tabela 25), é possível verificar que todos os participantes referem que as atividades que solicitam às famílias são atividades feitas em casa, somente um dos professores refere que solicita mais opções para além das efetuadas no contexto casa.

Tabela 25

Tarefas que o professor solicita às famílias

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Tarefas que o professor solicita às famílias	-Atividades com o aluno em casa/ tarefas escolares propostas para casa/ de trabalhos de casa/ continuação do trabalho em casa	P1; P2; P3; P4
	-Pai vir ajudar em alguma atividade na escola	P1
	-Reuniões	P1

Na *subcategoria importância da relação escola família no sucesso do aluno* (Tabela 26), verificou-se que as respostas são unânimes, já que todos os entrevistados afirmam que a relação entre as escolas e as famílias é importante para o sucesso escolar do aluno.

Tabela 26

Importância da relação escola família no sucesso do aluno

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Importância da relação escola família no sucesso do aluno	-Completamente, sim/ Claro que é/ É muito importante, sim. / Eu acho que é essencial.	P1; P2; P3; P4

No que se refere à *subcategoria vantagens da boa relação entre a escola e a família* (Tabela 27), é possível verificar que todos os entrevistados consideram que uma boa relação entre a escola e a família traz vantagens para o percurso educativo do aluno, para as famílias e para os professores. Relativamente às vantagens apontados pelos participantes, é possível verificar que na sua maioria, referiram vantagens direcionadas aos alunos, deixando de fora as vantagens para os outros dois intervenientes da questão. Somente um dos inquiridos apontou mais do que uma opção para a questão.

Tabela 27

Vantagens da boa relação entre a escola e a família

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Vantagens da boa relação entre a escola e a família	Sim	P1; P2; P3; P4
Quais	-Compreender melhor o aluno	P1
	-Motivação para aprendizagem	P2
	-Assimilam mais facilmente conteúdos	P2
	-Maior importância ao ensino	P2
	-Inclusão	P3
	-Os dois caminham nesse sentido	P4

Relativamente à *subcategoria desvantagens da boa relação entre a escola e a família* (Tabela 28), as opiniões não são unânimes. A maioria dos inquiridos responde negativamente à questão, dizendo que uma boa relação não traz qualquer desvantagem. Contudo um dos professores deixa uma ressalva referindo que não traz desvantagem desde que se cumpram os distanciamentos necessários. Somente um dos participantes (25%) refere existirem desvantagens na boa relação entre a escola e a família para o percurso educativo do aluno, para as famílias e para os professores (Figura 30).

Tabela 28

Desvantagens da boa relação entre a escola e a família

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Desvantagens da boa relação entre a escola e a família	-Sim	P1
	-Não	P2; P3
	-Não. Desde que saibam cumprir os distanciamentos necessários	P4
Quais	-Pisar o risco (...) Papéis não estarem definidos	P1

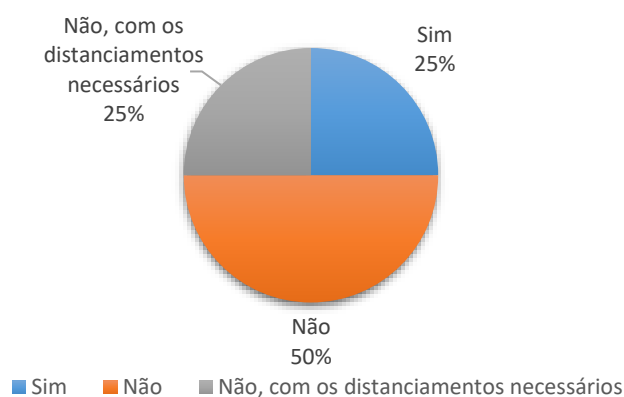


Figura 30. Desvantagens da boa relação entre a escola e a família

Passando à *Categoria 5 - Importância da formação para famílias de alunos com NEE*, pretende-se: compreender que tipo de apoio é dado à família pela escola; perceber se os professores acham importante existir formação, no sentido de auxiliar as famílias no percurso educativo do aluno; perceber a quem atribuem, os professores, a responsabilidade da formação direcionada às famílias e perceber qual a importância que os professores atribuem à existência de um programa de formação direcionado para as famílias.

Relativamente à *subcategoria apoio por parte das escolas dado às famílias*, (Tabela 29), como se pode verificar, a maioria dos participantes refere que o tipo de apoio dados às famílias, por parte das escolas, é inexistente. Também é possível verificar que apenas um dos participantes refere mais do que uma opção a nível de apoio direcionado para às famílias, sendo que uma delas é apoio através de entidades externas.

Tabela 29

Apoio por parte das escolas dado às famílias

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Apoio por parte das escolas dado às famílias	-Gabinete de apoio à família, através assistente social	P1
	-Inexistente	P2; P4
	-Nível de apoio psicológico	P3
	-Através de entidades externas	P3

No que diz respeito à *subcategoria apoios que as famílias necessitam por parte da escola* (Tabela 30), todos os professores consideram que o tipo de apoio que as famílias mais necessitariam, por parte da escola, seria formação ou apoio mais específico.

Tabela 30

Apoios que as famílias necessitam

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Apoios que as famílias necessitam, por parte da escola	-Formação mais específica/ Apoio mais técnico	P1; P2; P3; P4

Na *subcategoria a formação direcionada às famílias deveria ser facilitada ou deveria ser da responsabilidade da escola* (Tabela 31), a perspetiva dos participantes vai no mesmo sentido: todos os entrevistados consideram que a formação direcionada às famílias deveria ser facilitada ou da responsabilidade da escola.

Tabela 31

Formação direcionada às famílias deveria ser facilitada ou deveria ser da responsabilidade da escola

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
A formação direcionada às famílias deveria ser facilitada ou deveria ser da responsabilidade da escola	-Sim	P1; P2; P3; P4

Relativamente à *subcategoria formação às famílias, como motor para fortalecer a relação entre a escola e a família* (Tabela 32), todos os participantes concordam que a formação direcionada para as famílias poderia funcionar como um motor para fortalecer a relação entre a escola e a família.

Tabela 32

Formação às famílias, como motor para fortalecer a relação entre a escola e a família

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Formação às famílias, como motor para fortalecer a relação entre a escola e a família	-Sim/ Claro	P1; P2; P3; P4

Na *subcategoria importância de existir um programa de formação para as famílias* (Tabela 33), todos os professores referem ser importante a existência de um programa de formação/apoio, para famílias de crianças com NEE, onde pudessem participar e aprender estratégias para os ajudar em diferentes aspetos do percurso educacional do seu educando, com professores, técnicos e outras famílias na mesma situação.

Tabela 33

Importância de existir um programa de formação para as famílias

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Importância de existir um programa de formação para as famílias	-Sim	P1; P2; P3; P4

Para finalizar a análise das entrevistas direcionadas ao grupo dos professores, verifica-se que na *subcategoria intervenientes na formação* (Tabela 34), as respostas referem desde psicólogos a técnicos na área da saúde. No entanto, a totalidade dos entrevistados aponta os professores como sendo um elemento essencial como interveniente nas equipas de formação/apoio (Figura 31).

Tabela 34

Intervenientes na formação

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Intervenientes na formação	-Psicólogos	P1; P4
	-Professor/professores de educação especial	P1; P2; P3; P4
	-Médicos/área saúde	P1; P3
	-Representante dos centros de recursos para a inclusão	P3
	-Técnico especializado	P4

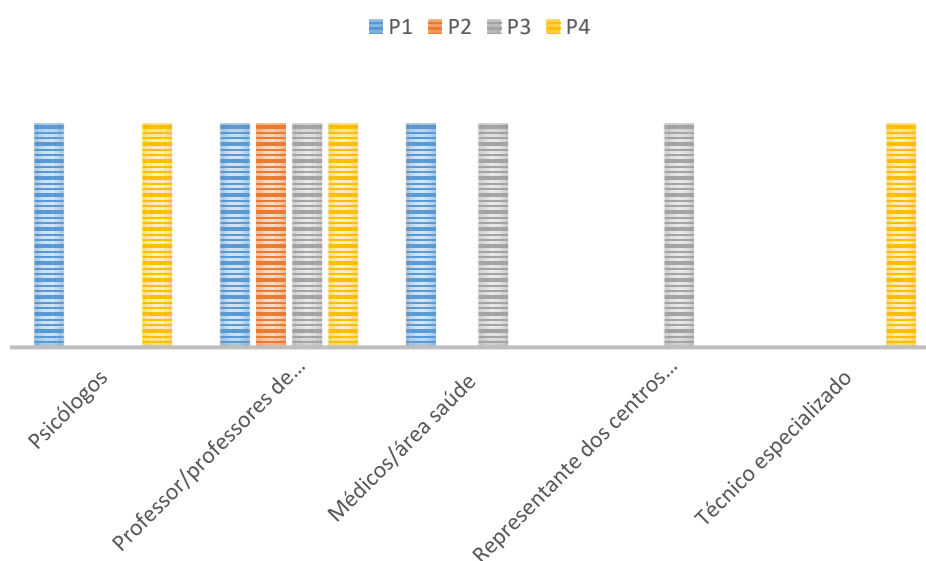


Figura 31. Intervenientes na formação

Em seguida, passar-se-á à apresentação dos dados referentes à análise das entrevistas efetuados às famílias.

Na *Categoria 1 - Comunicação escola-família*, pretende-se: averiguar quem toma iniciativa nos contactos; perceber de que forma é feita a comunicação entre a escola-família e perceber que tipo de informação é trocada entre a escola e a família e em que situações.

Relativamente à *subcategoria iniciativa nos contactos* (Tabela 35), pode ser verificado que apenas um dos participantes refere que a iniciativa dos contactos é repartida por ambas as partes. A maioria (75%) dos entrevistados aponta como responsáveis pela tomada de iniciativa dos contactos as famílias (Figura 32).

Tabela 35

Iniciativa nos contactos

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Iniciativa nos contactos	-Duas partes, tanto da escola como da família	F1
	-Família	F2; F3; F4

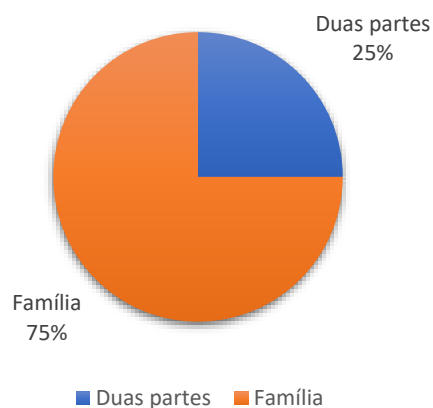


Figura 32. Iniciativa nos contactos

Relativamente à *subcategoria como são feitos os contactos* (Tabela 36), todos referem que estes são feitos de forma presencial.

Tabela 36

Como são feitos os contactos

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Como são feitos os contactos	Pessoalmente	F1; F2; F3; F4

No que respeita à *subcategoria tipo de informação trocada* (Tabela 37), é possível averiguar que o tipo de informação é diversificado, sendo na sua maioria relacionada com o comportamento e o desenvolvimento do aluno. Contudo, podemos também verificar que o tipo de informação trocada entre escola e a família é, na sua maioria, relativa ao próprio aluno.

Tabela 37

Tipo de informação trocada

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Tipo de informação trocada	-Comportamento	F1; F2
	-Desenvolvimento/evolução	F1; F2; F3
	-Desafios	F1
	-Avaliação	F2
	-Adaptar materiais	F3
	-Tratamento diário,	F4
	-Conforto, bem-estar	F4
	-Estratégias que são utilizadas de casa e que depois são transpostas das para a escola	F4
	-Dificuldade em utilizar algum tipo de tecnologia	F4
	-Preocupações académicas	F4

Na *subcategoria situações costuma contactar a escola* (Tabela 38), é possível verificar que as respostas dos participantes se encontram divididas. Metade dos entrevistados refere que não costuma contactar a escola; a outra metade, refere que contacta para marcação de reuniões ou quando surge algo fora da normalidade.

Tabela 38

Situações costuma contactar a escola

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Situações costuma contactar a escola	-Não costuma	F1; F4
	-Todos os dias	F2
	-Para marcação de reuniões	F3
	-Quando surge algo vai interromper a normal frequência	F3

Relativamente à *subcategoria informado sobre as questões ligadas à escola* (Tabela 39), é possível verificar que apesar de todos responderam de forma afirmativa à questão, metade dos participantes apresenta restrições a sua resposta. Um dos entrevistados refere que sim, "porque eu faço por isso, não é algo que eu acho que flua com naturalidade". E o outro acaba por referir que só às informações mais globais, "Sim

relativamente à de informação global, mas relativamente a circunstâncias mais particulares, (...), não".

Tabela 39

Informado sobre as questões ligadas à escola

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Informado sobre as questões ligadas à escola	-Sim	F1; F2
	-Sinto, porque eu faço por isso, não é algo que eu acho que flua com naturalidade	F3
	-Sim relativamente à de informação global, mas relativamente a circunstâncias mais particulares, (...), não	F4

De seguida, procede-se à análise de *Categoria 2 - Relação escola-família*, onde se pretende: perceber como é estabelecida a articulação escola-família; conhecer as opiniões das famílias acerca das relações estabelecidas com a escola e perceber se existem e quais são os obstáculos à relação escola-família.

No que se refere à *subcategoria frequência das deslocações à escola* (Tabela 40), todos os inquiridos referem que se deslocam todos os dias à escola.

Tabela 40

Frequência das deslocações à escola

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Frequência das deslocações à escola	-Todos os dias.	F1; F2;
	-Todos os dias, mediante circunstâncias profissionais	F3; F4

Na *subcategoria relação entre a escola e as famílias* (Tabela 41), é possível verificar que apenas um dos entrevistados vê a sua relação com a escola como sendo boa e próxima. Relativamente aos restantes participantes (75%), em que as crianças se encontram ao nível do 1.º CEB, referem que existem limitações no seu relacionamento com a escola (Figura 33). Sendo ainda possível verificar que um dos participantes refere que casos mais difíceis tornam ainda mais complicadas as relações entre os intervenientes.

Tabela 41

Relação entre a escola e as famílias

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Relação entre a escola e as famílias	-Muito boa, muito próxima	F1
	-Falta de mais acompanhamento	F2
	-Genericamente, são positivas, em casos mais difíceis, talvez, não haja preparação suficiente para que se tornem assim tão fáceis	F3
	- Há situações com as quais a escola não sabe lidar, porque não tem competências, porque não tem experiência, nem sequer a sensibilidade	F4

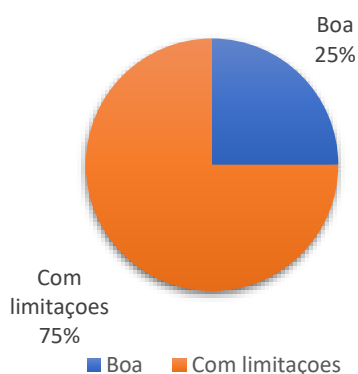


Figura 33. Relação entre a escola e as famílias

Relativamente à *subcategoria preocupação com as famílias por parte da escola* (Tabela 42), somente um dos entrevistados refere que existe bastante preocupação com as famílias. É possível verificar que metade dos participantes refere que existe preocupação (50%) e os outros 50% referem que, com as famílias não existe qualquer preocupação (Figura 34).

Tabela 42

Preocupação com as famílias por parte da escola

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Preocupação com as famílias por parte da escola	-Bastante preocupação com as famílias	F1
	-Alguma preocupação	F2
	-Não especificamente com as famílias	F3; F4

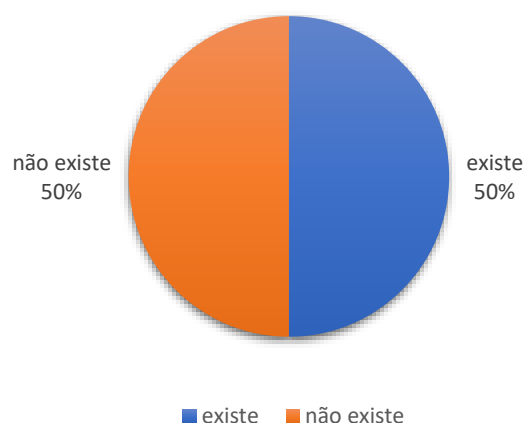


Figura 34. Preocupação com as famílias por parte da escola

No que se refere à *subcategoria perspectiva sobre em que consiste uma boa relação entre escola e família* (Tabela 43), as opiniões são distintas. Contudo, passam por características idênticas entre elas, como sinceridade, transparência, informação e conhecimento.

Tabela 43

Perspetiva sobre em que consiste uma boa relação entre escola e família

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Perspetiva sobre em que consiste uma boa relação entre escola e família	-Uma relação aberta, sincera e acima de tudo colocando o bem-estar da criança acima de tudo.	F1
	-Quando a família consegue estar a par da evolução real da criança	F2
	-Transparência, conhecimento, de parte a parte, transmissão de informação em tempo útil	F3
	-Passaria por conhecer todas as ferramentas ao dispor da escola, todos os documentos legais, todas as possibilidades de acesso a meios que pudessem ser incorporados no ambiente escolar	F4

Relativamente à *subcategoria a relação da família com a escola é bem-sucedida* (Tabela 44), pode verificar-se que apenas um dos entrevistados refere que a sua relação com a escola não é bem-sucedida, por ser muito burocrática. Segundo a perceção de 50% dos participantes a sua relação com a escola é bem-sucedida sem qualquer limitação. Um dos entrevistados (25%) refere ser uma relação forçada (Figura 35).

Tabela 44

A relação da família com a escola é bem-sucedida

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
A relação da família com a escola é bem-sucedida	-Sim	F1; F2;
	-Sim, às vezes forçada...	F3
	-Não, relação burocrática	F4

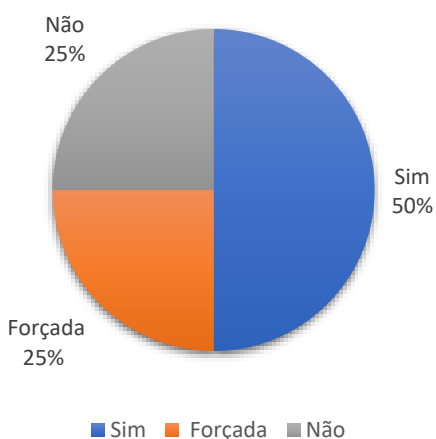


Figura 35. A relação da família com a escola é bem-sucedida

No que diz respeito à *subcategoria barreiras/obstáculos que prejudicam/limitam a sua relação com escola* (Tabela 45), as opiniões dos entrevistados estão divididas, metade (50%) considera que não existem barreiras/obstáculos que prejudicam/limitam a sua relação com a escola e a outra metade (50%) considera que existem (Figura 36). Da metade que considera existirem obstáculos, atribuem à falta de formação/resposta dos professores surge como sendo o maior obstáculo a essa relação.

Tabela 45

Barreiras/obstáculos que prejudicam/limitam a sua relação com escola

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Barreiras/obstáculos que prejudicam/limitam a sua relação com a escola	-Não	F1; F2
	-Sim	F3; F4
Quais	-Sem obstáculos	F1; F2
	-Formação dos professores	F3
	-Reduzido de alunos com necessidades educativas específicas, digamos extremas	F4
	-Não são verdadeiramente capazes de responder, nem em tempo útil, nem sinceramente, de modo eficaz, às necessidades, pois falta formação	F4

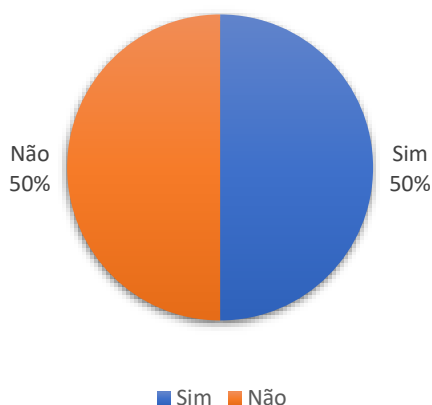


Figura 36. Barreiras/obstáculos que prejudicam/limitam a sua relação com a escola

No que se refere à *subcategoria como melhorar a relação escola-família* (Tabela 46), somente um dos participantes refere não ter melhorias a apontar. Relativamente às opiniões sobre como se pode melhorar a relação escola-família, os intervenientes deixam opções que passam por: encontros informais; comunicação atempada e a substituição de todos os professores de EE, uma vez que estão desatualizados.

Tabela 46

Como melhorar a relação escola-família

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Como melhorar a relação escola-família	-Sem melhorias a apontar	F1
	-Encontros informais, para falar sobre aquelas coisas que não se falam, das meteorologias	F2
	-Comunicação atempada	F3
	-Substituindo os professores de ensino especial, estão desatualizados	F4

Na *Categoria 3 - Relação escola-família e o sucesso educativo do aluno com NEE*, o pretendido foi: perceber se as famílias sentem capacidades para ajudar o aluno no processo educativo/extraescola; perceber que tipo de estratégias as famílias utilizam em casa incentivadas pela escola; compreender qual a importância que as famílias atribuem à sua relação com a escola poder potenciar com o sucesso do aluno e perceber a perspectiva sobre as vantagens e as desvantagens que a relação das famílias com a escola poderá trazer ao percurso educativo do aluno.

No que se refere à *subcategoria razão(ões) que o levaram a optar pela escola atual do seu educando* (Tabela 47), apenas um dos intervenientes refere um motivo para a escolha de escola atual do seu educando: o método de ensino usado é diferente do usado habitualmente em outras escolas. Os restantes participantes apontam o facto de ser uma escola pública, a localização e o acesso mais facilitado a materiais, como razões para a sua escolha (Figura 37).

Tabela 47

Razão(ões) que o levaram a optar pela escola atual do seu educando

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Razão(ões) que o levaram a optar pela escola atual do seu educando	-Método de ensino	F1
	-Localização/ Área de residência	F2; F4
	-Excelente ambiente da escola	F2
	-Escola pública	F3; F4
	-Heterogeneidade da escola	F3
	-Acesso a materiais em que em outras escolas teria menos	F3; F4

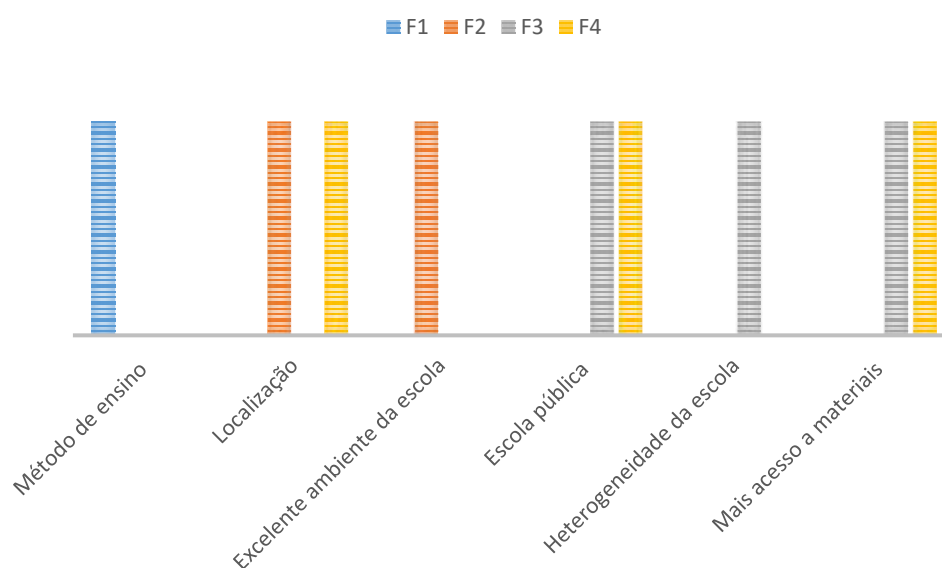


Figura 37. Razão(ões) que o levaram a optar pela escola atual do seu educando

Relativamente à *subcategoria acompanhamento das aprendizagens do seu educando* (Tabela 48), todos responderam que costumam acompanhar as aprendizagens do seu educando. Quanto às formas como o costumam fazer, as respostas foram variadas, no entanto a maioria refere o acompanhamento nos trabalhos de casa, como uma das formas de acompanhamento.

Tabela 48

Acompanhamento das aprendizagens do seu educando

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Acompanhamento das aprendizagens do seu educando De que forma	-Sim	F1; F2; F3; F4
	-Perguntando o que fizeram	F1
	-Assistir as atividades que eles estão a fazer	F1
	-Acompanhar os trabalhos de casa	F2; F3
	-Perguntar como está na escola em termos de evolução	F2
	-Fazendo revisões	F3
	-Seguir os cadernos, seguir os livros	F4
	-Tentando por vezes adivinhar o que é que querem dizer aqueles trabalhos de casa e o que é que foi dito	F4

No que se refere à *subcategoria ajuda na execução dos trabalhos de casa* (Tabela 49), somente um dos inquiridos refere que o aluno não tem trabalhos de casa. De destacar nível e o método de ensino do aluno. A maioria dos participantes refere (75%) que os educandos têm trabalhos de casa e que ajudam na sua execução (Figura 38). Destes somente um dos participantes referiu não ter qualquer dificuldade em fazê-lo.

Tabela 49

Ajuda na execução dos trabalhos de casa

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Ajuda na execução dos trabalhos de casa	-Não tem trabalhos	F1
	-Sim	F2; F3; F4
Dificuldade em fazê-lo	-Sim	F2; F4
	-Não	F3

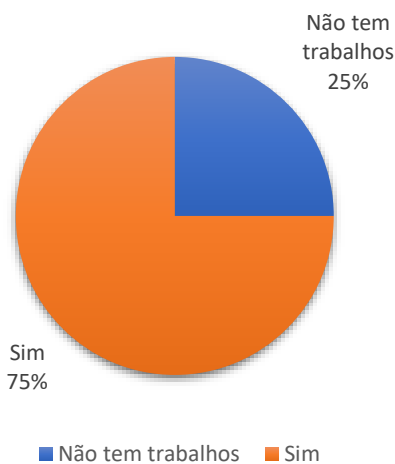


Figura 38. Ajuda na execução dos trabalhos de casa

Passando à *subcategoria responsáveis por encontrar estratégias para ajudar o aluno* (Tabela 50), é possível verificar que somente um dos participantes (25%) refere que as estratégias são encontradas em conjunto (família-escola). A maioria (75%) refere que são os próprios os responsáveis por essa tarefa (Figura 39).

Tabela 50

Responsáveis por encontrar estratégias para ajudar o aluno

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Responsáveis por encontrar estratégias para ajudar o aluno	-Em conjunto	F1
	-Família	F2; F3; F4

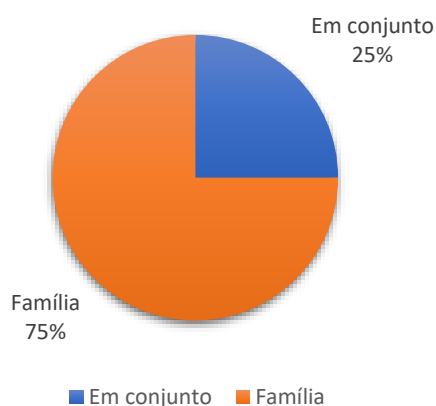


Figura 39. Responsáveis por encontrar estratégias para ajudar o aluno

Na *subcategoria estratégias indicadas pela escola/professor* (Tabela 51), mais uma vez a maioria refere que não lhes são indicadas quaisquer estratégias pela escola/professor para ajudar o seu educando. Somente um dos inquiridos (25%) refere, como estratégia indicada pela escola/professor, a continuidade da aplicação do método de ensino usado na escola e também em casa (Figura 40).

Tabela 51

Estratégias indicadas pela escola/professor

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Estratégias indicadas pela escola/professor	-Aplicar o método MEM em casa, trabalhando a independência e autonomia	F1
	-Não são	F2; F3; F4



Figura 40. Estratégias indicadas pela escola/professor

No referente à *subcategoria relação entre as escolas e as famílias é importante para o sucesso escolar* (Tabela 52), todos os entrevistados concordam que a relação entre a escola e a família é importante para o sucesso escolar do aluno.

Tabela 52

Relação entre as escolas e as famílias é importante para o sucesso escolar

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Relação entre as escolas e as famílias é importante para o sucesso escolar	-Sim	F1; F2; F3; F4

Na *subcategoria vantagens da boa relação escola-família* (Tabela 53), todos os intervenientes responderam de forma afirmativa, considerando que uma boa relação entre a escola e a família traz vantagens para o percurso educativo do seu educando, para as famílias e para os professores. Saliendam o bem-estar dos intervenientes, a concertação de estratégias, a facilitação da relação, sucesso e integração, sistemas de aprendizagem mais flexíveis e diferenciados e menos pressão para a família.

Tabela 53

Vantagens da boa relação escola-família

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Vantagens da boa relação escola-família	-Sim	F1; F2; F3; F4
Quais	-Bem-estar geral	F1
	-Concertação de estratégias	F2
	-Facilita a relação, facilita a integração e o sucesso.	F3
	-Sistemas de aprendizagem diferenciados e mais flexíveis	F4
	-Menos a pressão para as famílias	F4

Na *subcategoria desvantagens da boa relação escola-família* (Tabela 54), metade dos intervenientes (50%) afirma não existir nenhuma desvantagem na boa relação entre a escola e a família para o percurso educativo do seu educando, para as famílias e para os professores, os restantes 50% dizem que podem existir desvantagens nesta boa relação (Figura 41) e destacam o facto de se cair no facilitismo, "por se ter boa relação, desculpa-se, ou facilita-se em determinadas situações", e o facto de os papéis, ou posição de cada um dos intervenientes poderem ficar afetados.

Tabela 54

Desvantagens da boa relação escola-família

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Desvantagens da boa relação escola-família	-Nenhuma	F1; F2
	-Sim	F3; F4
Quais	-Facilitar, não vamos utilizar os mecanismos legais para forçar determinadas situações	F3
	-Papel de cada um dos intervenientes ficasse mais ou menos esbatido	F4

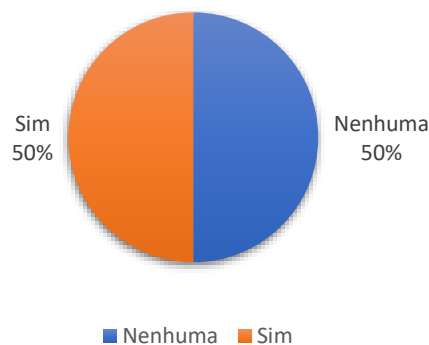


Figura 41. Desvantagens da boa relação escola-família

Relativamente à *subcategoria expectativas sobre o que a escola deveria oferecer o educando* (Tabela 55), a maioria dos entrevistados refere a autonomia e a igualdade com o que espera que a escola ofereça ao seu educando.

Tabela 55

Expectativas sobre o que a escola deveria oferecer ao educando

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Expectativas sobre o que a escola deveria oferecer ao educando	-Autonomia	F1; F2
	-Conhecimento,	F2
	-Crescimento,	F2
	-Envolvimento	F2
	-Igualdade	F3; F4

Na diz respeito à *subcategoria expectativas sobre o que a escola deveria oferecer às famílias* (Tabela 56), é possível verificar que a maioria das famílias não espera que a escola lhes ofereça nada. Os restantes referem que esperam que a escola lhes ofereça segurança e sentir-se incluída no processo de aprendizagem do seu educando.

Tabela 56

Expectativas sobre o que a escola deveria oferecer às famílias

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Expectativas sobre o que a escola deveria oferecer às famílias	-Segurança	F1
	-Sentir-se incluída no processo	F2
	-Nada	F3; F4

Na *Categoria 4 - Importância da formação para famílias de alunos com NEE*, pretende-se: compreender que tipo de apoio é dado à família pela escola; perceber se as famílias acham importante existir formação, no sentido de as auxiliar no percurso educativo do aluno; perceber a quem atribuem, as famílias, a responsabilidade da formação; perceber se as famílias sentem a necessidade de formação, no sentido de as auxiliar no percurso educativo do aluno e perceber se as famílias estariam receptivas a frequentar formação direcionada às mesmas.

Relativamente à *subcategoria apoio dado pelas escolas às famílias* (Tabela 57), a maioria refere que o apoio é deficitário, um participante diz que não há nenhum, outros dois referem que existem encontros pontualmente e sistemas de atribuição de produtos, mas que demoram demasiado tempo a ser entregues. Um dos entrevistados refere o apoio psicológico.

Tabela 57

Apoio dado pelas escolas às famílias

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Apoio dado pelas escolas às famílias	-Psicológico	F1
	-De vez em quando encontros com pais e professores	F2
	-Não	F3
	-Sistema de atribuição de produtos de apoio, embora, demorem, (...), demasiado tempo a serem entregues	F4

No que respeita à *subcategoria apoios que as famílias necessitariam, por parte da escola* (Tabela 58), apenas 25% dos entrevistados responde que os que têm no momento são suficientes. Dos inquiridos, 75% refere que os apoios de que usufrui por parte da escola são insuficientes (Figura 42). Dos que responderam que o apoio é insuficiente, é possível verificar que referem que o tipo de apoios que as famílias necessitam, por parte da escola, passaria por encontros informais, mais informação e apoio a nível tecnológico.

Tabela 58

Apoios que as famílias necessitariam, por parte da escola

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Apoios que as famílias necessitariam, por parte da escola	-O que tem é suficiente. Eles dão bastante apoio, só não dão mais porque não podem	F1
	-Encontros informais para debater temáticas, as estratégias	F2
	-Mais informação	F3
	-A nível tecnológico	F4

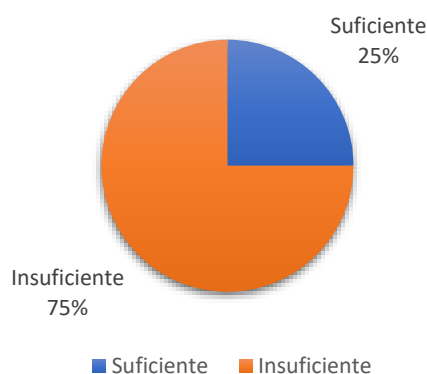


Figura 42. Apoios que as famílias necessitariam, por parte da escola

Na *subcategoria responsabilidade da escola em oferecer formação às famílias* (Tabela 59), as opiniões dividem-se: metade refere que considera que a escola deveria ser responsável por oferecer formação às famílias; a outra metade refere que não (Figura 43). Um dos inquiridos diz que formação não, mas sim apoio, e o outro refere que não, porque a escola não tem sequer formação para tal.

Tabela 59

Responsabilidade da escola em oferecer formação às famílias

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Responsabilidade da escola em oferecer formação às famílias	-Não, mas acho que poderia promover ações para as famílias dentro da escola, tornar as famílias mais ativas dentro da escola/ Não (...) quando a escola não tem formação para saber lidar com as questões dos seus educandos	F1; F4
	-Sim	F2; F3



Figura 43. Responsabilidade da escola em oferecer formação às famílias

Relativamente à subcategoria fortalecimento da relação entre a escola e a família através da oferta de formação às famílias, pela escola (Tabela 60), apenas um dos entrevistados refere perentoriamente que não (25%), que se a escola oferecesse formação às famílias, esta poderia não ser um motor para fortalecer a relação entre a escola e a família (Figura 44).

Tabela 60

Fortalecimento da relação entre a escola e a família através da oferta de formação às famílias

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Fortalecimento da relação entre a escola e a família através da oferta de formação às famílias, pela escola	-Formação, não. Apoio sim	F1
	-Sim / Sem dúvida	F2; F3
	-Não	F4

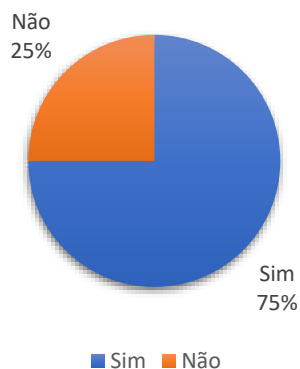


Figura 44. Fortalecimento da relação entre a escola e a família através da oferta de formação às famílias, pela escola

Passando à *subcategoria conhecimento de programas de formação para as famílias* (Tabela 61), metade dos inquiridos diz não conhecer qualquer programa de formação para as famílias, no contexto específico das NEE. Os 50% (Figura 45) que responderam afirmativamente à questão, referem que conhecem, mas que este foi forçado/organizado pelas próprias famílias.

Tabela 61

Conhecimento de programas de formação para as famílias

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Conhecimento de programas de formação para as famílias	-Não	F1; F2
	-Sim, forçado pelas famílias	F3; F4

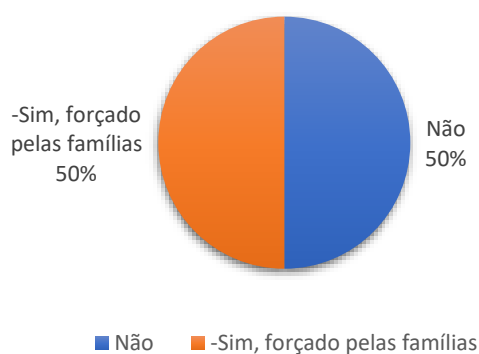


Figura 45. Conhecimento de programas de formação para as famílias

Relativamente à *subcategoria participação em programa de formação ou apoio direcionado a famílias* (Tabela 62), todos os entrevistados respondem afirmativamente. Caso existisse um programa de formação para famílias de crianças com NEE, onde pudessem participar e aprender estratégias para o ajudar em diferentes aspetos do percurso educacional o seu educando, com professores, técnicos e outras famílias na mesma situação, estes estariam interessados em participar. Contudo um dos entrevistados refere que participaria ainda que dependesse do âmbito da mesma.

Tabela 62

Participação em programa de formação ou apoio direcionado a famílias

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Participação em programa de formação ou apoio direcionado a famílias	-Sim/Claramente	F1; F2; F3
	-Dependendo do tipo de âmbito, sim	F4

Para finalizar a análise das entrevistas direcionadas às famílias, e na subcategoria *intervenientes nesta formação direcionada para as famílias* (Tabela 63), na perspetiva dos entrevistados de quem deveriam ser os intervenientes nesta formação direcionada para as famílias, é possível destacar que a maioria refere como intervenientes, professores e terapeutas (Figura 46).

Tabela 63

Intervenientes nesta formação direcionada para as famílias

Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Intervenientes nesta formação direcionada para as famílias	-Psicólogos,	F1; F2
	-Terapeutas,	F1; F2; F3
	-Educadores ou professores, professores educação especial	F1; F2; F3
	-Assistentes sociais	F3
	-Fisioterapeutas	F3
	-Tendo em conta as particularidades, uma equipa completa	F3; F4

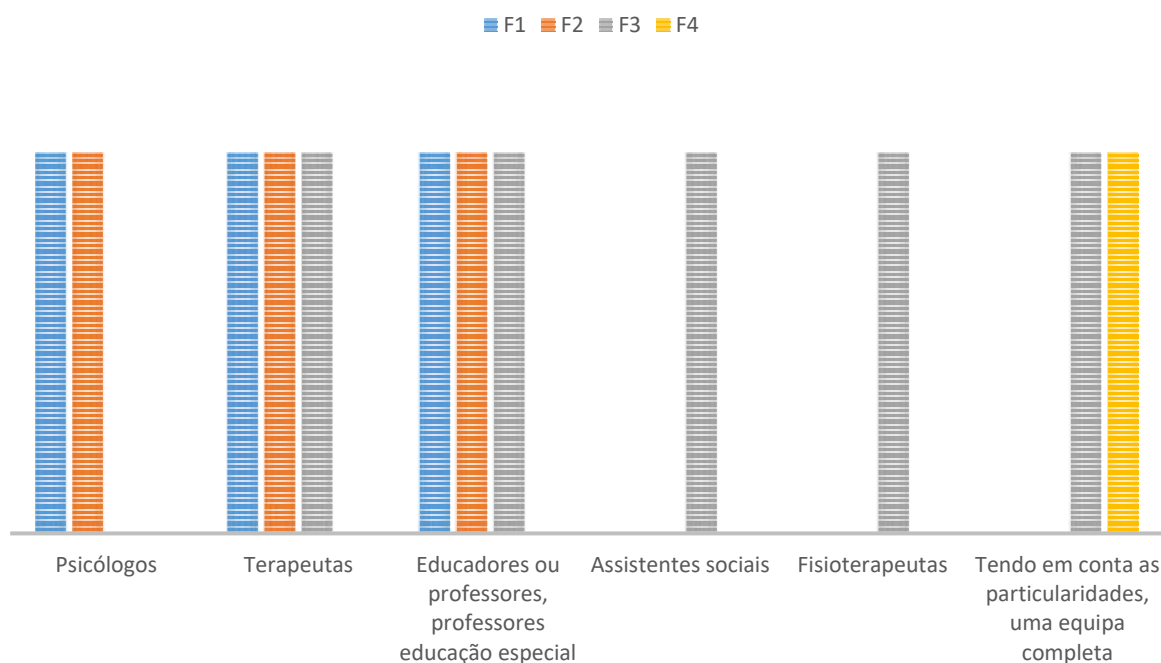


Figura 46. Intervenientes nesta formação direcionada para as famílias

3.2. Discussão de Resultados

Após a apresentação e análise dos dados surgem resultados passíveis de serem discutidos. Desta forma, neste ponto do trabalho de investigação, pretende-se efetuar um resumo dos aspetos mais importantes detetados na apresentação e análise dos dados, assim como dar resposta aos objetivos específicos delineados neste estudo.

Inicialmente, foi efetuada a caracterização dos sujeitos, evidenciando que relativamente ao género se verifica que a totalidade dos professores inquiridos são do sexo feminino, o que nos permite verificar que a mulher continua a ser a figura mais considerável no que concerne o corpo docente, convergindo com a ideia de feminização do ensino, tal como refere Vieira e Relvas (2003). O corpo docente português é constituído maioritariamente por mulheres. Em relação à idade, é de salientar que a percentagem mais significativa se situa no intervalo dos 41 e os 45 anos. Metade são ainda professores contratados e a outra metade do quadro, possuindo na sua maioria entre 16 e 21 anos de experiência no ensino. O tempo de serviço em EE situa-se, equitativamente, em menos de 5 anos e entre 6 e 10 anos. De salientar que todos os participantes se encontraram colocados em escolas públicas, deslocados na sua área de residência, mais de 100 quilómetros, sendo que 75%, durante a semana, habita no local onde leciona e só se deslocam para junto da sua família ao fim de semana. Estes dados vão ao encontro do que refere, no seu estudo, CauBareille (2014), ser professor é um trabalho exigente, difícil, uma atividade multifuncional que implica uma mobilização física, afetiva e subjetiva permanente. Em Portugal, aliada a esta exigência, estão as alterações que se têm sentido, principalmente, nas políticas educativas que têm aumentado o volume do trabalho docente, o que para além de problemas de saúde trazem consigo a temida precarização do trabalho do professor, sendo que à profissão docente estão associados, na atualidade, desequilíbrios psicológicos, stress, o mal-estar docente e a sensação de frustração física e emocional (Esteves, 1995).

Verificou-se que na sua maioria os inquiridos detêm como licenciatura de base, o ensino de 1.º CEB e acompanham alunos que frequentam o 1.º e 2.º CEB. É possível confirmar que, relativamente às NEE dos alunos, a maior parte dos entrevistados, refere ter casos de Incapacidade Intelectual e Hiperatividade e que, relativamente às NEE dos alunos por professor, os casos variam entre os dois e os cinco, sendo que a maioria refere ter três casos de NEE diferentes.

Relativamente à caracterização sociodemográfica das famílias, é de salientar que em relação ao género, a maioria é do sexo feminino, assim o grau de parentesco que liga os inquiridos ao aluno em maioria, é o de mãe.

Quanto ao agregado familiar, na sua maioria dos participantes, é constituído pela mãe, pai e a criança. Outro aspeto relevante é o facto da totalidade dos inquiridos serem casados, proporcionando deste modo, em princípio, um ambiente de maior estabilidade e segurança. Como refere Flores (1994), o lar é a relação de coexistência debaixo do mesmo tecto de grupos de seres humanos unidos entre si por uma relação de progenitor descendente, proporciona à criança maior estabilidade emocional, pois um casal com laços sólidos, estáveis e de qualidade cria um forte apoio à segurança infantil. Segundo Ribeiro (2007), família são os indivíduos que se relacionam entre si de uma forma mais ou menos constante num espaço comum, onde as relações de convívio e laços de parentesco permitem alicerçar os valores da socialização, entreajuda e solidariedade.

Relativamente à idade os participantes encontram-se no intervalo de idades entre os 35-45 anos de idade. Já no que diz respeito às habilitações podemos destacar que a maioria dos inquiridos possui habilitações literárias ao nível da formação superior, podendo-se deste modo considerar que estamos perante um grupo de famílias conscientes da relevância da aprendizagem ao longo da vida. Reforçando o estudo da DGEEC apresentado em 2016, onde se constatou que os alunos que têm mães com menores qualificações apresentam taxas de sucesso mais baixas.

No que concerne à situação profissional, a atividade profissional dos sujeitos é diversificada, excluindo um participante que é estudante de mestrado, dos restantes não se encontra nenhum em situação de desemprego, o que possibilitará, em princípio, uma maior estabilidade socioeconómica às famílias. Relativamente às idades das crianças, encontram-se entre os 6 e os 9 anos de idade, estando todos com idades para se encontrarem ao nível do 1.º CEB, contudo uma das crianças encontra-se ainda no pré-escolar, pois a família quis usufruir do seu direito legal de adiamento de matrícula no 1.º CEB e optaram por a criança ficar mais um ano na educação pré-escolar. As restantes encontram-se no 3.º (25%) e 4.º (50%) anos de escolaridade.

Relativamente à *Categoria - Formação de professores*, é possível verificar que o motivo da especialização na área foi na sua maioria, “por gosto” (P1; P4) ou “para ajudar crianças que precisavam de uma ajuda extra” (P1; P3), sendo a área de especialização de todos os participantes o domínio cognitivo e motor.

No que respeita ao facto de perceber se a sua formação foi adequada para trabalhar com alunos NEE, a maioria menciona que foi adequada, somente um professor diz que foi insuficiente. No entanto, verifica-se que somente um dos entrevistados refere não ter dificuldades para trabalhar com os alunos, reforçando assim a ideia de Leite (2016), não há métodos milagrosos para alunos com NEE.

Averiguou-se, ainda, que a maior dificuldade sentida, no âmbito do 2.º CEB, é a de “trabalhar com os outros professores das restantes disciplinas” (P4). Estas perceções vêm confirmar o estudo efetuado por Leite (2016), onde refere que a colaboração entre professores, de que tanto se fala, é uma condição essencial neste processo. A análise conjunta das situações, a discussão, a negociação, o planeamento de formas de resolver problemas, a experimentação apoiada e sustentada por pares e por parceiros externos são condições imprescindíveis para enfrentar os desafios da educação de todos.

De destacar, ainda, que a totalidade dos inquiridos menciona que seria importante a criação de condições do ponto de vista técnico para responder às necessidades que decorrem de intervenção junto das famílias e a maioria refere que a sua formação não foi adequada nesse sentido. Estes resultados vão ao encontro da ideia referida por Felgueiras (2000), ou seja, a formação é considerada um dos elementos críticos, impedindo, muitas vezes, a prestação de serviços de qualidade, o que influencia as práticas que atualmente são exigidas.

Logo, será essencial que se desenvolvam programas de formação para professores, com o propósito de promover a aquisição de novas competências de ensino, que lhes possibilitem dar resposta às necessidades específicas de cada criança com NEE, às necessidades das suas famílias e ao desenvolvimento de atitudes efetivas de inclusão. Não só para professores do EE, como para os restantes, pois como refere Correia (2000), sobre a formação dos professores: a inclusão de alunos exige uma preparação diferente do professor do ensino regular, esta deverá adotar uma maior responsabilidade no que respeita ao ensino de crianças com NEE. Para que tal se verifique, os cursos de formação inicial devem estar dotados de uma vertente de educação especial. Tal como referem Pereira, Canavarro, Cardoso, e Mendonça (2008) no seu estudo, os professores serão a chave para esta mudança funcionando como o elo entre todos os agentes educativos. Há, na literatura sobre a relação escola família, uma propensão para contrabalançar as exigências das famílias com os interesses profissionais dos professores. A escola deve responder melhor às necessidades e interesses das famílias, no entanto os encarregados de educação deverão, também, ter um papel mais significativo. Neste sentido, também se deve pretender ter famílias mais responsáveis e informados (Pereira et al, 2008).

É ainda possível verificar que a metade dos entrevistados, no grupo dos participantes professores, refere que os professores de EE estão bem preparados para trabalhar com os alunos. No entanto, a outra metade refere que para trabalharem com estes alunos, para além da formação, “têm que gostar daquilo que fazem” (P1; P4), o

“essencial é a personalidade” (P1; P4). Pois, e tal como refere Nóvoa (1995), o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor, o professor não ensina o que sabe, mas aquilo que é.

Reforçando as ideias de Nias (1989), a atividade docente constitui-se como uma ocupação que apela à personalidade, à experiência, às preferências, às competências, às atitudes, às crenças, aos valores, às qualidades interpessoais e às ideias dos professores individualmente considerados

Seguindo também a perspetiva de Sousa, (1998), ser professor de EE exige, acima de tudo, vocação e dedicação e também formação especializada, de forma a adquirir técnicas, estratégias e programas de reabilitação que garantam validade pedagógica à ação desenvolvida.

É ainda possível verificar que os professores estão sempre em busca da atualização dos seus conhecimentos, uma vez que todos responderam que procuram sempre mais formação mediante “as problemáticas que vão surgindo” (P1; P2; P3; P4), reforçando a ideia de Nascimento (2003), ou seja, ade que a formação contínua deve ser uma constante para a vida profissional e pessoal do docente, tendo como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspetiva de educação permanente.

No seu estudo, Leite (2016) menciona que o professor que cuida da sua formação contínua tem condições de participar e planear novas práticas de gestão e participação democrática.

A autora refere, ainda, que em termos de formação contínua, seria útil o desenvolvimento de ações centradas nas escolas e nos casos específicos das crianças que a frequentam, mas orientadas para o trabalho com toda a turma e não apenas para o aluno com NEE, sem isso, a potencial situação de inclusão transforma-se numa exclusão encapotada.

Relativamente ao grupo das famílias, foi possível averiguar ao longo das entrevistas que a sua perspetiva relativamente à formação dos professores, é negativa. Apesar de as famílias estarem sensibilizadas para o facto da profissão de professor não ser fácil nos dias de hoje, “o molde como hoje se é professor e se é destacado, não é fácil, a quantidade de trabalho administrativo e burocrático imposto aos professores, não é fácil, e o professor do ensino especial, como qualquer outro professor. No caso do EE em particular, é inconcebível o número de horas e o número de alunos que lhes estão afetos e portanto também é impossível conseguirem ter tempo específico para se dedicar a um problema em concreto” (F4), deixam fortes críticas à formação dos professores quer do ensino regular, quer de educação especial,”(...) professores, quer

do ensino regular, que não tem formação a nível de ensino especial, para os professores do ensino especial, que sinceramente, estão claramente desfasados daquilo que são situações muito concretas, a escola não tem formação para saber lidar com as questões dos seus educandos" (F4); "eu acho que falta formação de todos os intervenientes na escola em relação ao ensino especial porque mesmo muitos professores, que até têm formação em ensino especial, ela é genérica ou já está desatualizada e não se adequa os todos os casos e as isso às vezes cria barreiras na comunicação" (F4). Chega-se a sugerir: "De um modo radical substituindo todos os professores de ensino especial, ...estão desatualizados, têm muitos anos de trabalho" (F4), referindo ainda que esta falta de formação se deve ao facto da classe dos professores ser uma classe envelhecida, "sinceramente não sabem como lidar, parece-me que não sabem como lidar com a situação, até porque já não tem a disponibilidade de um professor mais novo, com outro tipo de formação" (F4).

Salienta-se desta forma a ideia entre o envelhecimento da classe docente, e a desatualização da sua formação, tal como refere o relatório anual sobre educação da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), Education at a Glance apresentado em 2019, onde os novos indicadores permitem perceber a dimensão do envelhecimento da classe docente, onde apenas 1% dos professores tem menos de 30 anos.

Passando à *Categoria - Comunicação escola-família*, relativamente à questão quem toma iniciativa dos contactos, é possível verificar que cada um dos grupos acha que a iniciativa parte de si. No grupo dos professores, a totalidade responde que, parte dos próprios, no grupo das famílias, somente um participante refere que a iniciativa "é de ambas as partes" (F1).

Quanto à forma como se estabelecem os contactos, o grupo dos professores, refere na sua maioria, usar a via telefónica, enquanto que todos os participantes, representando a família, referem ser presencialmente.

No que respeita à informação trocada, é possível verificar, em ambos os grupos, que na sua maioria é direccionada e tem em vista o desenvolvimento e as necessidades do aluno.

Quanto à frequência dos contactos, foi possível averiguar que, segundo as famílias, o fazem "quando surge algo que vai interromper a normal frequência" (F3). Já no grupo dos professores, a maioria refere que o faz "quando sente necessidade" (P2); P3; P4) e um interveniente refere fazê-lo "Todos os dias" (P1). Foi possível verificar que a nível da frequência de contactos estão a ser desenvolvidas boas práticas, pois tal como defende, Zenhas (2006) a frequência de contactos entre a escola e as famílias

está estritamente ligada com o desenvolvimento de atitudes mais positivas das famílias para com a escola e para com a comunicação com esta e vice versa.

A totalidade dos professores menciona que tem algum tipo de preocupação na forma como comunica com as famílias.

De referir, ainda, que a frequência dos contactos é proporcional à problemática do aluno em causa. Os professores defendem que "a frequência dos contactos também está dependente da problemática do aluno, ou seja, problemáticas mais complicadas exigem contato mais frequente" (P3; P4).

A maioria dos professores refere estar presente na primeira reunião, de forma a estabelecer contacto e criar relação de empatia com a família," (...) logo na apresentação, acaba por ser quase que obrigatório os encarregados de educação virem a apresentação (...) estamos sempre presentes nesse dia, que é para podermos aproveitar e contactar logo com os encarregados de educação, e desbloquear ali um bocadinho o ambiente e conhecermos isso sabermos o contexto também em que o miúdo se insere" (P4), e também para deixar o seu contacto telefónico, "(...) faculto logo o meu número pessoal" (P1; P2; P3; P4). Todos referem que fornecem logo o seu contacto telefónico pessoal, com a referência que podem contactar sempre que precisarem, mostrando, desta forma, que os docentes demonstraram uma grande disponibilidade para ouvir/responder às questões levantadas pelas famílias quando estas necessitem e não em horários pré-estabelecidos.

Estes dados vão ao encontro das ideias de Cruz e Fonseca (2012), quando referem que o primeiro contacto entre técnicos e famílias reveste-se de uma extrema importância para a continuidade e mesmo para a evolução do próprio apoio. Este momento exige uma grande sensibilidade e diplomacia por parte dos técnicos, uma vez que estes são ainda encarados como elementos estranhos, não conhecendo, na grande maioria das vezes, as dinâmicas e formas de organização da família e cujo conhecimento existente se resume às informações oferecidas pela instituição ou elemento da comunidade aquando da sinalização do caso para apoio.

Estes dados são muito satisfatórios, pois uma forma de promover o envolvimento parental é a disponibilidade demonstrada pelo professor para ouvir/responder às questões levantadas pelas famílias (Cruz & Fonseca, 2012).

É importante referir que as famílias responderam de forma afirmativa à questão sobre se se sentem informados sobre as questões ligadas à escola, no entanto, é de destacar, que os intervenientes também apontam que se sente informado somente: "a informação global, (...) as circunstâncias mais particulares, (...), não" (F4), que isso acontece "porque eu faço por isso, não é algo que eu acho que flua com naturalidade"

(F3), ou seja as famílias tem consciência da importância de estarem informados sobre as questões decorrentes da vida escolar do seu educando. Reforçando as perspectivas do estudo efetuado na área por Pereira (1996), famílias com maior formação têm como uma das necessidades a procura de informações.

Como sugestão de melhoria, destacam "...principalmente a nível do ensino especial, eu acho que os pais não são informados naturalmente, até porque muitas vezes as próprias escolas desconhecem a legislação que está em vigor, como é que deve ser aplicada, como é que é feita a articulação, de quem é a responsabilidade de caso..." (F3). O conhecimento da legislação vai ao encontro da ideia de Cruz et al. (2003), ao aludir que o conhecimento dos direitos que lhes assistem constitui, sem dúvida, um passo importante para essa independência da família.

Relativamente à *Categoria - Relação escola-família*, os professores referem, na sua maioria, que as famílias devem ir à escola "quando convocadas" (P1; P2), ou "quando sentem necessidade" (P2; P3). Já a família refere, na sua totalidade, que vão à escola todos os dias.

É possível verificar que no grupo dos professores, a sua maioria ainda se rege por padrões tradicionais de relacionamento escola-família, nos quais as famílias apenas participavam na vida escolar dos seus educandos quando solicitados pelos professores. Possivelmente por esta razão, quanto às relações escola-família, a maioria dos professores refere que são boas, no entanto no grupo das famílias, somente um dos participantes refere serem "Muito boa, muito próxima" (F1).

No respeitante a existir preocupação com as famílias por parte da escola, a totalidade dos professores refere que existe, no entanto, o grupo das famílias aponta, na sua maioria, não sentir essa preocupação: "Não especificamente com as famílias" (F3; F4).

Para a maioria dos professores uma boa relação entre a escola e a família assenta no trabalho colaborativo, corroborando a ideia apresentada por Heimburg e Rief (2006), ou seja, para se estabelecer uma boa relação entre a escola e a família, é fundamental que se intervenha aumentando a comunicação entre a casa e a escola e estabelecendo um trabalho de equipa.

Para a maioria das famílias, a sua relação com a escola é bem-sucedida e deve ser baseada na sinceridade, transparência, informação e conhecimento. No entanto, existe também a alusão ao facto da relação ser: "boa, mas às vezes forçada" (F3), indo ao encontro do estudo efetuado por Nascimento (2015), sobre as perceções de famílias de alunos com NEE. Nesse estudo, Nascimento (2015), a propósito da educação especializada proporcionada pela escola às crianças, refere que é determinante que a

família reconheça a relevância de um relacionamento próximo com a escola, fator preponderante para uma efetiva inclusão dos seus filhos.

O estudo realizado por Almeida, Ribeiro, e Simões (2011) conclui que a relação estabelecida entre as famílias e os professores de EE e do ensino regular é, na sua globalidade, positiva, embora não seja frequente.

Todos os professores mencionaram utilizarem estratégias para promover o envolvimento das famílias, o que revela que as suas práticas estão mais direcionadas para um efetivo envolvimento destas famílias na escola e que reconhecem a importância de desenvolver todos os esforços possíveis para envolver mais as famílias no processo educacional dos filhos.

No entanto, nas estratégias para promover o envolvimento das famílias, apontadas pelos docentes, parece existir uma relação de tentativa de poder dos professores em relação às famílias, nas quais eles são pouco ativos e participativos, limitando-se a receber informações e a participar em atividades já definidas pela escola. Isto demonstra a ideia de Diogo (1998) que os professores parecem querer o apoio das famílias no acompanhamento escolar das crianças, mas em simultâneo continuam a querer a mesma independência e liberdade em relação a elas.

Relativamente a barreiras e obstáculos que prejudicam/limitam a sua relação com as famílias, na maioria dos entrevistados professores, a perceção é que não existem, e quando existem são na maior parte razões imputadas às famílias, o que vai ao encontro do referido por Zenhas (2010), muitos professores creem que os problemas no relacionamento da família com a escola são devidos à família.

No grupo das famílias as opiniões dividem-se, apontando a falta de formação e de resposta como principais barreiras, esta ideia é coincidente com estudos realizados, onde atitudes negativas dos professores, falta de conhecimento e formação dos professores e/ou falta de capacidade de resposta por parte da escola, são apontados como obstáculos significativos que afetam a capacidade das famílias para se envolverem com o ambiente escolar (Nunes, Azevedo, & Schmidt, 2013; Minatel & Matsukura, 2015). Parece ser uma ideia coincidente com a de Correia e Serrano (2005), onde referiram que os professores devem alargar os seus conhecimentos de forma a poder compreender melhor e, até, a saber e avaliar um conjunto de características e problemáticas experienciadas pelas famílias de crianças com NEE.

Como sugestão de melhoria, ambos os grupos sugerem que o ideal passaria por tentar eliminar as barreiras existentes.

Passando à *Categoria - Relação escola-família e o sucesso educativo do aluno com NEE*, a principal razão na escolha da escola dos alunos, por parte das famílias,

deve-se à localização, o facto de ser uma escola pública, o acesso mais facilitado a materiais e o método de ensino.

As famílias na sua totalidade fazem o acompanhamento das aprendizagens do seu educando, na sua maioria através do apoio na execução dos trabalhos de casa, sendo que a maioria refere que sente algum tipo de dificuldade nesta ajuda, assim como, no acompanhamento das aprendizagens, uma vez que nem sempre os alunos têm capacidade para o fazer, nem têm feedback da escola, sobre as matérias que estão a ser estudadas, fazem-no “Procurando seguir os cadernos, procurando seguir os livros, tentando por vezes adivinhar o que é que querem dizer aqueles trabalhos de casa e o que é que foi dito” (F4). Estas perceções reforçam os estudos efetuados na área por Simões (2013). No que diz respeito às famílias, estas não têm geralmente acesso a ajuda, ou seja a formação específica nesta área de forma a conseguir efetuar o acompanhamento das aprendizagens do seu educando.

Os professores na sua totalidade solicitam às famílias tarefas para serem excetuadas em casa com os educandos: “Atividades com o aluno em casa”, “tarefas escolares propostas para casa”, “trabalhos de casa”, “continuação do trabalho em casa” (P1; P2; P3; P4). Estes resultados vão ao encontro de um estudo de Marques (1997) no qual concluiu que, tradicionalmente, os professores esperam dos pais o apoio aos seus esforços, a colaboração na criação de condições básicas ao desenvolvimento da criança em casa e o reforço dos hábitos de estudo em casa.

Somente um professor refere que sugere a família vir à escola efetuar alguma tarefa, sendo esta ideia coincidente com os resultados do estudo de Pereira et al (2005), onde menciona que ainda são mantidos padrões tradicionais de relacionamento escola-família, mais centrados no desempenho académico das crianças. O afastamento dos pais do espaço escolar pode dever-se a diferentes fatores; a cultura das escolas não promotora da participação dos pais, a escassa existência de programas que promovam o envolvimento dos pais em atividades no espaço escolar ou a existência de actividades com horário que tem pouco em conta a necessidade dos pais, a diminuta disponibilidade dos pais para a participação em atividades que perspetivam como pouco relevantes para o sucesso do seu educando, entre outros. Estas ideias vão ao encontro das perceções encontradas por Fevorini (2009), no seu estudo, onde refere que, na parceria desejável da família com a escola, percebe-se que a participação das famílias na educação está relacionada principalmente no auxílio nos trabalhos de casa.

As estratégias apontadas pelos docentes demonstraram que ainda existe uma relação de poder dos professores em relação aos pais, nas quais eles são pouco ativos e participativos, limitando-se a receber informações e a participar em atividades já

definidas pela escola. Isto demonstra a ideia de Correia e Serrano (2005), onde referem que em Portugal o envolvimento parental centra-se muito no consciencializar os professores para a importância da participação destes e das famílias na educação do aluno com NEE. Esta participação não pode ser resumida à sua participação em atividades dirigidas pela escola, pelo que será necessário desenvolver outro tipo de intervenção.

A maioria das famílias refere que são elas as responsáveis por encontrar estratégias para ajudar o aluno. Referindo que os professores não lhes indicam qualquer estratégia para ajudar o seu educando. Somente uma família refere que as estratégias são encontradas em conjunto, indo ao encontro da ideia de Heimburge e Rief (2000), o elemento-chave de uma escola bem-sucedida reside na partilha de responsabilidade ou parceria educativa, o que envolve um trabalho de equipa.

Ambos os grupos de entrevistados afirmam que uma boa relação entre as escolas e as famílias é importante para o sucesso escolar, demonstrando que todos estão sensibilizados para a importância do desenvolvimento de práticas favoráveis à participação das famílias na escola, sendo esta participação um meio importantíssimo de desenvolvimento de competências escolares e de atitudes de inclusão nos alunos com NEE. Considerando, tal como Chora et al. (1997) e Estrela e Villas-Boas (1997) que existe uma conexão favorável entre o envolvimento parental na vida escolar dos filhos e o rendimento académico destes.

No entanto, ambos os grupos consideram que uma boa relação entre as escolas e as famílias pode trazer não só vantagens como também desvantagens. Os professores referem como desvantagens os “papéis não estarem definidos” (P1; P4). As famílias também referem, como desvantagem que o “Papel de cada um dos intervenientes ficasse mais ou menos esbatido” (F4), mas também o facilitismo, “Facilitar, não vamos utilizar os mecanismos legais para forçar determinadas situações” (F3). Sendo aqui o facilitismo apontado como uma vantagem, mas ao mesmo tempo como uma desvantagem.

As expectativas das famílias relativamente àquilo que a escola deveria oferecer aos seus filhos são, na sua maioria, igualdade e autonomia quanto àquilo que escola deveria oferecer às famílias, na sua maioria não esperam que lhe ofereça nada, “ou seja, se fornecer tudo o que a criança necessita as famílias ficam plenamente satisfeitas” (F3;F4).

É possível afirmar que o que estas famílias esperam da escola, relativamente aos seus filhos, é somente aquilo que é suposto ser o papel da mesma enquanto escola, como refere Dias (1999). Assim, poder-se-ia afirmar que é necessário proporcionar a

todas as crianças oportunidades iguais de tratamento desigual. Como refere Salema (2003) pode dizer-se que a escola deve sempre educar para a cidadania, sendo esta uma questão de pertença a uma coletividade que apela à política e aos direitos políticos. Um cidadão é sempre um cocidadão, uma pessoa que vive com os outros. Aprender a viver com os outros e a respeitá-los leva-nos a intervir e a sermos críticos da realidade que nos envolve. De acordo com esta autora, educar para uma cidadania em contextos de permanente mudança exige por parte de todos uma maior participação, intervenção, compromisso e responsabilidade alargada que deve ser introduzida no campo da cultura, do desenvolvimento profissional e da formação.

No que se refere à última *Categoria - Importância da formação para famílias de alunos com NEE*, relativamente ao apoio dado pelas escolas às famílias, em ambos o grupo se faz referência ao apoio psicológico. Sendo que a maioria refere que o apoio que há é inexistente, isso verifica-se em ambos os grupos de participantes. Nas famílias verifica-se ainda que o apoio existente a nível “Sistema de atribuição de produtos de apoio, demorem, (...), demasiado tempo a serem entregues” (F4), ou seja é ineficaz.

Quanto aos apoios que as famílias necessitam, por parte da escola, em ambos os grupos é possível verificar que as respostas apontam no sentido de formação mais específica, mais informação, apoio mais técnico quer sobre determinadas temáticas, quer a nível tecnológico.

O grupo de professores refere que deveria ser da responsabilidade da escola oferecer formação às famílias. Esta ideia é coincidente com o apresentado por Simões (2013). No seu estudo refere que deve haver condições para a realização sistemática de formação para as famílias nas escolas do nosso país, pois todos sairiam a ganhar já que teríamos: famílias mais competentes e mais envolvidos na vida escolar dos seus filhos; professores mais próximos e articulados com os pais dos seus alunos; e alunos mais confiantes e com melhores resultados escolares.

No grupo das famílias, inicialmente, foi necessário esclarecer o termo formação, uma vez que uma parte dos entrevistados, associou ao termo formação, à falta de aptidão, ou ao facto de não terem capacidade para executar o seu papel enquanto pais e não como um apoio ou facilitador na aquisição de conhecimentos específicos de ajuda ao processo educativo, como por exemplo a formação para aprender a utilizar uma tecnologia que comprovadamente seja adjuvante no dia a dia da criança com NEE. Esta ideia vai ao encontro do já mencionado acima pelo grupo dos professores, onde mencionam que têm muita preocupação na forma como se comunica com as famílias dos alunos com NEE.

Após a clarificação sobre o termo formação, metade dos entrevistados refere que não vê essa como sendo responsabilidade/obrigação da escola, mas poderia sim, "promover ações para as famílias dentro da escola, tornar as famílias mais ativas dentro da escola" (F1). Um outro participante refere que não devido à falta de formação dos professores, "pois a escola não tem sequer formação para saber lidar com as questões dos seus educandos" (F4). De salientar que a metade dos participantes que não careceu de qualquer clarificação quanto ao significado do termo, respondeu acreditar que deveria ser da responsabilidade da escola oferecer formação às famílias.

Todos os intervenientes do grupo dos professores acreditam que se a escola fornecesse formação às famílias, esta poderia funcionar como motor para fortalecer a relação entre a escola e a família, uma vez que se criaria uma maior ligação, um maior envolvimento, entre todos os intervenientes. No grupo das famílias, a maioria também tem a mesma convicção. Confirmando o apresentado no estudo de Simões (2013), onde se verificou que a formação direcionada para famílias oferecida pela escola é potenciada da construção de pontes entre estas duas instituições.

Na perspetiva de todos os participantes seria importante a existência de um programa de formação/apoio para famílias de crianças com NEE, nas quais estas pudessem participar e aprender estratégias para os ajudar em diferentes aspetos do percurso educacional do aluno, com professores, técnicos e outras famílias na mesma situação. Todos os participantes, do grupo das famílias, estariam interessados em participar. Indo, mais uma vez, ao encontro do estudo de Simões (2013), as famílias consideram-se satisfeitas com os programas de formação e realçam como razões para essa satisfação, para além do bom relacionamento com as dinamizadoras, as mudanças percecionadas relativamente ao seu comportamento parental, às competências parentais adquiridas e a algumas mudanças efetuadas nos seus filhos.

Ambos os grupos referem na sua maioria, como interveniente fundamental deste programa de formação/apoio para famílias de crianças com NEE os professores, uma vez que são estes que trabalham diariamente com os alunos. Simões (2013) refere no seu estudo que consideram que estes programas com estes conteúdos são adequados e que há necessidade de os divulgar de modo a que possam chegar a mais pais em mais escolas. Para tal, é essencial que seja promovida formação junto dos professores para que possam desempenhar o papel de dinamizadores com qualidade e eficácia. Às direções das escolas cabe a sensibilização dos vários intervenientes e a criação de condições logísticas para este efeito.

Foi ainda possível verificar que o método de ensino e o ano em que o aluno se encontra podem influenciar a relação escola-família: a família do aluno que se encontra

no pré-escolar, refere que a escolha da escola em específico foi devida ao seu método de ensino diferenciador, que na instituição anterior não estava a obter os resultados de desenvolvimento que está a ter agora, e que o relacionamento escola-família, era agora bastante diferente e positivo, indo ao encontro do estudo de Esteves (2007), em que refere que o método MEM (Movimento da Escola Moderna) mudou, em Portugal, o pensamento de um grande número de docentes e deu início a uma revolução no sistema de ensino português. Sendo a única família que refere ter uma relação com a escola “Muito boa, muito próxima” (F1) e que esta demonstra “Bastante preocupação com as famílias” (F1). Este participante chegou mesmo a referir não ter qualquer apontamento sobre a forma como se poderia melhorar a relação escola-família. A escola é aberta à família que pode, para além de participar [“inclusive incentivam os pais, eles têm um dia por semana, em que os pais podem lá ir fazer uma atividade com as crianças” (F1)] presenciar as atividades,” às vezes vou um bocadinho mais cedo e tenho oportunidade de assistir, também, às atividades que eles estão a fazer”, “eu observo o que eles fazem na escola e tento transpor isso também para casa” (F1).

Sendo também a única a referir que trabalham em parceria, em equipa e ambos são responsáveis por encontrar estratégias para ajudar a criança, e que em termos de apoios que as famílias necessitariam, por parte da escola, o que tem é suficiente, “Eles dão bastante apoio, só não dão mais porque não podem” (F1).

Verifica-se, ainda, existiram diferenças na importância atribuída à relação escola-família, mediante o ano de ensino em que o aluno se encontra, uma vez que a única professora que refere que a sua formação foi adequada para trabalhar com as famílias, refere que isso se deve ao facto de ter frequentado uma disciplina, na sua especialização, em que a professora era de intervenção precoce (educação pré-escolar) “(...) tive uma disciplina em que a professora era de intervenção precoce e trabalhava muito com as famílias e isso ajudou-me bastante” (P1), “(...) porque era uma professora também de educação especial que deu uma cadeira sobre a família, relação da família e ela estava na intervenção precoce portanto tinha uma proximidade maior com a família (...) e isso ajudou- nos a perceber e a ser sensíveis à família destas crianças” (P1). Foi também possível confirmar, que foi a única professora que referiu que nas atividades/tarefas que o professor mais solicita as famílias, a ida/participação das famílias na escola, “(...) pai vir ajudar em alguma atividade coletiva na escola” (P1). Mais uma vez se verifica que o ano escolar em que a criança se encontra pode influenciar a importância atribuída à relação com as famílias, indo ao encontro da ideia de (Cruz et al. 2003) que refere que na Intervenção Precoce (IP) a abordagem reflete-se na ideia que o aumento dos níveis de bem-estar de um elemento da família terá influência nos

restantes elementos do agregado familiar, reconhecendo-se assim a importância de trabalhar com toda a família e não só com a criança.

Verifica-se que existe na educação pré-escolar, seguindo o método de ensino do MEM, o que não se verificou nos alunos do 1.º CEB, uma abordagem mais direcionada à família, em que se estimula o estabelecimento de uma boa relação entre todos os intervenientes, segundo Serrano (2007), aos serviços da intervenção precoce cabe mobilizar os recursos e os apoios necessários para ir ao encontro das necessidades da criança e da sua família, fornecendo às famílias as ferramentas necessárias para compreender e aceitar a problemática dos seus filhos, e para criarem eles próprios as soluções adequadas.

Estas perceções vão ao encontro do estudo de Pereira et al. (2005), os dados longitudinais indicam que o envolvimento parental percebido pelos professores diminui na transição dos ciclos de escolaridade, existindo uma maior familiaridade entre os educadores e os encarregados de educação do que entre os professores e os encarregados de educação.

Apurou-se, ainda, que relativamente ao Decreto-Lei n.º 54, que define o regime jurídico de educação inclusiva, a visão dos professores é que este decreto pretende dar mais preponderância à participação das famílias na escola: “A lei agora, (...) estão a dar mais força aos pais para estarem a par de toda a burocracia de cada aluno, fazer parte da equipa, (...), e também ajudar no processo educativo do seu filho” (P1).

Em termos de conhecimento sobre o mesmo, e tal como referido anteriormente, sendo o grupo dos professores dos profissionais que mais investe em termos formativos, aferiu-se que os professores procuram formação sobre o mesmo, “(...) a última formação foi para perceber burocraticamente o que alterava do Decreto-Lei anterior para o 54” (P2), e em termos de escola, enquanto instituição, também está presente a preocupação de dar a conhecer às famílias o que está instituído no mesmo, “ (...) a nossa escola, este ano, já fez uma ação de formação sobre o decreto (...) para os encarregados de educação (...), o que é que a nova legislação trouxe (...) (P1)”.

Relativamente às famílias aferiu-se que a perceção sobre o mesmo é de certa forma positiva “(...) é que é um bom decreto, apesar de tudo, é um bom decreto para os alunos, para os alunos e para as famílias, sem dúvida” (F4), seguindo a perspetiva de Pereira et al. (2018) e Prata (2018), o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, vem reforçar o direito de cada um dos alunos a uma educação consentânea com as suas potencialidades, expectativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade.

Indo ao encontro do recente compromisso do Unesco (2015), transmitido na Declaração de Incheon, onde se defende a implementação, com caráter de urgência, uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás, Portugal respondeu com um conjunto de políticas públicas de educação que se traduziram num quadro normativo congruente, convergente e interdependente, onde se inclui o perfil dos alunos, a autonomia e flexibilização curricular, as aprendizagens essenciais, a estratégia nacional de educação para a cidadania, e o novo regime de educação inclusiva (Prata, 2018). É neste sentido que surge o Decreto-Lei n.º 54/2018, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos (...) tendo como horizonte o desenvolvimento do máximo do seu potencial (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06/07) sem a necessidade de categorizar e recorrer a critérios médicos por se centrar no currículo e na sua gestão (Prata, 2018).

Contudo, apesar de junto das famílias a perceção ser positiva relativamente ao decreto em si, existe uma forte crítica à implementação do mesmo, uma vez que o Decreto-Lei se encontra em vigor desde o ano de 2018, mas a sua implementação efetivamente não se verifica, sendo ainda diminuta e precária a sua utilização, “ (...), quase ninguém utiliza o novo decreto, portanto, aquilo que introduções em 2018 e as alterações em 2018, elas continuam a ser trabalhadas como se aquele decreto não existisse, e portanto, estamos a chegar a um ano e meio que deveria ter sido a sua implementação e a primeira reunião com as famílias aconteceu, há... talvez em maio, do ano passado, 2019... Portanto quase um ano depois é que começaram a falar daquilo que tinha sido já oralmente definido (...) “ (F4).

Após a discussão dos resultados, apresentam-se no próximo ponto, as principais conclusões deste estudo, destacando os resultados globais que se consideram mais relevantes na investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças são seres sociais de pleno direito, desenvolvem as suas próprias culturas e constroem sobre o mundo representações e interpretações que são válidas em si mesmas. São, hoje em dia, à escala global o grupo social mais afetado pelas consequências das políticas e práticas sociais adotadas pela sociedade.

Como se sentem as crianças com NEE ao entrar numa nova etapa da sua vida e ter que lidar com tarefas e expectativas da escola? Tendo em conta as suas características, o professor deve fazer com que todas as crianças se sintam bem-sucedidas nos seus esforços académicos. Assim, o ensino individualizado torna-se bastante eficaz nesse sentido, em termos do reforço do que foi aprendido.

As escolas não são apenas um local de aprendizagem, são também um local de reunião e de encontro. As escolas devem fornecer uma atmosfera e uma organização que favoreça o estabelecimento de relações sociais e de amizade entre os que a frequentam.

A educação/ensino apenas terá sucesso com o apoio das famílias como parceiros iguais no processo educativo. Para que isto seja possível é necessário que as famílias e/ou os alunos tenham o direito ao apoio adequado e o direito de recursos a uma entidade independente em caso de conflito.

Através da revisão da literatura realizada pretendeu-se abordar todos os conceitos que ressaltaram da questão fundamental desta investigação: Em que medida a formação para famílias de alunos com NEE, poderá ajudá-los no seu processo educativo?

Neste capítulo, atendendo à questão de investigação, aos objetivos definidos e ao quadro de referência teórico, destacam-se os resultados globais da investigação que se consideram mais pertinentes, identificam-se algumas limitações inerentes à mesma e apontam-se sugestões para futuros trabalhos.

Os primeiros objetivos consistiam em perceber que tipos de cooperação são (des)valorizadas pelos dois grupos (famílias e professores) nas relações que estabelecem e compreender qual o tipo de participação/colaboração das famílias, como intervenientes no processo educativo do aluno com NEE.

Os resultados obtidos permitem afirmar que, relativamente às relações estabelecidas, os intervenientes afirmam que esta relação é boa, no entanto forçada, o que talvez possa não ser significativo na realidade portuguesa. O facto é que todas as famílias entrevistadas demonstraram possuir uma visão da sua relação com a escola distinta daquela que nos é apresentada por Marques, em 1993, a partir da qual se

evidencia existirem progressos positivos consideráveis. Dizer que as famílias portuguesas não têm voz nos estabelecimentos de ensino é afirmar uma verdade inquestionável. As famílias passaram a ser entendidas como clientes que se limitam a entregar os seus filhos nas escolas, sem sequer usufruírem do direito de consumidores, visto estar-lhes vedado o direito de escolha. O que remete para uma maior consciencialização da ideia de que a chave para o sucesso educativo do aluno é uma maior aproximação da escola às famílias e à comunidade. O envolvimento das famílias no processo escolar dos educandos surge na literatura e na investigação envolto em diversas vantagens, relativas aos vários intervenientes: criança, famílias, professor, escola e comunidade (Marques, 1997).

No entanto, no que respeita aos tipos de cooperação, estes são ainda maioritariamente de apoio ao trabalho do professor, limitando-se a família a receber informações e a participar em atividades já definidas pela escola.

Verificou-se que existe uma grande preocupação por parte dos professores para elaborar estratégias de participação com as famílias, estas perceções vêm confirmar o estudo de Simões (2013) que saliente os efeitos benéficos do envolvimento das famílias na vida educacional das crianças, daí os professores e educadores terem vindo a incentivar cada vez mais as famílias a desempenharem um papel direto na educação e desenvolvimento académico de seus filhos.

Relativamente ao apoio no processo educativo, todas as famílias reconhecem a importância do mesmo e que o fazem de diferentes formas. Na sua maioria, centra-se fundamentalmente no apoio aos trabalhos de casa e revisões da matéria dada. Reforçando a perspetiva de Marques (2001), que afirma, com base em estudos realizados ao longo de três décadas, que se veio a verificar que quando as famílias se envolvem na educação dos filhos, estes obtêm melhores resultados escolares, sendo este fator o que maior impacto obteve, independentemente do grupo social e cultural a que os pais pertencem.

Será então necessário que se criem programas de envolvimento das famílias, através de formação para as mesmas, pois, como sugere Marques (1997), as famílias têm necessidade de informação e conhecimento a fim de serem capazes de desenvolver capacidade como educadores e exercer funções educativas em casa, tais como supervisionar os trabalhos de casa, melhorar as expectativas educacionais, reforçar a motivação do aluno e os hábitos de estudo.

Os objetivos seguintes desta investigação estão relacionados com perceber como caracterizam, os professores, a sua formação para trabalhar/intervir com as famílias dos alunos com NEE e perceber junto dos professores se na sua formação

deveriam ser criadas condições, do ponto de vista técnico, para responder às necessidades que decorrem da natureza de intervenção junto das famílias.

Os resultados obtidos permitem afirmar que os professores são dos profissionais que mais procuram formação ao longo do seu percurso profissional, tal como refere Leite (2016), ao referir que a formação continua é algo inerente à profissão do professor, pois o conhecimento dá-se por influências das mudanças que ocorrem no contexto da realidade de cada um, o que requer uma capacitação contínua para habilitar o profissional para conhecer as demandas e habilitar-se para lidar com os avanços e desafios atendendo as necessidades do sistema educacional que está em constantes mudanças.

Relativamente à sua formação, os professores classificam-na como sendo boa para trabalhar com os alunos, contudo insuficiente para trabalhar com as famílias. Tendo todos os participantes a perspetiva de que seria imprescindível a criação de condições, do ponto de vista técnico, para responder às necessidades que decorrem da natureza de intervenção junto das famílias. Tais evidências estão de acordo com o que referem Vallespir, Rincón, e Morey (2016), quer a formação inicial quer a contínua dos professores deve basear-se em elementos fundamentais para o incentivo da participação das famílias na escola.

Os objetivos seguintes desta investigação pretendem identificar qual a contribuição das escolas na formação/apoio às famílias dos alunos com NEE e perceber se as famílias dos alunos com NEE receberam formação por parte da escola que o aluno frequenta.

Os resultados obtidos demonstram que relativamente à contribuição da escola na formação/apoio às famílias dos alunos com NEE este é inexistente, sendo que nenhuma das famílias recebeu qualquer formação por parte da escola que o aluno frequenta. Tal como referem Serrano e Boavida, (2011), vários estudos têm evidenciado que as necessidades das famílias não podem ser ignoradas, estando para além do apoio específico ao desenvolvimento da criança.

O objetivo que se segue pretendia auscultar famílias e professores sobre quem e como facultar formação/apoio às famílias dos alunos com NEE.

Os resultados apontam que a atribuição desta responsabilidade deverá ser imputada à escola, uma escola inclusiva torna-se imprescindível, repensando as práticas educativas de forma a dar as respostas adequadas às necessidades de cada um (Serrano & Boavida, 2011).

Esta perspetiva de que a escola deve ser responsável por facultar formação/apoio às famílias dos alunos com NEE, de forma a estabelecer entre os

intervenientes uma parceria formal, vai ao encontro do referido por Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016) ao referir que o estabelecimento de parcerias formais contribui para a envolvimento da escola na comunidade e facilita a própria relação entre esta e as famílias. A realização de programas de formação das famílias em escolas deverá atingir um maior número de pais e educadores, e capacitá-los para atuarem como uma rede de apoio promotora do desenvolvimento das crianças (Coelho & Murta, 2007), sobretudo das famílias de crianças com NEE.

Relativamente ao objetivo seguinte, era pretendido, perceber se a formação das famílias será importante para o sucesso no percurso educativo dos alunos com NEE, na perspectiva dos professores e das famílias.

Nos resultados obtidos todos acreditam que a formação para as famílias seria importante para o sucesso no percurso educativo dos alunos com NEE, uma vez que fortaleceria a relação entre os intervenientes e todos tem como perspectiva que o fortalecimento da relação entre os intervenientes traz vantagens para o percurso educativo do aluno. Fortalecendo a ideia dos estudos efetuados na área por Simões (2013) que descreve a existência de uma crescente evidência sobre os benefícios do envolvimento das famílias para melhores resultados escolares e o bem-estar geral das crianças, professores, escolas e sistemas de educação de alguns países vêm a promover iniciativas que aumentem os níveis de envolvimento das famílias e a necessidade de estar mais presentes na vida de seus filhos. Hattie (2003) comprovou com o seu estudo que o envolvimento das famílias na vida escolar dos seus filhos tem um efeito relevante no sucesso escolar dos mesmos.

Para finalizar, o último objetivo pretendia perceber que importância as famílias e os professores atribuem, à formação direcionada para as famílias dos alunos com NEE. Os resultados obtidos permitem evidenciar a extrema importância de formação direcionada para as famílias, uma vez que esta conduziria ao fortalecimento da relação entre os intervenientes, acreditando que uma boa relação entre os intervenientes só traz vantagens para os mesmos. A investigação (Davies, 1989; Marques, 1997; Diogo, 1998; Silva, 2003; Correia, 2008) realizada sobre esta relação escola-família tem encontrado benefícios, não só para os alunos como também para os restantes intervenientes, tais como a escola, os professores e a família. Para os alunos, os benefícios destacados pelos autores são: desenvolvimento das crianças e aumento do rendimento escolar; aumento da motivação dos estudantes para a escola e para o estudo; melhoria das atitudes fundamentais para o sucesso escolar (assiduidade, comportamento, empenho); desenvolvimento de expectativas mais elevadas dos alunos em relação ao seu percurso escolar. Relativamente às famílias, os investigadores apontam os seguintes benefícios:

mudança positiva das perceções da escola e dos professores face às famílias; desenvolvimento de expectativas e de atitudes mais positivas da família em relação à educação; capacitação das famílias para perceberem os filhos, enquanto estudantes, de forma mais positiva; aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências para educar os seus filhos; desenvolvimento de um sentimento de maior eficácia no desempenho do papel de educadores; melhoria da autoestima, aumento da motivação para a formação e conseqüente melhoria qualitativa da sua participação na escola; formação de cidadãos mais intervenientes e ativos, com uma maior participação em assuntos públicos. Quanto aos professores e às escolas, os benefícios mencionados pelos investigadores, são: mudança positiva das perceções e as atitudes das famílias face à escola e aos professores; melhoria da compreensão das necessidades e das características das famílias; facilidade na adaptação do currículo aos alunos, introduzindo, inclusive, componente curriculares que aproximem a escola da cultura da comunidade; valorização da imagem social da escola e aumento do prestígio profissional dos professores; criação de um ambiente mais seguro na escola; aumento do recurso ao apoio de estruturas e de serviços da comunidade; desenvolvimento do sentimento de pertença da escola, enquanto instituição à comunidade.

Reforçando, também, a ideia presente nos estudos efetuados na área por Simões (2013) no qual se destaca a importância do envolvimento parental no sucesso escolar dos alunos e na aproximação dos intervenientes que acontece através deste mesmo envolvimento. Uma das formas de envolver as famílias no processo ensino-aprendizagem, e este estudo vem apontar a formação para as famílias como uma forma de aproximar as famílias da vida escolar, de os informar sobre o funcionamento da escola, assim como contribuir para a promoção da construção de pontes de diálogo e de ligação entre as duas instituições, a escola e a família.

Para além de que poderia funcionar como ajuda no seu dia a dia, este contacto com outras famílias em situações semelhantes, enquadram-se no que defendem (Turnbull & Santelli, 2003), ao sugerirem que estes encontros entre famílias, a passar por problemas similares, pode ser uma grande ajuda. O que já tinha sido referenciado, quando os familiares declararam, que o contacto com outros agentes foi importante e positivo.

Seguindo também a ideia veiculada por Simões (2013), no seu estudo, onde refere que se as famílias forem convidadas a ir à escola para partilhar ideias com outras famílias, com fins formativos e informativos, estamos a desmitificar a ideia de que as famílias só são chamadas à escola para receber “más notícias”.

Após a apresentação dos resultados globais da investigação que se consideram mais pertinentes, torna-se importante também refletir acerca das limitações do estudo desenvolvido.

A primeira limitação está relacionada com a metodologia utilizada, lembrando que se trata de uma investigação baseada no estudo de caso e desenvolvida de acordo com o paradigma qualitativo, pelo que as inferências feitas dizem apenas respeito aos casos estudados. Assim, o percurso da presente investigação poderá ser replicado em contextos diferentes ou similares, mas os resultados agora obtidos não deverão ser generalizados. Tal como refere Yin (2015), no estudo de caso não existe amostragem, pelo que as generalizações dos resultados obtidos só poderão ser feitas depois de várias replicações do estudo. No entanto, tal não impede que o investigador, a partir dos resultados obtidos, se possa posicionar de modo a provocar a reflexão sobre os temas abordados, fazer sugestões no sentido de melhorar as práticas com que se deparou e levantar pistas ou hipóteses para novas investigações.

Outro constrangimento está relacionado com o número de intervenientes no estudo, na medida em que um trabalho desta natureza é tanto mais consistente quanto maior o número de sujeitos, não se poderá deixar de mencionar, como uma limitação, o número de participantes entrevistados, uma vez que, não foi fácil encontrar mais famílias dispostas a participar da investigação, e o pretendido era ter o mesmo número de entrevistados em ambos os grupos. Entende-se que, na presença de um maior número de participantes, tornar-se-ia pertinente averiguar se os resultados apresentados se mantêm.

Como limitação deste trabalho surge ainda o facto de não existir muita bibliografia, assim como, estudos relativos a esta temática.

O facto de esta investigação se ter dilatado no tempo, devido a diferentes interrupções, pelos motivos já mencionados e também devido à situação pandémica, da COVID-19, acabou por ser uma fragilidade, pois fez com que fosse necessário um constante, retorno, atualização e acréscimo das referências do enquadramento teórico, havendo mesmo durante este tempo uma alteração do decreto lei que rege a EE. No entanto, o mundo não pára, todos os dias são feitas novas descobertas, o conhecimento deve ser sempre atualizado pois este nunca se esgota, todos os dias há milhares de coisas novas para se saber e um professor, que deixe de se atualizar, acaba por se tornar num ser humano sem essência, por isso, o que à partida poderá ter surgido como um constrangimento, acabou por se tornar num processo de enriquecimento e descoberta, tanto a nível pessoal como a nível da própria investigação.

Estas limitações poderão guiar futuros investigadores de forma a irem mais além e a orientar estudos que as ultrapassem. Quando se inicia um trabalho de pesquisa, realmente abrem-se mais portas/questões do que propriamente se fecham.

Relativamente a outros desafios para o futuro seria interessante alargar o estudo a mais figuras parentais e a outros contextos escolares, como por exemplo o ensino privado, assim como a perceber se existem diferenças mediante os níveis de ensino em que os alunos se encontram.

Com este estudo foi possível realizar uma viagem pelo mundo das famílias, com todas as suas mudanças, passando pela escola e pela importância que a relação escola-família pode ter no desenvolvimento dos alunos, assim como para todos os intervenientes no processo.

Para que o envolvimento das famílias ocorra de maneira utilitária e que promova o desenvolvimento da criança como um todo, seria necessário investir em ações que promovessem um envolvimento efetivo e uma maior consciencialização dos benefícios de uma relação parental próxima para todas as instâncias. A formação das famílias, principalmente das famílias de crianças com NEE serve para criar algumas pontes que unem as escolas, as famílias e a sociedade.

É possível perceber que a colaboração escola-família é um dos elementos principais na luta contra o insucesso escolar. O uso e o desenvolvimento de programas de formação para as famílias deverão ter como objetivos a participação das famílias em atividades da escola. Estes programas deveriam ser promovidos pela própria escola e incluir as atividades que satisfazem todos os grupos interessados.

Se realmente é importante para o processo educativo e desenvolvimento do aluno, o sucesso da relação escola-família, por que razão a escola não promove o envolvimento das famílias no seu funcionamento através da formação para estes, uma vez que, muitas vezes as famílias, principalmente as famílias de crianças com NEE, sentem que não sabem o que e como fazer, para ajudar o seu filho no decorrer do seu processo educacional.

A escola deve criar condições para que sejam desenvolvidas atitudes de respeito a opiniões e visões do mundo diferentes. Ela deve assumir como princípio o fortalecimento da capacidade de pensar e agir e o despertar da esperança em cada pessoa, independentemente das suas particularidades (cor, raça, culturas, género, etc.), no reconhecimento legítimo do seu direito à vida e à inclusão na sociedade. A escola deve desenvolver o espírito de solidariedade e de tolerância, que possibilite a cada sujeito o direito a um lugar na sociedade para que ele se sinta parte dela.

Parece que, não só urge criar condições para proporcionar formação para as famílias, como também, urge investir na formação de professores, de modo a capacitá-los para a promoção do envolvimento parental, assim como, para responder às necessidades das mesmas. A relação entre a escola e a família só poderá evoluir com o empenho de todas as partes envolvidas

Começar por mudar a postura da escola e apostar na formação direcionada às famílias, são os primeiros passos para o crescimento da parceria, relacionamento da escola com a família e conseqüente envolvimento parental. O papel que o professor desempenha vai sendo cada vez mais fundamental, ativo e dinâmico, pois deverá ser ele a principiar todo o processo, convidando e motivando as famílias a relacionarem-se com a escola.

Em suma, é possível afirmar que a formação das famílias em contexto escolar, é considerada a ponte que liga as duas instituições relevantes no desenvolvimento da criança, ou seja, a família e a escola, promovendo uma articulação das mesmas, permitindo um trabalho de parceria que conduz a um maior sucesso escolar, e logo, a uma relação mais positiva e de bem-estar entre todos os intervenientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A.T., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M.F., & Ribeiro dos Santos, M. (2010). *Avaliação de Intervenções de Educação Parental: relatório*. Obtido de http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=3496&m=PDF
- Afonso, N. (1993). A Participação dos Encarregados de Educação na Direção das Escolas. *Inovação*, 6 (2), 81-96.
- Alarcão, I. (2002). *(Des) Equilíbrios Familiares – Uma visão sistémica* (2ª ed.). Coimbra: Quarteto.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, C., Ribeiro, C., & Simões, C. (2011). Trabalho partilhado entre famílias de alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental e os professores: A pertinência e a Atualidade. *Revista Gestão e Desenvolvimento*, 19, 229-247.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, M. (2004). *Conversando Sobre a Escola Inclusiva*. Obtido de http://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?conversando-sobre-a-escola-inclusiva&codigo=AOP0026&area=
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, M., & Patrocínio, C. (2007). A malformação do bebé. Vivências psicológicas do casal. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8 (2), 239-252.
- Arnold, K. (1994). Factors influencing attitudes about family-school communication for parents of children with mild learning problems: preliminary findings. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1 (3), 257-267.
- Bairrão, J. (1994). A perspetiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: O caso da intervenção precoce. *Inovação*, 7 (1), 37- 48.
- Ballenato, G. (2009). *Educar sem gritar*. Lisboa: A esfera dos Livros.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Batshaw, M., & Perret, Y. (1990). *A criança com deficiência*. Lisboa: Livraria Santos.
- Bautista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

- Bayle, F. (2005). A parentalidade. In I. Leal (Ed.), *Psicologia da Gravidez e da Parentalidade* (pp. 317-343). Lisboa: Fim de Século.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1993). *Mudar a escola, mudar as práticas: Um estudo de caso em educação ambiental*. Lisboa: Escolar Editora.
- Bertalanfy, L. (1972). *Théorie générale des systèmes*. Paris: Dunod.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, C. (2003). Dependência e morte da “mãe de família”: a solidariedade familiar e comunitária nos cuidados com a paciente de esclerose lateral amiotrófica. *Psicologia em Estudo*, 8, 21-29.
- Borràs, L. (2002). *Manual de Educação Infantil*. Setúbal: Mariana Editores.
- Brandão, C. (1988). Escola/Família: Que Cooperação?. *Aprender*, 6, 29-35.
- Brazelton, T., & Cramer, B. (2001). *A relação mais precoce – os pais, os bebés e a interação precoce*. Lisboa: Terramar.
- Breia, G., Almeida, I., & Colôa, J. (2004). *Conceitos e Práticas em Intervenção Precoce*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1997). Psicologia da Educação. In J. Vidal, A. Matos, M. Arregui, J. Pérez & M. Villalba (Eds.), *Enciclopédia Geral da Educação. Volume 2* (pp. 32-65). Alcabideche: Editora Oceano.
- Capelo, V., & Carinhas, V. (2011). Espaço da Família – Programa de formação parental. In D. Sampaio, H. Cruz & M. Carvalho (Eds.), *Crianças e jovens em risco. A família no centro da intervenção* (pp. 19–33). Cascais: Príncipia.
- Cara-Linda, M. (2007). *A abordagem centrada na família: Avaliação das práticas num projeto de IP*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Carmo, M. (2005). *A Influência das Características das famílias em intervenção precoce na identificação das suas necessidades e na utilidade da sua rede de apoio social*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Castro, J., Marques, U., & Silva, M. (2001). Atividade física adaptada: Uma visão crítica. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 1, 73-79.

- Cau-Bareille, D. (2014). Estratégias de trabalho e dificuldades dos professores em fim de carreira: Elementos para uma abordagem sob o prisma do género. *Laboreal*, 10 (1), 59-78. Obtido de http://laboreal.up.pt/files/articles/59_78.pdf
- Chora, A., Costa, F., Brito, G., & Marques, R. (1997). Direção de Turma e Sucesso Educativo: A História de um Projecto. In D. Davies, R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os Professores e as Famílias: a Colaboração Possível* (pp. 115-151). Lisboa: Livros Horizonte.
- Coelho, M., & Murta, S. (2007). Treinamento de pais em grupo: um relato de experiência. *Estud. psicol.*, 24 (3), 333-341.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2004). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. *Artmed*, 3, 275-330.
- Colôa, J. (2018). *O Decreto-Lei n.º 54/2018 na visão de Joaquim Colôa*. Obtido de <https://inclusaoaquilino.blogspot.com/2018/10/o-decreto-lei-n-542018-na-visao-de.html>
- Conner, J. (1995). *School Power*. New York: New American Library.
- Correia, L. & Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Inclusão*, 1, 34-56.
- Correia, L. (2000). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2007). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para pais e professores* (2.ªed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2010). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão Quer Dizer Exclusão. In L. Correia (Ed.), *Educação Especial e inclusão quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 35-62). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2016). Um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. *Diversidades, estratégias de inclusão na escola*, 48, 7-12.
- Correia, L. (2018a). *Educação de alunos com necessidades educativas especiais: a profecia cumpre-se* Obtido de <https://www.publico.pt/2018/07/16/sociedade/opiniao/educacao-de-alunos-com-necessidades-educativas-especiais-a-profecia-cumpre-se-1837375>

- Correia, L. (2018b). *O decreto-lei 54/2018 e a qualificação de professores*. Obtido de <https://www.publico.pt/2018/09/08/sociedade/opiniao/o-decretolei-542018-e-a-qualificacao-de-professores-1843444>
- Correia, L., & Serrano, A. (2002). *Envolvimento parental em intervenção precoce: Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Serrano, A. (2005). Parcerias Pais-Professores na Educação da Criança com NEE. In L. Correia (Ed.), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um Guia para Educadores e Professores* (pp. 61-76). Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Serrano, A. (2008). Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educativas especiais. In L. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (pp. 155-163). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1981). Educação Especial. In M. Tamen & M. Silva (Eds.), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp.75-92). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, J. (2018). Prefácio. In F. Pereira, A. Crespo, A. Trindade, A. Cosme, F. Croca, G. Breia & R. Fernandes (Eds.), *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática* (pp.3-4). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Costa, M. (2004). A Família com Filhos com Necessidades Educativas Especiais. *Millenium*, 30, 74-100.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, M. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 1, 55-64.
- Coyne, J. , & Lazarus, R. (1980). Cognitive Style, Stress Perception, and Coping. In I. Kutash & L. Schlesinger (Eds.), *Handbook on Stress and Anxiety: Contemporary Knowledge, Theory, and Treatment* (pp. 144-158). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Creekmore, W. (1988). Family Classroom: A critical balance. *Academic Therapy*, 24, 207-220.
- Cruz, H., & Carvalho, M. (2011). Infância, Famílias e a Educação Parental. In D. Sampaio, H. Cruz & M. J. L. Carvalho (Eds.). *Crianças e Jovens em Risco. A Família no Centro da Intervenção* (pp. 21-33). Cascais: Princípia.
- Cruz, H., & Pinho, I. (2008). *Pais – uma experiência*. Porto: LivPsic.

- Cruz, O., & Ducharne, M. (2006). Intervenção na Parentalidade - o caso específico da Formação de Pais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11-12, 295-309.
- Cruz, V., & Fonseca, V. (2012). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Dangel, R., & Polster, R. (1984). *Parent training - Foundations for research and practice*. New York: The Guilford Press.
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal, Realidade e Perspetivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. (1994). Educação e Família. *Inovação*, 3, 377-389.
- Davies, D. (1997). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Lisboa: Edições Asa.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os Professores e as Famílias: Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davis-Kean, P., & Eccles, J. (2005). Influences and Challenges to Better Parent-School Collaboration. *School-Family Partnerships for Children's Success*, 1, 57-73.
- Decreto-Lei nº 5/1973, de 25 de julho- Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo. Obtido de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/421823/details/maximized?perPage=50&sort=whenSearchable&sortOrder=ASC&q=educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica>
- Decreto-Lei 174/1977, de 2 de maio - Define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica. Obtido de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/251617/details/normal?q=DecretoLei+174%2F1977%2C%20de+2+de+maio>
- Decreto-Lei 46/1986, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo. Obtido de https://dre.pt/web/guest/pesquisa/search/222418/details/normal?p_p_auth=D6880vBC
- Decreto-Lei 9/1989, de 2 de maio - Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Obtido de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa//search/611899/details/maximized?perPage=100&sort=whenSearchable&q=desporto&sortOrder=ASC>
- Decreto-Lei 319/1991, de 23 de agosto - Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Revoga o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio. Obtido de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/403296/details/normal?q=319%2F91>
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, retificado pela Declaração de Retificação n.º 10/2008, de 7 de março, e alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio - define

- os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. Obtido de http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl_3_2008.htm
- Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho- Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Obtido de <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. London: Queen's Printer.
- Dessen, M., & Polónia, A. (2007). *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano*. Ribeirão Preto: Paidéia.
- Dias, J. (1999). *A problemática da relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação e integração de pessoas com deficiência (cadernos SNRi11).
- Diaz, A. (1995). *História de las Deficiencias*. Madrid: Fundacion ONCE.
- Diogo, A. (1998). *Famílias e Escolaridade – Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.
- Diogo, J. (1999). *Parceria Escola – Família. A Caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2016). *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares - 2.º Ciclo*. Obtido de [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=722&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2016_Desigualdades2_CEB.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=722&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2016_Desigualdades2_CEB.pdf)
- Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*, 4, 335-354.
- Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, F. Losel, (Eds.). *Social intervention: potential and constraints* (pp.241-259). New York/Berlin: Aldin/de Gruyter.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. In M.C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp.69-75). New York: Mcmillan.
- Epstein, J. (1994.) *High schools gear up to create effective school and family partnerships. Centeron Families. Communities. Schools & Children's Learning Research and Development*. New York: Mcmillan.
- Epstein, J. (1995). School/Family/Community partnerships: Carring for the children we share. *Ohi Delta Kappan*, 3, 701-712.

- Epstein, J. (1997). *School, family and community partnerships: Yourh and book for action*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
- Epstein, J., & Connors, L. (1994). A Colaboração Escola e Família no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário. *Revista ESES*, 5, 17-22.
- Estanqueiro, A. (2013). *Comunicar com os Filhos – O Papel dos Pais na Educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, J. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteves, L. (2007). O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. *Rev. Lusófona de Educação*, 9, 17-46.
- Estrela, M., & Villas-Boas, M. (1997). A Relação Pais e Escola: Reflexões Sobre uma Experiência. In H. Marchand & H. Pinto (Eds.), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação* (pp. 103-116). Lisboa: Educa e Autores.
- Falloon, I., Laporta, M., Fadden, G., & Graham-Hole, V. (1993). Coping with Stress: Role of the Family. In I. Falloon, M. Laporta, G. Fadden & V. Graham-Hole (Eds.), *Manging Stress in Families: Cognitive and Behavioral Strategies for Enhancing Coping Skills* (pp. 1-12). New York: Routledge.
- Feldman, M. (1994). Parenting education for parents with intellectual disabilities: A review of outcome studies. *Developmental Disabilities*, 15, 299-332.
- Felgueiras, I. (2000). Modelos de intervenção precoce em crianças com necessidades educativas especiais. *Cadernos CEACF*, 15/16, 7-27.
- Favorini, L. (2009). *O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório* (Tese de doutorado). Obtido de https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22022010-104135/publico/Favorini_DO.pdf
- Filippini, M., Hoogerwerf, E., Lúcio, S., Rodrigues, A., Fyca, G., Diaz, C., & Salas, A. (2004). *Infância, deficiência e violência*. Obtido de <http://www.fenacerci.pt/web/publicacoes/fenacerci.html>
- Flores, J. (1994). *Análisis de Datos Cualitativos - Aplicaciones a la Investigación Educativa*. Barcelona: PPV.
- Fonseca C., & Carvalho C. (2011). *Manual Técnico Projeto Nós e os Laços*. Coimbra. Asos.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lisboa: Lusociência.

- Fortin, M., Vissandjée, B., & Côté, J. (2009). Escolher um Problema de Investigação. In M. Fortin (Ed.), *Fundamentos e etapas do processo de investigação* (pp.47-59). Lisboa: Lusociência.
- Gameiro, J. (1992). *Voando sobre a psiquiatria. Análise epistemológica da psiquiatria contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gaspar, M. (2001). *Parenting Practices and Children's Socio-Emotional Development: A Study With Portuguese Community Preschool Age Children*. Obtido de <http://www.incredibleyears.com/library/paper.asp?nMode=1&nLibraryID=438>
- Gaspar, M. (2003). O trabalho com pais na prevenção do comportamento antissocial (Parenting intervention and prevention of antisocial behavior). In I. Alberto (Eds.), *Comportamento Anti-Social: Escola e Família*. (pp.51-79). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Gaspar, M. (2004). *Projeto Mais-Pais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Gaspar, M. (2005). Educação familiar como intervenção socioeducativa: Porquê, para quem, como e por quem?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39, 61-98.
- Gaspar, M. (2010). Educação parental e prevenção do risco na infância: resposta milagre ou desafio incitador? In A. Almeida (Eds.), *Intervenção com crianças, jovens e famílias: Estudos e Práticas* (pp.101-159). Coimbra: Almedina.
- Gaspar, M. (2012). No abismo da procura de uma “resposta milagre” para a(s) família(s). Obtido de <http://barometro.com.pt/archives/556>
- Glat, R., & Pletsch, M. (2004). Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. *Revista de Educação Especial*, 24, 33-40.
- Gomes-Pedro, J. (1995). Desenvolvimento, Identidade e Educação - Perspetivas para o Bebê XXI. In J. Gomes-Pedro & M. F. Patrício (Eds.), *Bebê XXI: criança e família na viragem do século* (pp.3-24). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, E. (2012). *Alunos, Escolas e Famílias: de quem são os resultados escolares?*. Lisboa: Projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência.
- Gonzalez, M. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos. In L. Correia (Ed.), *Educação Especial e inclusão quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.58-72). Porto: Porto Editora.
- González, R., & Ruiz, B. (2007). Assessing parents' satisfaction with their parental role for a more effective partnerships between families and schools. *International Journal about Parents in Education*, 1, 21-29.

- Gronita, J. (2008). *O anúncio da deficiência da criança e suas implicações familiares e psicológicas*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.
- Gronita, J., Pimentel, J., Bernardo, A., Matos, C., & Marques, J. (2016). *E quando atendemos crianças...diferentes* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gupta, A., & Singhal, N. (2004). Positive perceptions in parents of children with disabilities. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 15 (1), 22-35.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australia Council for Educational Research. Obtido de http://www.acer.edu.au/documents/Hattie_TeachersMakeADifference.pdf
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (Eds.), *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 79-91). Porto: Porto Editora.
- Heimburge, J., & Rief, S. (2006). *Como Ensinar todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Hellen, O. (1988). Insolving the hard to reach parents: a working model. *Equity and Choice*, 4, 60-63.
- Henderson, A., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Columbia: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A., & Mapp, K. (2003). *A New Wave of Evidence: The impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas: South west Educational Development Laboratory.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hornby, G. (1992). Counselling family members of people with disabilities. In S. Robertson & R. Brawn (Eds.), *Rehabilitation counselling: Approaches in the field of disability* (pp. 177- 201). Nova Iorque: Chapman e Hall.
- Hugger, L. (2009). Mourning the Loss of the Idealized Child. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 8(2), 124-136.
- Instituto Nacional Estatística (2011). *Censos 2011*. Obtido de https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_main&xpid=CENSOS21&xlang=pt
- Jardim, J. (2010). *Programa de desenvolvimento de competências sociais e pessoais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jesus, S., & Martins, M. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Lisboa: Edições Asa.

- Jiménez B. (1993). *La necesidades educativas Especiales en La Reforma del sistema Educativ*. Madrid: MEC.
- Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback, W. (1996). Rationale for inclusive schooling. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusion - a guide for educators*, (pp. 3-15). Baltimor: Paul Brooks.
- Klaus, M. H., Kennell, J. H., & Klaus, P. H. (1993). *Mothering the mother : how a doula can help you have a shorter, easier and healthier birth*. Reading MA: Addison Wesley.
- Kohl, G., Lengua, L., & McMahon, R. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*. 38(6), 501-523.
- Koller, S., & Narvaz, M. (2004). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In S. Koller (Eds.), *Ecologia do desenvolvimento humano – Pesquisa e Intervenção no Brasil* (pp. 51-65). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(4),73-85.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leitão, F. (1989). *Intervenção Educativa Precoce, um Modelo. IV Encontro de Educação Especial*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, T. (2016). *Formação de professores para a inclusão*. Obtido de [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6818/1/Leite%20T%20\(2016\)%20Forma%20a%20de%20professores%20para%20a%20inclus%20a%20.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6818/1/Leite%20T%20(2016)%20Forma%20a%20de%20professores%20para%20a%20inclus%20a%20.pdf)
- Light-Foot, M. (1978). *Worlds apart – Relationships between families and schools*. New York: Basic Books.
- Lopes, J. (2007). Perspetiva crítica da Educação Especial em Portugal. In J. Kauffman & J. Lopes (Eds.), *Pode a educação especial deixar de ser especial?*. (pp. 21-94) Braga: Psiquilibrios.
- Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a Diversidade e Desenvolvimento Fonológico na Infância* (Tese de Doutoramento). Obtido de <https://ria.ua.pt/handle/10773/11428>
- Macedo, M. (2013). *Escola de Pais NEE. Guia de Formação Parental no Âmbito das Necessidades Especiais*. Lisboa: Pedagogo.
- Mann, B. (2008). *What works for whom? Promising practices in parenting education*. Ottawa: Canadian Association of Family Resource Programs.

- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues (Eds.), *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 93-108). Porto: Porto Editora.
- Marchesi, A., & Martin, E. (1995). Da Terminologia do Distúrbio as Necessidades Educacionais Especiais. In A. Marchesi et al. (Org.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar* (pp.72-95) Porto Alegre: Artes Medicas.
- Marques, L. (1995). O filho sonhado e o filho real. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3, 121-125.
- Marques, R. (1993). *A Escola e os Pais – Como colaborar?.* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1997). O Envolvimento das Famílias no Processo Educativo: Resultado de um Estudo em Cinco Países. *Revista ESES*,8, 27-37.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais.* Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2011). *Professores, Famílias e Projecto Educativo.* Lisboa: Edições ASA.
- Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B., & Roberts, J. E. (2009). Language characteristics of individuals with Down syndrome. *Topics in Language Disorders*, 29, 112– 132.
- Martins, E. (2008). *Um programa de Educação Parental* (Tese de Doutoramento). Obtida de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/44>
- Martins, G. (2005). *Educação, Temas e Problemas, Nº1.* Lisboa: Edições Colibri.
- Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (2005). *A família e o sucesso escolar.* Lisboa: Edições Científica Editorial Presença.
- McMillan, J., & Shumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction.* Glenview: Scott, Foresman and Company.
- McWilliam, R. (2010). *Working with families of young children with special need.* New York: The Guilford Press.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mendez-Baldwin, M., & Busch-Rossnagel, N. (2003). Changes in Parental Sense of Competence and Attitudes in Parents Involved in a Head Start Program as a Result of Participation in a Parent Education Workshop. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 6, 331-344. Obtido de <http://www.tandfonline.com>
- Minatel, H., & Matsukura, L. (2015). *Famíliares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar.* Obtido de

- https://www.researchgate.net/publication/277355084_Familiares_de_crianças_e_adolescentes_com_autismo_percepções_do_contexto_escolar
- Ministério Público (1993). *Regras gerais sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência*. Obtido de <http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/regrasgeraisigualdadeoportunidades.pdf>
- Minuchin, S. (1979). *Familles en Thérapie. Calidoscopio familiar imágenes de violencia e corazón*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Moses, K. (1983). The impact of initial diagnosis: Mobilizing family resources. In J. Mulick & S. Pueschel (Eds.), *Parent-professional partnerships in developmental disability services* (pp. 72-94). Cambridge, MA: Academic Guild.
- Mosquera, J., & Stobaus, C. (2004). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Nascimento, M. (2003). A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. *Vozes*, 5, 69-90.
- Nascimento, S. (2015). *Formação contínua: contributos para a profissionalidade dos professores do 1.º ciclo do ensino básico/ensino fundamental* (Tese de doutoramento). Obtido de <http://hdl.handle.net/10174/16231>
- Nascimento, A., & Menandro, P. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 2, 72-88.
- Neuenschwander, M., & Garrett, J. (2008). Causes and Consequences of Unexpected Educational Transitions in Switzerland. *Journal of Social Issues*, 64 (1), 41-57.
- Neves, M. (2016). Supervisão e Formação de Profissionais de Educação Reflexivos: Estudo de Caso num Estágio de um Curso de Formação Inicial de Educadores de Infância (Tese doutoramento). Obtido de <https://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/8312/1/tese%20de%20doutoramento%20ivone%20neves%20com%20j%c3%bari.pdf>
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking. A Study of Teaaching as Work*. London: Routledge.
- Nielsen, L. (2006). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nogueira, J., Neuenschwander, M., & Detry, B. (2009). La transmission entre famille et école pour les adolescents: au-delà du niveau socio-économique. In N. Burnay & A. Klein (Eds.), *Figures contemporaines de la transmission* (pp. 139-155). Namur: Press Universitaires de Namur.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

- Nunes, A., Azevedo, M., & Schmidt, M. (2013). *Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura*. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/258861671_Inclusao_educacional_de_pessoas_com_Autismo_no_Brasil_uma_revisao_da_literatura
- O'Hara, D., & Levy, S. (1984). Family adaptation to learning disability: A framework for understanding and treatment. *Learning disabilities*, 3(6), 63-77.
- OCDE (2019). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Obtido de https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_PRT.pdf
- Oliveira, J. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Oliveira, J. (2002). *Psicologia da Família*. Lisboa: Universidade Aberta.
- OMS (1994). *Relatório Mundial da Saúde*. Obtido de https://www.who.int/whr/2010/whr10_pt.pdf
- ONU (2009). *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Obtido de <http://www.ministeriopublico.pt/instrumento/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
- Osório, L. (1996). *Família Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pereira, A., Canavarro, J., Canavarro, M., Cardoso, M., Mendonça, D., & Reis, M. (2005). *O envolvimento parental na escola e ajustamento emocional e académico-um estudo longitudinal com crianças do ensino básico*. Obtido de <http://www.joaodedeus.pt/projectoepe/ec/enquadramentoconceptual.html>
- Pereira, A. (2002). *Questionário de Envolvimento Parental na Escola – Versão para Pais*. Obtido de http://www.fpce.uc.pt/saude/QEPE_VP.html
- Pereira, A. (2002). *Questionário de Envolvimento Parental na Escola – Versão para Professores*. Obtido de http://www.fpce.uc.pt/saude/QEPE_VPr.html
- Pereira, A. I., Canavarro, J. M., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. V. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 91-110.
- Pereira, A., Canavarro, J., Cardoso, M., & Mendonça D. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VP). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 109-132.
- Pereira, A., Reis, P., Canavarro, J., Canavarro, M., & Mendonça, D. (2005, setembro). *Stress escolar e ajustamento emocional e académico na transição de escolas do 1.º para o 2.º ciclo*. Comunicação em poster apresentada no VIII Congresso Galaico Português Psicopedagogia da Universidade do Minho, Braga.
- Pereira, F. (1996). *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. Lisboa: Artes Gráficas.S.N.R..

- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., ... Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* (Tese de doutoramento). Obtido de <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2549/17678213.pdf>
- Pereira, M. (2017). *Pertencer & Participar para Aprender*. Oliveira de Frades: Associação de Solidariedade Social de Lafões.
- Perrenoud, P. (1987). Lego-between: entre la famille et l'école, l'enfant messengeret message. In P. Perrenoud & C. Montadon (Eds.), *Parent set enseignants: un Dialogue Impossible* (pp.55-78). Berna: Peter Lang.
- Pizarro, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Polonia, A., & Dessen, M. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre a família e a escola. *Psicologia escolar e educacional*, 9, 303-312.
- Prata, M. (2018). Perspetivas sobre a Educação inclusiva: Olhares sobre a nova lei. *Educação Inclusiva. Revista da Pró Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 9(2), 27-32.
- Prodanov, C., & Freitas, E. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Académico* (2ªed.). Novo Hamburgo: Universidade Feevale.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reis, P., Pereira, A., Canavarro, M., & Mendonça, D. (2005, setembro). *Diferenças entre o envolvimento parental em escolas do 1.º e do 2.º ciclo: um estudo longitudinal*. Comunicação em poster apresentada no VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia da Universidade do Minho, Braga.
- Reis, V. (2009). *Crianças e Jovens em Risco: Contributos para a organização de critérios de avaliação de fatores de risco* (Tese de Doutoramento). Obtido de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/11781/1/tese%20versao%20reformulada%20final2.pdf>
- Relvas, A. (1996). *O Ciclo Vital da Família. Perspetiva Sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Relvas, A. (2003). *Por detrás do espelho: da teoria à terapia com a família* (2ªed.). Coimbra: Quarteto Editora.

- Reto, F., & Ramos, M. (2001). Família e Deficiência. In L. Silva (Ed.), *Ação Social na Área da Família* (pp.75-88). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, M. (2007). *Família: Comunidade Educativa – Filhos hoje, pais amanhã*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rolim, L., & Canavarro. M. (2001). Perdas e luto durante a gravidez e puerpério. In M. Canavarro (Eds.), *Psicologia da Gravidez e da Maternidade* (pp. 32-56). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rooke, O., Thompson, M., & Crispin Day, A. (2004). School-Based Open Access Parenting Programmes: Factors Relating to Uptake. *Child and Adolescent Mental Health*, 9,130-138.
- Salema H. (2003), Teacher Education and education for democratic citizenship: Description oh a case study. *Itinerários*,2, 503-568.
- Sampaio, D. (2011). *Da família, da escola, e umas quantas coisas mais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampieri R., Collado C., & Lucio P. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão social. Quanto todos aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa da Educação*, 18(1), 53-75.
- Savoie-Zajc, L. (2003). A entrevista semi-dirigida. In B. Gauthier (Eds.), *Investigação social: da problemática à colheita de dados* (pp.15-32). Loures: Lusociência.
- Serrano, A., & Boavida, J. (2011). Early Childhood Intervention: The Portuguese pathway towards inclusion. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 2-19.
- Silva, E. (1996). A Relação familiar e o idoso. *Gerontologia*, 4 (2), 75-78.
- Silva, L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2006). Pais e Professores: reflexões em torno de um estranho objecto de estudo. *Interacções*, 2, 268-290.
- Silva, P. (2007). Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões. *Revista Eletrónica de Educação*, 1 (1), 3-30.

- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 443-464.
- Silvestre, H., & Silvestre, M. J. (2012). A área, o tema e o problema de pesquisa como fatores determinantes no processo de investigação. In H. Silvestre & J. Araújo (Eds.), *Metodologia para a investigação social* (pp. 35-62). Lisboa: Escolar Editora.
- Simões, M. (2013). *Formação parental em contexto escolar: promoção da construção de pontes entre escola e família* (Tese doutoramento). Obtido de https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23714/1/Tese_Doutoramento_Gra%C3%A7a%20Sim%C3%B5es.pdf
- Simões, S. (2011). *Influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação de crianças em idade escolar em diferentes tipos de família* (Tese de Doutoramento). Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56783/2/Tese%20PhD%20Sonia%20Simoes.pdf>
- Slepoj, V. (2000). *As Relações de Família*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (Con)Fundidas entre a Escola e a Família – Uma Perspetiva Sistémica para Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, S. (2003). A saúde do feto. In E. Sá (Ed.), *Psicologia do feto e do bebé* (pp. 39-66). Lisboa: Fim de século.
- Stevens, J., Hough, R., & Nurss, J. (2002) A Influência dos Pais no Desenvolvimento e Educação das Crianças. In B. Spodek, (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 761- 786). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tegethof, M. (2007). *Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Trost, J. (1995). O processo de formação da família. In J. Gomes-Pedro & M. F. Patrício (Eds.), *Bebé XXI: criança e família na viragem do século* (pp.55-67). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação.
- Turnbull, A., & Santelli, B. (2003). Mejora de localidad de vida familiar mediante el apoyo de padre a padre. In M. Verdugo & U.Jordán (Edz.), *Investigación, innovación y cambio. Actas de las V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp.249-256). Salamanca: Amarú Ediciones.

- Turnbull, A., & Turnbull, H. (1986). *Families, professionals and exceptionality: A special partnership*. Columbus, OH: Merrill Publishing.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento de ação na área de necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*. Obtido de http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf
- UNESCO (2015). *Education 2030 Declaração de Incheon. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Obtido de [http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declara_o_de_Incheon.pdf](http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declara_o_de_Incheon.pdf)
- UNICEF (2004). *Situação Mundial da Criança 2004*. Obtido de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/situacao_mundia_da_infancia_2004.pdf
- Vallespir, J., Rincón, J., & Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 31-45. Obtido de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/245751/188941>
- Vasconcelos, T., Dorey, I., & Homem L (2003). *Educação de Infância em Portugal. Situação e contextos numa perspetiva de promoção de equidade e combate à exclusão - Estudos e relatórios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Veiga, C. (2006). *As regras e as práticas. Factores organizacionais e transformações na política de reabilitação profissional das pessoas com deficiência*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Velho, G. (2006). *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Vieira, C. (2004). Educação familiar e desenvolvimento do género: Reflexões em torno de algumas práticas diferenciadas em função do sexo da criança. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38 (1, 2, 3), 49-84.
- Vieira, C., & Relvas, A. (2003). *A(s) Vida(s) do Professor. Escola e Família*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Vieira, F., & Pereira, M. (1996). *Se Houvera Quem me Ensinará...A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira-Rodrigues, M., & Sanches-Ferreira, M. (2017). A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: A Opinião

- de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Público e Privado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(1), 37–52.
- Villas-Boas, M. (2001). *Escola e Família: uma Relação Produtiva de Aprendizagem em Sociedades Multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- Warnock, M. (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Wolfendale, S. (1993). Fazer com que o Meio Escolar e Familiar vá ao Encontro das Necessidades das Crianças. *Integração Escolar*, 2, 128 - 143.
- Yin, R. (2015). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos* (5ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zenhas, A. (2004). *A direção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família* (Tese de Doutoramento). Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/713>
- Zenhas, A. (2006). *O Papel do Director de Turma na Colaboração Escola – Família*. Porto: Porto Editora.
- Zenhas, A. (2010). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *E-Revista Ozarfaxinars O Papel dos Pais na Escola*, 18, 1-9.
- Zigler, E., & Hodapp, R. (1986). *Understanding Mental Retardation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zigmond, N. (2007). Delevering Special Education is a two-person job: A cal for unconventional thinking. In J. B. Crockett, M.M. Gerber & T.J. Landrum (Eds.), *Achieving the radical reform of special education: Essays in honor of James M. Kauffman* (pp. 115-137). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

APÊNDICES

Apêndice 1: Guião da Entrevista Direcionado ao Grupo de Professores de EE

Tema: A importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*. A visão de professores e famílias.

Público alvo: Professores de Educação Especial.

Objetivo geral: Perceber qual a importância da formação para famílias de crianças com NEE, no seu processo educacional, assim como, na relação escola-família.

Objetivos específicos e estratégias:

Blocos	Objetivos específicos	Questões /assuntos	Observações
(A) Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	-Informar, nas suas linhas gerais, do nosso trabalho de investigação. -Pedir a ajuda dos professores, pois o seu contributo é absolutamente imprescindível para o êxito do trabalho. -Colocar o professor na situação de membro da equipa de investigação, embora com um estatuto especial. O princípio da ajuda recíproca deverá ser formulado de forma explícita. -Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.	Tempo médio: 5 a 10 m.
(B) Aspetos sociodemográficos e profissionais	Caracterização do entrevistado a nível pessoal e profissional.	-Sexo -Pode indicar a sua idade? -Pode indicar qual a sua situação profissional? -Pode indicar o seu tempo de serviço? -Pode indicar o seu tempo de serviço no Educação Especial?	

		<p>-Pode indicar qual a sua formação inicial?</p> <p>-Pode indicar qual o ano(s) de escolaridade que leciona?</p> <p>- Qual/quais são as NEE(s) dos seus alunos?</p>	
<p>(C)</p> <p>Formação dos professores</p>	<p>Compreender qual o motivo da especialização na área.</p> <p>Perceber se consideram que a sua formação foi adequada para trabalhar com alunos com NEE e com as suas famílias</p> <p>Perceber quais consideram ser as necessidades a nível da formação dos professores de Educação Especial</p>	<p>-Porque se especializou na Educação Especial?</p> <p>-Em que áreas das NEE incidiu a sua formação?</p> <p>-Como caracteriza a sua formação para trabalhar com os alunos com NEE?</p> <p>-Quais as maiores dificuldades que sente para trabalhar com os alunos com NEE?</p> <p>-Como caracteriza a sua formação para trabalhar com as famílias dos alunos com NEE?</p> <p>-Do seu ponto de vista, acha que durante a sua formação, deveriam ser criadas condições, do ponto de vista técnico, para responder às necessidades que decorrem de intervenção junto das famílias?</p> <p>-Considera que, no geral, os professores de Educação Especial, estão bem preparados para trabalharem com estes alunos? Porquê?</p> <p>-Costuma procurar outras formações na área de Educação Especial? Porquê? Em que áreas?</p> <p>-Quais as características pessoais que considera importantes existirem num profissional da Educação Especial?</p>	<p>As reações não verbais deverão também ser registadas.</p>

<p>(D)</p> <p>Comunicação escola-família</p>	<p>Averiguar quem toma iniciativa nos contactos.</p> <p>Perceber de que forma é feita a comunicação entre a escola-família.</p> <p>Perceber que tipo de informação é trocada entre a escola e a família e em que situações.</p> <p>Averiguar qual a frequência dos contatos entre a escola e a família.</p>	<p>-Normalmente de quem é a iniciativa para estabelecer contacto entre a escola e família?</p> <p>-Como se estabelecem os contactos entre a escola e as famílias? / Pode explicar de que forma é feita a comunicação escola-família?</p> <p>-Que tipo de informação é trocada entre a escola e a família?</p> <p>-Em que situações costuma contactar a família? Com que frequência?</p> <p>-Tem algum tipo de preocupação na forma como comunica com as famílias?</p>	
<p>(E)</p> <p>Relação escola-família</p>	<p>Perceber como é estabelecida a relação escola-família.</p> <p>Conhecer as opiniões dos professores acerca das relações estabelecidas com a família.</p> <p>Perceber se existem e quais são os obstáculos à relação escola-família.</p>	<p>-Na sua perspetiva, as famílias deveriam ir à escola para quê?</p> <p>-Como vê as relações entre a escola e as famílias?</p> <p>-Sente por parte da escola alguma preocupação com as famílias? Descreva como?</p> <p>-Hoje em dia defende-se a importância de uma boa relação das famílias com as escolas no processo educativo do aluno. O que é para si uma boa relação entre escola e família? Por favor dê exemplos</p> <p>-Que tipo de estratégias de participação ou colaboração utiliza para promover o envolvimento das famílias na educação do aluno?</p>	

		<p>-Considera que há barreiras/obstáculos que prejudicam/limitam a sua relação com as famílias? Quais?</p> <p>-Como acha que se pode melhorar a relação escola- família?</p>	
<p>(F)</p> <p>Relação escola-família e o sucesso educativo do aluno com NEE</p>	<p>Perceber que tipo de atividades o professor solicita às famílias com mais frequência.</p> <p>Perceber que tipo de envolvimento o professor procura que as famílias possuam no processo educativo do aluno.</p> <p>Compreender qual a importância que os professores atribuem à sua relação com as famílias poder potenciar com o sucesso do aluno.</p> <p>Perceber a percepção sobre as vantagens e as desvantagens que a relação das famílias com a escola poderá trazer ao percurso educativo do aluno.</p>	<p>-Normalmente para que tipo de atividades/tarefas o professor mais solicita as famílias?</p> <p>-A relação entre as escolas e as famílias é importante para o sucesso escolar do aluno?</p> <p>-Qual a sua perspectiva sobre a participação das famílias, melhorar os resultados escolares dos alunos.</p> <p>-Considera que uma boa relação entre a escola e a família traz vantagens, para o percurso educativo do aluno, para as famílias e para os professores? Quais?</p> <p>-Considera que uma boa relação entre a escola e a família traz desvantagens, para o percurso educativo do aluno, para as famílias e para os professores? Quais?</p>	
<p>(G)</p> <p>Importância da formação para famílias de alunos com NEE</p>	<p>Compreender que tipo de apoio é dado à família pela escola.</p> <p>Percecionar se os professores acham importante existir formação, no</p>	<p>-Que tipo de apoio é dado, por parte das escolas, às famílias?</p> <p>-Que tipo de apoios acha que as famílias necessitam, por parte da escola?</p> <p>-Considera que a escola deveria ser responsável por oferecer formação a estas famílias?</p>	

	<p>sentido de auxiliar as famílias no percurso educativo do aluno.</p> <p>Perceber a quem atribuem, os professores, a responsabilidade da formação direcionada às famílias.</p> <p>Perceber qual a importância que os professores atribuem à existência de um programa de formação direcionado para as famílias.</p>	<p>-Considera que se a escola oferecesse formação às famílias, esta poderia ser um motor para fortalecer a relação entre a escola e a família?</p> <p>- Acha que seria importante existir um programa de formação, para as famílias, onde estas pudessem participar e aprender estratégias para os ajudar em diferentes aspetos do percurso educacional do seu educando, com professores, técnicos e outras famílias na mesma situação?</p> <p>- Na sua perspectiva, quem deveriam ser os intervenientes nesta formação direcionada para as famílias?</p>	
<p>(H)</p> <p>Encerramento</p>	<p>Finalização da entrevista</p>	<p>-Agradecer a participação.</p> <p>-Reafirmar a confidencialidade dos dados.</p>	

Apêndice 2: Guião da Entrevista Direcionado ao Grupo de Famílias de Alunos com NEE

Tema: A importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*. A visão de professores e famílias.

Público alvo: Famílias de crianças com NEE.

Objetivo geral: Perceber qual a importância da formação para famílias de crianças com NEE, no seu processo educacional, assim como, na relação escola-família.

Objetivos específicos e estratégias:

Blocos	Objetivos específicos	Questões /assuntos	Observações
(A) Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	-Informar, nas suas linhas gerais, sobre o trabalho de investigação. -Pedir a ajuda das famílias, pois o seu contributo é absolutamente imprescindível para o êxito do trabalho. -Colocar a família na situação de membro da equipa de investigação, embora com um estatuto especial. O princípio da ajuda recíproca deverá ser formulado de forma explícita. -Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.	Tempo médio: 5 a 10 m.
(B) Aspetos sociodemográficos	Perceber em que contexto sociodemográfico se encontra inserida a família/criança. Caracterizar o entrevistado a nível pessoal e profissional. Caracterizar a criança a nível pessoal e escolar.	-Pode indicar o seu parentesco com a criança? -Pode indicar qual a composição do agregado familiar? -Pode indicar o seu estado civil? -Pode indicar a sua idade? -Pode indicar qual a sua escolaridade? -Pode indicar qual a sua profissão?	

		<p>-Qual a necessidade especial do seu educando?</p> <p>-Idade do seu educando?</p> <p>-Qual o ano de escolaridade?</p>	
(C) Comunicação escola-família	<p>Averiguar quem toma iniciativa nos contactos.</p> <p>Perceber de que forma é feita a comunicação entre a escola-família.</p> <p>Perceber que tipo de informação é trocada entre a escola e a família e em que situações.</p>	<p>-Normalmente de quem é a iniciativa para estabelecer contacto entre a escola e família?</p> <p>-Como se estabelecem os contactos entre a escola e as famílias? / Pode explicar de que forma é feita a comunicação escola-família?</p> <p>-Que tipo de informação é trocada entre a escola e a família?</p> <p>-Em que situações costuma contactar a escola?</p> <p>-Sente-se informado sobre as diversas questões ligadas à escola do seu educando? Se respondeu sim, como? Se respondeu não, o que sugere como melhoria?</p>	<p>As reações não verbais deverão também ser registadas.</p>
(D) Relação escola-família	<p>Perceber como é estabelecida a articulação escola-família.</p> <p>Conhecer as opiniões das famílias acerca das relações estabelecidas com a escola.</p> <p>Perceber se existem e quais são os obstáculos à relação escola-família.</p>	<p>-Costuma ir à escola com que frequência?</p> <p>-Como vê as relações entre a escola e as famílias?</p> <p>-Sente por parte da escola alguma preocupação com as famílias? Descreva como?</p> <p>-Hoje em dia defende-se a importância de uma boa relação das famílias com as escolas no processo educativo do aluno. O que é para si uma boa relação entre escola e família? Por favor dê exemplos</p> <p>-Na sua perspetiva, considera que a relação da família com a escola é bem-sucedida? Porquê?</p>	

		<p>-Considera que há barreiras/obstáculos que prejudicam/limitam a sua relação com a escola? Quais?</p> <p>-Como acha que se pode melhorar a relação escola-família?</p>	
<p>(E)</p> <p>Relação escola-família e o sucesso educativo do aluno com NEE</p>	<p>Perceber se as famílias sentem capacidades para ajudar o aluno no processo educativo/extraescola.</p> <p>Perceber que tipo de estratégias as famílias utilizam em casa incentivadas pela escola.</p> <p>Compreender qual a importância que as famílias atribuem à sua relação com a escola poder potenciar com o sucesso do aluno.</p> <p>Perceber a perspectiva sobre as vantagens e as desvantagens que a relação das famílias com a escola poderá trazer ao percurso educativo do aluno.</p>	<p>- Quais a(as) razão(ões) que o levaram a optar pela escola atual do seu educando?</p> <p>-Costuma acompanhar as aprendizagens do seu educando? Como?</p> <p>-Costuma apoiar o seu educando na execução dos trabalhos de casa? Sente alguma dificuldade em fazê-lo?</p> <p>-Quem são, habitualmente, os responsáveis por encontrar estratégias para ajudar o seu educando?</p> <p>-Normalmente que tipo de estratégias que lhe são indicadas, pela escola/professor, para ajudar o seu educando?</p> <p>-Acha que a relação entre as escolas e as famílias é importante para o sucesso escolar do seu educando? /Qual a sua perspectiva sobre a participação das famílias, melhorar os resultados escolares dos alunos.</p> <p>-Considera que uma boa relação entre a escola e a família traz vantagens para o percurso educativo do seu educando, para as famílias e para os professores? Quais?</p> <p>-Considera que uma boa relação entre a escola e a família traz desvantagens para o percurso educativo do seu educando, para as famílias e para os professores? Quais?</p>	

		-O que espera que a escola ofereça ao seu educando? E às famílias?	
(F) Importância da formação para famílias de alunos com NEE	<p>Compreender que tipo de apoio é dado à família pela escola.</p> <p>Percecionar se as famílias acham importante existir formação, no sentido de as auxiliar no percurso educativo do aluno.</p> <p>Perceber a quem atribuem, as famílias, a responsabilidade da formação.</p> <p>Percecionar se as famílias sentem a necessidade de formação, no sentido de as auxiliar no percurso educativo do aluno.</p> <p>Perceber se as famílias estariam abertas a frequentar formação direcionada às mesmas.</p>	<p>-Que tipo de apoio é dado, por parte das escolas, às famílias?</p> <p>-Que tipo de apoios acha que as famílias necessitam, por parte da escola?</p> <p>-Considera que a escola deveria ser responsável por oferecer formação às famílias?</p> <p>-Considera que se a escola oferecesse formação às famílias, esta poderia ser um motor para fortalecer a relação entre a escola e a família?</p> <p>-Conhece algum programa de formação para as famílias, no contexto específico das NEE? Se sim, já participou em algum?</p> <p>-Se existisse um programa de formação, para famílias de crianças com NEE, onde pudesse participar e aprender estratégias para o ajudar em diferentes aspetos do percurso educacional do seu educando, com professores, técnicos e outras famílias na mesma situação, estaria interessado em participar?</p> <p>- Na sua perspectiva, quem deveriam ser os intervenientes nesta formação direcionada para as famílias?</p>	

(G) Encerramento	Finalização da entrevista	-Agradecer a participação. -Reafirmar a confidencialidade dos dados.	
---------------------	---------------------------	---	--

Apêndice 3: Pedido de Cedência e Autorização de Utilização dos Questionários, Via Email, à Autora

Exma. Senhora Professora Doutora Ana Isabel Freitas Pereira

Eu, Ana Rilho, aluna do Mestrado em Educação - Especial Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Viseu, encontro-me a elaborar a minha dissertação de Mestrado sob a orientação da Professora Doutora Ana Isabel Silva. Pretendo perceber a importância da formação parental direcionada a famílias de alunos com Necessidades Educativas *Especiais*. Uma vez que os instrumentos que desenvolveu se cruzam com o tema do meu estudo, gostaria de me inspirar nos mesmos como ponto de partida para o desenvolvimento das minhas entrevistas.

Por conseguinte, venho por este meio solicitar a V^a Ex^a, a versão mais atualizada, dos instrumentos; Questionário de envolvimento parental na escola - versão pais e Questionário de envolvimento parental na escola - versão professores, como forma de apoio para a construção de entrevistas, fazendo a devida referência na minha dissertação ao uso dos mesmos. Assim como o devido consentimento para a utilização dos mesmos.

Com os melhores cumprimentos agradeço a atenção dispensada

Ana Rilho

Apêndice 4: Resposta da Autora ao Pedido de Cedência e Autorização de Utilização dos Questionários, Via Email

Cara Dr^a Ana Rilho

Envio em Anexo os documentos que me solicita e outros documentos adicionais que poderão ajudá-la no seu trabalho. Autorizo a utilização dos referidos questionários na sua investigação.

Desejo-lhe as maiores felicidades para o seu trabalho.

Os meus cumprimentos,

Ana Isabel Pereira

Professora

Faculdade de Psicologia

Universidade de Lisboa

Alameda da Universidade

1649-013 Lisboa

Apêndice 5: Consentimento Informado, Livre e Esclarecido (professores e famílias)

CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM RECOLHA DE DADOS

Por favor leia com atenção a seguinte informação. Se considerar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Tema do estudo: A importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*. A visão de professores e famílias.

Este projeto de investigação insere-se no Mestrado em Educação Especial, na área do Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu e é orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Silva. Tem como objetivo perceber a importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*, segundo a perspetiva das famílias e dos professores. É um estudo de caso que implicará a realização de entrevistas, que serão gravadas para um registo mais fidedigno dos dados. Os participantes incluídos neste estudo são famílias de alunos com Necessidades Educativas *Especiais* e professores de Educação Especial. A participação é de carácter voluntário, podendo o participante desistir em qualquer momento sem qualquer prejuízo. O preenchimento deste instrumento ocupará alguns minutos do seu tempo, no entanto, garantimos desde já o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos seus dados para este estudo. As suas respostas serão fundamentais para a realização deste trabalho. Agradecemos desde já a sua colaboração e pedimos sinceridade, tendo em conta que não existem respostas certas ou erradas.

Muito grata pela sua participação,

a mestranda do curso de Educação Especial, na área do Domínio Cognitivo e Motor, Ana Rilho (ana_rilho@hotmail.com)

Assinatura:

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para este fim e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Rubrica:Data:...../...../.....

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA E FEITO EM DUPLICADO: UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE

Apêndice 6: Transcrição das Entrevistas (professores e famílias)

Transcrição das Entrevistas – Professores de EE

Entrevista Professor (P1)

Boa tarde,

O Tema do estudo é a importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*. A visão de professores e famílias.

Este projeto de investigação insere-se no Mestrado em Educação Especial, na área do Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu e é orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Silva. Tem como objetivo perceber a importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*, segundo a perspetiva das famílias e dos professores. É um estudo de caso que implicará a realização de entrevistas, que serão gravadas para um registo mais fidedigno dos dados. Os participantes incluídos neste estudo são famílias de alunos com Necessidades Educativas *Especiais* e professores de Educação Especial. A participação é de carácter voluntário, podendo desistir em qualquer momento sem qualquer prejuízo. O preenchimento deste instrumento ocupará alguns minutos do seu tempo, no entanto, garantimos desde já o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos seus dados para este estudo. As suas respostas serão fundamentais para a realização deste trabalho. Agradecemos desde já a sua colaboração e pedimos sinceridade, tendo em conta que não existem respostas certas ou erradas.

Muito grata, desde já, pela sua participação.

Aspetos sociodemográficos e profissionais

Sexo. Feminino.

Pode indicar a sua idade? 37 anos.

Pode indicar qual a sua situação profissional? Professora contratada.

Pode indicar o seu tempo de serviço? 10 anos.

Pode indicar o seu tempo de serviço no Educação Especial? 7 anos mais ou menos.

Pode indicar qual a sua formação inicial? Professores do primeiro ciclo do ensino básico.

Pode indicar qual o ano(s) de escolaridade que leciona? Este ano, é 2.º ciclo.

Qual/quais são as NEE(s) dos seus alunos? Este ano tenho a PHDA que é perturbação hiperatividade e défice de atenção e tenho também crianças com autismo.

Formação dos professores

Porque se especializou na Educação Especial?

Sempre foi uma área que me interessou, poder ajudar as crianças que precisavam de uma ajuda extra e na altura quando acabei o curso não havia esta especialização, quando eu tive oportunidade financeiramente de fazer, fiz.

Em que áreas das NEE incidiu a sua formação?

Foi no domínio cognitivo motor.

Como caracteriza a sua formação para trabalhar com os alunos com NEE?

É assim, minha formação... A especialização, certo? Sim, sim. Foi boa, porque foi mais ou menos durante um ano e meio, pronto, houve bastantes cadeiras, uma boa teoria, mas a teoria é muito diferente da prática, pronto...

Quais as maiores dificuldades que sente para trabalhar com os alunos com NEE?

Para trabalhar com os alunos, vão-se resolvendo, pronto, vai-se trabalhando com o que tem, digamos assim.

Como caracteriza a sua formação para trabalhar com as famílias dos alunos com NEE?

É assim, eu na minha especialização, tive uma disciplina em que a professora era de intervenção precoce e trabalhava muito com as famílias e isso ajudou-me bastante porque ela contava casos práticos e debatíamos muito sobre isso, e ela falava muito sobre isso, portanto, eu acho que tenho ali uma boa base, pronto, apesar de depois na prática cada caso é um caso. **Relativamente a sua formação no caso específico das famílias teve uma boa...** Sim, sim, porque era uma professora também de educação especial que deu uma cadeira sobre a família, relação da família e ela estava na intervenção precoce portanto tinha uma proximidade maior com a família e por acaso gostei aprendemos bastante e depois tinha também colegas que estavam na intervenção precoce na altura e que partilharam muito e isso ajudou- nos a perceber e a ser sensíveis à família destas crianças.

Do seu ponto de vista, acha que durante a sua formação, deveriam ser criadas condições, do ponto de vista técnico, para responder às necessidades que decorrem de intervenção junto das famílias?

Sim! Neste caso teve também.... Sim.

Considera que, no geral, os professores de Educação Especial, estão bem preparados para trabalharem com estes alunos? Porquê?

É assim, estamos sempre a aprender, não é, e depois, é assim, também depende de cada formação, de cada professor de educação especial, os professores que tiveram, a sensibilidade, a personalidade de cada professor, não é, temos que saber se cada professor educação especial gosta daquilo que faz, não é.

Costuma procurar outras formações na área de Educação Especial? Porquê? Em que áreas?

Sim! Procuo principalmente sobre cada problemática que me aparece em cada escola, por exemplo, este ano tenho um aluno com hiperatividade e já fui a um seminário sobre hiperatividade, depois, se tenho alunos com dislexia, tento procurar alguma formação para dislexia, fazer um bocadinho de, atualizar-me, digamos assim. Há sempre coisas novas e interessantes para aprender em cada problemática, e tento ir ao encontro dos alunos que vem. **Então as áreas são sempre para responder a necessidades que tem?** Sim, sim...

Quais as características pessoais que considera importantes existirem num profissional da Educação Especial?

Ser uma pessoa que ouve mais do que fala, ter paciência e saber agarrar cada pequena conquista, como uma vitória, porque em educação especial o trabalho com estas crianças às vezes é frustrante, porque não vemos as vitórias Como uma criança dita normal, precisamos de pequenas conquistas, ficamos contentes, saber que aquilo é um grande passo para a criança e também, por norma, encontramos crianças carente de afeto e que procuram em nós uma atenção e um carinho diferente, não é como uma professora do primeiro ciclo do primeiro ou do segundo ciclo, eles sentem-se mais próximos, pronto...

Comunicação escola-família

Normalmente de quem é a iniciativa para estabelecer contacto entre a escola e família?

É assim, na minha experiência, parte muitas vezes de nós, da escola.

Como se estabelecem os contactos entre a escola e as famílias? / Pode explicar de que forma é feita a comunicação escola-família?

A primeira comunicação é presencial, contacta-se o encarregado de educação para vir a escola, para a apresentação, para falarmos um pouco sobre cada aluno. A educação especial é muito próxima dos pais e depois usamos a via telefone.

Que tipo de informação é trocada entre a escola e a família?

É assim, para perceber as necessidades dos alunos e depende de cada família, há pais, mas mais ansiosos, há menos, este ano, falo todos os dias com os pais, mas às vezes, quando houver alguma situação nós telefonamos e falamos.

Em que situações costuma contactar a família? Com que frequência?

Neste caso já me respondeu... Todos os dias!

Sim, no meu caso agora! Mas quando há situações em termos de comportamento ou recados mais importantes ligamos aos pais.

Tem algum tipo de preocupação na forma como comunica com as famílias?

Sim, sim, sem dúvida! Temos que ver com cada família como é que devemos lidar da melhor forma, a há pais que são mais ansiosos, há outros pais que se calhar, são mais desligados. Temos que ter uma atenção ao falar com os pais, sim, mas qualquer pai. Mas neste caso das Necessidades Educativas, se calhar um bocadinho mais.... temos que ter um bocadinho mais de sensibilidade.

Relação escola-família

Na sua perspetiva, as famílias deveriam ir à escola para quê?

Quando convocadas. Para participar em alguma atividade que envolva a família, não é, muitas vezes até são os pais que dizem se podem ir à escola ler uma história, ou fazer uma atividade, pronto, mas basicamente quando são convocados.

Como vê as relações entre a escola e as famílias?

Acho que é importante, mas temos que respeitar o papel de cada uma.

Sente por parte da escola alguma preocupação com as famílias? Descreva como?

Sim, cada vez mais, nota-se. **Como é que existe essa preocupação consegue descrever?** Tentar envolver a família na vida de cada aluno. A lei agora, por exemplo, na educação especial, mudou e estão a dar mais força aos pais para estarem a par de toda a burocracia de cada aluno, fazer parte da equipa, não é, e também ajudar no processo educativo do seu filho.

Hoje em dia defende-se a importância de uma boa relação das famílias com as escolas no processo educativo do aluno. O que é para si uma boa relação entre escola e família? Por favor dê exemplos?

Uma boa relação é saber respeitar um ao outro, saber o papel do professor e o papel do pai, não é, nós fazemos o nosso papel e os pais fazem o papel deles, ajudar mutuamente, mas sempre sabendo a hierarquia de cada um, digamos assim, não é.

Não entrar no espaço um do outro? Exatamente...

Que tipo de estratégias de participação ou colaboração utiliza para promover o envolvimento das famílias na educação do aluno? Por exemplo, ao telefonar ao pai saber, por exemplo, as mesmas estratégias para mudar comportamentos, mudar atitudes, se formos os dois ao encontro do mesmo objetivo, ou seja, para fazermos o mesmo caminho, não é, fazemos na escola e em casa a mesma coisa, pronto, e termos autonomia, por exemplo, também, se o aluno na escola já sabe fazer os trabalhos de casa sozinho, em casa também tem que saber fazer, não é, E tentamos ter aquilo aqui um entendimento entre a família e a escola para não fazer coisas opostas.

Considera que há barreiras/obstáculos que prejudicam/limitam a sua relação com as famílias? Quais? É assim, depende! Depende de cada família, há famílias que às

vezes não querem, não deixam, entrar no espaço deles, pronto. E nós há certas coisas que também não podemos deixar, não é, também não podemos abrir a porta a 100%, não é, pronto...

Como acha que se pode melhorar a relação escola- família? Nem sei! Como é que se pode melhorar?

Eu acho que a base é mesmo respeito, se houver respeito as coisas vão funcionando. Melhorar, é também a família interessar-se no processo educativo do aluno e a escola, também, interessar-se pelo que o aluno faz em casa, tem que ser as duas coisas, não é, e sempre em prol do aluno. **Sempre um benefício do aluno?** Claro.

Relação escola-família e o sucesso educativo do aluno com NEE

Normalmente para que tipo de atividades/tarefas o professor mais solicita as famílias?

Às vezes, pode ser, através de fazer algumas atividades com o aluno em casa para a escola ou o pai vir ajudar em alguma atividade coletiva na escola, pronto, ou nas reuniões, também.

A relação entre as escolas e as famílias é importante para o sucesso escolar do aluno? Completamente, sim!

Considera que uma boa relação entre a escola e a família traz vantagens, para o percurso educativo do aluno, para as famílias e para os professores? Quais? Sim, sem dúvida! **Consegue me dar algum exemplo dessas vantagens?** Saber o que se passa em casa, compreendo melhor o aluno, não é, e se a família se fecha, nós não podemos ajudar o aluno, o aluno não é só da escola, o aluno é da família primeiro e depois da escola e se as coisas funcionarem nos dois lados bem é bom para o aluno, não é, se a escola fecha a portas, ou a família fecha portas, as coisas são extremamente complicadas, coisas diferentes em dois espaços diferentes, na escola e em casa, é complicado. **Para o processo educativo do aluno?** Exatamente, sempre pensar no aluno.

Considera que uma boa relação entre a escola e a família traz desvantagens, para o percurso educativo do aluno, para as famílias e para os professores? Quais?

Lá está, a única desvantagem, às vezes, é pisar o risco e pensar que a escola tem que fazer tudo e a escola também tem que pensar que a família não pode fazer tudo, lá está, é os papéis, tem de estar bem definidos.

Importância da formação para famílias de alunos com NEE

Que tipo de apoio é dado, por parte das escolas, às famílias? Apoio? Apoio, é assim, por exemplo, no caso da minha escola tem um gabinete, GAF, gabinete de apoio à família, pronto, e temos uma assistente social que trabalha muito com os pais,

principalmente com pais deste tipo de alunos. Portanto, há uma relação próxima, com a família, através deste gabinete, não é assim todas as escolas, neste caso, é por ser uma escola teip, em que tem este recurso. A assistente social faz parceria, também comigo, com o professor de educação especial, e com o dt (diretor de turma) e principalmente com os pais.

Que tipo de apoios acha que as famílias necessitam, por parte da escola?

Precisam deste apoio, também já estive noutra escola em que havia formação para pais, estamos a falar, por exemplo, no caso mesmo específico do autismo, em que nós, professores de Educação Especial, de departamento, fez várias formações para pais e foi muito benéfico. Porquê? Porque era um conjunto de pais com crianças com autismo e que puderam ter ali o seu momento, só aqueles pais sabem o que passam, e houve ali um momento de partilha, foi uma formação sobre nutrição, por exemplo, em que os pais puderam estar à vontade para falar dos filhos, sem ninguém censurar, não é. Depois outra formação com o psicólogo para falarmos um bocadinho sobre o autismo, depois houve um lanche partilhado que também foi bastante bom com estes pais e com estas crianças. Portanto, eu acho, que era benéfico envolver os pais assim nessas pequenas atividades de formação, não é, porque ninguém nasce ensinado, na orientação principalmente na orientação.

Considera que a escola deveria ser responsável por oferecer formação a estas famílias?

É assim, responsável? Eu acho que é um termo muito forte, mas deveria ajudar, cada vez mais notamos que os pais que muitas vezes não sabem como fazer as coisas e precisam de ser ajudadas e os professores de educação especial costumam fazer essa ponte, costumam ajudar individualmente, mas eu acho que, era essencial fazer uma coisa mais abrangente.

Considera que se a escola oferecesse formação às famílias, esta poderia ser um motor para fortalecer a relação entre a escola e a família?

Sim, apesar de depois, lá está, cada família é cada caso, porque há famílias que às vezes têm, não é vergonha, mas às vezes não gostam muito de se expor, em grandes grupos, pronto, às vezes é preciso criar pequenos grupos, não é, e trabalhar com aqueles pequenos grupos, assim essas formações tinham que ser de pessoas selecionadas, famílias, não é, e organizá-las em pequenos grupos.

Acha que seria importante existir um programa de formação, para as famílias, onde estas pudessem participar e aprender estratégias para os ajudar em diferentes aspetos do percurso educacional do seu educando, com professores, técnicos e outras famílias na mesma situação?

Sim, mas em pequenos grupos.

Na sua perspetiva, quem deveriam ser os intervenientes nesta formação direcionada para as famílias?

Deviam ser, desde psicólogos, desde professores de educação especial podemos sempre chamar outras pessoas de outras áreas, médicos. Depende depois da temática. Agradeço mais uma vez a sua participação.

E recorde mais uma vez o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos seus dados para este estudo.

Muito grata pela sua participação.

Entrevista Professor (P2)

Boa tarde,

O Tema do estudo, é a importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*. A visão de professores e famílias.

Este projeto de investigação insere-se no Mestrado em Educação Especial, na área do Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu e é orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Silva. Tem como objetivo perceber a importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*, segundo a perspetiva das famílias e dos professores. É um estudo de caso que implicará a realização de entrevistas, que serão gravadas para um registo mais fidedigno dos dados. Os participantes incluídos neste estudo são famílias de alunos com Necessidades Educativas *Especiais* e professores de Educação Especial. A participação é de carácter voluntário, podendo desistir em qualquer momento sem qualquer prejuízo. O preenchimento deste instrumento ocupará alguns minutos do seu tempo, no entanto, garantimos desde já o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos seus dados para este estudo. As suas respostas serão fundamentais para a realização deste trabalho. Agradecemos desde já a sua colaboração e pedimos sinceridade, tendo em conta que não existem respostas certas ou erradas.

Muito grata, desde já, pela sua participação.

Aspetos sociodemográficos e profissionais

Sexo. Feminino.

Pode indicar a sua idade? Claro, 43 anos.

Pode indicar qual a sua situação profissional? Estou a lecionar numa escola do 1.º Ciclo em Odivelas. Professora contratada.

Pode indicar o seu tempo de serviço? 5 anos.

Pode indicar o seu tempo de serviço no Educação Especial? Depois da profissionalização tenho 3 anos...

Pode indicar qual a sua formação inicial? Sou licenciada em ensino do 1.º ciclo pela UA.

Pode indicar qual o ano(s) de escolaridade que leciona? Estou com uma turma do 4.º ano.

Qual/quais são as NEE(s) dos seus alunos? Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, Perturbação de Hiperatividade e Défice de atenção, perturbação de oposição /desafio e autismo.

Formação dos professores

Porque se especializou na Educação Especial?

O meu interesse veio por ter um familiar (sobrinho) com síndrome de asperger...

Em que áreas das NEE incidiu a sua formação?

Tirei formação especializada em Educação Especial – domínio cognitivo e motor, mas claro que o meu grande interesse era o autismo.

Como caracteriza a sua formação para trabalhar com os alunos com NEE?

Infelizmente acho que é insuficiente... E não digo isto por ter sido tirada num intervalo curto ou longo, mas sim porque estamos a trabalhar com humanos e não com máquinas... Logo cada criança é única e tem as suas próprias vivências que a fazem distinta de todos os seus pares...

Quais as maiores dificuldades que sente para trabalhar com os alunos com NEE?

É o que referi na questão anterior: não trabalhamos com máquinas em que dá para ter um manual...

Como caracteriza a sua formação para trabalhar com as famílias dos alunos com NEE?

Considero esse ponto como outra dificuldade, pois se há pais questão muito bem informados, outros há que julgam que tudo se resolve com umas palmadinhas... explicar a estes pais que o filho tem necessidades especiais não é fácil...

Do seu ponto de vista, acha que durante a sua formação, deveriam ser criadas condições, do ponto de vista técnico, para responder às necessidades que decorrem de intervenção junto das famílias?

Deveriam.... É fundamental...

Considera que, no geral, os professores de Educação Especial, estão bem preparados para trabalharem com estes alunos? Porquê?

Bem preparados acho que nunca estamos... Mas acho que estamos preparados. Ou assim espero...

Costuma procurar outras formações na área de Educação Especial? Porquê? Em que áreas?

Já fiz, sim, sobre cada problemática que me aparece, mas para ser sincera a última foi para perceber burocraticamente o que alterava do Decreto-lei anterior para o 54. Mas também já fiz para aprender Braille.

Quais as características pessoais que considera importantes existirem num profissional da Educação Especial?

Como qualquer profissional de educação tem que ser uma pessoa que procura sempre estar atualizado, ser proativo, inovador, tolerante, dedicado e tentar ser uma inspiração.

Comunicação escola-família

Normalmente de quem é a iniciativa para estabelecer contacto entre a escola e família?

Do professor.

Como se estabelecem os contactos entre a escola e as famílias? / Pode explicar de que forma é feita a comunicação escola-família?

Muitas vezes é pela caderneta escolar, mas quando são assuntos mais delicados ou complicados de explicar solicita-se ao encarregado de educação que se desloque à escola para uma reunião.

Que tipo de informação é trocada entre a escola e a família?

As necessidades dos alunos, procedimentos a ter para suprimir dificuldades, conflitos no seio familiar, comportamentos, aprendizagens, ...

Em que situações costuma contactar a família? Com que frequência?

Sempre que sinto que algo não está bem com o bem-estar desse aluno, quando pretendo fazer alterações nos procedimentos de ensino, para comunicar os avanços e progressos...

Tem algum tipo de preocupação na forma como comunica com as famílias?

Claro que tenho! Procuo sempre promover uma comunicação amigável tentando transmitir o que é preciso de uma forma clara e dando a entender que estamos a trabalhar em equipa e não uns para cada lado.

Relação escola-família

Na sua perspetiva, as famílias deveriam ir à escola para quê?

Sempre que sintam alguma dúvida; sempre que souberem de alguma mudança; quando os profissionais de educação sentem necessidade...

Como vê as relações entre a escola e as famílias?

Infelizmente nem sempre é fácil... Tudo depende da aceitação dos pais ao problema do filho.

Sente por parte da escola alguma preocupação com as famílias? Descreva como?

Há preocupação, claro.... Tentamos sempre informar, e envolver o melhor possível, os pais e estar disponíveis para qualquer esclarecimento. Contudo acho que deveria de existir algum profissional mais direcionado para estabelecer esse contacto, pois sei que há pais que não recorrem a todos os seus direitos legais que têm por não serem capazes ou por nem terem conhecimento.... Infelizmente, nós também não podemos estar na sala de aula e apoiar a 100% os pais...

Hoje em dia defende-se a importância de uma boa relação das famílias com as escolas no processo educativo do aluno. O que é para si uma boa relação entre escola e família? Por favor dê exemplos.

Quando a família não encara a escola como um lugar onde larga o filho por umas horas; quando trabalhamos em conjunto.

Que tipo de estratégias de participação ou colaboração utiliza para promover o envolvimento das famílias na educação do aluno?

Tento sempre mostrar os avanços e progressos dos filhos. Outra estratégia que tenho usado é elaborar sempre um bilhete de agradecimento pela sua presença, feito pelo aluno, com frases como: “obrigado por seguires os meus passos”, “obrigado por acreditares em mim”, “obrigado por me guiares mesmo fora de casa” ... Este simples gesto tem sensibilizado alguns corações mais cétricos...

Considera que há barreiras/obstáculos que prejudicam/limitam a sua relação com as famílias? Quais?

Claro. Acho que já mencionei aqui algumas, como por exemplo: a falta de aceitação dos pais, o facto de não podermos estar disponíveis só para ajudar os pais, o facto de cada caso ser um caso e a estratégia que funciona num aluno não funcionar no outro, o facto de termos mais alunos do que o ideal... tantas barreiras...

Como acha que se pode melhorar a relação escola- família?

Tentando minimizar os obstáculos/barreiras referidas. Seria ótimo haver mais profissionais no terreno; uma “tutora” para estabelecer contactos com pais e instituições.

Relação escola-família e o sucesso educativo do aluno com NEE

Normalmente para que tipo de atividades/tarefas o professor mais solicita as famílias?

Que o ajudem nas tarefas escolares propostas para casa... Mas também na elaboração de algum trabalho que o ajude a superar algum desconforto, como por exemplo: tenho um aluno que facilmente fica muito frustrado e mutila-se. Em sala de aula comecei a treinar a respiração com ele, o que tem resultado. Esclareci à mãe o meu método e solicitei-lhe que tomasse a mesma atitude para o ajudar. Até agora tem resultado!

A relação entre as escolas e as famílias é importante para o sucesso escolar do aluno?

Claro que é. Quando trabalhamos em equipa é tudo mais fácil e os avanços vão aparecendo, agora quando cada um puxa para um lado... aí é muito mais difícil superar dificuldades e estabelecer um bom ensino-aprendizagem.

Qual a sua perspetiva sobre a participação das famílias, melhorar os resultados escolares dos alunos.

Foi o que referi acima: quando não há boa relação família-escola há avanços, mas com uma frequência mais diminuta e com maior dificuldade tanto para o professor como para o aluno.

Considera que uma boa relação entre a escola e a família traz vantagens, para o percurso educativo do aluno, para as famílias e para os professores? Quais?

Os alunos mostram maior motivação para a aprendizagem, assimilam mais facilmente os conteúdos e dão maior importância ao ensino. Quando o aluno apresenta este “comportamento” a tarefa do professor torna-se mais natural e fácil.

Considera que uma boa relação entre a escola e a família traz desvantagens, para o percurso educativo do aluno, para as famílias e para os professores? Quais?

Não, não considero...

Importância da formação para famílias de alunos com NEE

Que tipo de apoio é dado, por parte das escolas, às famílias?

Muito pouco.... Tento sempre esclarecer as dúvidas que surjam, mas mais nada em especial...

Que tipo de apoios acha que as famílias necessitam, por parte da escola?

Como já referi, seria importante haver alguém disponível nas escolas que ajudasse os pais a perceber quais os seus direitos... que lhes proporcionasse até algum tipo de formação sobre o problema do filho.

Considera que a escola deveria ser responsável por oferecer formação a estas famílias?

Sim, é fundamental.

Considera que se a escola oferecesse formação às famílias, esta poderia ser um motor para fortalecer a relação entre a escola e a família?

Claro.

Acha que seria importante existir um programa de formação, para as famílias, onde estas pudessem participar e aprender estratégias para os ajudar em diferentes aspetos do percurso educacional do seu educando, com professores, técnicos e outras famílias na mesma situação?

Isso seria o cenário ideal.

Na sua perspetiva, quem deveriam ser os intervenientes nesta formação direcionada para as famílias?

Como já referi, um professor de Educação Especial com essa função.

Agradeço mais uma vez a sua participação.

E recorro mais uma vez ao anonimato, à confidencialidade e ao uso exclusivo dos seus dados para este estudo.

Muito grata pela sua participação.

Entrevista Professor (P3)

Boa tarde,

O Tema do estudo é a importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*. A visão de professores e famílias.

Este projeto de investigação insere-se no Mestrado em Educação Especial, na área do Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu e é orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Silva. Tem como objetivo perceber a importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*, segundo a perspetiva das famílias e dos professores. É um estudo de caso que implicará a realização de entrevistas, que serão gravadas para um registo mais fidedigno dos dados. Os participantes incluídos neste estudo são famílias de alunos com Necessidades Educativas *Especiais* e professores de Educação Especial. A participação é de carácter voluntário, podendo desistir em qualquer momento sem qualquer prejuízo. O preenchimento deste instrumento ocupará alguns minutos do seu tempo, no entanto, garantimos desde já o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos seus dados para este estudo. As suas respostas serão fundamentais para a realização deste trabalho. Agradecemos desde já a sua colaboração e pedimos sinceridade, tendo em conta que não existem respostas certas ou erradas.

Muito grata, desde já, pela sua participação.

Aspetos sociodemográficos e profissionais

Sexo. Feminino.

Pode indicar a sua idade? Sim, 41.

Pode indicar qual a sua situação profissional? Professora de quadro de zona pedagógica.

Pode indicar o seu tempo de serviço? São 17 anos.

Pode indicar o seu tempo de serviço no Educação Especial? Na educação especial é o segundo ano.

Pode indicar qual a sua formação inicial? Português, 3.º ciclo e secundário.

Pode indicar qual o ano(s) de escolaridade que leciona? Portanto, eu estou na educação especial, com meninos do 1.º ciclo e do 3.º ciclo.

Qual/quais são as NEE(s) dos seus alunos? Portanto, tenho desde dislexia, cognitivo, hiperatividade.

Formação dos professores

Porque se especializou na Educação Especial?

Muito simples, responder as necessidades dos meus alunos enquanto professora de português, inicialmente, pronto, foi isso que me levou, eu era docente de português isso que me levou a querer saber mais para poder ajudar porque é realmente um meio onde cada vez há mais alunos com necessidades pontuais, específicas e temos que saber responder.

Em que áreas das NEE incidiu a sua formação?

Dislexia.

Como caracteriza a sua formação para trabalhar com os alunos com NEE?

A formação feita eu acho que foi bastante adequada e orientada a vários níveis a várias especificidades abordando várias tipologias, portanto isso na especialização, o mestrado veio consolidar área específica onde eu queria estar mais envolvida nas escolas.

Quais as maiores dificuldades que sente para trabalhar com os alunos com NEE?

As maiores dificuldades, é o material, porque as escolas não têm material para trabalhar com determinadas problemáticas, temos que criar muito material e acho que as escolas deveriam estar mais preparadas a esse nível, portanto a nível de material.

Como caracteriza a sua formação para trabalhar com as famílias dos alunos com NEE? Acha que a formação foi forte nesse aspecto para trabalhar com as famílias?

Insuficiente, nem há grande abordagem.

Do seu ponto de vista, acha que durante a sua formação, deveriam ser criadas condições, do ponto de vista técnico, para responder às necessidades que decorrem de intervenção junto das famílias?

Sim, isso há aí uma falha, não há grande, nem há grande abordagem há lá uma outra ou outra dentro da legislação, vai-se analisando e isto, mas não há assim uma grande abordagem.

Considera que, no geral, os professores de Educação Especial, estão bem preparados para trabalharem com estes alunos? Porquê?

Com os alunos sim, falta aqui a parte da ligação à família, a abordagem, da família. Trabalhamos muito abordagem com o aluno, o que fazer, as atividades como é que eles

são, como é que eles reagem, a parte da família, aí realmente não há uma aproximação feita durante o curso.

Costuma procurar outras formações na área de Educação Especial? Porquê? Em que áreas?

Sim, sim todos os anos. Porque é a renovação do conhecimento, identificação de melhores estratégias, acho que tudo o for feito a nível de investigação é importante estar em constante atualização. **Em alguma área específica?** Em várias. Portanto, no autismo, porque também tenho meninos com espectro do autismo, na dislexia, em termos, portanto, em várias áreas que me vão aparecendo...

Quais as características pessoais que considera importantes existirem num profissional da Educação Especial?

Eu acho que a principal é a paciência, a tolerância, é a tolerância. Portanto não vamos ter os mesmos resultados que a gente espera ter no menino que não tem essas dificuldades, portanto, é a paciência.

Comunicação escola-família

Normalmente de quem é a iniciativa para estabelecer contacto entre a escola e família?

Minha, passo sempre pelo professor titular ou pelo diretor de turma, depende dos ciclos.

Como se estabelecem os contactos entre a escola e as famílias? / Pode explicar de que forma é feita a comunicação escola-família?

Telefonicamente, por mail, algumas vezes, quando o pai tem, para ser mais rápido, mas é essencialmente pelo telefone.

Que tipo de informação é trocada entre a escola e a família?

Falamos das dificuldades, das potencialidades, também, sempre, porque eu acho que o incentivo positivo é sempre bom junto das famílias e das crianças e falamos também estratégias que podem ser adotadas em casa, que é para haver um trabalho articulado entre a escola a casa.

Em que situações costuma contactar a família? Com que frequência?

Dependendo da problemática, se for por exemplo uma dislexia, contactamos no início do ano, a meio do período e no final, fazemos este controle sempre que necessário. Problemáticas mais complicadas, é quase de 15 em 15 dias, faço pelo contacto telefónico, sempre com o conhecimento da diretora de turma, a professora titular de turma, para ver como é que estão em casa, se está tudo controlado, em casa, se precisam de alguma orientação, eu faço esta aproximação porque acho que é importante.

Portanto quanto mais grave a problemática, maior o contacto? Exatamente, quanto mais grave, mais precisam de um contacto, com a família.

Tem algum tipo de preocupação na forma como comunica com as famílias?

Sim, sempre, sempre. Eu ouvi-las, eu acho que é muito importante. Eu passo por ouvi-las, primeiro, muito, as preocupações, os medos, os receios e depois vamos tranquilizando, vamos falando, quando eu sinto que eles estão mais preocupados, convoco e estamos presencialmente, também, portanto fazemos muitas vezes presencial, e por telefone e vamos trabalhando assim desta forma.

Relação escola-família

Na sua perspetiva, as famílias deveriam ir à escola para quê?

Deveriam ir à escola para, acho que no primeiro momento, para conhecer o percurso, como está a decorrer, como é que ele está na escola integrado, se existe alguma preocupação em termos escolares. Depois, o contacto, sempre, é também importante, em qualquer situação de acompanhamento. Eu acho que devem ir, para fazer o acompanhamento de todo o processo escolar, da aprendizagem, e também para conhecermos o que se passa em casa, se alguma preocupação de maior em casa.

Como vê as relações entre a escola e as famílias?

Eu na minha perspetiva, eu, acho que tenho, e na minha escola, acho que existe uma boa relação. Pronto eu estou sempre disponível, independentemente da hora, não tenho hora, quando eles, se precisarem liga-me para a escola e eu se não estiver, se estiver em aula, logo a seguir eu ligo, portanto eu não tenho horário, eu ligo quando os pais sentem necessidade, nem que seja para mudar um apoio que não está a correr bem, eu até lhes digo que fizeram muito bem, porque é isso que a gente quer, é esse contacto, essa proximidade, que é para podermos ajudar e ajustar a escola ao menino não menino ajustar-se à escola.

Sente por parte da escola alguma preocupação com as famílias? Descreva como?

Sim, sim, sim na minha escola existe e está bem presente e eu acho que nas escolas por onde eu tenho passado essa preocupação existe.

Hoje em dia defende-se a importância de uma boa relação das famílias com as escolas no processo educativo do aluno.

Exatamente. Sim. **O que é para si uma boa relação entre escola e família? Por favor dê exemplos.** Sim uma boa relação é a abertura que existe para receber, ajudar, auxiliar, portanto o encarregado de educação, fazer partilha, fazer um trabalho colaborativo, que é que é isso que é importante, o trabalho colaborativo e formativo, também. Portanto, a nossa escola, este ano, já fez uma ação de formação sobre o decreto-lei, por exemplo, para os encarregados de educação, para eles perceberem

como é que a escola trabalha, o que é que a nova legislação trouxe, eu acho que aí também é importante todas as vertentes, formativa, de comunicação, de trabalho colaborativo.

Que tipo de estratégias de participação ou colaboração utiliza para promover o envolvimento das famílias na educação do aluno?

Portanto, costumo fazer reuniões, as reuniões, depois também lhes peço para colaborar em casa com pequenas tarefas, muito simples, dependendo da problemática vou ajustando as estratégias e as tarefas, a participação deles na elaboração dos documentos oficiais, portanto, o relatório técnico pedagógico, definição das estratégias, portanto, eles são envolvidos ao máximo. Sim, eu, não decido nada sem eles estarem presentes e se houver alguma coisa, a necessidade de um terapeuta, de uma terapia, isto é sempre com o consentimento e sempre, aceitando opinião deles, se eles acharem que não é importante, não avançamos.

Considera que há barreiras/obstáculos que prejudicam/limitam a sua relação com as famílias? Quais?

Não.

Como acha que se pode melhorar a relação escola- família?

Eu não acho que existam propriamente obstáculos, portanto, a melhoria será mais os pais considerarem a escola é a casa deles também, portanto poderem vir quando quiserem... **Então acha que até mais por parte dos pais que existem...** É, é, é claro que é difícil atender aos horários dos pais, não é, tenho que fazer coincidir os horários do pai, com o horário do professor educação especial ou do diretor de turma mas acho que o professor está sempre disponível ao final do dia. É uma questão de realmente estabelecer uma boa relação com o encarregado de educação e os pais, família.

Relação escola-família e o sucesso educativo do aluno com NEE

Normalmente para que tipo de atividades/tarefas o professor mais solicita as famílias?

Acho que aqui em termos de atividades é o conversar com o aluno, o diálogo, sobre as preocupações, as dificuldades, depois às vezes algumas estratégias de verificação de caderno diário, de trabalhos de casa, porque muitas vezes eles têm essa dificuldade, a mochila, também, verificar o material escolar e depois pequenas atividades de leitura, de pequenos textos, pequenas frases, dependendo do nível da problemática, coisas muito simples.

A relação entre as escolas e as famílias é importante para o sucesso escolar do aluno?

É muito importante, sim.

Qual a sua perspectiva sobre a participação das famílias, melhorar os resultados escolares dos alunos.

É fundamental.

Considera que uma boa relação entre a escola e a família traz vantagens, para o percurso educativo do aluno, para as famílias e para os professores?

Sim, para ambas as partes. **Consegue enumerar algumas vantagens que posso trazer vantagens?** Vantagens? A integração, portanto, é inclusão do aluno a inclusão, portanto contribui para uma melhor inclusão. **É fundamental então para a inclusão do aluno?** Sim, sim, sim...

Considera que uma boa relação entre a escola e a família traz desvantagens, para o percurso educativo do aluno, para as famílias e para os professores? Quais?

Não, não. Só vantagens. Inclusão escolar, melhoria dos resultados escolares, da vida em geral do aluno, da criança.

Importância da formação para famílias de alunos com NEE

Que tipo de apoio é dado, por parte das escolas, às famílias?

Existe alguma coisa. Apoio sim, existe. Nós temos entidades com as quais trabalhamos, estabelecemos protocolos, parcerias, se possível e por exemplo a nível de apoio psicológico, ao nível, também, da parte da saúde, portanto, há aí várias entidades com as quais nós estabelecemos protocolos, solicitamos a ajuda e a colaboração para ajudar a família a compreender e a delinear estratégias de melhoria para a saúde ou o percurso escolar do aluno.

Que tipo de apoios acha que as famílias necessitam, por parte da escola? Acha que existe algum apoio que as famílias precisem que pudesse se dado pela escola?

O apoio a dar às famílias, muitas vezes a necessidade de ajudar compreender a problemática aquilo que é mais difícil para muitas famílias compreender, eu acho que a nível de formação, a nível de orientação, também, do serviço de psicologia da escola, pode ser feita uma articulação entre as famílias e a escola.

Considera que a escola deveria ser responsável por oferecer formação a estas famílias?

Sim, acho que sim.

Considera que se a escola oferecesse formação às famílias, esta poderia ser um motor para fortalecer a relação entre a escola e a família?

Pode ser sim. Mas as famílias não iam. Por experiência pessoal, nós temos um universo de 1000 alunos e temos 10 pais, 20 pais, a plateia é muito reduzida.

Acha que seria importante existir um programa de formação, para as famílias, onde estas pudessem participar e aprender estratégias para os ajudar em diferentes aspetos do percurso educacional do seu educando, com professores, técnicos e outras famílias na mesma situação?

Sim, isso é muito importante, sim.

Na sua perspetiva, quem deveriam ser os intervenientes nesta formação direcionada para as famílias?

Deveria haver um professor, um técnico de saúde, ligado ao serviço nacional de saúde, deveria haver um professor de educação especial, e poderia estar também, um representante dos centros de recursos para a inclusão, também, acho que é importante. Porque muitas vezes os pais não conhecem o que existe, as entidades que existem a volta da escola com as quais depois se trabalha.

Agradeço mais uma vez a sua participação.

E recordo mais uma vez o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos seus dados para este estudo.

Muito grata pela sua participação.

Entrevista Professor (P4)

Boa tarde,

O Tema do estudo é A importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*. A visão de professores e famílias.

Este projeto de investigação insere-se no Mestrado em Educação Especial, na área do Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu e é orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Silva. Tem como objetivo perceber a importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*, segundo a perspetiva das famílias e dos professores. É um estudo de caso que implicará a realização de entrevistas, que serão gravadas para um registo mais fidedigno dos dados. Os participantes incluídos neste estudo são famílias de alunos com Necessidades Educativas *Especiais* e professores de Educação Especial. A participação é de carácter voluntário, podendo desistir em qualquer momento sem qualquer prejuízo. O preenchimento deste instrumento ocupará alguns minutos do seu tempo, no entanto, garantimos desde já o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos seus dados para este estudo. As suas respostas serão fundamentais para a realização deste trabalho. Agradecemos desde já a sua colaboração e pedimos sinceridade, tendo em conta que não existem respostas certas ou erradas.

Muito grata, desde já, pela sua participação.

Aspetos sociodemográficos e profissionais

Sexo. Feminino.

Pode indicar a sua idade? 45 anos.

Pode indicar qual a sua situação profissional? Professora qzp.

Pode indicar o seu tempo de serviço? Na educação especial, só? ou no geral? No geral. 21 anos.

Pode indicar o seu tempo de serviço no Educação Especial? Na educação especial, 2019... 8 anos.

Pode indicar qual a sua formação inicial? Professora de licenciatura, do ensino básico e secundário, português-francês.

Pode indicar qual o ano(s) de escolaridade que leciona? Atualmente, estou na educação especial, com alunos do 5.º e do 6.º ano.

Qual/quais são as NEE(s) dos seus alunos? Um deles tem défice intelectual e as outras meninas dificuldades específicas de aprendizagem.

Formação dos professores

Porque se especializou na Educação Especial?

Foi mesmo pelo desafio que é ensinar alunos com dificuldades específicas. Gosto imenso!

Em que áreas das NEE incidiu a sua formação?

Domínio cognitivo motor.

Como caracteriza a sua formação para trabalhar com os alunos com NEE?

Eu digo que tive sorte na experiência e na formação que tive, porque, foi muito prática e foi muito à base de troca de experiências é claro que nunca é perfeita, até porque, depois no terreno nós vemos uma série de dificuldades e lacunas que depois temos que procurar e investigar é um continuo estudo, é uma contínua pesquisa.

Quais as maiores dificuldades que sente para trabalhar com os alunos com NEE?

Atualmente, a gestão com os professores das várias disciplinas. **Das outras disciplinas?** Das outras disciplinas... porque nem sempre estão sensibilizados o suficiente para as problemáticas deles, uns demasiado exigentes, não tão abertos a adaptações que possam ser efetuadas. Outros, por incrível que pareça, demasiado acessíveis e facilitadores e não tão exigentes e acham que coitadinhos eles não conseguem fazer, prontos, há esta dualidade.

Como caracteriza a sua formação para trabalhar com as famílias dos alunos com NEE?

Em termos de formação, não houve para trabalhar com as famílias. Acho que aí vale muito o perfil de cada um e o bom senso de cada professor, apenas...

Do seu ponto de vista, acha que durante a sua formação, deveriam ser criadas condições, do ponto de vista técnico, para responder às necessidades que decorrem de intervenção junto das famílias?

Sim! Sim, porque há muitas famílias que ainda nem sequer o luto viveram, e já encontrei situações dentro desse género, independentemente dos alunos ou da criança terem 6 ou 7 anos, há um elemento, pelo menos, do casal que ainda está em negação e às vezes é complicado nós termos o apoio, também, dos pais para darmos continuidade nas estratégias que nós estamos a utilizar.

Considera que, no geral, os professores de Educação Especial, estão bem preparados para trabalharem com estes alunos? Porquê?

Eu aí, não sei se consigo responder. Primeiro porque a nível de plano curricular, daquilo que eu tenho conhecimento, tentam sempre abordar várias áreas, é certo, mas acho que a educação especial, para além do plano curricular, requer muita sensibilidade, requer muito tato, e isso acho que não se ensina, é de cada um, se eles estão bem preparados ou não é ingrato estar a responder.

Costuma procurar outras formações na área de Educação Especial?

Sim. **Porquê?** Para além de que a legislação também está sempre a mudar, não nos deixa sequer verificar os resultados da anterior, por outro lado, porque aparecem nos tantas problemáticas diferentes que nós sentimos necessidade também de nos atualizar e depois a partilha de experiências é sempre enriquecedora. **Normalmente as áreas é mediante os casos que vão aparecendo?** Sim, sim...

Quais as características pessoais que considera importantes existirem num profissional da Educação Especial?

Bom senso, ser tolerante, mas ao mesmo tempo exigente, ter facilidade em criar uma relação empática, quer com os alunos, quer com os encarregados de educação. Ter facilidade em se aproximar dos encarregados de educação, que muitas vezes, eles veem-nos, não como facilitadores, mas como uma barreira, muitas vezes como um fator crítico, e não é isso que se pretende.

Comunicação escola-família

Normalmente de quem é a iniciativa para estabelecer contacto entre a escola e família?

Logo, numa primeira, e a experiência tem me dito isso, logo na apresentação, acaba por ser quase que obrigatório os encarregados de educação virem a apresentação. Por norma e aquilo que eu tenho tido experiência, quer eu, quer os colegas de educação especial, estamos sempre presentes nesse dia, que é para podermos aproveitar e contactar logo com os encarregados de educação, para depois posteriormente, caso

seja necessário, continuarmos com os contactos, desbloquear ali um bocadinho o ambiente e conhecermos isso sabermos o contexto também em que o miúdo se insere.

Como se estabelecem os contactos entre a escola e as famílias? / Pode explicar de que forma é feita a comunicação escola-família?

Muitas vezes, lá está, se for através da primeira abordagem, eu por norma, como faculto logo o meu número pessoal, pronto, depois através de caderneta, muitas vezes, também se faz, mas quando são miúdos com algumas dificuldades, até às vezes para facilitar, através de sms, eu facilito sempre.

Que tipo de informação é trocada entre a escola e a família?

Eu acho que de todo o nível. Desde o bem-estar do aluno, como os documentos que tem que assinar. Atualmente, até as outras reuniões que nós temos com os parceiros que estão a trabalhar connosco.

Em que situações costuma contactar a família? Com que frequência?

Para saber se estão satisfeitos, com o trabalho, para saber como é que o aluno, como é que a criança, neste caso, recebeu, pronto, casos concretos, a presença de dois elementos, que entretanto, foram estranhos, e que entretanto iniciaram um processo de aproximação junto deles, informações próprias da escola, também, ou seja, tudo, tudo, tudo através de SMS. **Mas isto tem uma frequência?** É quando é necessário, numa semana podem ser três ou quatro vezes, pode ser de 15 em 15 dias, mensalmente. Depende de cada caso, em problemáticas mais complicadas o contato é mais frequente.

Tem algum tipo de preocupação na forma como comunica com as famílias?

Sim. Em primeiro lugar, sentirem que eu sou um elemento facilitador e de ajuda, e que estamos todos no mesmo barco e que estamos todos a lutar pelos mesmos objetivos.

Relação escola-família

Na sua perspetiva, as famílias deveriam ir à escola para quê?

As famílias acho que devem ir à escola, em primeiro, para dizerem, também, quais as expectativas que eles têm em relação aos filhos, depois para partilharem com escola quer as coisas boas, quer as coisas más, que eles muitas vezes deixam transparecer e que nem sempre, nós educadores, conseguimos detetar, é um elemento essencial.

Como vê as relações entre a escola e as famílias?

Eu pessoalmente, e pela experiência que tenho, tenho tido boas experiências, acho que são boas, são facilitadores, sim.

Sente por parte da escola alguma preocupação com as famílias? Descreva como?

Existe, a preocupação pelo menos que a família se sinta apoiada, envolvida e que venha à escola, essa preocupação existe.

Hoje em dia defende-se a importância de uma boa relação das famílias com as escolas no processo educativo do aluno. O que é para si uma boa relação entre escola e família? Por favor dê exemplos.

Eu acho que a partir do momento em que os dois elementos quer escola, quer família, se sentam à mesa e conseguem partilhar as coisas boas e as coisas más que entretanto o dia-a-dia lhes vai proporcionando, acho que logo a partir daí já se está a estabelecer uma boa relação, desde que haja essa abertura, acho que é o necessário e o suficiente, depois, claro, nem na escola encarar os aspetos negativos como sendo críticas, nem a família, e depois, lá esta, o cuidado que a escola tem que ter para que a família, também, não encare esses fatores menos bons, como crítica, porque senão aí é que ela vai entrar em choque.

Que tipo de estratégias de participação ou colaboração utiliza para promover o envolvimento das famílias na educação do aluno?

O diálogo é essencial, depois, tentar perceber, e que os pais me digam, quais as expectativas que eles têm relativamente aos seus filhos, como é que eles gostariam que as coisas se desenvolvessem, e depois tentando lhes dar o feedback, também, da minha experiência com aquela criança, e como é que as coisas foram evoluindo.

Considera que há barreiras/obstáculos que prejudicam/limitam a sua relação com as famílias? Quais?

Felizmente, eu considero-me uma sortuda, porque tenho conseguido chegar aos pais e aos alunos e acabamos por estabelecer uma relação pós-escolar.

Como acha que se pode melhorar a relação escola- família?

Todo aquilo que eu acho que consigo, eu trato-os como se eles fossem meus filhos, o que acaba por ser um bocado disso, o carinho e a dedicação que lhes dou e como eu acho que os pais são um fator importantíssimo, nesse processo, tudo aquilo que me causa preocupação eu partilho com os pais, para ver a opinião deles, para não entrarmos aqui, também, em choque e tentarmos também aferir um ponto comum, para que se consiga levar o processo para a frente.

Relação escola-família e o sucesso educativo do aluno com NEE

Normalmente para que tipo de atividades/tarefas o professor mais solicita as famílias?

Depende, já tive casos, em que foram estabelecidos horários de rotina e no fundo acabava por ser a continuação do trabalho que era feito na escola ser feito em casa, principalmente durante as férias, no caso dos alunos com autismo, por exemplo, os pais não tinham essa rotina definida e nós conjunto, definimos, conseguimos, com as atividades para que não houvesse uma quebra em termos da rotina das crianças,

noutros casos, tem haver muito mais a nível de partilha de atividades, que muitas vezes precisam de envolvimento da família, porque englobam os avós, os irmãos, mas são atividades mais generalistas.

A relação entre as escolas e as famílias é importante para o sucesso escolar do aluno?

Eu acho que é essencial. Têm que saber os dois seguir o mesmo percurso.

Considera que uma boa relação entre a escola e a família traz vantagens, para o percurso educativo do aluno, para as famílias e para os professores?

Sim, sem sombra de dúvidas. **Quais? Consegue dizer alguma.** Sendo as famílias o elemento, até para adequação das medidas legislativas, que o ministério assim nos exige, se começa por haver um conflito, quer seja por falta de esclarecimento, quer seja por incompatibilidades com a família, a esse nível, logo ali começa a ser uma barreira, por isso, eu acho que é necessário os dois caminharem nesse sentido. Se calhar fugi um bocadinho à resposta...

Considera que uma boa relação entre a escola e a família traz desvantagens, para o percurso educativo do aluno, para as famílias e para os professores? Quais?

Não! Desde que saibam cumprir os distanciamentos necessários não tem que trazer desvantagem.

Importância da formação para famílias de alunos com NEE

Que tipo de apoio é dado, por parte das escolas, às famílias?

A nível de formação, formalmente, não, eu que tenha conhecimento, não.

Que tipo de apoios acha que as famílias necessitam, por parte da escola?

Às vezes um apoio mais técnico, e isso aconteceu, não com escola em si, foi com os parceiros que trabalhavam, com terapeutas da fala, com terapeutas ocupacionais, que após algumas reuniões, nós acabamos por convocar, os encarregados de educação, também, e delinear uma série de estratégias em comum para atuação, ou seja, coisas que eles nem sequer tinham pensado, que não sabiam que poderia ser feito daquela forma. Pronto, não foi a escola em si, mas foi através da escola, considerando que os parceiros também fazem parte da equipa de intervenção.

Considera que a escola deveria ser responsável por oferecer formação a estas famílias?

Responsável? Não diria. Facilitadora? Sim. Sei que há escolas que promoveram tertúlias, que promovem alguns encontros, nomeadamente, pequenos saraus, com conversas informais que vão ao encontro de desbloquear alguns problemas que os pais vão sinalizando, não é prática comum, infelizmente, mas sei de escolas que o fazem.

Considera que se a escola oferecesse formação às famílias, esta poderia ser um motor para fortalecer a relação entre a escola e a família?

Dependendo do tipo de relação, sim. E do tipo de pais.

Acha que seria importante existir um programa de formação, para as famílias, onde estas pudessem participar e aprender estratégias para os ajudar em diferentes aspetos do percurso educacional do seu educando, com professores, técnicos e outras famílias na mesma situação?

Sim.

Na sua perspetiva, quem deveriam ser os intervenientes nesta formação direcionada para as famílias?

Quem está no terreno com os alunos, quer seja, técnico especializado, quer sejam professores de educação especial, que sejam psicólogos, dependendo dos temas e dependendo dos assuntos a trabalhar.

Agradeço mais uma vez a sua participação.

E recorde mais uma vez o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos seus dados para este estudo

Muito grata pela sua participação.

Transcrição das Entrevistas - Famílias

Entrevista Família (F1)

Bom dia,

O Tema do estudo é A importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*. A visão de professores e famílias.

Este projeto de investigação insere-se no Mestrado em Educação Especial, na área do Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu e é orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Silva. Tem como objetivo perceber a importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*, segundo a perspetiva das famílias e dos professores. É um estudo de caso que implicará a realização de entrevistas, que serão gravadas para um registo mais fidedigno dos dados. Os participantes incluídos neste estudo são famílias de alunos com Necessidades Educativas *Especiais* e professores de Educação Especial. A participação é de carácter voluntário, podendo desistir em qualquer momento sem qualquer prejuízo. O preenchimento deste instrumento ocupará alguns minutos do seu tempo, no entanto, garantimos desde já o anonimato, a confidencialidade e o uso

exclusivo dos seus dados para este estudo. As suas respostas serão fundamentais para a realização deste trabalho. Agradecemos desde já a sua colaboração e pedimos sinceridade, tendo em conta que não existem respostas certas ou erradas.

Muito grata, desde já, pela sua participação.

Aspetos sociodemográficos

Pode indicar o seu parentesco com a criança? Sua mãe.

Pode indicar qual a composição do agregado familiar? Sou eu, a mãe, o pai, e ela.

Pode indicar o seu estado civil? Somos casados. Ela é solteira.

Pode indicar a sua idade? E a idade, a sua? Tenho 43, o pai tem 42, e a X tem 6.

Escolaridade? Está na pré-escola. **Da mãe?** Da mãe, tenho o 12.º ano completo não terminei a licenciatura. O pai tem licenciatura.

Pode indicar qual a sua profissão? Professora de yoga.

Qual a necessidade especial do seu educando? Autismo. Asperger.

Idade do seu educando? A idade são 6 anos.

E neste momento está em que ano de escolaridade? Está na pré-escola.

Comunicação escola-família

Normalmente de quem é a iniciativa para estabelecer contacto entre a escola e família?

Neste momento, das duas partes, tanto da escola como da família.

Como se estabelecem os contactos entre a escola e as famílias? / Pode explicar de que forma é feita a comunicação escola-família?

Pessoalmente! **Sempre pessoalmente?** Sempre pessoalmente.

Que tipo de informação é trocada entre a escola e a família?

Portanto, a nível de comportamento, a nível de desenvolvimento, a nível de desafios que são colocados, portanto, agora também tenho um grande apoio por parte da psicóloga da escola, basicamente é isso...

Em que situações costuma contactar a escola? Há alguma situação em que costume contactar a escola? Não.

Sente-se informado sobre as diversas questões ligadas à escola do seu educando?

Sim.

Relação escola-família

Costuma ir à escola com que frequência?

Todos os dias.

Como vê as relações entre a escola e as famílias?

Muito boa, muito próxima.

Sente por parte da escola alguma preocupação com as famílias? Descreva como?

Bastante preocupação com as famílias, inclusive incentivam os pais, eles têm um dia por semana, em que os pais podem lá ir fazer uma atividade com as crianças.

Hoje em dia defende-se a importância de uma boa relação das famílias com as escolas no processo educativo do aluno. O que é para si uma boa relação entre escola e família? Por favor dê exemplos.

Uma relação aberta, uma relação sincera e acima de tudo colocando o bem-estar da criança acima de tudo.

Na sua perspectiva, considera que a relação da família com a escola é bem-sucedida? Porquê?

Sim, porque há uma grande preocupação por parte dos educadores, em relação a minha filha, em relação ao acompanhamento, em relação ao mantê-la satisfeita, também na escola, e também existe a mesma preocupação da minha parte e trabalhamos em equipa para que isso aconteça.

Considera que há barreiras/obstáculos que prejudicam/limitam a sua relação com a escola?

Não, nenhuma.

Acha que se pode melhorar a relação escola-família?

Não, estou super contente.

Relação escola-família e o sucesso educativo do aluno com NEE

Quais a(as) razão(ões) que o levaram a optar pela escola atual do seu educando?

Método de ensino.

Costuma acompanhar as aprendizagens do seu educando? Como? Sim. De que forma?

Perguntando o que fizeram durante o dia e às vezes vou um bocadinho mais cedo e tenho oportunidade de assistir, também, as atividades que eles estão a fazer.

Costuma apoiar o seu educando na execução dos trabalhos de casa? Sente alguma dificuldade em fazê-lo?

Não tem trabalhos de casa.

Quem são, habitualmente, os responsáveis por encontrar estratégias para ajudar o seu educando?

A terapeuta da fala, a educadora e eu. **A mãe, em conjunto?** Sim.

Normalmente que tipo de estratégias que lhe são indicadas, pela escola/professor, para ajudar o seu educando?

Por exemplo, eles no projeto MEM (Movimento da Escola Moderna), eles incentivam muito a independência da criança, e têm me ajudado muito a conseguir que a X também

seja independente em casa, nomeadamente, eu observo o que eles fazem na escola e tento transpor isso também para casa, porque ser mãe de uma criança autista, os próprios pais, às vezes, prejudicam mais as crianças porque é mais fácil sermos nós a fazer as coisas do que esperar que eles façam, já com uma criança sem autismo, já é uma coisa complicada de se fazer, então com autismo, ainda mais complicado torna. Então tento aplicar o método MEM em casa, trabalhando a independência e autonomia.

Acha que a relação entre as escolas e as famílias é importante para o sucesso escolar do seu educando?

Claro que sim, essencial! **Uma boa relação melhora resultado de escolares? Óbvio!**

Considera que uma boa relação entre a escola e a família traz vantagens para o percurso educativo do seu educando, para as famílias e para os professores?

Quais? Sim. Quais as vantagens?

A maior vantagem, é ver um bem-estar geral, um bom ambiente geral, que a criança só tem a beneficiar, claro que sim, não há conflito.

Considera que uma boa relação entre a escola e a família traz desvantagens para o percurso educativo do seu educando, para as famílias e para os professores?

Quais?

Até agora não encontrei nenhuma desvantagem.

O que espera que a escola ofereça ao seu educando?

O que eu espero que a escola ofereça ao meu filho? Autonomia, basicamente. **E as famílias?** Segurança.

Importância da formação para famílias de alunos com NEE

Que tipo de apoio é dado, por parte das escolas, às famílias? Temos uma psicóloga.

Direcionado para as famílias? Sim para as famílias, que é muito competente e muito preocupada com cada caso tem na escola, temos as educadoras, que também são super nisso, estão sempre preocupadas com o desenvolvimento da criança conforme vão surgindo os desafios, vão falando connosco sobre isso.

Que tipo de apoios acha que as famílias necessitam, por parte da escola? Sente que há algum apoio que escola pudesse dar as famílias?

Eu acho que a escola, pelo menos na escola onde a X está, eles dão bastante apoio, só não dão mais porque não podem, também tem vida própria, não é.

Considera que a escola deveria ser responsável por oferecer formação às famílias?

Não, não considero que a escola deveria ser responsável por isso, mas acho que poderia promover ações para as famílias dentro da escola, tornar as famílias mais ativas dentro da escola.

Considera que se a escola oferecesse formação às famílias, esta poderia ser um motor para fortalecer a relação entre a escola e a família?

Uma vez que eu não acho que a escola deve dar formação, não! Não deve dar formação, deve dar apoio.

Conhece algum programa de formação para as famílias, no contexto específico das NEE? Se sim, já participou em algum?

Não.

Se existisse um programa de formação ou apoio, para famílias de crianças com NEE, onde pudesse participar e aprender estratégias para o ajudar em diferentes aspetos do percurso educacional do seu educando, com professores, técnicos e outras famílias na mesma situação, estaria interessado em participar?

Sim, sim a troca de experiências e de ideias é sempre positiva.

Na sua perspetiva, quem deveriam ser os intervenientes nesta formação direcionada para as famílias?

Psicólogos, terapeutas, educadores ou professores.

Agradeço mais uma vez a sua participação.

E recorde mais uma vez o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos seus dados para este estudo.

Muito grata pela sua participação.

Entrevista Família (F2)

Bom dia,

O tema do estudo é A importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*. A visão de professores e famílias.

Este projeto de investigação insere-se no Mestrado em Educação Especial, na área do Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu e é orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Silva. Tem como objetivo perceber a importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*, segundo a perspetiva das famílias e dos professores. É um estudo de caso que implicará a realização de entrevistas, que serão gravadas para um registo mais fidedigno dos dados. Os participantes incluídos neste estudo são famílias de alunos com Necessidades Educativas *Especiais* e professores de Educação Especial. A participação é de carácter voluntário, podendo desistir em qualquer momento sem qualquer prejuízo. O preenchimento deste instrumento ocupará alguns minutos do seu tempo, no entanto, garantimos desde já o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos seus dados para este estudo. As suas respostas serão fundamentais para

a realização deste trabalho. Agradecemos desde já a sua colaboração e pedimos sinceridade, tendo em conta que não existem respostas certas ou erradas.

Muito grata, desde já, pela sua participação.

Aspetos sociodemográficos

Pode indicar o seu parentesco com a criança? Mãe.

Pode indicar qual a composição do agregado familiar? Mãe, pai, três filhos.

Pode indicar o seu estado civil? Casado? Sim.

Pode indicar a sua idade? 42.

Pode indicar qual a sua escolaridade? Licenciatura com pós-graduação.

Pode indicar qual a sua profissão? Estudante.

Qual a necessidade especial do seu educando? Ora, ela tem; asperger, disfasia, hipotonia muscular ligeira, hiperatividade.

Idade do seu educando? 9.

Qual o ano de escolaridade? 3.º.

Comunicação escola-família

Normalmente de quem é a iniciativa para estabelecer contacto entre a escola e família?

Sou eu.

Como se estabelecem os contactos entre a escola e as famílias? / Pode explicar de que forma é feita a comunicação escola-família?

Eu falo diretamente com os professores, vou lá e falo mesmo com eles.

Que tipo de informação é trocada entre a escola e a família?

Todo o tipo, comportamento, evolução, avaliação, tudo...

Em que situações costuma contactar a escola?

Todos os dias, praticamente. **Quando sente necessidade?** E não só, às vezes, também são eles que querem falar, mas normalmente sou eu.

Sente-se informado sobre as diversas questões ligadas à escola do seu educando? Sim! **De que forma?** Eles mantêm muito informação disponível para toda a gente, quando não está afixada, enviam-nos para casa, mantêm-nos sempre a par das coisas.

Relação escola-família

Costuma ir à escola com que frequência?

Todos os dias.

Como vê as relações entre a escola e as famílias?

Bem, falta se calhar, um bocadinho mais de acompanhamento, em relação as estratégias que se podem usar entre a escola e a família, mesmo trabalhos de casa, e outras atividades que alguns pais não tem tanta capacidade para acompanhar.

Sente por parte da escola alguma preocupação com as famílias?

Alguma sim. **De que forma?** Quando há situações de risco, seja de famílias em más condições financeiras, maus tratos, de pouco acompanhamento, estão sempre, sempre a par.

Hoje em dia defende-se a importância de uma boa relação das famílias com as escolas no processo educativo do aluno. O que é para si uma boa relação entre escola e família? Por favor dê exemplos.

Quando a família consegue estar a par da evolução real da criança, aí há uma boa relação, e a escola consegue transmitir aos pais o que se vai passando, como vai evoluindo, e isso é uma boa relação,

Na sua perspetiva, considera que a relação da família com a escola é bem-sucedida? Sim, sim...

Considera que há barreiras/obstáculos que prejudicam/limitam a sua relação com a escola?

Não, não...

Como acha que se pode melhorar a relação escola-família? tem alguma sugestão de melhoria?

Eu penso que era isso essencial haver regularmente, encontros, nem que sejam encontros informais, para falar sobre aquelas coisas que não se falam, das meteorologias, como é que se pode ajudar um filho, que tem mais dificuldade em aprender, por exemplo, a matemática, esse tipo de situações, já não falo de problemática cognitivas, nem nada disso, que isso às vezes também faz, mas mais nesse campo, a ajudar uma criança, por exemplo, a fazer os trabalhos de casa, a ganhar autonomia, também, que às vezes falta-lhes autonomia, esse tipo de coisas, se calhar, era interessante fazer na escola.

Relação escola-família e o sucesso educativo do aluno com NEE

Quais a(as) razão(ões) que o levaram a optar pela escola atual do seu educando?

Área de residência e o excelente ambiente da escola.

Costuma acompanhar as aprendizagens do seu educando? Como?

Sim. Acompanhar os trabalhos de casa, perguntar, também, como está na escola em termos de evolução tento acompanhar ao máximo.

Costuma apoiar o seu educando na execução dos trabalhos de casa?

Sim! **Sente alguma dificuldade em fazê-lo?** Sim, sim, sim...

Quem são, habitualmente, os responsáveis por encontrar estratégias para ajudar o seu educando?

Eu.

Normalmente que tipo de estratégias que lhe são indicadas, pela escola/professor, para ajudar o seu educando? Se calhar já me respondeu...

Normalmente as estratégias já estão encontradas, nós tentamos é consertar as coisas de maneira a seguir um plano, mais ou menos comum, mas normalmente as estratégias sou eu que as encontro.

Acha que a relação entre as escolas e as famílias é importante para o sucesso escolar do seu educando?

Sim, sim, sim é isso essencial.

Considera que uma boa relação entre a escola e a família traz vantagens para o percurso educativo do seu educando, para as famílias e para os professores?

Sim. **Quais?** Nesta questão da concertação de estratégias, se houver uma linha de atuação comum, é muito mais fácil a criança manter-se focada, e adquirir as ferramentas que precisa, do que chegar a casa fazer de uma maneira, chega à escola faz de outra, chega à terapeuta e ainda faz de outra. Não! É essencial haver essa linha de comunicação.

Considera que uma boa relação entre a escola e a família traz desvantagens para o percurso educativo do seu educando, para as famílias e para os professores?

Quais?

Não! É sempre importante uma boa relação, não traz nenhuma desvantagem, não.

O que espera que a escola ofereça ao seu educando?

Conhecimento, crescimento, envolvimento e também adquirir alguma autonomia que em casa nem sempre se consegue e pronto entre um lugar e outro vai-se conseguindo. Sobretudo, as ferramentas sociais, que é o mais complicado, as ferramentas sociais no Asperger, e a escola pode ajudar muito nesse campo. **E às famílias?** Às famílias? a família sentir-se incluída no processo, era excelente. Porquê não passa só por vamos lá deixá-lo e vamos lá buscá-lo, não, faz parte da aquisição do conhecimento da criança e do desenvolvimento da criança e isso é essencial, para criança sentir, também, que a família se preocupa e que não é só a escola.

Importância da formação para famílias de alunos com NEE

Que tipo de apoio é dado, por parte das escolas, às famílias?

Os apoios que eu tenho conhecimento, são aqueles encontros que os professores com os pais, de vez em quando, há alguns encontros sobre determinadas problemáticas, mas penso, que depois haverá os apoios individuais necessários.

Que tipo de apoios acha que as famílias necessitam, por parte da escola?

Os tais encontros informais para debater essas temáticas, as estratégias, para criar a tal linha de atuação.

Considera que a escola deveria ser responsável por oferecer formação o apoio às famílias?

Sim, sim, sim...

Considera que se a escola oferecesse formação às famílias, esta poderia ser um motor para fortalecer a relação entre a escola e a família?

Ah, sim, sim...

Conhece algum programa de formação para as famílias, no contexto específico das NEE?

Não, não...

Se existisse um programa de formação, para famílias de crianças com NEE, onde pudesse participar e aprender estratégias para o ajudar em diferentes aspetos do percurso educacional do seu educando, com professores, técnicos e outras famílias na mesma situação, estaria interessado em participar?

Claramente.

Na sua perspetiva, quem deveriam ser os intervenientes nesta formação direcionada para as famílias?

Psicólogos, terapeutas, pessoas os que estivessem, que lidassem diariamente, com problemática, que não são necessariamente graves ou comprometedoras, mas por exemplo, a hiperatividade que nem sempre é logo detetada, ou pequenas coisas na aprendizagem, falhas na aprendizagem, pequenas coisinhas, mas principalmente a nível comportamental, a criança que não se consegue concentrar, que não se consegue organizar, nessas áreas era essencial...

Agradeço mais uma vez a sua participação.

E recordo mais uma vez o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos seus dados para este estudo.

Muito grata pela sua participação

Entrevista Família (F3)

Bom dia,

O Tema do estudo é A importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*. A visão de professores e famílias.

Este projeto de investigação insere-se no Mestrado em Educação Especial, na área do Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de

Viseu e é orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Silva. Tem como objetivo perceber a importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*, segundo a perspectiva das famílias e dos professores. É um estudo de caso que implicará a realização de entrevistas, que serão gravadas para um registo mais fidedigno dos dados. Os participantes incluídos neste estudo são famílias de alunos com Necessidades Educativas *Especiais* e professores de Educação Especial. A participação é de carácter voluntário, podendo desistir em qualquer momento sem qualquer prejuízo. O preenchimento deste instrumento ocupará alguns minutos do seu tempo, no entanto, garantimos desde já o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos seus dados para este estudo. As suas respostas serão fundamentais para a realização deste trabalho. Agradecemos desde já a sua colaboração e pedimos sinceridade, tendo em conta que não existem respostas certas ou erradas. Muito grata, desde já, pela sua participação.

Aspetos sociodemográficos

Pode indicar o seu parentesco com a criança? Sua mãe.

Pode indicar qual a composição do agregado familiar? Portanto, sou eu, o meu marido e o meu filho.

Portanto, é casada? Sim.

E a idade já agora pode indicar-me. Eu tenho 38, o meu marido tem 39 e o X vai fazer 10.

Pode indicar qual a sua escolaridade? Tenho doutoramento.

Pode indicar qual a sua profissão? Docente do ensino superior.

Qual a necessidade especial do seu educando? Ele tem paralisia cerebral.

Idade do seu educando? Tem 9 vai fazer 10.

Neste momento qual é o ano de escolaridade que frequenta? 4.º.

Comunicação escola-família

Normalmente de quem é a iniciativa para estabelecer contacto entre a escola e família?

Da família.

Como se estabelecem os contactos entre a escola e as famílias?

Maioritariamente, através da professora do ensino regular, marcamos reuniões, e solicitamos que ela marque com a professora do ensino especial, às vezes o CRTIC (Centro de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial), ou com o agrupamento, quando é necessário, mas normalmente é professora do ensino regular que tutela, essa organização.

Que tipo de informação é trocada entre a escola e a família?

Principalmente, a nível de como é que ele acompanha, como é que se podem ou não adaptar materiais, que tem sido a parte mais complicada, genericamente é sobre isso.

Em que situações mais costuma contactar a escola?

Para marcação de reuniões já tinha dito... principalmente para isso, ou quando surge, por exemplo, ele já foi operado várias vezes, quando surge algo vai interromper a normal frequência dele na escola, também.

Sente-se informado sobre as diversas questões ligadas à escola do seu educando? Se respondeu sim, como?

Sinto, porque eu faço por isso, não é algo que eu acho que flua com naturalidade. **E consegue sugerir então alguma melhoria que pudesse ser feita para melhorar aqui esta questão?** Principalmente a nível do ensino especial, eu acho que os pais não são informados naturalmente, até porque muitas vezes as próprias escolas desconhecem a legislação que está em vigor, como é que ser aplicada, como é que é feita a articulação, de quem é a responsabilidade de caso, toda essa informação, eu acho que não é transmitida com naturalidade, ou nós tentamos saber por fora e depois forçamos dessa troca, ou não acontece.

Relação escola-família

Costuma ir à escola com que frequência? Sim, todos os dias, mediante situações profissionais.

Como vê as relações entre a escola e as famílias?

Digamos, que eu acho que, genericamente, são positivas, em casos mais difíceis, talvez, não haja preparação suficiente para que se tornem assim tão fáceis.

Sente por parte da escola alguma preocupação com as famílias? Descreva como?

Existe uma preocupação com as crianças, e com o contexto em que estão inseridas, não especificamente com as famílias.

Hoje em dia defende-se a importância de uma boa relação das famílias com as escolas no processo educativo do aluno. O que é para si uma boa relação entre escola e família? Por favor dê exemplos.

Transparência, conhecimento, de parte a parte, transmissão de informação em tempo útil, porque às vezes o protelar-se a transmissão de determinada informação ou debater determinado assunto faz com que depois já não seja oportuno e com que se percam oportunidades. E neste caso em concreto, eu acho que falta, falta formação de todos os intervenientes na escola em relação ao ensino especial porque mesmo muitos professores, que até têm formação em ensino especial, ela é genérica ou já está desatualizada e não se adequa os todos os casos e as isso às vezes cria barreiras na comunicação.

Na sua perspectiva, considera que a relação da família com a escola é bem-sucedida? Porquê?

Sim, sim, sim, é... As vezes um bocadinho forçada.... Sim, sim...

Considera que há barreiras/obstáculos que prejudicam/limitam a sua relação com a escola? Quais?

Há ao nível daquilo que eu já disse. Às vezes a formação dos professores.... Sim. Às vezes ficam um pouco receosos e não sabem bem, mesmo agora, a mudança da legislação, por exemplo, causou um grande atropelo, porque ninguém sabe muito bem ainda o que é que está a fazer em alguns casos, mas são essas questões pontuais.

Como acha que se pode melhorar a relação escola-família?

Continuo a insistir em mais comunicação e atempada, por exemplo eu acho que devia haver uma reunião no início do ano, não só com a professora titular, mas com toda a equipa que trabalha com aluno, neste caso, o meu filho, e isso facilitaria o processo.

Relação escola-família e o sucesso educativo do aluno com NEE

Quais a(as) razão(ões) que o levaram a optar pela escola atual do seu educando?

Escola pública, sempre foi a única opção, porque sou genericamente contra o ensino privado. Aquela escola em particular, por ser heterogénea, ele está na ribeira, e eu gosto da heterogeneidade da escola, e por ser, por estar lá situado o CRTIC, ou seja, tem acesso a materiais em que em outras escolas teria menos.

Costuma acompanhar as aprendizagens do seu educando? Sim. Como? Ajudando a fazer os trabalhos de casa, fazendo revisões com ele, o normal...

la perguntar se costuma ajudar nos trabalhos de casa, mas já disse que sim. Relativamente a esta questão dos trabalhos de casa, provavelmente não, mas sente alguma dificuldade em fazê-lo?

Eu sou, não é que seja contra os trabalhos de casa, mas sou contra tantos trabalhos de casa, ou seja, o que nós acordámos logo no início com a professora é que ele não faz trabalhos de casa durante a semana porque também tem terapias e outras atividades e o tempo não dá para tudo ao fim de semana e com tempo, faz, e não sinto dificuldade, não.

Quem são, habitualmente, os responsáveis por encontrar estratégias para ajudar o seu educando?

Os pais.

Normalmente que tipo de estratégias que lhe são indicadas, pela escola/professor, para ajudar o seu educando?

Não são.

Acha que a relação entre as escolas e as famílias é importante para o sucesso escolar do seu educando?

Sem dúvida.

Considera que uma boa relação entre a escola e a família traz vantagens para o percurso educativo do seu educando, para as famílias e para os professores? Sim, sim, sem dúvida. **E quais são essas vantagens?** Facilitar, por exemplo, questões como esta, se nós explicamos que não consegue fazer os trabalhos de casa durante a semana, por este motivo ou aquele, e a professora compreender e não lhe cobrar isso na escola, esse tipo de diálogo e de acordo facilita a relação, facilita a integração e o sucesso dele.

Considera que uma boa relação entre a escola e a família traz desvantagens para o percurso educativo do seu educando, para as famílias e para os professores? Quais?

Traz. No sentido, em que, quando temos uma boa relação e é o que acontece com os professores, às vezes desculpamos determinadas coisas, ou seja, nos legalmente sabemos fazer que a escola tem obrigação de fazer X mas como as pessoas até fazem o seu melhor e até são simpáticas e a relação é boa nós não vamos utilizar os mecanismos legais para forçar determinadas situações. Acho que esse é o único inconveniente.

O que espera que a escola ofereça ao seu educando?

Igualdade. **E às famílias?** Às famílias em particular, nada, ou seja, se fornecer tudo o que a criança necessita as famílias ficam plenamente satisfeitas.

Importância da formação para famílias de alunos com NEE

Que tipo de apoio é dado, por parte das escolas, às famílias? Existe algum tipo de apoio?

Não.

Que tipo de apoios acha que as famílias necessitam, por parte da escola?

Eu acho que poderiam necessitar, mais uma vez, de informação, ou seja, por exemplo, quer eu, quer o meu marido, e devido ao nosso percurso profissional, nós sabemos qual é a legislação, sabemos o que é que o X tem direito, etc... por conversa com outras famílias em situações semelhantes, há pais, que a criança quase acaba a escolaridade e eles não sabem que tem direito a produtos de apoio, não sabem onde têm que se dirigir para os pedir. Eu acho que escola podia ter um papel importante para facilitar esse acesso à informação.

Considera que a escola deveria ser responsável por oferecer formação às famílias?

Sim.

Considera que se a escola oferecesse formação às famílias, esta poderia ser um motor para fortalecer a relação entre a escola e a família?

Sem dúvida.

Conhece algum programa de formação para as famílias, no contexto específico das NEE? Só quando é forçado pelas próprias famílias e tem a ver muitas vezes com o uso de tecnologias específicas ou de adaptação de materiais. **Já participou em alguma?** Do meu marido, já sim, sim.

Se existisse um programa de formação, para famílias de crianças com NEE, onde pudesse participar e aprender estratégias para o ajudar em diferentes aspetos do percurso educacional do seu educando, com professores, técnicos e outras famílias na mesma situação, estaria interessado em participar?

Sim.

Na sua perspetiva, quem deveriam ser os intervenientes nesta formação direcionada para as famílias?

Deviam ser múltiplos e não deveria ser uma formação genérica para todo o tipo de deficiência, porque há necessidades muito diferentes. Estamos a falar de crianças com autismo, ou crianças com paralisia cerebral, o tipo de formação necessária é totalmente diverso, mas deveriam ser professores, assistentes sociais, professores especializados no ensino especial, obviamente, técnicos, por exemplo, quando uma criança precisa de usar o computador para comunicar ou precisa de usar uma cadeira de rodas têm que estar presentes fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, engenheiros informáticos, tendo em conta as particularidades, uma equipa completa. **Uma equipa multidisciplinar em que fizessem parte também os professores?** Sim, sim, sim...

Agradeço mais uma vez a sua participação.

E recordo mais uma vez o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos seus dados para este estudo

Muito grata pela sua participação.

Entrevista Família (F4)

Bom dia,

O Tema do estudo é a importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*. A visão de professores e famílias.

Este projeto de investigação insere-se no Mestrado em Educação Especial, na área do Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu e é orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Silva. Tem como objetivo

perceber a importância da formação para famílias de crianças com Necessidades Educativas *Especiais*, segundo a perspectiva das famílias e dos professores. É um estudo de caso que implicará a realização de entrevistas, que serão gravadas para um registo mais fidedigno dos dados. Os participantes incluídos neste estudo são famílias de alunos com Necessidades Educativas *Especiais* e professores de Educação Especial. A participação é de carácter voluntário, podendo desistir em qualquer momento sem qualquer prejuízo. O preenchimento deste instrumento ocupará alguns minutos do seu tempo, no entanto, garantimos desde já o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos seus dados para este estudo. As suas respostas serão fundamentais para a realização deste trabalho. Agradecemos desde já a sua colaboração e pedimos sinceridade, tendo em conta que não existem respostas certas ou erradas.

Muito grata, desde já, pela sua participação.

Aspetos sociodemográficos

Pode indicar o seu parentesco com a criança? Pai.

Pode indicar qual a composição do agregado familiar? Portanto, mãe pai e um filho.

Pode indicar o seu estado civil? Casados.

Pode indicar a sua idade? Eu tenho 39.

Pode indicar qual a sua escolaridade? Tenho licenciatura, pós-graduação e frequento o doutoramento.

E qual a sua profissão, por favor? Eu sou gestor de projetos culturais.

Qual a necessidade específica do seu educando? O quadro clínico do meu filho é a paralisia cerebral.

Qual a idade, por favor? Ele tem 9 anos.

Em que ano de escolaridade está? 4.º.

Comunicação escola-família

Normalmente de quem é a iniciativa para estabelecer contacto entre a escola e família?

Diria que maioritariamente por parte da família.

Como se estabelecem os contactos entre a escola e as famílias? Pode explicar, um bocadinho, de que forma é feita a comunicação?

Tendo em conta, que enfim, há uma relação diária, quotidiana, no sentido das dinâmicas atuais do ir levar a criança à escola, de ir buscar à escola, portanto, acabam por ser momentos que são aproveitados para introduzir alguma questão ou solicitar alguma questão, do mesmo modo, também, da parte da escola relativamente aos pais. Estabeleceu-se, no caso específico do meu filho, estabeleceu-se uma relação mais ou menos uma relação informal, em determinadas circunstâncias e, portanto, muito dos

procedimentos são tratados precisamente por essa via se calhar, também, enfim, pela relação que se estabeleceu com a escola. Eu frequentei a mesma escola desde o pré-escolar até terminar o primeiro ciclo.

E que tipo de informação é trocada entre a escola e a família?

No caso da família para a escola, sobretudo tentamos que, alguns caminhos, digamos assim, quer quanto ao tratamento diário, a nível de conforto, a nível de bem-estar, como motivação para a aprendizagem seja feita, portanto, algumas estratégias que são utilizadas de casa e que depois são transpostas das para a escola. No caso da escola, normalmente as preocupações são um bocadinho mais, digamos assim, académicas... e portanto, quando há alguma dificuldade em utilizar algum tipo de tecnologia. E aqui uso tecnologia no sentido muito vasto, seja mais, numa vertente analógica, seja numa vertente mais digital. Tentam também inquirir-nos sobre como se poderá fazer, menos frequentemente, quando há alguma necessidade específica que necessite, por exemplo, de algum reforço, alguma necessidade específica, digo mais uma vez, em termos académicos, alguma matéria. Curiosamente no caso específico do nosso filho acaba por ser, não é minorizado, mas acabou por ser, enquadrado como um patamar secundário da sua presença no ambiente escolar.

Em que situações costuma contactar a escola? Existe alguma situação específica?

Não... Tentamos, é tudo como disse, quer o seu bem-estar físico, o seu bem estar emocional, obviamente também, quanto aquilo que possa ser a sua aprendizagem e a utilização de tecnologias, sejam elas quais foram, para a sua comunicação e a sua aprendizagem, não é, portanto, enfim, procuramos que o nosso filho, em casa, como na escola, tenha verdadeiramente uma vida, consiga interagir com todos, essa é a nossa preocupação, até porque ele é pequeno.

Sente-se informado sobre as diversas questões ligadas à escola do seu educando? Em que sentido, ligadas à escola? **O que acontece na escola, por exemplo...** A escola tem a prática de informação global aos encarregados de educação, e nesse aspeto, sim. Relativamente à circunstâncias mais particulares, por exemplo, alguma informação que por vezes é transmitida oralmente, não... nem sempre essa informação nos chega, até porque, o nosso filho, enfim, não verbaliza as situações, comunica, mas não fala, portanto, não tem uma expressividade complexa, portanto, nesse caso há informação que se perde, embora tenhamos tentando introduzir um sistema de caderno, portanto, um caderninho que está, um caderno de recados, que é raramente usado, por parte da escola.

Relação escola-família

Se calhar aqui já me respondeu... que será todos os dias, mas, costuma ir à escola com que frequência?

Todos os dias, sempre que possível, obviamente, as vezes há circunstâncias profissionais que o impedem, mas sim todos os dias.

Como vê as relações entre a escola e as famílias?

No caso do nosso filho, mais uma vez falamos especificamente no caso do nosso filho, parece-me que há situações com as quais a escola não sabe lidar, um, porque não tem competências, dois, porque tem experiência, três, porque, por vezes, nem sequer a sensibilidade.

Sente por parte da escola alguma preocupação com as famílias?

Eu diria que depende dos indivíduos e não da instituição escolar. Portanto há indivíduos, sejam professores, sejam auxiliares, sejam administrativos aos vários níveis, também professores com funções mais administrativas, há indivíduos em que sim, portanto, há pessoas específicas em que isso se nota. Enquanto instituição há um conjunto de procedimentos burocráticos e administrativos, aos quais também são obrigados, e o que os leva a ter essa preocupação, mas é uma preocupação verdadeiramente administrativa e burocrática, portanto, que não se transmite de um modo muito claro para, nem as famílias, nem os próprios alunos, parece-me.

Hoje em dia defende-se a importância de uma boa relação das famílias com as escolas no processo educativo do aluno. O que é para si uma boa relação entre escola e família?

Concentrando-nos nos alunos com necessidades educativas específicas, uma boa relação passaria em primeiro lugar por conhecer todas as ferramentas, isto da parte da escola, todas as ferramentas ao dispor da escola, todos os documentos legais todas as possibilidades de acesso, enfim, a meios que pudessem ser incorporados no ambiente escolar, que por sua vez, tendo em conta que as escolas, enfim, as escolas tendo em conta que tem os CRTICS, portanto, os centros de recursos e os centros de recursos são entidades prescritoras ao nível do SAPA, portanto, dos sistema a nível de atribuição dos produtos de apoio para contexto escolar, portanto, essa é uma competência escolar, existe, obviamente, há poucos CRTICS a nível nacional, mas em Viseu há um, deveria ser uma obrigação da escola, verdadeiramente informar, de alto a baixo, com as várias coordenações do ensino especial aquilo que está ao dispor, para se ultrapassar em determinadas dinâmicas, ou pequenos problemas diários.

Na sua perspetiva, considera que a relação da família com a escola é bem-sucedida? Porquê?

A escola parece-me pouco informada e pouco capaz de se adaptar aquilo que são mudanças legislativas, aquilo que são mudanças tecnológicas e, portanto, verdadeiramente incapaz de transferir tudo isso para a família para que continue o seu trabalho em casa. Ou seja, é uma relação muito burocrática, por um lado, para lá do papel dos indivíduos e por outro lado muito pouco esclarecida e conhecedora, nesse aspeto por vezes é frustrante e se não houver uma tentativa dos pais, que não conhecem tudo garantidamente, muitas das vezes se os pais não tentarem complementar essas soluções não é escola por que o vai fazer, até porque estão muito mais preocupados com as suas orgânicas internas e de organização do que propriamente em providenciar contextos educativos que estejam amplos.

Considera que há barreiras/obstáculos que prejudicam/limitam a sua relação com a escola? Barreiras ou obstáculos também neste sentido do que acabei de referir?

Sim, primeiro aparece-me que apesar de tudo ainda há um número reduzido de alunos com necessidades educativas específicas, digamos extremas, ou seja, se há uns anos atrás tudo aquilo que eram questões, ou seja, associadas, enfim, a uma deficiência visual, de alguma maneira estamos aqui num grande espectro, mais ligeiro ou menos ligeiro, e há várias décadas, que o trabalho associado, por exemplo, ao braille foi feito, com acompanhamento presencial e pessoal aos alunos e isso trouxe resultado. O autismo, ou o Espectro do autismo, foi também acompanhado de alguma maneira com formação algum tipo de dedicação dos professores, parece-me que aos outros níveis, não, no caso da paralisia cerebral, por exemplo, a primeira consciência é de que o aluno que não fala é um aluno que não conhece ou não compreendo e portanto há imediatamente uma estigmatização e por outro lado a um conjunto de alunos que necessitam de uma intervenção mais imediata, até mesmo ao nível da sua higiene, da alimentação, que porventura, alguns anos atrás, não seriam incluídos no ambiente escolar, essa dificuldade parece-me que não foi completamente ultrapassada pela escola, a instituição escolar e os coordenadores do ensino especial, sobretudo os coordenadores que tem esta responsabilidade, para, por exemplo, as questões da paralisia cerebral, não são verdadeiramente capazes de responder, nem em tempo útil, nem sinceramente, de modo eficaz, até porque, não conhecem o que está em causa .

Como acha que se poderia melhorar essa relação?

De um modo radical substituindo todos os professores de ensino especial, são...estão desatualizados, têm muitos anos de trabalho. E conheceram casos de paralisia cerebral, que frequentemente enumeram, há 20 anos, e há 20 anos não havia metade dos recursos que hoje existem. Por outro lado foram fazendo os seus percursos, foram ficando habituados a um determinado tipo de procedimentos, e agora quando

verdadeiramente têm um, dois, três, sabe-se lá quantos, num determinado agrupamento, para não falar em escolas concretas, porque também os há em número já..., sinceramente não sabem como lidar, parece-me que não sabem como lidar com a situação, até porque já não tem a disponibilidade de um professor mais novo, com outro tipo de formação, e daí as Escolas Superiores de Educação, que vão, enfim, estão a cumprir o seu trabalho, mas também é preciso que depois, entrem e integrem o quadro de professores, portanto, ao não haver isso há um desfasamento muito grande entre o que são as novas possibilidades, os alunos que efetivamente frequentam e com as suas necessidades concretas e os professores que estão disponíveis, por exemplo metade das escolas ao nível do ensino especial, e ensino especial, digo mais uma vez, o molde como hoje se é professor é se é destacado, não é fácil, a quantidade de trabalho administrativo e burocrático imposto aos professores, não é fácil, e o professor do ensino especial, como qualquer outro professor, mas enfim, no caso do ensino especial em particular, é inconcebível o número de horas e o número de alunos que lhes estão afetos e portanto também é impossível conseguirem ter tempo específico para se dedicar a um problema em concreto, não são professores para a paralisia cerebral, são professores, para, por vezes têm uma multiplicidade de casos, com condições ou com quadros muito diversos e isso é difícil, compreendendo isso, apesar de tudo, as escolas estão lá para os alunos e não para os professores, é impossível que num quadro de ensino especial tenha 70% por destacamento por doença, por exemplo, e portanto, que aproveitem essa possibilidade à revelia daquilo que são os melhores condições para os alunos, isso é inconcebível.

Relação escola-família e o sucesso educativo do aluno com NEE

Quais a(as) razão(ões) que o levaram a optar pela escola atual do seu filho?

Em primeiro lugar porque era uma escola central, uma escola cuja prática relativamente ao ensino especial já vem de trás, tem acesso, relativamente facilitado, a tudo aquilo que possam ser novas tecnologias, novos procedimentos, dentro daquilo que era o quadro disponível, ou as opções disponíveis, esta pareceu-nos a melhor, dentro do ensino público. Até porque no ensino privado não existe, deste modo, e portanto, são... ou seja, mesmo que fosse uma opção, que não era, mesmo que fosse uma opção, não teríamos uma opção que fosse válida, só por isso, ou seja, procuramos a melhor.

Costuma acompanhar as aprendizagens do seu educando?

Sim. **De que forma?** Procurando seguir os cadernos, procurando seguir os livros, tentando por vezes adivinhar o que é que querem dizer aqueles trabalhos de casa e o que é que foi dito. Entre aquilo que vem para casa nos cadernos diários ou as marcações de tpc, enfim, que nos são indicadas, tentamos obviamente em termos de diálogo, que

é um diálogo muito de perguntas e resposta, e mais uma vez o nosso filho não fala, portanto, tentando saber o que é que está...o que é que foi dado, como é que foi dado, portanto tentando acompanhar a matéria por ai fora, o que é um pouco difícil, tendo em conta que metade dos manuais não traduzem claramente aquilo que é dado em concreto nas aulas até porque estão defasados em termos de programas.

Portanto, costuma ajudar o seu filho na execução dos trabalhos de casa? Sente alguma dificuldade em fazê-lo?

O nosso filho, em concreto, e optámos há vários anos, por não fazer trabalhos de casa. Até porque essa é outra das questões, a nível físico a sua capacidade de resistência é muito inferior, para lá de ter terapias, portanto, enquanto pais privilegiamos ser pais. A escola não pode exigir ser escola depois de ter um contexto familiar que seja por sua vez uma substituição da escola, portanto, eles não vão ser pais, portanto, nós não seremos escola. Mas sim tentamos, dentro do possível, até porque por vezes notamos essa dificuldade, e portanto, se não formos... se não for connosco, não se fará. O que é que tentamos fazer? Tentamos com que as aprendizagens sejam muito menos trabalho de casa e sejam muito mais entendimento das matérias que estão a ser dados, o que se traduz, as vezes, em dificuldade, porque por exemplo, nós, não sendo professores de matemática, ser-nos-á muito difícil recuperar frações, por exemplo, que eles dão no quarto ano, quando nós tivemos acesso a essa matéria há 20 anos atrás, e portanto... Sente essa dificuldade? Em determinadas matérias, sim... aquelas que nos escapam à nossa área de formação específica, por vezes, é difícil.

Quem são, habitualmente, os responsáveis por encontrar estratégias para ajudar o seu educando?

Os pais.

Normalmente que tipo de estratégias que lhe são indicadas, pela escola/professor, para ajudar o seu educando?

As estratégias resumem-se normalmente ao “Veja um bocadinho esta parte!”.

Acha que a relação entre as escolas e as famílias é importante para o sucesso escolar do seu filho?

Uma boa relação? Para qualquer aluno, para qualquer aluno! Independentemente das suas necessidades condições, até porque, com o novo quadro do que são as necessidades educativas específicas, porventura, 80% dos alunos poderiam integrados, ou poderiam ser beneficiados, pela abrangência de um ensino muito mais de proximidade, com adaptação específica ao aluno, de possibilidade de alternativa de aprendizagem com contextos de sala, de sala efetiva, que não fossem a tradicional carteira 2 a 2 e portanto para qualquer aluno. Nestes casos em particular, sobretudo,

quando há uma dificuldade de comunicação, que é uma dificuldade de comunicação diária, mais ainda, como é óbvio.

Considera que uma boa relação entre a escola e a família traz vantagens para o percurso educativo do seu educando, para as famílias e para os professores?

Sim. penso que sim. Porque poderia beneficiar o trabalho dos professores se os sistemas de aprendizagem fossem diferenciados, um bocadinho mais latos, um bocadinho mais flexíveis, por outro lado, as famílias teriam muito menos a pressão de terem que complementar aquilo que na escola não é feito. Para um aluno, sinceramente, a noção de que tem de aprender algo, porque de quando em quando, será avaliado a nível de um exame a nível nacional, ou algo que o valha, e essa pressão é efetiva sobre os alunos, isso sente-se, portanto, sim todos beneficiariam, quer ao nível escolar, quer ao nível daquilo que nacionalmente é pedido a cada um dos agrupamentos e que por sua vez se traduz, também, para os professores, para as famílias e para os alunos.

E considera que traz desvantagens para estes três intervenientes? Acha que há alguma?

Da proximidade? **Sim da boa relação?** A única desvantagem seria, porventura, o quebrar de alguma barreira de papel, ou seja, aquilo que o papel de cada um dos intervenientes ficasse mais ou menos esbatido, mas se considerarmos que o grande objetivo é a criança e se a criança não deixar de ter respeito pelo professor e pelo ambiente escolar e pelos seus colegas, obviamente, então não será pelo facto dos pais e da escola conseguirem comunicar que isso não trará vantagens para as crianças, mais uma vez, a escola é fundamental para a criança, a escola não deve ser fundamental para o PISA.

O que espera que a escola ofereça ao seu educando? E às famílias?

Espero que a escola ofereça ao nosso filho, o mesmo que oferece a outras crianças, igualdade. **E às famílias?** Às famílias, sinceramente, nada em concreto.

Importância da formação para famílias de alunos com NEE

Que tipo de apoio é dado, por parte das escolas, às famílias?

As escolas, ou a escola, consegue, através dos seus centros de recursos, equipamentos, quando necessário, portanto, essa é uma vantagem inequívoca, embora demorem, muito tempo, demasiado tempo a serem entregues, muitas vezes demasiado tempo, a ser sequer, ponderados, quanto mais solicitados, e obviamente isso depois dificulta a entrega. Há uma certa imobilidade quanto aquilo que é o conhecimento tecnológico, que mais uma vez, quase não existe, nomeadamente a nível das coordenações do ensino especial, e, portanto, estas deveriam ser as primeiras a terem sistematicamente, quase numa base diária, formação, portanto, começa por aí, no topo,

não na base. Eu peço desculpa... Apoio? Se é dado algum apoio às famílias por parte da escola? Para lá, do sistema de atribuição de produtos de apoio, que obviamente se transfere também para aquilo que é o contexto pessoal, apoio é relativo, mesmo em termos de informação, é muito parcelar, ou então no nosso caso, considerar que de algum modo teríamos conhecimento disso, não sei, porque também compreendo que não tenhamos exatamente uma intervenção padrão, portanto, no nosso caso.

Que tipo de apoios acha que as famílias necessitam, por parte da escola?

Tudo aquilo que for feito, e sobretudo mais uma vez, a nível tecnológico, a nível de recursos, a nível de soluções, que possam estar ao dispor do aluno, beneficiarão a sua relação também com própria família, porque ajudaram a colmatar um conjunto de deficiências que por sua vez se traduzem em tensões, deficiências imediatas, ou seja, para o dia-a-dia e que por sua vez se traduzem em tensões, portanto, se isso desaparece era óbvio que isso seria ótimo em casa, e portanto mais uma vez, casa seja qual for o aluno, seja qual for a necessidade, ou ausência de necessidade, o aluno em casa, deve ser filho, irmão, não aluno.

Considera que a escola deveria ser responsável por oferecer formação às famílias? Formação ou algum tipo de apoio específico?

As escolas tentam fazer isso, através dos seus gabinetes, é obvio, agora o tipo de formação é muito mais uma formação de âmbito psicológico, digamos, portanto, um bom contexto, uma boa conversa, um bom entendimento de que não estão sozinhos na sua condição, que a bem da verdade todos estão sozinhos na sua condição, porque a condição é diferente das outras, ou seja, esse é um bom primeiro passo, com certeza, e quem deseja beneficiar, efetivamente, penso que tem de beneficiar. Agora, não! Isso não chega! A escola não se deve propor a oferecer formação as famílias, para conseguirem melhor lidar com as questões dos seus filhos quando a escola não tem formação para saber lidar com as questões dos seus educandos, e portanto, não há superioridade moral alguma, da escola, para poder sequer facultar essas formações. Recentemente houve uma formação em Viseu e foi paga pela família, foi ao contrário, portanto, para saber mexer numa tecnologia, foram as famílias a pagar, não a escola, nem sequer a propôs.

Considera que se a escola oferecesse formação às famílias, esta poderia ser um motor para fortalecer a relação entre a escola e a família?

Não, não acho que seja esse o caminho.

Conhece algum programa de formação para as famílias, no contexto específico das NEE?

A nível de formação enquanto tal não! Até porque isso depende... Que tipo de formação estamos a falar? O que é que se considera por formação neste caso? **Formação ou apoio, neste caso...** Coisas diferentes... Por favor, especificando... **mas no âmbito da formação, por exemplo, ter formação para conseguir ajudar no percurso educativo do aluno, encontrar estratégias, para trabalhar com ele em casa...** isso passaria fundamentalmente, por exemplo, pelas escolas passarem a ter uma escola com sistemas muito mais abertos, que não tem... onde as famílias também pudessem participar, e os alunos pudessem formular o seu próprio percurso ao nível de aquisição de conhecimentos, não tanto da resposta aos conhecimentos, e isso são coisas diferentes, e mais uma vez essa é uma preocupação atualmente das escolas, agora se os contextos de sala de aula e aprendizagem se fazem em top down.

Se existisse um programa de formação, para famílias de crianças com NEE, onde pudesse participar e aprender estratégias para o ajudar em diferentes aspetos do percurso educacional do seu educando, com professores, técnicos e outras famílias na mesma situação, estaria interessado em participar?

Dependendo do tipo de âmbito, sim, imagino que sim. Agora, como disse, até agora, e são 7 anos de percurso escolar convencional, portanto, pré-escolar, 1.º ciclo estará agora no momento de transição para o 2.º ciclo, até agora, não vimos onde pudesse haver uma formação que melhor pudesse complementar essa lacuna, porque como disse, a imposição, a imposição não! A transferência de obrigatoriedade para a família da transmissão do conhecimento ao aluno parece-me que é enviesar aquilo que é o papel de cada um das entidades, portanto, sobretudo mais do que de formação, importa clarificar quem deve fazer o quê? Como? E novamente cada um dos responsáveis e os específicos professores, quer do ensino regular, que não tem formação a nível de ensino especial, nem sequer, portanto, começaria por aí, a primeira formação é para eles, a segunda é para os professores do ensino especial, que sinceramente, estão claramente desfasados daquilo que são situações muito concretas, embora tenham sido feitos avanços extraordinários, noutras áreas, e portanto, a família deve ser chamada a ter essa, enfim, formação, quando a escola souber responder claramente aquilo são as suas próprias competências, caso contrário, estamos mais uma vez a dizer, a escola sabe e a família não, quando me parece que é claramente o oposto, a família conhece o aluno, a escola, por vezes, não sabe como lidar com ele enquanto aluno. Aqui a questão era mesmo essa se através desse relacionamento se não se melhoraria também o trabalho do professor, porque é assim melhor que ninguém a família conhece o aluno ... Claro que sim! Mas só não me parece que o caminho seja de uma formação concreta, ou seja, os professores devem ter as suas competências,

devem ter o seu horário definido e devem ter a sua disponibilidade e obrigatoriedade, pronto, enfim, faz parte de serem profissionais, para poderem adquirir novas competências e novos conhecimentos, a família por sua vez deve, a par, com aquilo são as novas tecnologias disponíveis, portanto, quando falamos de novas tecnologias, ter também conhecimento dessas novas tecnologias, sim, obviamente, a esse nível, do uso de tecnologias específicas, caso contrário, não faria sentido, portanto, a escola trabalhar e a família não trabalhar, ou o oposto a família trabalhar e a escola não trabalhar, mas isso são formações específicas, quando há o uso de qualquer coisa, como há uns anos atrás toda a gente andou a aprender a usar o word, portanto, e aquilo foram formações e formações e formações, com certeza, vamos fazer essas formações, para tecnologias que já estejam testadas no mercado, a esse nível mais do que qualquer outro... Mais específicos? Sim! Porque a preocupação das escolas e dos professores continua a ser a apresentação de resultados, ainda que, individualmente os professores tenham toda a vontade do mundo para poder interagir com os alunos, portanto, e aí voltamos ao papel dos indivíduos, os indivíduos são capazes, a instituição escolar, neste momento, não me parece que esteja nesse ponto, até por causa dos agrupamentos, que são máquinas demasiado grandes, e com imposições externas que limitam o seu trabalho e a sua capacidade de fazer competentemente, portanto, a crítica também não é só a escola individual, ou aquela escola ou aquele agrupamento, mas também, tem a ver com o sistema de ensino, quase ninguém utiliza o novo decreto, portanto, aquilo que introduções em 2018 e as alterações em 2018, elas continuam a ser trabalhadas como se aquele decreto não existisse, e portanto, estamos a chegar a um ano e meio que deveria ter sido a sua implementação e a primeira reunião com as famílias aconteceu, há... talvez em maio, do ano passado, 2019... Portanto quase 1 ano depois é que começaram a falar daquilo que tinha sido já oralmente definido e é um bom decreto, apesar de tudo, é um bom decreto para os alunos, para os alunos e para as famílias, sem dúvida.

Agradeço mais uma vez a sua participação.

E recordo mais uma vez o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos seus dados para este estudo.

Muito grata pela sua participação.

Apêndice 7: Matriz para a Análise de Conteúdo das Entrevistas Efetuadas aos Professores de EE

Análise de conteúdo das entrevistas dos professores

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Formação professores	Motivo da especialização na área	<ul style="list-style-type: none"> - Gosto/interesse pela área - Ajudar as crianças que precisavam de uma ajuda extra - Ter um familiar com síndrome de asperger - Desafio que é ensinar alunos com dificuldades específicas 	P1;P4 P1;P3 P2 P4
	Área formação	Domínio cognitivo motor	P1; P2; P3; P4
	Formação adequada para trabalhar com alunos	<ul style="list-style-type: none"> -Formação foi muito prática -Com base de troca de experiências -Boa/ Bastante própria -Boa parte teórica -Insuficiente 	P4 P4 P1; P4; P3 P1 P2
	Maiores dificuldades para trabalhar com os alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Não tem/ Vão-se resolvendo - Criança é única e tem as suas próprias vivências que a fazem distinta de todos os seus pares - Material, porque as escolas não têm material para trabalhar com determinadas problemáticas - Gestão com os professores das várias disciplinas 	P1 P2 P3 P4
	Formação adequada para trabalhar com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> - Tenho ali uma boa base - Não/ Considero esse ponto como outra dificuldade/ Em termos de formação, não houve para trabalhar com as famílias 	P1; P2; P4; P3

Importância da criação, durante a formação, de resposta às famílias	- Sim/ Fundamental	P1; P2; P3; P4
Perspetiva sobre a formação dos professores de EE na globalidade para trabalhar com os alunos	-Preparação depende da personalidade do próprio professor. Os professores que tiveram, a sensibilidade, a personalidade de cada professor, temos que saber se cada professor educação especial gosta daquilo que faz/ Requer muita sensibilidade, requer muito tacto, e isso acho que não se ensina, é de cada um/ -Com os alunos sim/Acho que estamos preparados	P1; P4 P3; P2
Procura outras formações na área Quais	-Sim -Procuro principalmente sobre cada problemática que me aparece em cada escola/ Várias áreas que me vão aparecendo	P1; P2; P3; P4 P1; P2; P3; P4
Caraterísticas essenciais num profissional de EE	-Bom senso -Tolerante -Facilidade em criar uma relação empática -Paciência -Proativo -Inovador -Dedicado	P4 P4; P3; P2 P4 P3; P1 P2 P2 P2
Iniciativa dos contactos	-Escola/professor	P1; P2; P3; P4

Comunicação escola-família	Como se estabelecem os contactos	-Presencialmente. A primeira comunicação é presencial -Via telefone -Caderneta escolar -Email	P1; P2 P1; P3; P4 P2; P4 P3
	Tipologia da Informação trocada	-As necessidades dos alunos/ bem-estar do aluno -Procedimentos a ter para suprimir dificuldades -Comportamentos -Aprendizagens -Potencialidades -Documentos que tem de assinar	P1; P2; P4 P2; P3; P4 P2; P4 P2; P4 P3; P4 P4
	Frequência dos contatos	-Todos os dias -Quando sente necessidade -Problemáticas mais complicadas, o contato é mais frequente	P1 P2; P3; P4 P3; P4
	Situações que levam a contacto	-Situações em termos de comportamento -Recados mais importantes -Bem-estar desse aluno -Fazer alterações nos procedimentos de ensino, -Comunicar os avanços e progressos -Se está tudo controlado em casa -Se precisam de alguma orientação -Se estão satisfeitos, com o trabalho	P1 P1 P2; P4 P2 P2 P3 P3 P4
	Preocupação na forma como comunica com as famílias	Sim, sim, sem dúvida/ Claro que tenho/ Sim, sempre, sempre.	P1; P2; P3; P4

Relação escola-família	Motivos que levam as famílias à escola	<ul style="list-style-type: none"> -Quando convocadas/ Quando os profissionais de educação sentem necessidade/ Quando chamados -Sempre que sintam alguma dúvida ou alguma mudança/ Se existe alguma preocupação -Qualquer situação de acompanhamento -Dizerem quais as expectativas que eles têm em relação aos filhos -Partilharem com escola quer as coisas boas, quer as coisas más 	<p>P1; P2</p> <p>P2; P3</p> <p>P3</p> <p>P4</p> <p>P4</p>
	Perspetiva sobre a relação escola-família	<ul style="list-style-type: none"> -Acho que é importante, mas temos que respeitar o papel de cada uma. -Nem sempre é fácil -Boa relação/Acho que são boas 	<p>P1</p> <p>P2</p> <p>P3; P4</p>
	Preocupação com as famílias, por parte da escola	-Sim, cada vez mais/Há preocupação, claro/Existe, a preocupação (...)	P1; P2; P3; P4
	Como existe essa preocupação	<ul style="list-style-type: none"> -Tentar envolver a família na vida de cada aluno/Tentamos sempre (...), envolver a família -Através da lei- A lei (...) mudou e estão a dar mais força aos pais/direitos legais -Não respondeu -Que a família se sinta apoiada e que venha à escola 	<p>P1; P2</p> <p>P1; P2</p> <p>P3</p> <p>P4</p>
	Boa relação escola-família	-Uma boa relação é saber respeitar um ao outro	P1

		-Se sentam à mesa/quando trabalhamos em conjunto/ fazer um trabalho colaborativo	P4; P2; P3
Tipo de estratégias usadas para promover o envolvimento		-As mesmas estratégias (...) na escola e em casa -Elaborar sempre um bilhete de agradecimento pela sua presença -Costumo fazer reuniões -Colaborar em casa com pequenas tarefas -Participação na elaboração dos documentos oficiais -Perceber quais as expectativas que eles têm relativamente aos seus filhos	P1 P2 P3 P3 P3 P4
Barreiras / obstáculos à relação com as famílias		-Depende de cada família -Claro -Não	P1 P2 P3; P4
Quais		-Famílias não deixam, entrar no espaço deles. E coisas que, os professores, também não podemos deixar... -Falta de aceitação dos pais -Não podermos estar disponíveis só para ajudar os pais -Mais alunos do que o ideal	P1 P2 P2 P2
Melhorar a relação escola-família		-Se houver respeito -Minimizar os obstáculos/barreiras referidas -Os pais considerarem a escola é a casa deles também -Trato-os como se eles fossem meus filhos, com carinho e a dedicação	P1 P2 P3 P4

Relação escola-família e o sucesso educativo do aluno com NEE	Tarefas que o professor solicita às famílias	-Atividades com o aluno em casa/tarefas escolares propostas para casa/de trabalhos de casa/continuação do trabalho em casa -Pai vir ajudar em alguma atividade na escola -Reuniões	P1; P2; P3; P4 P1 P1
	Importância da relação escola família no sucesso do aluno	Completamente, sim/Claro que é/É muito importante, sim./ Eu acho que é essencial.	P1; P2; P3; P4
	Vantagens da boa relação entre a escola e a família	Sim	P1; P2; P3; P4
	Quais	-Compreender melhor o aluno -Motivação para aprendizagem -Assimilam mais facilmente conteúdos -Maior importância ao ensino -Inclusão -Os dois caminharem nesse sentido	P1 P2 P2 P2 P3 P4
	Desvantagens da boa relação entre a escola e a família	-Sim -Não -Não. Desde que saibam cumprir os distanciamentos necessários	P1 P2; P3 P4
	Quais	-Pisar o risco (...) Papéis não estarem definidos	P1
	Apoio por parte das escolas dado às famílias	-Gabinete de apoio à família, através assistente social -Inexistente -Nível de apoio psicológico	P1 P2; P4 P3

Importância da formação para famílias de alunos com NEE		-Através de entidades externas	P3
	Apoios que as famílias necessitam, por parte da escola	-Formação mais específica/Apoio mais técnico	P1; P2; P3; P4
	A formação direcionada às famílias deveria ser facilitada ou deveria ser da responsabilidade da escola	-Sim	P1; P2; P3; P4
	Formação às famílias, como motor para fortalecer a relação entre a escola e a família	-Sim/ Claro	P1; P2; P3; P4
	Importância de existir um programa de formação, para as famílias	-Sim	P1; P2; P3; P4
	Intervenientes na formação	-Psicólogos -Professor/professores de educação especial -Médicos/área saúde -Representante dos centros de recursos para a inclusão -Técnico especializado	P1; P4 P1; P2; P3; P4 P1; P3 P3 P4

Apêndice 8: Matriz para a Análise de Conteúdo das Entrevistas Efetuadas às Famílias

Análise de conteúdo das entrevistas das famílias

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Total (4)
Comunicação escola-família	Iniciativa nos contactos	-Duas partes, tanto da escola como da família -Família	F1 F2; F3; F4
	Como são feitos os contactos	Pessoalmente	F1; F2; F3; F4
	Tipo de informação trocada	-Comportamento, -Desenvolvimento/evolução -Desafios -Avaliação -Adaptar materiais -Tratamento diário, -Conforto, bem-estar -Estratégias que são utilizadas de casa e que depois são transpostas das para a escola -Dificuldade em utilizar algum tipo de tecnologia -Preocupações académicas	F1; F2 F1; F2; F3 F1 F2 F3 F4 F4 F4 F4 F4 F4
	Situações costuma contactar a escola	-Não costuma -Todos os dias -Para marcação de reuniões -Quando surge algo vai interromper a normal frequência	F1; F4 F2 F3 F3

	Informado sobre as questões ligadas à escola	<ul style="list-style-type: none"> -Sim -Sinto, porque eu faço por isso, não é algo que eu acho que flua com naturalidade -Sim relativamente à de informação global, mas relativamente a circunstâncias mais particulares, (...), não 	<p>F1; F2</p> <p>F3</p> <p>F4</p>
Relação escola-família	Frequência das deslocações à escola	<ul style="list-style-type: none"> -Todos os dias. -Todos os dias, mediante circunstâncias profissionais 	<p>F1; F2;</p> <p>F3; F4</p>
	Relação entre a escola e as famílias	<ul style="list-style-type: none"> -Muito boa, muito próxima -Falta de mais acompanhamento -Genericamente, são positivas, em casos mais difíceis, talvez, não haja preparação suficiente para que se tornem assim tão fáceis - Há situações com as quais a escola não sabe lidar, porque não tem competências, porque não tem experiência, nem sequer a sensibilidade 	<p>F1</p> <p>F2</p> <p>F3</p> <p>F4</p>
	Preocupação com as famílias por parte da escola	<ul style="list-style-type: none"> -Bastante preocupação com as famílias -Alguma preocupação -Não especificamente com as famílias 	<p>F1</p> <p>F2</p> <p>F3; F4</p>
	Perspetiva sobre em que consiste uma boa relação entre escola e família	<ul style="list-style-type: none"> -Uma relação aberta, sincera e acima de tudo colocando o bem-estar da criança acima de tudo. -Quando a família consegue estar a par da evolução real da criança 	<p>F1</p> <p>F2</p>

	<ul style="list-style-type: none"> -Transparência, conhecimento, de parte a parte, transmissão de informação em tempo útil -Passaria por conhecer todas as ferramentas ao dispor da escola, todos os documentos legais, todas as possibilidades de acesso a meios que pudessem ser incorporados no ambiente escolar 	<p>F3</p> <p>F4</p>
A relação da família com a escola é bem-sucedida	<ul style="list-style-type: none"> -Sim -Sim, às vezes forçada... -Não, relação burocrática 	<p>F1; F2;</p> <p>F3</p> <p>F4</p>
<p>Barreiras/obstáculos que prejudicam/limitam a sua relação com a escola</p> <p>Quais</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Não -Sim -Sem obstáculos -Formação dos professores -Reduzido de alunos com necessidades educativas específicas, digamos extremas -Não são verdadeiramente capazes de responder, nem em tempo útil, nem sinceramente, de modo eficaz, às necessidades 	<p>F1; F2</p> <p>F3; F4</p> <p>F1; F2</p> <p>F3</p> <p>F4</p> <p>F4</p>
Como melhorar a relação escola-família	<ul style="list-style-type: none"> -Sem melhorias a apontar -Encontros informais, para falar sobre aquelas coisas que não se falam, das meteorologias -Comunicação atempada 	<p>F1</p> <p>F2</p> <p>F3</p>

		-Substituindo os professores de ensino especial, estão desatualizados	F4
Relação escola-família e o sucesso educativo do aluno com NEE	Razão(ões) que o levaram a optar pela escola atual do seu educando	-Método de ensino -Localização/Área de residência -Excelente ambiente da escola -Escola pública -Heterogeneidade da escola -Acesso a materiais em que em outras escolas teria menos	F1 F2; F4 F2 F3; F4 F3 F3; F4
	Acompanhamento das aprendizagens do seu educando De que forma	-Sim -Perguntando o que fizeram -Assistir as atividades que eles estão a fazer -Acompanhar os trabalhos de casa -Perguntar como está na escola em termos de evolução -Fazendo revisões -Seguir os cadernos, seguir os livros -Tentando por vezes adivinhar o que é que querem dizer aqueles trabalhos de casa e o que é que foi dito	F1; F2; F3; F4 F1 F1 F2; F3 F2 F3 F4 F4

Ajuda na execução dos trabalhos de casa	-Não tem trabalhos -Sim	F1 F2; F3; F4
Dificuldade em fazê-lo	-Sim -Não	F2; F4 F3
Responsáveis por encontrar estratégias para ajudar o aluno	-Em conjunto -Família	F1 F2; F3; F4
Estratégias indicadas pela escola/professor	-Aplicar o método MEM em casa, trabalhando a independência e autonomia -Não são	F1 F2; F3; F4
Relação entre as escolas e as famílias é importante para o sucesso escolar	-Sim	F1; F2; F3; F4
Vantagens da boa relação escola-família	-Sim	F1; F2; F3; F4
Quais	-Bem-estar geral -Concertação de estratégias -Facilita a relação, facilita a integração e o sucesso. -Sistemas de aprendizagem diferenciados e mais flexíveis -Menos a pressão para as famílias	F1 F2 F3 F4 F4

	Desvantagens da boa relação escola-família	-Nenhuma -Sim	F1; F2 F3; F4
	Quais	-Facilitar. não vamos utilizar os mecanismos legais para forçar determinadas situações -Papel de cada um dos intervenientes ficasse mais ou menos esbatido	F3 F4
	Expectativas sobre o que a escola deveria oferecer ao educando	-Autonomia -Conhecimento, -Crescimento, -Envolvimento -Igualdade	F1; F2 F2 F2 F3; F4
	Expectativas sobre o que a escola deveria oferecer às famílias	-Segurança -Sentir-se incluída no processo -Nada	F1 F2 F3; F4
Importância da formação para famílias de alunos com NEE	Apoio dado pelas escolas às famílias	-Psicológico -De vez em quando encontros com pais e professores -Não -Sistema de atribuição de produtos de apoio, embora, demorem, (...), demasiado tempo a serem entregues	F1 F2 F3 F4
	Apoios que as famílias necessitariam, por parte da escola	-O que tem é suficiente. Eles dão bastante apoio, só não dão mais porque não podem -Encontros informais para debater temáticas, as estratégias	F1 F2

	-Mais informação -A nível tecnológico	F3 F4
Responsabilidade da escola em oferecer formação às famílias	-Não, mas acho que poderia promover ações para as famílias dentro da escola, tornar as famílias mais ativas dentro da escola/Não (...) quando a escola não tem formação para saber lidar com as questões dos seus educandos -Sim	F1; F4 F2; F3
Fortalecimento da relação entre a escola e a família através da oferta de formação às famílias, pela escola	-Formação, não. Apoio sim -Sim/Sem dúvida -Não	F1 F2; F3 F4
Conhecimento de programas de formação para as famílias	-Não -Sim, forçado pelas famílias	F1; F2 F3; F4
Participação em programa de formação ou apoio direcionado a famílias	-Sim/Claramente -Dependendo do tipo de âmbito, sim	F1; F2; F3 F4
Intervenientes nesta formação direcionada para as famílias	-Psicólogos, -Terapeutas, -Educadores ou professores, professores educação especial -Assistentes sociais -Fisioterapeutas -Tendo em conta as particularidades, uma equipa completa	F1; F2 F1; F2; F3 F1; F2; F3 F3 F3 F3; F4

ANEXOS

Anexo 1 : Questionário de Envolvimento Parental na Escola - versão para pais – QEPVP



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra



Escola Superior de Educação João de Deus

Código criança:

QUESTIONÁRIO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA VERSÃO PARA PAIS

(A.I.F. Pereira, 2002)

Instruções: Em baixo encontra-se um conjunto de afirmações relativas ao seu envolvimento com a escola/professor do(a) seu(sua) filho(a). Para cada uma das afirmações existe uma escala de 1 a 4. Assinale o círculo **4** se é **Muito Verdade**, o círculo **3** se é **Verdade**, o círculo **2** se é **Pouco Verdade** e o círculo **1** se é **Nada Verdade**. Não há respostas certas ou erradas, mas sim respostas que representam o modo como se envolve com a escola do(a) seu(sua) filho(a). É importante que responda a todas as questões.

	Nada Verdade	Pouco Verdade	Verdade	Muito Verdade
1. Dou ideias para organizar actividades na escola (ex. festas, actividades desportivas, jogos).....	1	2	3	4
2. Procuo saber o que é que o meu filho necessita de aprender, para o poder ajudar em casa.....	1	2	3	4
3. Quando há qualquer problema com o meu filho na escola, procuro informar o professor.....	1	2	3	4
4. Procuo que o meu filho realize actividades que o ajudam na aprendizagem (ex. encorajo o meu filho a ler).....	1	2	3	4
5. Ajudo frequentemente o meu filho nos trabalhos para casa.....	1	2	3	4
6. Procuo participar na resolução de problemas da escola (ex. dando ideias para resolver problemas de indisciplina e violência).....	1	2	3	4
7. Vou às reuniões para pais convocadas pelo professor.....	1	2	3	4
8. Se o professor me convidar, estou disposto(a) a participar em actividades na sala de aula (ex. ler histórias às crianças, falar-lhes sobre a minha profissão, ajudar o professor a preparar materiais).....	1	2	3	4
9. Procuo fazer com o meu filho actividades que não são pedidas pelo professor, mas que sei que o ajudam nas aprendizagens (ex. leio-lhe histórias, vou com ele a uma biblioteca).....	1	2	3	4
10. Quando sei que se vão realizar certas actividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos), ofereço ajuda.....	1	2	3	4
11. Costumo falar e dar opiniões nas reuniões de pais.....	1	2	3	4

	Nada Verdade	Pouco Verdade	Verdade	Muito Verdade
12. Gostaria de trabalhar voluntariamente (ou trabalho) em actividades na escola (ex. pintar a escola, arranjar o recreio e o jardim, vigiar os recreios).....	1	2	3	4
13. Dou ideias para organizar actividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos)	1	2	3	4
14. Procuo informar-me sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola	1	2	3	4
15. Converso com o meu filho acerca do que se passa na escola.....	1	2	3	4
16. Vou às actividades para pais organizadas pela escola.....	1	2	3	4
17. Costumo pedir informações ao professor sobre os progressos/dificuldades do meu filho.....	1	2	3	4
18. Tenho por hábito procurar informações do professor na caderneta do meu filho.....	1	2	3	4
19. Tenho por hábito verificar se o meu filho fez os trabalhos para casa.....	1	2	3	4
20. Procuo informar-me sobre o projecto educativo e o plano anual de actividades da escola.....	1	2	3	4
21. Tento ensinar o meu filho a planear e a organizar melhor o seu tempo.....	1	2	3	4
22. Quando há qualquer problema na escola com outros colegas, procuro informar o professor.....	1	2	3	4
23. Quando sei que se vão realizar certas actividades na escola (ex. festas, actividades desportivas, jogos), ofereço ajuda.....	1	2	3	4
24. Procuo informar-me acerca das datas dos testes de avaliação, para poder ajudar o meu filho a estudar.....	1	2	3	4

Anexo 2: Questionário de Envolvimento Parental na Escola – versão para professores – QEPVPROF



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade de Coimbra

Escola Superior de Educação João de Deus

Código criança:

QUESTIONÁRIO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA VERSÃO PARA PROFESSORES

(A.I.F. Pereira, 2002)

Instruções: Em baixo encontra-se um conjunto de afirmações relativas ao envolvimento parental na escola da família relativamente à qual este questionário irá ser preenchido. Para cada uma das afirmações existe uma escala de 1 a 4. Assinale o círculo **4** se é **Muito Verdade**, o círculo **3** se é **Verdade**, o círculo **2** se é **Pouco Verdade** e o círculo **1** se é **Nada Verdade**. Não há respostas certas ou erradas, mas sim respostas que representam a sua opinião e percepção acerca de como esta família se envolve na escola. É importante que responda a todas as questões.

Estes pais ...	Nada Verdade	Pouco Verdade	Verdade	Muito Verdade
1. Dão ideias para organizar actividades na escola (ex. festas, actividades desportivas, jogos).....	1	2	3	4
2. Mantêm-se informados acerca das aprendizagens/competências que o filho necessita, para o poderem ajudar em casa.....	1	2	3	4
3. Quando há qualquer problema com o filho na escola, procuram manter-me informado.....	1	2	3	4
4. Procuram que o filho realize actividades que o ajudam na aprendizagem (ex. encorajam o filho a ler).....	1	2	3	4
5. Ajudam frequentemente o filho nos trabalhos para casa.....	1	2	3	4
6. Estão activamente envolvidos na resolução de problemas da escola (ex. indisciplina e violência).....	1	2	3	4
7. São assíduos às reuniões de pais que convoco.....	1	2	3	4
8. Estão disponíveis para participar em actividades na sala de aula que eu proponho (ex. ler histórias às crianças, falar-lhes sobre a sua profissão, ajudar-me a preparar materiais).....	1	2	3	4
9. Procuram realizar com o filho actividades que não são pedidas por mim, mas que sabem que o ajudam nas aprendizagens (ex. lêem-lhe histórias, vão a uma biblioteca).....	1	2	3	4
10. Quando sabem que se vão realizar determinadas actividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos) oferecem ajuda.....	1	2	3	4
11. Costumam intervir activamente nas reuniões de pais.....	1	2	3	4

Estes pais ...

	Nada Verdade	Pouco Verdade	Verdade	Muito Verdade
12. Gostariam de trabalhar voluntariamente (ou trabalham) em actividades na escola (ex. pintar a escola, arranjar o recreio e o jardim, fazer vigilância nos recreios).....	1	2	3	4
13. Dão ideias para organizar actividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos).	1	2	3	4
14. Procuram manter-se informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola.....	1	2	3	4
15. Conversam com o filho acerca do que se passa na escola.....	1	2	3	4
16. São assíduos às actividades para pais que a escola organiza.....	1	2	3	4
17. Tomam a iniciativa para me pedir informações sobre os progressos/dificuldades do filho.....	1	2	3	4
18. Têm por hábito procurar na caderneta informações que eu possa ter enviado.....	1	2	3	4
19. Têm por hábito verificar se o filho fez os trabalhos para casa.....	1	2	3	4
20. Procuram manter-se informados sobre o projecto educativo e o plano anual de actividades da escola.....	1	2	3	4
21. Tentam ensinar o filho a planear e a organizar melhor o seu tempo.....	1	2	3	4
22. Quando há qualquer problema na escola com outros colegas, procuram manter-me informado.....	1	2	3	4
23. Quando sabem que se vão realizar determinadas actividades na escola (ex. festas, actividades desportivas, jogos) oferecem ajuda.....	1	2	3	4
24. Mantêm-se informados acerca das datas das avaliações, para poderem ajudar o filho a estudar.....	1	2	3	4

