

JOAQUIM COLÔA DIAS

***A PROBLEMÁTICA DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA
E A CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS***

INSTITUTO JEAN PIAGET

1996

A PROBLEMÁTICA DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA
E A CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

POR
JOAQUIM COLÔA DIAS

Trabalho final para obtenção do diploma do
Curso de Estudos Especializados
- Educação Especial -

Orientação da Mestre Maria dos Anjos Flôr Dias

INSTITUTO JEAN PIAGET

1996

A PROBLEMÁTICA DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA
E A CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

por

Joaquim Colôa Dias

JÚRI:

Agradecimentos

Sendo sempre ingrata a tarefa de um agradecimento quando se sente que esta corre o risco de conter muitíssimas omissões, devo, no entanto, deixar aqui expresso o meu reconhecimento a todos aqueles (e foram muitos), que mais de perto e de uma forma ou de outra, tornaram possível este trabalho.

Em primeiro lugar às educadoras, auxiliares de educação e restante pessoal do Centro de Bem-Estar Social da Zona Alta em Torres Novas pela disponibilidade e compreensão manifestadas.

Mas também aos membros da Direcção do referido Centro que desde a primeira hora me proporcionaram a possibilidade de enfrentar este desafio.

Aos professores e pais que entusiásticamente e prontamente connosco colaboraram, durante o período de recolha de dados.

Aos meus professores que ao longo de dois anos me proporcionaram o abrir de novos caminhos e o rasgar de horizontes na área sempre viva e polémica da Educação Especial.

Aos colegas da turma B do Curso de Educação Especial (anos lectivos de 1993/94 e 1994/95) pela compreensão que sempre mostraram para me ouvirem, mesmo quando a motivação começava a faltar.

Ao grupo de trabalho Isabel Correia, Lurdes Girão e Manuela Lameira pelas horas de alegria, sugestões e paciência demonstradas nas maçadoras divagações "Aprendizagem".

À mestre Maria dos Anjos pela disponibilidade e confiança manifestadas, mas, acima de tudo, pela clareza das sugestões, recomendações e orientações dadas.

Finalmente, o meu reconhecimento e a dedicação deste trabalho aos meus pais pelo estímulo, apoio permanentes e pelo esforço e sacrifícios de uma vida inteira.

A PROBLEMÁTICA DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA
E A CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

1996

Joaquim Colôa Dias

Bacharel pela Escola do Magistério Primário de Castelo Branco

RESUMO

Este estudo enquadra-se numa abordagem descritiva da problemática da relação entre a família e a escola, tendo em conta a criança com NEE, uma reflexão contextualizada ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, pretendendo ser sobretudo, geradora de interrogações.

O estudo perspectiva-se, equacionando as diferenças e semelhanças entre a família e a escola e as forças geradoras de conflitos, mas aponta, apelando à compreensão mútua, para a co-responsabilização de pais e professores no processo educativo da criança, Uma relação cuja dinâmica, embora tenha por base um grupo com particularidades específicas, se inscreve numa movimentação global de mudança e inovação que se pretende traduzida numa eficiente e positiva relação que se pode e deve estabelecer, entre a família e a escola.

Esta mudança só será "produtiva" e gerará sucesso se for encarada enquanto processo colectivo e partilhado. Uma realidade que é, sem dúvida, incompatível com uma escola fechada e dogmática, mas se revela inerente a organizações flexíveis e que apresentem elevados índices de mobilidade.

Neste sentido adoptamos como objectivos o tentar perceber e compreender o quando e o como colaboram os pais e a escola bem como as motivações que levam a estabelecer e manter uma relação entre os pais de crianças com NEE e os professores do 1º ciclo do ensino Básico. A metodologia utilizada foi a do inquérito por questionário

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

TÁBUA DE ABREVIATURAS

NEE - Necessidades Educativas Especiais

S.E.N. - Special Educational Need

SNAP - Secretariado Nacional das Associações de Pais

CERCI - Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças
Inadaptadas

DRE - Direcção Regional de Educação

L. - Lei

D.L. - Decreto Lei

P. - Portaria

FENPROF - Federação Nacional de Professores

M.E. - Ministério da Educação

CONFAP - Confederação Nacional das Associações de Pais

PEI - Plano Educativo Individual

PE - Programa de Educativo

cfr. - conferir com

ÍNDICE GERAL

	Página
INTRODUÇÃO	1
I CAMPO DE QUESTIONAMENTO: A PROBLEMÁTICA	
1 O PROBLEMA	6
1.1 - Delimitação do problema	9
2 OBJECTIVOS	12
3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	13
4 DELIMITAÇÃO DE CONCEITOS	14
4.1 - A família	14
4.2 - A escola	14
4.3 - Necessidades Educativas Especiais	15
4.4 - Envolvimento dos pais	17
II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1 A FAMÍLIA E A ESCOLA DOIS CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO	19
1.1 - A família	20
1.1.1 - A dinâmica do sistema família	21
1.2 - A escola	24
1.2.1 - A dinâmica do sistema escola	26
1.3 - A família e a escola como sistemas	31
2 A RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA	35
2.1 - O posicionamento dos pais	42
2.2 - O posicionamento dos professores	45

2.3 - A problemática da interacção família/escola e as crianças com Necessidades Educativas Especiais	48
3 ESTRATÉGIAS OPERACIONAIS NA IMPLEMENTAÇÃO E MANUTENÇÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA	54
4 VÁRIAS ABORDAGENS NA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA	59
5 O FACTOR LEGISLATIVO: UMA PANORÂMICA	63
III - METODOLOGIA	70
1 A AMOSTRA	71
2 INSTRUMENTO	72
2.1 - O questionário	72
3 PROCEDIMENTOS	74
3.1 - Tratamento dos dados	77
IV - APRESENTAÇÃO ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	
1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	78
1.1 - Inquérito à família	78
1.2 - Inquérito aos professores	88
2 DISCUSSÃO DOS DADOS	99
CONCLUSÕES E SÍNTESE	110
BIBLIOGRAFIA	112
ANEXOS	122

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura		Página
1.	A mudança da família inserida numa mudança global	22
2.	A mudança da escola inserida numa mudança global	27
3.	A convergência educativa entre a família e a escola	39
4.	Factores que influenciam a relação família/escola	40
5.	Operacionalização da cooperação entre a família e a escola	56

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadros		Página
I	As práticas educativas na família	23
II	Abordagens curriculares numa perspectiva da interacção psico-pedagógica	29
III	Áreas mais importantes da participação dos pais nas décadas de 70 e 80: alguns exemplos	60
IV	Duas abordagens para a implementação e manutenção da participação dos pais na escola	61
V	Enquadramento legislativo da problemática família/escola	65

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico		Página
1	(PAIS) Distribuição dos sujeitos por idade	78
2	(PAIS) Grau de parentesco em relação ao educando	79
3	(PAIS) Distribuição dos sujeitos por habilitações académicas	79
4	(PAIS) Distribuição dos sujeitos por sector de actividade	80
5	(PAIS) Influência da colaboração dos pais no sucesso da criança	80
6	(PAIS) Factores para uma boa relação família/escola	81
7	(PAIS) Participação dos sujeitos em associações de Pais	81
8	(PAIS) Poder de iniciativa dos pais	82
9	(PAIS) Assuntos que a família mais aborda com o professor	82
10	(PAIS) Situações/momentos justificativos de relação	83
11	(PAIS) Tipo de estratégias mais utilizadas	83
12	(PAIS) Tipo e nível de participação dos pais	84
13	(PAIS) Tipo de informação comunicado pelo professor	85
14	(PAIS) Tipo de informação transmitida ao professor	86
15	(PAIS) Tipo de situação privilegiada por pais na ajuda ao professor	87
16	(PAIS) Tipo de assuntos que a família gostava de abordar com o professor	87
17	(PROFESSORES) Distribuição dos sujeitos por idade	88
18	(PROFESSORES) Distribuição dos sujeitos por sexo	88
19	(PROFESSORES) Distribuição dos sujeitos por tempo de serviço na docência	89

20	(PROFESSORES) Distribuição dos sujeitos por habilitações académicas	89
21	(PROFESSORES) Factores da vida da escola que poderão influenciar o sucesso	90
22	(PROFESSORES) Opinião sobre a integração de crianças com NEE nas turmas do ensino regular	91
23	(PROFESSORES) Factores justificativos da opinião sobre a integração	91
24	(PROFESSORES) Factores inerentes a uma boa relação família/escola	92
25	(PROFESSORES) Existência de Associações de Pais	92
26	(PROFESSORES) Diferenças de atitudes dos pais de crianças com NEE em relação aos outros pais	93
27	(PROFESSORES) Tipo de atitudes denotadas pelos pais de crianças com NEE	93
28	(PROFESSORES) Situações/momentos justificativos de relação	94
29	(PROFESSORES) Frequência da relação tendo em conta especificidades de grupos de pais	94
30	(PROFESSORES) Especificidades que geram mais contactos	95
31	(PROFESSORES) Tipo de estratégias mais utilizadas	95
32	(PROFESSORES) Tipo e nível de participação para que os pais são mais solicitados	96
33	(PROFESSORES) Tipo de informação comunicado aos pais	97
34	(PROFESSORES) Tipo de informação transmitida pelos pais	97
35	(PROFESSORES) Situação que os professores privilegiam na ajuda aos pais	98
36	(PROFESSORES) Tipo de assuntos que os professores gostavam de abordar com os pais	98

LISTA DOS ANEXOS

ANEXO 1 - Inquérito aos pais

ANEXO 2 - Inquérito aos professores

ANEXO 3 - Carta à CAE de Castelo Branco

ANEXO 4 - Carta aos directores de escola

ANEXO 5 - Relação entre objectivos e questões dos inquéritos

INTRODUÇÃO

A sociedade evolui continuamente de forma dinâmica, uma movimentação global, na qual se inscreve a acção educativa que se constrói influenciada por vários contextos. Existe todo um conjunto de mensagens, imagens, valores, normas e acções que se geram e se desenvolvem a partir de relações, mais ou menos complexas, estabelecidas entre vários sistemas.

Tendo por referência os sistemas família e escola podemos afirmar que o acto educativo compete, ao mesmo tempo, a pais e professores. Na escola o indivíduo é sujeito de uma aprendizagem mais formal, no entanto esta realidade não confina a educação ao sistema escolar, uma vez que este não esgota a experiência total dos indivíduos.

A partir do momento que a criança nasce recebe (in)formação, interage com o meio que a rodeia. É à família que cabe estabelecer os primeiros contactos com o "novo membro", desempenhando funções e tendo responsabilidades distintas das que competem à escola.

No entanto as diferenças entre estes dois sistemas (família e escola) não anulam a existência de objectivos comuns, pressupondo-se a necessidade de uma estreita colaboração que se reflecta em acções conjuntas e coordenadas.

Se esta é a realidade desejável, sabemos que na prática existem conflitos gerados entre o desejo de "controlo familiar" e a necessária independência profissional dos professores. Facto que tem levado, muitas vezes, por parte das organizações escolares à marginalização da família.

No entanto, se partirmos da premissa de que as diferenças entre a família e a escola, outorgam responsabilidades, de carácter diferente, a pais e professores, torna-se necessário que a escola permita actuar de forma convergente e solidária, assumindo a família como parceiros.

Deste modo, a escola assumir-se-á como eixo de mudança e a inovação como um processo de construção e participação sociais. Uma inovação/processo que se tornam geradores de mudança de atitudes, de hábitos,... uma forma de viver a educação.

Contudo, a escola continua, "grosso modo", a ser considerada meramente como uma instituição de instrução académica, omitindo a diversidade social e cultural que a habita e excluindo, de diversas formas, os que são "diferentes". Nesta perspectiva, a problemática da relação família-escola, corresponde a uma relação multicultural, em última análise, a uma diversidade de modos de ser e estar.

A transição para uma escola "diferente", onde poderão ser aceites os que se revelam diferentes, traz apreensões a pais e professores e de alguma forma, tem constituído dificuldade acrescida nas, já por si, difíceis relações entre ambos.

Se a relação entre a família e a escola é, de modo geral, desejável, torna-se imprescindível, quando se equaciona a problemática das Necessidades Educativas Especiais. No entanto, a relação entre pais e professores tem, seguramente, de sofrer alterações ao mais variado nível (mentalidades, atitudes, estratégias, práticas, inputs e outputs,...) constituindo-se, enquanto processo, gerado pela mudança e gerador da mesma, num verdadeiro desafio.

Nesta perspectiva, o objecto do nosso estudo é o da **relação família/escola e a problemática de crianças com Necessidades Educativas Especiais**, uma abordagem multifacetada que se inscreve na vasta área que é a da Educação Especial.

Propomo-nos reflectir, a partir do levantamento de opiniões de pais e de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, de crianças com NEE, sobre as relações que ambos estabelecem entre si. Uma reflexão feita pela tentativa de compreensão do modo como uns e outros equacionam e constroem essa relação, tendo presente o sucesso da criança com NEE.

Neste sentido e se o sucesso da criança com NEE passa pela participação dos pais na escola, estudar as atitudes e a predisposição de pais e professores, face à implementação e manutenção da relação, torna-se pertinente. Uma pertinência que se relaciona com a inovação/mudança e com o facto dos pais serem parceiros fundamentais nesse processo de mudança.

Uma problemática que se (re)dimensiona ao nível da globalidade, variabilidade, participação, liberdade, igualdade e cidadania. Não pretendemos, assim, gerar "esquemas de Acção" exclusivamente direccionados à participação na escola, das famílias de crianças com NEE. Esta é uma problemática que se constitui, por mera sistematização, enquanto fragmento de uma globalidade que é a relação entre a família e a escola. Uma totalidade que aponta para dinâmicas sociais, políticas, económicas,... Pretendendo constituir-se, este estudo, num devir constante entre o todo e as partes, movimento necessário a novas clarificações epistemológicas de educação.

Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para a clarificação e construção de interrogações que rodeiam a implementação e manutenção da relação entre a família e a escola, tendo em conta a criança com NEE. Desta forma, entendemos que o ensino possa ser mais adaptado às necessidades dos alunos, uma vez que se têm em conta mais as chamadas "variáveis de contexto". Perspectiva pela qual a escola acolheria no seu seio a "diferença", como um elemento não "perturbador", mas sim, como um factor positivo e enriquecedor.

Ao debruçarmo-nos sobre a relação entre a família de crianças com NEE e a escola, fazêmo-lo numa perspectiva sistémica, ou seja, considerarmos o indivíduo com NEE integrado em grupos nos quais interage. Deste modo pretendemos reduzir a diferença que muitas vezes se torna em segregação.

Uma abordagem globalizante que aponta para a existência de grupos com particularidades a ter em conta (neste caso as famílias de crianças com NEE), permitindo, dinamizando e garantindo a sua efectiva participação no sistema educativo.

É irrealista conhecer todos os projectos que sobre o assunto foram ou estão a ser implementados, bem como toda a bibliografia ou investigação que sobre o mesmo foi produzida. Esforçamo-nos, sincera e modestamente, por reflectir sobre alguns conceitos essenciais implicados na problemática em questão, de modo a construirmos uma matriz operacional que nos encaminhe a reflexões mais abrangentes sobre o tema.

Optamos, assim, pela identificação das linhas de força caracterizadoras das várias vertentes da relação entre a família e a escola, tendo em conta a criança com NEE, de modo a podermos equacionar a sua projecção num futuro que se tem vindo a delinear.

Uma problemática que é ponto de partida em cada momento das pesquisas que realizamos, definindo e acolhendo interrogações para as quais buscamos respostas que sejam geradoras de novas interrogações.

Constituíram-se como forças essencialmente motivadoras deste trabalho, as seguintes razões:

- O facto de frequentemente no contacto com os pais de crianças com NEE, decorrente da nossa actividade, sermos confrontados com manifestações de "ansiedade" e "medo" sobre o que se irá passar quando a criança abandonar o pré-escolar e ingressar no 1º Ciclo do Ensino Básico. Fomos, assim, sem quase o percebermos, levados a querer conhecer melhor o que virá, após uma realidade vivenciada por nós diversas vezes.
- A tentativa de, ao compreendermos melhor o modo como os pais e professores do 1º Ciclo do ensino Básico estabelecem relações, reflectirmos sobre as nossas práticas e contextos, inferindo maior qualidade e operacionalidade a um processo que se quer contínuo.
- O sentirmos importante, numa época de reforma do sistema educativo, conhecermos alguns dos "espaços" e dos princípios que a concretizam.

O nosso estudo encontra-se estruturado em seis partes:

A introdução onde procedemos a uma apresentação geral da problemática e indicamos a estruturação/organização do estudo.

Na segunda parte apresentamos o problema e o campo de questionamento. Neste segundo ponto procedemos, ainda, à operacionalização e clarificação de conceitos e à definição de objectivos.

Na terceira parte, dedicámo-nos à revisão da literatura a partir da qual tentamos enunciar as principais linhas de força subjacentes ao tema e que, de algum modo, enquadram teoricamente o mesmo.

Na quarta parte, descrevemos a metodologia seguida na pesquisa, revelando as fases por que passou a elaboração do instrumento a utilizar (o questionário) e indicamos, ainda, o modo como se processou o tratamento de dados.

Numa quinta parte, procedemos à apresentação dos dados recolhidos e colocamos em destaque a análise e discussão dos mesmos.

Finalmente, na sexta parte, apresentámos conclusões e sugestões emergentes do estudo.

I - CAMPO DE QUESTIONAMENTO: A PROBLEMÁTICA

1 - O PROBLEMA

A relação entre a escola e as famílias de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) apresenta-se-nos num contexto de complexidade derivado, sobretudo, da multiplicidade dos tempos sociais.

A problemática em foco insere-se numa dinâmica de mudança na qual ideias de democracia e de igualdade de oportunidades, bem como a existência de atitudes cada vez mais pluralistas e multiculturais (TOMLISON, 1984; SWANN REPORT, 1985) têm inferido uma notável alteração do exercício do poder e autoridade dentro da escola.

Em vários países tanto os governos como a sociedade civil se têm interessado por esta alteração de relações. É disso exemplo a Lei de 11 de Julho de 1975 e o Programa Comum da Esquerda em França ou o TAYLOR REPORT - A New Partnership for Our Schools (1977) em Inglaterra (PIRES; FERNANDES; LIMA).

As mudanças que de um modo geral "[...] se vão operando decorrem do jogo de inúmeros factores: de ordem política, social económica, judicial, científica e humanitária, e as forças geradoras de mudança emergem quer de amplos movimentos a nível mundial quer de movimentos mais restritos e circunscritos ao momento histórico que cada país vive" (FELGUEIRAS, 1994, p. 23).

Em Portugal, a institucionalização crescente e o tradicional centralismo da escola levou, progressivamente, ao afastamento da escola relativamente às comunidades circundantes. A desvalorização desta relação (escola-comunidade) ampliou o extremar de posições, tanto da escola como de outros agentes educativos.

Esta característica centralizadora acentuar-se-á durante o período do "Estado Novo", onde os reitores, directores e, de algum modo, os professores eram o elo de continuidade do

"establisement" nas pequenas comunidades. O garante, sobretudo, da doutrinação ideológica e da inculcação de valores tradicionalistas.

Com a revolução de 25 de Abril de 1974 e, como resultado de um período revolucionário, marcado por intensa actividade sócio-política, começa-se a denotar um "jogo de forças" entre os poderes instituídos na escola e os restantes poderes comunitários, factor que leva à existência de uma maior participação dos pais nas escolas.

No entanto, a realidade é que a implementação de uma estrutura administrativa de carácter participativo nunca foi um objectivo político dos sucessivos governos que se formaram após a revolução.

Actualmente a relação entre família e escola continua inscrita numa dualidade formada de tensões e antagonismos, por um lado e, por outro, de complementaridades e implicações mútuas. Uma realidade que se acentua quando está envolvida, nesta relação, a criança com NEE.

Uma relação baseada, muitas vezes, numa comunicação divergente; resultado de ambivalências, diferenças de pontos de vista, de estratégias, dinâmica que sustenta o "[...] conflito aberto ou latente pelo controlo das condutas e da educação das crianças [...]" (MONTANDON e PERRENOUD, 1987; cit. por PEDRO, 1990, p. 10).

É esta comunicação divergente que justifica que as expressões mais utilizadas para definir as relações entre família e escola sejam, de certo modo, conflituais (HEGARTY; POKLINGTON; LUCAS, 1979; GILY, 1981; MOLLO, 1986; MONTANDON e PERRENOUD, 1987; DAVIS, 1989; BENAVENTE, 199).

"Os professores e os pais dão a mesma imagem da natureza e extensão dos contactos escola-família em Portugal: poucos contactos, mensagens ocasionais dos professores para as famílias quando as crianças têm problemas, duas ou três reuniões por ano na escola, em que muitos pais não comparecem, e poucas actividades em que os pais participem" (DAVIES, 1989, p. 113). A verdade é que existem fronteiras pouco claras e distanciadas nas atitudes denotadas quer por pais quer por professores, existe sim, um contexto de desconfiança mútua.

BECHER citado por DAVIS (1989) defende que esta situação só será ultrapassável apostando-se no envolvimento parental. Os pais começariam a equacionar a escola

enquanto espaço de intervenção e os professores atenuariam o seu sentimento de tecnicismo passando a encarar os pais como parceiros válidos no processo educativo.

O envolvimento parental conduz ao sucesso. " [...] As crianças cujos pais mantêm contactos com a escola têm pontuações mais elevadas que as crianças com aptidões e meio familiar idênticos, mas privadas de envolvimento parental. As escolas com elevadas taxas de reprovação melhoram imenso quando os pais são solicitados a ajudar[...] (HENDERSON cit. por DAVIS, 1989, p. 38).

Se a relação família escola é, na generalidade, considerada como importante factor de sucesso, no caso específico de famílias de crianças com NEE torna-se factor essencial. "Atingir o objectivo de uma educação de sucesso [...]" é uma tarefa compartilhada por vários agentes (nomeadamente a família) como se especifica no ponto 58 da DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994, p. 37)

Como refere VIEIRA (1995, p. 20) a existência de um contexto de mudança "[...] obrigou, sem dúvida, os professores a abrirem as portas das suas salas de aula a outros parceiros educativos que com eles tinham de colaborar no processo de adaptação do ensino ao aluno deficiente. [...] Uma «concertação» de perspectivas no plano estritamente pedagógico e sócio-educativo entre os vários agentes educativos, onde naturalmente se incluem também os pais dos alunos como constituindo uma peça fundamental do processo de mudança a implementar".

Nesta perspectiva o contexto que rodeia a criança com NEE na escola regular é, na actualidade, tendencialmente encarado como um problema bem mais amplo do que apenas a escola.

Procura-se, assim, ao defender-se a relação entre a família e a escola, superar dicotomias de posicionamento e actuação, de modo a privilegiar-se a construção de uma interacção positiva e multidireccional de extrema importância (como já referimos) para o sucesso de todas as crianças em geral e, preponderante para as crianças com NEE.

Tendo em conta estes pressupostos resultantes de uma reflexão empírica e de uma primeira revisão bibliográfica procuramos saber:

- Como é que a relação entre a família e a escola é transformada em prática por pais e professores do 1º Ciclo do ensino regular tendo em conta a integração de crianças com NEE?

1.1 - Delimitação do problema

Em meados deste século o aumento significativo da importância dada à escolarização foi notório. A escola passou a ter importância política e social, enquanto factor de desenvolvimento, facto que levou ao alargamento e obrigatoriedade da escolaridade básica gerando-se o aumento de uma educação formal. Este aumento conduziu à massificação do ensino fazendo surgir problemas para os quais a escola não estava preparada para responder, o que leva ao "aparecimento" de novos conceitos como: universalização, igualdade de oportunidades, educação formal, educação permanente, eficácia, qualidade, capacidade de adaptação,... (CUNHA, 1989).

Neste contexto e sobretudo a partir da década de 60 assiste-se a um contínuo de reformas na tentativa de se encontrarem respostas para os novos problemas que surgem na escola (PIRES, 1989)

Como refere LEMOS (1993) Portugal embora com maior lentidão, devido a um conjunto de factores políticos e sociais, não escapou às consequências destas mudanças. Assistimos ao longo dos anos a tentativas de reformulação que reflectem as alterações que neste campo aconteceram nos outros países europeus; sendo também um reflexo de mudanças na conjuntura económica e sócio-política do nosso país.

É enquanto processo natural desta perspectiva de mudança que nos surge a **problemática da participação dos pais, de crianças com NEE, na escola.**

Durante anos a escola foi um espaço fechado e isolado do restante da comunidade, cabendo-lhe o papel de ensinar a ler, escrever e contar sem ter em conta outras necessidades tão ou mais importantes para um desenvolvimento harmonioso do indivíduo.

Neste novo contexto torna-se imprescindível, a interacção da escola com a família de modo a gerar-se uma colaboração qualitativa, (re)avaliando-se as atitudes que lhe provocam obstáculos ao tempo que prejudicam o positivo prosseguimento do processo ensino/aprendizagem, tal como é actualmente entendido.

Actualmente, 18 anos passados sobre a publicação da Lei nº 7 de 1 de Fevereiro de 1977 que, reconhece e legitima a necessidade da existência e participação dos pais no Sistema Nacional de Ensino, tornou-se tendencialmente afirmativa a necessidade de uma intervenção educativa que tenha por base uma dinâmica de interacção entre os vários meios em que a criança vivencia experiências.

Equaciona-se, assim, uma formação mais geral onde a educação para a cidadania, entre outras, desempenha papel de destaque. Insere-se nesta ideia a de que as NEE devem, cada vez mais, ser (re)formuladas nas escolas regulares ou de modo mais abrangente num, "meio o menos restritivo possível".

Se esta interacção multidireccional é importante para o desenvolvimento de todas as crianças, não será ele preponderante no contexto das crianças com NEE?

Segundo RASTEIRO, "na educação especial esta problemática tem uma pertinência muito actual, pois a própria evolução do apoio a crianças com necessidades em «ambientes menos restritivos» coloca novos problemas à escola regular no que se refere às formas de colaboração com as famílias".

Tentando responder a esta realidade foi regulamentado pelo Decreto -Lei nº 319 de 1991 (considerado o instrumento legislativo, por excelência, na actualidade do Ensino Especial em Portugal) a participação dos pais a vários níveis, privilegiando-se o direito a (re)conhecerem os processos individualizados que a escola propõe, sendo-lhes solicitada a sua colaboração ao nível da decisão.

D'OREY, (1993, p. 21) assinala que se geralmente a necessidade de articular a família com a escola é um facto, este, torna-se indispensável para "as crianças com dificuldades". Referindo, ainda, que "surgem na prática, frequentes oposições quando se trata de definir objectivos e estratégias, estas divergências, são mais frequentes mas também mais graves, quando a criança põe problemas a ambos os lados".

DAVIS, (1992, p. 26) assinala o facto de a existirem descontinuidades entre os sistemas família e escola acentuar-se-ão os factores de conflito, constituindo-se "[...] o principal obstáculo ao sucesso das crianças em risco".

Autores como WOLFENDALE, (1987, p. 133) defendem mesmo que, tendo em conta as necessidades da criança, a participação dos pais "[...]pode ser vista como uma abordagem «preventiva», na qual os «problemas» podem ser «detectados» e resolvidos antes de se agudizarem [...]".

Deste modo é legítimo que várias interrogações se nos coloquem neste momento do trabalho:

- Todos os intervenientes no processo educativo, fundamentalmente pais e professores, têm sido igualmente permeáveis a estas perspectivas de colaboração?

- De que modo encaram, família e escola, esta corresponsabilização na problemática da interacção família/escola e as Necessidades Educativas Especiais?

- Existe a "livre circulação" de informação entre os dois sistemas (família e escola) de modo a tornar-se possível o (re)conhecimento e o diálogo entre entidades funcionalmente distintas mas cujos objectivos são comuns?

- A comunicação que se estabelece entre a família de crianças com NEE e a escola e, vice versa, é positiva e eficiente?

2 - OBJECTIVOS

Para objectivarmos o modo como família e escola (tendo em conta a criança com NEE) interagem e para que a recolha de opinião fosse circunscrita e verdadeiramente válida ao todo do trabalho operacionalizamos os seguintes objectivos:

- Compreender as atitudes mais frequentemente registadas por pais e professores no que diz respeito à relação entre a família e a escola.

- Tentar objectivar os níveis e tipos de cooperação (des)valorizada pelos dois grupos (família e escola) nas relações que estabelecem.

- Estabelecer indicadores dos factores que motivam pais e professores a estabelecerem uma relação.

- Compreender a percepção que pais e professores têm da relação família/escola tendo em conta as NEE.

- Estabelecer indicadores dos momentos (do quando) privilegiados por pais e professores no estabelecer de relações.

- Estabelecer indicadores do tipo de estratégias (do como) utilizadas por pais e professores na implementação e manutenção de relações.

- Recolher informação sobre o processo de comunicação estabelecido entre família e escola tendo em conta a questão das NEE.

- Recolher dados sobre o tipo de informação que é veiculado pela família à escola e vice versa.

- Perscrutar sobre os tipos de informação não veiculados pela escola e desejados pelos pais e vice versa.

3- LIMITAÇÕES DO ESTUDO

No decorrer deste trabalho algumas limitações, que têm consequências na construção de instrumentos e nos processos de trabalho, se impõem tais como:

- A quase inexistente bibliografia sobre o envolvimento parental e a criança com NEE; sendo na sua maioria uma informação muito dispersa.

- Limitações de tempo a que estamos sujeitos, condicionantes das opções metodológicas

- Confins geográficos da pesquisa o que impede a generalização das conclusões.

Apesar das limitações assinaladas, pensamos que a oportunidade para analisar aspectos fundamentais, num contexto de mudança, da problemática em estudo, assim como o grau de aderência e/ou não aderência a práticas subjacentes a essa mudança, contrabalança as limitações referidas.

4 - DELIMITAÇÃO DE CONCEITOS

Impõe-se neste momento e, quanto a nós, clarificar alguns conceitos que irão ser abordados ao longo do trabalho como essenciais para a compreensão da problemática. Os conceitos de: família, escola, Necessidades Educativas Especiais e envolvimento dos pais, ao transformarem-se em "focos" essenciais na estrutura do presente trabalho e, ao serem por este "apropriados" lhes confere determinadas especificidades de sentido.

4.1. - A família

Entendemos **família** como o primeiro núcleo de pessoas onde o indivíduo inicia as suas experiências de interacção. Como refere GURVITCH (1986, p. 419) é um "agrupamento duradouro um grupo que não se dissolve senão em certas condições tais como a morte, a maturidade, a vontade ou o acordo dos interessados, decisão da maioria dos membros ou a dissolução imposta do exterior". A **família** constitui, assim, tanto biológica como socialmente a "unidade micro" (LIMA, 1984) de um todo mais vasto de agrupamentos que compõem o tecido social.

Neste estudo e tendo como referência o estudo realizado por DAVIES, (1989, p. 24) os termos **família e pais** estão muito próximos pois: "pais refere-se aos adultos que têm responsabilidade legal sobre a criança: Família refere-se ao grupo de adultos e crianças no qual a criança se insere e a que está ligada por laços de parentesco ou adopção".

4.2 - A escola

Entendemos **escola** como uma organização indispensável ao indivíduo dos tempos modernos como forma de enriquecimento das experiências de socialização e da dinâmica das **relações interpessoais**. Um grupo artificial e formal com rotinas e procedimentos bem

explícitos. É uma instituição social onde se realiza por excelência o acto educativo na sua forma mais formal.

Neste estudo a escola é observada como "comunidade hierárquica, modelo dominante na escola Portuguesa" (PIRES; FERNANDES e FORMOSINHO, 1991, p. 137). Este modelo acenta numa relação de poder demasiado cristalizado onde existem os que mandam e os que são mandados (HOBBS; 1961; cit. por PIRES; FERNANDES e FORMOSINHO, 1991). É um tipo de escola onde não existe a igualdade na relação estabelecida entre os vários agentes educativos e a sua concepção possibilita a reprodução da estrutura social baseada na "tradição e estabilidade" (EASTHOPE; 1975; cit. por PIRES; FERNANDES e FORMOSINHO, 1991, p. 137).

No entanto e, como não existem modelos puros teremos também presente que a escola tenta actualmente transformar-se. Os novos modelos de gestão são disso uma justificação. Como referem PIRES; FERNANDES e FORMOSINHO, no estudo citado anteriormente, este novo modo de gerir as organizações escolares é considerado um elemento estranho ao modelo predominantemente existente nas escolas portuguesas e por isso "foco real ou potencial de conflitos".

O que é facto é que a própria problemática deste estudo só tem justificação se tivermos presente a escola enquanto sistema que tenta caminhar para a prática de um novo modelo mais aberto e aceitando os seus próprios conflitos como factores de mudança e progresso. Nesta perspectiva o nosso estudo terá também presente um outro tipo ideal de escola que é caracterizado por EASTHOPE (1975), citado pelos autores acima referidos, como acentuando o factor "individualidade", ou seja, a "diferença" constitui-se como um factor positivo que pode ser impulsionador da própria mudança.

4.3 - Necessidades Educativas Especiais

O conceito **Necessidades Educativas Especiais** (NEE) é utilizado neste estudo referindo-se ao "desfasamento entre o nível de comportamento ou realização da criança e o que dela se espera" (WEDELL). Estando esta ideia no sentido de uma "normalização" diferenciadora, uma vez que ao conceito estará sempre subjacente o princípio de "uma igualdade na individualidade". Pois como refere DIAS (1993, p. 87) "em cada homem existe uma enorme variabilidade, e uma quase indefinida multiplicidade de possíveis".

Nesta perspectiva teremos presente as três categorias que refere o WARNOCK REPORT (1978):

- "A necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao currículo"; no sentido da existência de crianças cujas incapacidades (sensoriais, motoras,) necessitam de instrumentos que a ajudem no "acesso" ao currículo "normal".
- "A necessidade de lhe ser facultado um currículo especial ou modificado"; no sentido em que existem crianças que necessitam de um ensino/aprendizagem para o qual se tem que recorrer à (re)elaboração de um currículo que, tenha mais ou menos, enfoque em aspectos aos quais a criança com NEE denote problemas. Tendo muitas vezes que se recorrer ao faseamento do mesmo de modo a que "os objectivos do ensino sejam alcançados eficazmente" (WEDELL).
- "A necessidade de dar especial atenção à estrutura social e ao clima emocional no qual a educação decorre"; dando-se assim grande importância à interacção que a criança estabelece com o meio ambiente, numa tentativa de ao mudar esta se modifique o "grau de pressões a que as crianças que são emocionalmente vulneráveis possam estar expostas" (WEDELL).

Como refere MONIZ PEREIRA (1993, p. 185) ao citar BRENNAN (1985): "[...] verifica-se a existência de uma necessidade educativa especial quando qualquer incapacidade de ordem física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação delas, afecta a aprendizagem de tal forma que se torna necessário modificar num ou em vários aspectos o acesso ao currículo, estabelecer um currículo especial ou modificado ou ainda criar condições de aprendizagem especialmente adaptadas, se queremos que o aluno seja educado de uma forma apropriada e efectiva"

Como refere HUSÉN (p. 66)"[...] poder-se-ia afirmar que é necessário proporcionar a todas as crianças oportunidades iguais de tratamento desigual[...]"

Neste sentido estará subjacente ao conceito de NEE "a perspectiva de um contínuo de necessidades e de medidas ou recursos educativos especiais, está subjacente o princípio de que as crianças devem ser educadas no «meio o menos restrito possível", ou seja o mais normal possível" (WOOD, 1983, 1984; cit. por FELGUEIRAS, 1994, p. 28).

Entendemos, assim, o conceito como envolvendo mais os aspectos relacionados com a acção pedagógica, tendo em conta mais aquilo que a criança é de facto e menos "um conjunto de ideias relativamente imutáveis e não explicitáveis em termos de intervenção educativa e terapêutica" (RODRIGUES, 1991).

Tendo em conta a DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994, p. viii) "[...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. [...] Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades".

Adoptamos, assim, como nossa a ideia referida no citado relatório (p. 7) que explicita que: "[...] assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo".

4.4 - Envolvimento dos pais

A designação **envolvimento dos pais**, neste estudo, diz respeito a qualquer tipo de interacção existente entre a família e a escola. No mesmo sentido se utilizarão por vezes designações como: **envolvimento parental**, **relação família/escola** e **participação dos pais**. Estes termos serão utilizados indiferentemente do nível de participação que possa ser referenciado.

Adoptamos, assim, a ideia de DAVIS (1989, p. 24) que refere a designação dizendo respeito a "todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos - em casa, na comunidade ou na escola". Embora o mesmo autor refira a diferenciação que é feita em muitos estudos entre envolvimento dos pais e participação dos pais; optamos por neste estudo as utilizarmos (como outras acima referidas) enquanto designações sinónimas, indiferentemente do tipo de relação que é mantido entre os pais e a escola.

São assim designações amplas que incluem a cooperação, a gestão, tomada de decisões,... No entanto sempre que considerarmos necessário, para uma melhor compreensão da problemática em estudo, serão explicitadas as especificidades de sentido que por razões pontuais o conceito irá assumindo ao longo do trabalho.

Em resumo a nossa abordagem insere-se na perspectiva de apreensão e compreensão da interação família/escola tendo em conta a criança com NEE. é, assim, uma abordagem que tenta situar esta relação numa "zona" central de primordial importância para a criança. Assumindo-se nesta perspectiva como uma "abordagem preventiva".

Uma cooperação que é defendida como essencial para o sucesso da criança enquanto sujeito que é produto e produtor do espaço que a rodeia, especialmente a família.

Neste sentido a relação família/escola equaciona-se não apenas num sentido de educação mas e, sobretudo, num sentido de cidadania. Interrogamo-nos, assim, sobre os "caminhos" e de que modo eles são "trilhados", por pais e professores do 1º ciclo de Ensino Básico de modo a implementar e manter uma relação eficiente e positiva tendo em conta a questão das NEE.

Inscrevemos a problemática numa estrutura conceptual triangular em cuja base colocamos os conceitos de escola e família, ao centro o conceito de NEE e no topo do triângulo a relação entre escola e família.

Numa tentativa de operacionalizarmos estes conceitos, tendo em conta as especificidades decorrentes do trabalho, definimos alguns objectivos centralizados nas seguintes linhas de força: modo de encarar a relação, tipo de informação e os níveis de cooperação.

II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - A FAMÍLIA E A ESCOLA DOIS CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO

Nenhum homem existe sem uma realidade que o envolva; qualquer comportamento implica integração que é feita a partir de interações que cada sujeito estabelece com o meio ambiente desde a sua nascença. Crescer é um pressuposto complexo e contínuo que passa por várias vivências que são no seu todo desenvolvimento/aprendizagem.

Nesta perspectiva o indivíduo vivencia e estabelece os limites da sua actuação no contacto com os outros, numa contínua interacção intra e intergrupar. Só deste modo as sociedades conseguem subsistir renovando-se continuamente. A esta interacção poderemos nós chamar de socialização.

Dois dos agentes de socialização mais importantes ao longo da vida do indivíduo e que contextualizam o seu desenvolvimento, são sem dúvida a família e a escola.

LIPSET, (cit. por BHULER, 1980, p. 421) "considera a família aquele grupo que, mais do que qualquer outro, contribui para a manutenção da sociedade". No entanto MUSGRAVE, (1984) defende a parcial incapacidade da família em cumprir essa função, justificando assim a existência da escola enquanto grupo de primordial importância na socialização do indivíduo.

É, assim, evidenciada a importância destes dois sistemas (família e escola), que são estruturalmente diferentes, uma vez que as crianças na família, são usualmente, tratadas como indivíduos e nas escolas, são tratadas enquanto pertença de um grupo. As relações da escola com a criança tendem a ser transitórias, impessoais e racionais. As relações da família com a criança tendem a ser prolongadas, pessoalizadas e emocionais (DAVIS, 1989).

1.1 - A família

Enquanto ser eminentemente social o homem necessita de interagir em "grupos" de modo a subsistir. Um dos primeiros grupos em que o homem se insere é a família. Em todas as sociedades, a família e os laços que por via dela se criam entre indivíduos e grupos, constituem elementos fundamentais de agrupamento e diferenciação social (BARATA, 1990). O núcleo familiar hoje, como outrora, é o elo de ligação essencial e primeiro, entre o indivíduo a natureza e a cultura (PEDRO, 1988).

Antigamente seria, predominantemente, no seio da família que o indivíduo aprenderia todos os comportamentos que lhe permitiriam a sobrevivência. Esta era, sobretudo, uma aprendizagem dos papéis sociais adquiridos que cada um teria de ir integrando ao longo do ciclo vital.

As raparigas aprenderiam a recolha manual de produtos, enquanto que os rapazes eram iniciados à actividade da caça. A standardização geral de utensílios e de um padrão geral de vida, favorecia a apreensão por observação, experimentação e imitação, sendo estes processos bastante ritualizados, substituindo assim, uma instrução directa e objectivada.

Ao longo dos tempos a família permaneceria núcleo preponderante no contexto de desenvolvimento/construção/aprendizagem do indivíduo. Como refere RUIVO, (1977, p. 41) "[...] a família era ainda, de certo modo, uma unidade economicamente auto-suficiente. Tornava-se, por vezes, até vantajosa a existência de famílias numerosas, cuja sobrecarga inicial era compensada pela ocupação dos filhos nos tratos da terra ou nos ofícios existentes".

No século XIX, a responsabilidade cada vez maior da maternidade, faz afirmar a esposa perante o marido, tornando-a o eixo central da família e das aprendizagens do indivíduo (PEDRO, 1988). "Assim, é no contexto de uma valorização do papel maternal que as mulheres ingressam massivamente no mundo do trabalho, situação que naturalmente desencadeia sentimentos de culpabilidade" (MENEZES, p. 75). Esta autora refere ainda que é este duplo papel que ao tempo que é um desafio, constitui uma problemática "para a totalidade do sistema familiar".

Só no início do século XX e por influência das teses psicanalíticas o "pai" emerge como valor simbólico. Um simbolismo que lhe confere importância afectiva no processo de socialização /construção (DOLTO, 1978; PEDRO, 1988)

No seu todo a família do século XX vai progressivamente reduzindo o seu número de membros (família nuclear), distanciando-se de um rol de parentes no espaço e no tempo. A sua função instrumental e operativa é quase nula e mesmo o seu papel expressivo , função de importância recente (ARIÉS, 1978), ainda não foi devidamente equacionado. Actualmente a família, tem assim, que adaptar-se continuamente a novos modos de vida.

1.1.1 - A dinâmica do sistema família

Para MUSGRAVE (1979, p. 34), a família é no entanto um núcleo de importância preponderante na aprendizagem do indivíduo, "especialmente no que toca aos papéis primários e a grande parte do conhecimento de actividades de rotina". Para BARATA (1990) a família continua a ser preponderante ao desempenho de uma boa socialização, e indispensável para o equilíbrio sócio-emocional dos seus membros.

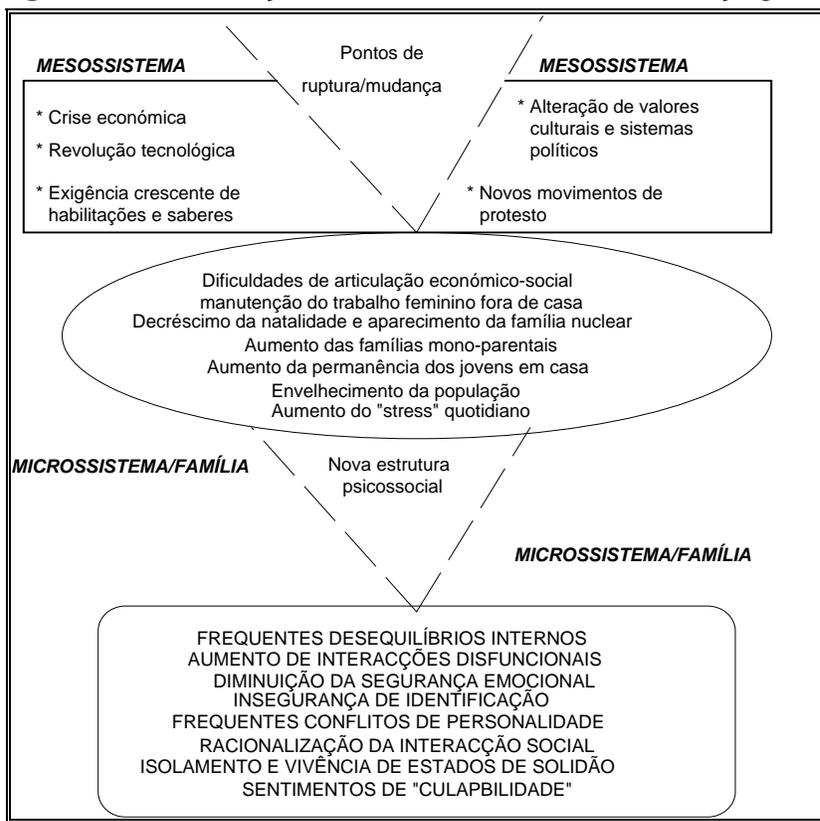
PARSONS (cit. por BARATA ,1990, p. 49) refere "o começo da relativa estabilização de um novo tipo de estrutura familiar numa nova relação com uma estrutura social, geral, em que a família está mais especializada do que antes, mas em nenhum sentido geral menos importante, porque a sociedade depende mais exclusivamente dela para a realização de certas das suas funções vitais".

Esta acção socializadora é feita de modo pessoal e possui forte cariz afectivo, tendo em vista o equilíbrio emocional. É um processo informal tendo por base um leque de funções vastas e generalizantes e abrange um período prolongado, tendo em vista uma grande diversidade de áreas da vida social. (ROGER; 1974; MUSGRAVE, 1979).

No entanto actualmente a mudança social é cada vez maior e mais rápida; implicando diversificação de papéis e funções, bem como estabelece uma nova dinâmica de poderes do e no núcleo família, pressupondo-se a unificação das responsabilidades sociais. Como refere MENEZES (p. 53), "[...]a noção de família alterou-se desde a Idade Média. Efectivamente, tal como outras unidades, a família é permeável às mudanças económicas e políticas que se vão verificando na sociedade".

É esta mudança "inscrita" numa dinâmica globalizante que tentamos ilustrar no esquema que se segue:

Figura - 1: A mudança da família inserida numa mudança global



(Adaptado para esquema de GILBERT, Roger (1974)"As técnicas actuais em Pedagogia"; Moraes Editores ; Lisboa e GUERRA, Isabel; (1985)"Estamos a Morrer ou a nascer? - transformação social e evolução infantil" - Comunicação no 1º Encontro Nacional de Educação de Infância)

É neste sentido que BURGESS e LOCKE (cits. por BHULER, 1980, p. 423), assinalando esta mudança, destacam "como fundamental o desenvolvimento da família de grupo institucional em «companionship», em um grupo que se sente pertencente entre si, «uma associação para a vida»". FROHNER, STACKELBERG e ESER (cits. por BHULER, 1980)

acentuam este facto, como uma das principais características de mudança na dinâmica familiar.

"Na dinâmica passam para primeiro plano as relações emocionais da família" (BHULER, 1980, p. 426). Esta mudança, segundo FROMM (cit. por BHULER, 1980), baseia-se no facto do indivíduo se sentir cada vez mais isolado nas sociedades complexas dos finais do século XX. É como que um sentimento de "estranheza". Esta situação é ponto de interrogação para ACKERMANN (cit. por BHULER, 1980) acentuando este autor a pressão que é feita pelo "todo da sociedade", de modo a que a família exerça a sua função de segurança (sobretudo emocional), forma de superar os problemas de impessoalidade, comunicação e interacção, que são postos pelas sociedades modernas.

O mesmo autor refere os conflitos que estas responsabilidades impostas criam, chegando mesmo a defender que "já ninguém sabe ao certo para que existe a própria família". É nesta perspectiva que a família denota modelos de acção diferentes, como modo de se integrar num todo e integrar os seus membros.

BAUMRIND (1967, 1968) citado por MENEZES (1990), refere que as estruturas familiares se podem agrupar em quatro "estilos de práticas educativas", ou seja, quatro dinâmicas pelas quais se pode caracterizar, de modo geral a família, como podemos observar no quadro que se segue:

Quadro - I : As práticas educativas na família

AUTORITÁRIO	Caracterizada por atitudes de restrição e controle, centralizando a aprendizagem no respeito pela autoridade parental. O clima afectivo é frio, distante e baseado em relações emocionais ameaçadoras; tendendo os indivíduos a ser conformistas.
PERMISSIVO	A disciplina, utilizada pouquíssimas vezes, é inconstante e imprevisível. Normalmente todos os desejos são satisfeitos, sendo os indivíduos caracterizados, de modo geral, por determinada insegurança e egoísmo.
NEGLIGENTE	As expressões de afecto e de autoridade são variáveis ,dependendo do humor dos pais. As regras de comportamento são pouco claras e muitas vezes ilógicas: Os indivíduos manifestam muita hostilidade e agressão anti-social directa.

AUTORITÁRIO- RECÍPROCO	As expectativas e fronteiras de acção estão bem delimitadas. Punição e recompensa têm sempre em conta o factor afectivo. O diálogo é fomentado, denotando-se normalmente indivíduos auto-confiantes, auto-controlados, responsáveis e geralmente extrovertidos.
---------------------------	---

(Adaptado para quadro de MENEZES, Isabel (), "Desenvolvimento no contexto familiar" in CAMPOS, B. P. (org.), "Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens", Ed. Universidade Aberta, vol. II, Lisboa)

No entanto e sobrepondo-se a estas "atmosferas familiares", a mudança social afecta de modo geral não só comportamentos tipo, como a própria essência e conceito de família, independentemente dos padrões de exercícios da autoridade (MENEZES, 1990).

A alteração psicossocial da estrutura familiar é, assim, uma mudança mais ampla que se "inscreve" em movimentos a nível mundial. Como refere GAL (1965), estas transformações globais que têm vindo a marcar a actualidade, tiveram repercussões na família, sobretudo ao nível da educação inicial, "perturbando a célula familiar".

Se este facto se torna realidade para as famílias, de um modo geral ele acentua os seus efeitos nas famílias de crianças com NEE. O nascimento de uma criança muda implicitamente a estrutura familiar, mas em caso de nascimento de uma criança com "problemas", esta mudança cria verdadeira instabilidade; experimentando a família "sentimentos ambivalentes". Uma "oscilação" entre o querer amar e a revolta criada pela frustração de se ter falhado (ZIGLER e HODAPP, 1986).

Este autores referem ainda, um estudo de CUMMINGS e RIE (1966) onde se descrevem as mães de crianças com "problemas, como mães mais preocupadas com os seus filhos, mais deprimidas e neuróticas. Em relação aos pais, estes são apresentados como revelando maiores depressões, menor domínio, menor auto-estima, sendo mais "perturbados emocionalmente". Todos estes efeitos negativos afectam de algum modo, embora que por vezes indirectamente, toda a dinâmica familiar.

Como se refere no WARNOCK REPORT (1978) a família reflecte a natureza das dificuldades manifestadas pelas crianças que nela interagem e vice versa.

1.2 - A escola

Nos seus primórdios a educação era apanágio de vários agrupamentos (família, tribo, clã,...) e geralmente exercia-se de modo meramente informal. A sua formalização aconteceu a partir dos fins da Idade Média quando grupos profissionais politicamente poderosos se formaram e estabeleceram.

No entanto, durante muito tempo a escola foi uma organização destinada somente aos religiosos e hipoteticamente a alguns privilegiados. Só a partir do século XII a escola, enquanto instituição, deixa de estar inteiramente dependente da igreja, embora siga um mesmo sistema de organização.

Como referem PIRES e FERNANDES (1991, p. 78) "[...]durante um período de cerca de 200 anos a escola passou de um meio excepcional de educação de alguns para a situação de instituição educativa universal por onde todos devem passar. O estado abandonou a sua posição de desinteresse e alheamento em relação à educação escolar para se tornar o seu principal promotor e responsável. A educação fornecida pela escola tornou-se de tal forma predominante que o próprio termo educação se identifica frequentemente com educação escolar"

Os referidos autores apresentam este facto como produto indirecto das revoluções liberais que foram acontecendo em todos os países Europeus. A intervenção estatal foi produtora e produto de uma mentalidade que encarava a educação formal como tendo um papel fundamental "no progresso e harmonia social".

A escola afasta-se assim das outras instâncias educativas através de um processo crescente de institucionalização. Esta transformação, acentuada pela crescente participação estatal denota-a como um contexto de particularidades únicas no processo de desenvolvimento/socialização do indivíduo. (PIRES; FERNANDES e FORMOSINHO, 1991)

Estes autores bem como LIMA e HAGLUND (1982) referem que esta institucionalização é produto de uma especialização assumida pela escola. Este facto revela, assim, uma outra vertente da escola, para além da educativa que é a de certificação. Tratando-se de uma competência quase exclusiva da escola.

LIMA e HAGLUND (1982) classificam o contexto escola tendo em conta duas vertentes: a escola enquanto instituição do estado e, a escola enquanto unidade de ensino.

- Enquanto instituição formal e da responsabilidade do estado (orientada e paga) possui pouca liberdade de acção, uma vez que é delimitada por um conjunto de normas e regras impostas "superiormente" pelo estado
- Enquanto unidade de ensino cada escola exerce determinado poder que lhe permite decidir e regulamentar.

A escola apresenta-se-nos como um agrupamento artificial (BHULER, 1980) possível, devido a "uma acção histórica onde certos agentes sociais exerceram uma acção determinante". (PIRES; FERNANDES e FORMOSINHO, 1991, p. 51).

Neste século a escola é encarada como um direito pressupondo-se a sua obrigatoriedade e gratuidade aumentando assim o seu poder na dinâmica social. "em Portugal o ensino primário obrigatório e gratuito foi incluído no elenco dos direitos e garantias individuais enumeradas pela constituição de 1911" (PIRES e FERNANDO, 1991, p. 77).

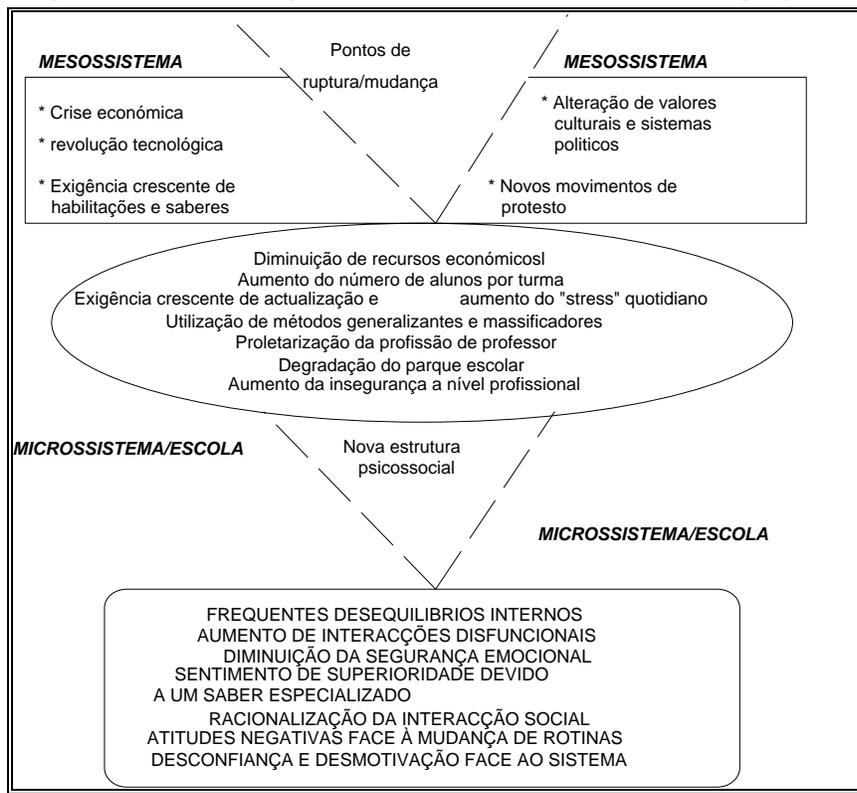
No entanto o "contexto escola" é um agrupamento que não se subordina à livre escolha dos indivíduos. À partida, e com limites bem delineados, todas as "regras do jogo" estão definidas. A escola resulta assim num sistema onde se processa uma acção social específica e que a caracteriza, "ou seja, a educação não é o resultado de uma acção individual entre pais e filho - educação familiar - ou o professor e o aluno - educação escolar mas entre duas categorias sociais distintas[...]" (PIRES, FERNANDES e LIMA, p. 26)

1.2.1 - A dinâmica do sistema escola

A escola realiza-se através de uma actividade especificamente formalizada bem como em locais com características físicas e mesmo psicológicas bem demarcadas(sejam horários, programas, métodos,...) Segundo DURKHEIM (cit. por PIRES; FERNANDES e FORMOSINHO, 1991) a escola socializa os indivíduos no sentido de lhes proporcionar a sua

devida integração na sociedade. Neste sentido (como podemos observar na figura 2) a escola é atravessada pelas mesmas tensões e conflitos que se entre-cruzam nessa mesma sociedade.

Figura - 2: A mudança da escola inserida numa mudança global



(Adaptado para esquema de GILBERT, Roger (1974)"As técnicas actuais em Pedagogia"; Moraes Editores ; Lisboa e GUERRA, Isabel; (1985)"Estamos a Morrer ou a nascer? - transformação social e evolução infantil" - Comunicação no 1º Encontro Nacional de Educação de Infância)

A escola é o reflexo da sociedade. A sua acção produz-se fatalmente ligada às próprias modificações que se sucedem nas colectividades humanas. Enquanto agrupamento social é

previsível que se encontrem na escola os problemas dessa mesma sociedade (LIMA e HAGLUND, 1982).

É uma acção que é exercida de modo formal e tendo um número restrito de funções, actuando em determinados períodos e em certos momentos da vida. Apoia-se numa base técnica tendo em vista o mundo do trabalho, tendendo a permanecer imutável por longos períodos (GUERRA, 1985). É frequentemente dominada por uma cultura atribuída à "classe média". (DAVIS, 1989)

Segundo DIAS (1993, p. 90) "a escola é um sistema complexo de comportamentos humanos organizados de modo a responder a certas funções no seio da estrutura social graças a currículos, a diplomas diversos, a uma excessiva centração na avaliação sumativa e à criação de estruturas promotoras da diferenciação (distância) a instituição escolar desenvolve entropias negativas permitindo mais facilmente a definição de papéis e status claramente diferenciados que serão o garante de competências e atribuições de pertença".

Neste sentido e enquanto tendemos a relacionarmo-nos com a escola enquanto contexto "normalizador" de comportamentos dos indivíduos, uma vez que ela pretende superar as falhas denotadas por outros contextos (família,...) promovendo, assim, de modo homogéneo todos os indivíduos (FREITAS.; CATELA; FREITAS, 1984), existe uma acentuação, segundo os mesmos autores, das diferenças chegando mesmo a reforça-las. É nesta ambivalência de contextos que "[...] a escola fornece à ordem social estabelecida a sua legitimação" (AVANZINI, 1978). O autor, afirma, deste modo, a escola enquanto agrupamento reprodutor de valores que permitam a "manutenção da ordem social". Esta ideia é também defendida por ALTHUSSER (1972) BOWLES e GENTIS (1976).

Aliás este papel selectivo que é imputado à escola tendo em conta um sistema de valores identificados com a classe dominante ou de "critérios culturais dominantes" (BOURDIEU, e PASSERON, 1970 cits por DIAS), foi objecto de vários trabalhos que inscrevendo-se nas relações entre a escola e a sociedade se centralizam na referida problemática e tiveram como alguns dos seus autores: BOURDIEU (1969), AVANZINI (1970), BOUDON (1973) e LERBET (1989).

A relação educativa é assim para alguns essencialmente unilateral, onde muda somente, segundo os autores ,o grupo social que determina o tipo de relação.

Para DURKHEIM, o factor que determinaria o tipo de relação, seria a sociedade no seu todo; para WEBER, a classe social ou elite dirigente ou ainda, para os defensores da teoria das gerações, a geração antecedente. (PIRES; FERNANDES e FORMOSINHO, 1991)

FOUNIER (cit. por PIRES; FERNANDES e FORMOSINHO, 1991) defende, no entanto que: "a noção de educação activa implica que se reconheça a parte que o aluno e o estudo assumem no processo educativo". Nesta perspectiva a relação educativa seria predominantemente bilateral.

Actualmente identificam-se, vários modelos de dinâmica da escola, onde a sua acção pode ser caracterizada segundo o seu maior papel de reprodução, interacção e comunicação entre os vários intervenientes no processo educativo, como forma de atenuar o poder institucional. Tendo em conta estes modos de relacionamento podemos referir quatro abordagens curriculares sintetizadas do seguinte modo:

Quadro - II: Abordagens curriculares numa perspectiva da interacção psico-pedagógica

TEMÁTICA OU DISCIPLINAR	tem como objectivos as matérias em si, pretendendo obter resultados de tipo teórico e intelectual. O manual escolar é o principal instrumento que é utilizado pelo professor como detentor do saber. É um modelo centrado no professor o qual normalmente veicula valores da classe dominante.
SOCIOLÓGICA	É um modelo centrado no currículo, adoptando-se objectivos atitudes e valores que estejam em consonância com a cultura dominante. Como instrumentos adopta o professor e a comunidade pressupondo no entanto atitudes de imitação.
BIO- PSICOLÓGICA	Centra-se no aluno, nas suas competências e capacidades individuais. Os instrumentos são os conteúdos experiências-chave que pretendem ir de encontro às necessidades individuais de cada aluno. É um modelo que se pode tornar mecanicista e onde existem poucas relações interindividuais.

SISTÉMICA	<p>Centra-se na interacção desenvolvida num "todo social". Adopta como objectivos as atitudes, as competências e capacidades numa interacção social, a resolução de problemas e o desenvolvimento global. Como instrumentos tem os problemas imediatos, os conteúdos e os conceitos base.</p>
-----------	---

(Adaptado para quadro de LEMOS, V. (1985) "Princípios de Organização Curricular e Avaliação", Ed. E.S.E. de Castelo Branco, Castelo Branco)

Se a definição do tipo de relação que a escola mantém com os seus alunos, é de modo geral de extrema importância, torna-se essencial na interacção com crianças portadoras de NEE. Reflectir sobre este assunto é reflectir sobre a própria escola, pressupondo-se esta enquanto sistema que permite a existência no seu seio da "diferença". Neste sentido a interacção com crianças com NEE torna-se um facto natural.

Importa reflectir daqui em diante sobre algumas das questões que explícita, ou implicitamente, se relacionam com o conceito de NEE, e rever certas "construções" mentais ou verdadeiros mitos que vigoram acerca da educação. "São, muitas vezes, estes os factores decisivos para uma maior ou menor adesão a certos princípios e práticas, sobretudo, quando se pretende uma mudança dessas mesmas ideias e práticas" (FELGUEIRAS, 1994, p. 27)

Actualmente a escola ainda se sente "ameaçada" quando é levada a integrar crianças diferentes. Por exemplo em França, como diz VAYER e RONCIN (1992, p. 55) "[...] a escolarização das crianças deficientes encontrou a oposição, por vezes violenta, dos meios de ensino e dos pais das crianças ditas normais que temiam os efeitos nocivos da proximidade e o contágio dos comportamentos".

A escola encontra-se ainda, numa situação de alguma confusão, face à proposta que lhe é feita de viver e (re)conhecer a diferença. No fundo a escola vive sentimentos de ambivalência, receando todos os elementos que lhe possam "causar distúrbios".

Por este motivo "[...] a aceitação das crianças diferentes é, na grande maioria dos casos, condicional, isto é, há deficiências que aceitam e outras que não aceitam" (VAYER e RONCIN, 1992, p. 70).

Como referem os autores citados, o Sistema Educativo no geral e os professores em particular têm receio de se sentirem inseguros. A mudança cria na escola "medos e superstições", transformando-se por vezes, estes, em verdadeiros entraves à mudança de atitudes.

É necessário que a escola encare a criança com NEE como um elemento que pode ser estável dentro do Sistema Escolar, de modo a que sejam anulados todos os obstáculos. Será que deste modo as dúvidas denotadas pelos professores não serão ultrapassadas? E por inerência, não se atenuarão as dificuldades criadas pelo próprio Sistema Educativo?

Torna-se, assim, premente que se efective uma mudança de mentalidades que deixa supor a generalização/adopção do conceito de NEE enquanto prática educativa. "O conceito de Necessidades Educativas Especiais, enquanto mudança paradigmática, propõe que em vez de nos centrarmos exclusivamente na criança e nas suas aptidões, lesões e síndromas, nos preocupemos também com os cenários onde ocorre o processo educativo" (DIAS, 1993, p. 106)

1.3 - A família e a escola como sistemas

O estudo de qualquer tipo de relação exige o estudo do meio ou dos meios onde essa relação se desenvolve. Estes meios serão mais ou menos "alargados" e pertencerão sempre a um todo que se denomina frequentemente por "sociedade". Uma "sociedade" que não é mais que o resultado das relações entre indivíduos que estão inseridos em grupos inferindo-lhes inter-relação. A "sociedade" surge-nos assim, como um contexto de relações humanas: intra e intergrupais.

O indivíduo é por sua vez, membro de várias entidades sociais que pela sua interacção são produto e produtoras de situações sociais. As teias de situações sociais geradas pelos indivíduos enquanto membros de um colectivo, formam a complexidade social (BARATA, 1990).

Como diz o autor acima referido esta complexidade ou "espaço social", é composto por vários elementos ou "áreas sociais" que se interligam e interpenetram denotando-se

interdependentes. É nesta interdependência ou comunicação dialéctica que os vários grupos procuram o equilíbrio. "Este equilíbrio resulta do jogo de forças em concorrência pelo uso do espaço em causa, e da interligação que por aí se estabelece entre indivíduos e grupos que actuam na mesma área" (p. 241). Esta interacção constante entre os elementos traduz-se sempre, em modificações/reacções em cadeia num processo de circularidade, que afecta a especificidade e generalidade dos grupos (des)configurando-os.

É nesta perspectiva de ecologia humana ou ecologia social (PARK; BURGESS, 1910 e MAKENZIE, 1924 e 1926) que nós inscrevemos a problemática família/escola. Segundo autores como HOBBS (1978) e BRONFENBRENNER (1979) esta perspectiva, além de ser de um modo geral importante, é essencial quando na relação com a escola estão implicadas famílias de crianças com NEE.

WOLFENDALE (1987, p. 140) refere APTER (1982) de entre vários estudiosos que "vêm os «problemas» das crianças não tanto como problemas de «âmbito infantil» mas sim como problemas dentro destes sistemas mais alargados".

Impõe-se-nos, quanto a nós, uma abordagem a este tema, uma vez que pensamos ser essencial para a problemática em estudo, a compreensão dos agentes sociais família e escola, enquanto sistemas. Sistemas que inseridos numa visão de "sociedade global" (mesossistema ou macrossistema) são entendidos como subsistemas ou microssistemas. (PARSONS, 1937 e 1951; BALES e SHILS, 1953)

A teoria sistémica "representa uma tentativa de contribuições da biologia, da cibernética, das teorias da informação e da comunicação. ensaia, por outro lado, a promoção de uma prática orientada, isto é, não se limita a descrever e/ou prever mas sugere meios de actuação" (FREITAS; CATELA; FREITAS, M^a; 1984, p. 11)

Como diz GURVITCH (1986), BERTRAND e GUILLEMET (1994) a realidade social só será apreendida na sua especificidade, se tivermos em conta o fenómeno social enquanto totalidade.

TOURAINÉ (1974) especifica que nesta perspectiva existe uma hierarquia entre sistemas naturais e diferenciados, que embora conservando determinada autonomia são interdependentes. Neste sentido, a sua acção é ao mesmo tempo de "comando" e de "limitação", dependendo estas características da posição que ocupam na hierarquia.

É também nesta perspectiva e enquanto sistemas abertos (HICKSON, 1971; MARCH e OLSEN, 1976; WEIK, 1979; PETERS e WATERMAN, 1979) que entendemos a dinâmica da interacção entre família e escola.

A família é assim um sistema, que na sua generalidade enquadra os indivíduos no macrosistema que constitui hoje em dia a "aldeia global". A família tenta que o indivíduo se integre no seu seio, projectando essa integração para um todo social que o envolve. "[...] não se trata de um sistema único, mas de um conjunto de sistemas e subsistemas, entre os quais é possível distinguir os sistemas social, cultural, ocupacional e biológico" (CORDEIRO, 1979, p.119).

No estudo deste autor o termo família aparece-nos, como um sistema com capacidade de transformação homeostática que apresenta duas vertentes: uma interna e outra externa.

- Interna porque permite a manutenção de um equilíbrio dinâmico no seu próprio seio.
- Externa enquanto aberto e em interacção com outros sistemas, de modo dialéctico e, enquanto condicionador e condicionado pelas normas e valores da sociedade.

A escola enquanto sistema varia "como as formas e estruturas por ela assumidas têm variado com os contextos sociais onde se desenvolvem" (PIRES, 1991, p. 105).

Escola e família como sistemas em interacção são sistemas em constante transformação, activos e auto-regulados e pressupõe a interacção com outros sistemas. "[...] o envolvimento influencia e é influenciado" (DAVIS, 1989, p. 47) a vários níveis e por várias estruturas sociais.

Em resumo: Família e escola representam graus de interacção extremamente complexos na actualidade. As rápidas mudanças ocorridas nestes "sistemas complexos" só serão apreendidas na sua totalidade quando inscritas em mudanças mais amplas e globais.

Embora estruturalmente diferenciados, o facto de serem dois contextos essenciais à vida do indivíduo e de possuírem no essencial objectivos comuns, existe entre a família e a escola uma complementaridade natural. Esta "ligação" explícita vivência de problemas comuns como é o caso da existência no seu seio de crianças com NEE.

Nesta perspectiva e actualmente a criança com NEE deixa de ser o ponto fulcral da atenção, deslocando-se o interesse, dos vários intervenientes no processo educativo, para o funcionamento global do(s) grupo(s) onde a criança vive, passando o "problema" a ser compreendido como um aspecto, entre outros, desse funcionamento.

Abordámos, assim a família e a escola, como sistemas onde se desenvolvem interacções circulares de modo contínuo, que alteram e são alteradas por inúmeros factores endógenos e exógenos.

2 - A RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA

Família e escola adoptaram, uma em relação à outra, senão atitudes de oposição, sem dúvida atitudes de indiferença e muitas vezes de recriminação. Segundo GUERRA (1985) "por vezes assiste-se a um diálogo entre dois culpados, cujo aligeirar da culpa repousa, em grande parte, na descoberta das lacunas do papel do outro, ou pior ainda, na transferência para a criança - «agressiva», «difícil» - do seu mal estar".

Muitas vezes o afastamento dá-se devido à valorização negativa que o professor tende a fazer do sistema família em função do seu próprio conjunto de valores. Como diz DAVIS (1992, p. 82), referenciando BOURDIEU, os pais que mais facilmente se envolvem de modo positivo na escola são os que culturalmente mais se identificam com os valores que são veiculados e legitimados pela escola. A escola e os professores adequam, muitas vezes, as suas práticas tendo presente "um modelo de classe média do que constitui a «boa família» e a educação apropriada".

A escola assume-se como valorizadora de formas de ser e estar que advêm das relações de "forças simbólicas entre as classes". O professor, enquanto "representante da cultura legítima", tende a reconhecer e a reforçar aqueles que com ele se identificam. (GRÁCIO, e STOER, 1982).

A família e escola criam entre si expectativas e representações negativas. "Esta incorrecta representação ou desconhecimento dificulta em termos significativos a conjugação de esforços educacionais" (MORGADO, 1990).

Podemos assim interrogarmo-nos de como é vista a escola pela família?

A família vê a escola como um local onde:

- Permanentemente se "obriga" a criança a aprender, se lhes "fornece" disciplina e organização e onde as crianças permanecem o maior tempo possível.
- Ocasionalmente se proporcionam situações lúdicas e de "saber fazer".

- Raramente se transmite ao indivíduo horizontes sócio-culturais que sejam exteriores ao ambiente estritamente escolar.

O que deveria a família esperar da escola?

- Que se proporcionem aprendizagens tendo em conta o ritmo, as capacidades e os interesses de cada indivíduo.
- Que o tempo de ocupação seja o necessário para despoletar a motivação, criando-se condições para a manutenção de interacções activas, positivas e criativas que sejam fonte de enriquecimento e aproveitamento mesmo fora da escola.
- Que sistematize a disciplina e organização familiar.
- Que as aprendizagens sejam vivenciadas, directa ou indirectamente, de modo lúdico de modo a mais facilmente serem generalizadas e motivadoras.
- Que proporcione uma abertura ao meio, de modo a que os alunos sejam intervenientes e transformadores do que os rodeia.

E como é vista a família pela escola?

- Como um contexto onde permanentemente se satisfazem as necessidades do indivíduo no que diz respeito ao processo ensino/aprendizagem. E onde se mantém um acompanhamento do trabalho da escola.
- Um grupo que ocasionalmente assiste a reuniões informativas.
- Um agente que raramente participa de forma sistematizada em actividades da escola.

Mas que deveria pretender a escola da família?

- A satisfação das necessidades do indivíduo, compreendendo a sua adequação às actividades e coordenando-as com um ambiente de interesse em casa.

- Um acompanhamento nos trabalhos, colaborando no enriquecimento das informações.
- A participação com níveis diferenciados de envolvimento (assistência, participação, organização em actividades lúdicas e/ou de ensino aprendizagem) em situação de troca e enriquecimento.

Segundo GUERRA (1985) podemos identificar três equívocos que provocam obstáculos reais a uma atitude colaborante entre escola e família:

1º De ordem técnica: uma vez que o professor se assume como detentor de um maior conhecimento dos processos de desenvolvimento do indivíduo. Este facto traduz muitas vezes uma "relação agressiva e/ou paternalista no acolhimento das famílias, sem abrir mão do seu papel de perito e, hierarquicamente dominador".

2º De ordem moral: a casa, a família são encarados como parceiros inferiores no processo educativo, frequentemente com influências prejudiciais.

3º De ordem social que advém da evolução histórica do papel do professor. Esta ideia é também defendida por MARQUES (1988), ao acentuar as dúvidas, manifestadas por muitos professores, nas vantagens do envolvimento parental, explicando-as como mais não sendo que o receio da perda de poder. O receio de os pais poderem vir a "controlar" a actividade dos professores.

Ainda segundo este autor, muitas vezes, não existe envolvimento parental devido:

- A um centralismo histórico que caracteriza as nossas escolas.
- À sobrelotação e falta de espaços convenientes para atendimento de pais.
- À própria formação de professores que tem esquecido nos seus currículos do importante papel que desempenha o envolvimento parental
- Ao "gigantismo das escolas" e mobilidade do corpo docente que cria enormes desmotivações.

Temos que reconhecer que um dos grande problemas que dificulta o envolvimento parental é sem dúvida a diferenciação estrutural entre família e escola. No entanto para LIGHTFOOT (1978) a dificuldade de relacionamento reside nas suas semelhanças... Ao existir actualmente, na maioria das vezes, uma sobreposição de funções; desenvolve-se um contexto ambíguo que gera um clima de ansiedade entre pais e professores.

É, assim, urgente a criação de uma relação dialéctica entre os dois sistemas de modo a criar a empatia que possa gerar compreensão, abertura, uniformidade educativa tendo em conta as qualidades de diferenciação dos indivíduos, de forma a despoletar-se um (re)conhecimento mútuo que mantenha o equilíbrio dinâmico. "[...] «conhecimento equivalente», uma relação recíproca, que conduzam a uma responsabilidade mútua, a um ganho mútuo[...]" (WOLFENDALE, 1987, p. 134).

É na família que o indivíduo inicia o seu processo de socialização. A escola constitui uma etapa indispensável nas vivências do homem actual. É, assim, indispensável a construção de formas de interacção "[...]onde estejam claramente delimitados os limites, a complementaridade e as funções de cada um [...]" (D'OREY, 1993, p. 21).

Família e escola, são realidades diferentes mas complementares no "percurso de construção" do indivíduo. Como concluem MOUNNIER & POURTOIS (cits. por MENEZES, 1990, p. 83) o seu "[...] significado cultural, económico e existencial [...]" reside no encontro dinâmico das realidades valores e projectos".

Tendo presente uma abordagem sistémica a relação família/escola permite uma acção educativa contextualizada e diferenciada, com uma validade multilateral, que é construída tendo por base cada realidade seja ela social ou individual. É nesta relação que se articulam os saberes informais e formais. Uma e outra realidade (família e escola) não se podem conceber, nos tempos actuais, em função de uma dicotomia.

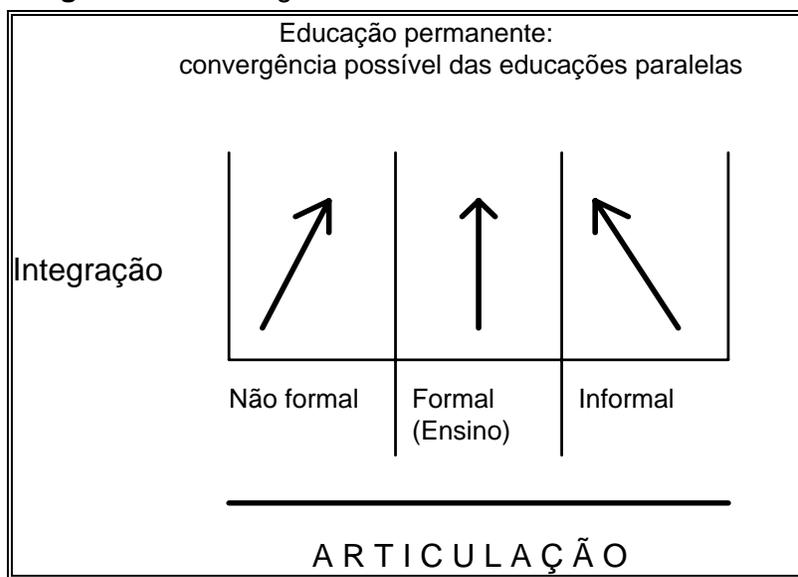
É indispensável permitir a convergência de modo a que seja dada a verdadeira importância à chamada educação paralela que é fornecida pela família. A relação entre a família e a escola é a articulação desejável para a integração dos diferentes modos de estar e ser dos indivíduos, concorrendo-se neste sentido para o sucesso.

Actualmente é difícil negar o papel determinante que a comunidade em geral, e especificamente a família, desempenham na escola. Um papel baseado, não na dependência, mas numa cooperação que se torna essencial assegurar.

Neste sentido e num contexto de mudança cada vez mais rápido levou a que implicitamente há já alguns anos se venha a assistir a tentativas de reconceptualização da relação família/escola.

Nesta perspectiva podemos utilizar o esquema de RASSEKH e VAIDEANU (1987) que dizendo respeito à abertura da escola ao todo social, se torna pertinente na relação que esta mantém com a família. A existência de relações positivas da escola com a família implica, quase que por inerência, uma abertura baseada numa dinâmica de articulação/integração/comunicação.

Figura - 3: Convergência educativa entre família e escola



(ARROTEIA, Jorge Carvalho (1991) in "Análise social da Educação"
Robles Edições, Leiria , p. 49)

Como refere ARROTEIA, (1991, p. 50) "estabelecido o diálogo entre a instituição escolar e a comunidade local a escola vê-se assim envolvida por um cenário diversificado e por uma teia de numerosas relações que a obrigam a reflectir sobre a realidade física, humana, económica e social circundante, introduzindo muitas das valências do exterior no seu quotidiano".

Família e escola têm a ganhar nesta interacção. Os pais veem valorizado o seu papel e sentem reforçadas as atitudes que facilitam o sucesso educativo dos seus filhos. EPSTEIN (1986) vê a participação dos pais na escola como uma mudança, na forma como estes se tendem a posicionar face à mesma.

Existe assim uma maior responsabilização e uma gestão de poderes, que são inferidas pela construção de novas formas de desenvolvimento pessoal (DAVIS, 1989).

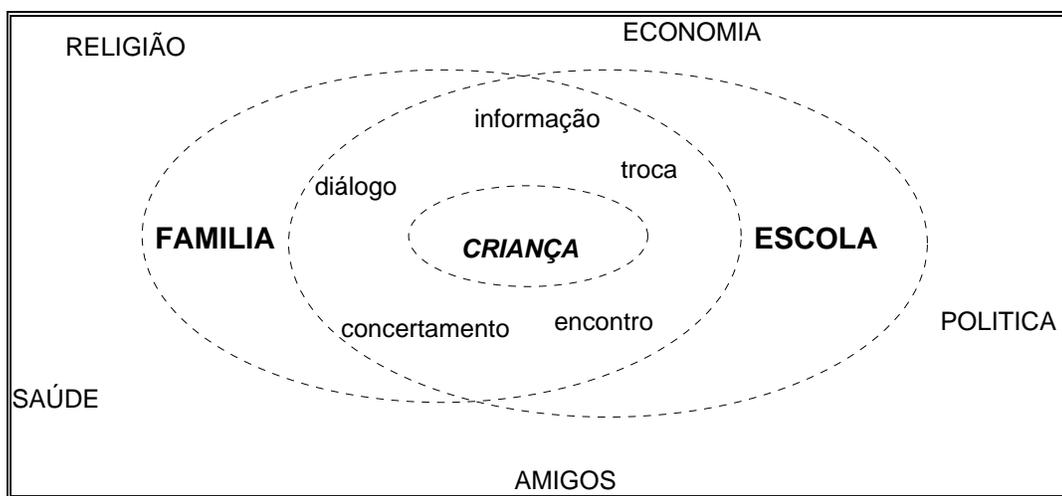
O envolvimento parental também traz novas perspectivas à escola. Os professores terão uma visão dos pais mais positiva, assumindo atitudes mais favoráveis no processo de interacção. A escola terá tendência a enriquecer e diversificar as suas práticas; sentindo-se mais seguro, o professor estará mais disponível para estabelecer a cooperação.

Segundo DAVIS (1989, p. 37) o envolvimento dos pais proporciona benefícios a vários níveis: às crianças, aos pais, às escolas e, generalizando, infere melhorias na sociedade democrática.

A relação entre a família e a escola torna-se, assim, um elemento funcional e dinâmico constituindo-se como um elemento estruturante dos dois contextos. O envolvimento dos pais na vida da escola proporciona benefícios mútuos e variados: "para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para os pais, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática".

Para além disso e como pretendemos explicitar no esquema 4 é no todo da sociedade que se estabelecem as interacções. A família e a escola influenciam e são influenciadas por inúmeros factores.

Figura - 4: Factores que influenciam a relação família/escola



DAVIS (1992, p. 62) acentua o facto de nas sociedades actuais a acção educativa ser muito mais do que a relação que se estabelece na sala de aula. Actualmente "passa a incluir o jogo, a interacção entre os diferentes actores sociais em confronto na escola". É a abertura institucional à articulação dos modos informais e formais, na concepção dos próprios modelos de dinâmica das escolas.

Nas escolas onde a mudança de atitudes levou a uma interacção entre os pais e os professores, "[...] onde já existem formas activas e viáveis da participação dos pais, as vantagens são evidentes [...]" (WOLFENDALE, 1987, p. 131).

Uma escola que privilegia o envolvimento parental, utiliza recursos que sem dúvida beneficiarão em ultima análise a própria criança.

HENDERSON (1987) e DAVIS (1992) referem que os filhos cujos pais se envolvem nas actividades da escola, obtêm melhor aproveitamento. COMMER (cit. por DAVIS, 1992, p. 25) centraliza as vantagens do envolvimento parental neste facto pois, como refere, "[...] o sucesso traz o sucesso e a auto-confiança e, como resultado, os pais ficam motivados para participarem ainda mais. Quando os pais têm uma relação positiva com os professores eles podem ajudar os filhos a terem um comportamento correcto na escola".

Para D'OREY, (1993, p. 21) "[...] a aliança com a família, partindo das faixas de convergência e tentando alargá-las, tende a superar as divergências e transformá-las num factor enriquecedor para todos, pela tolerância e aceitação mútua. É este o processo da criatividade e da inovação."

A mesma autora valoriza o facto da existência destes contextos de inovação e criatividade onde a integração de uma criança com "deficiência" constituiria "factor de enriquecimento para a comunidade no seu todo". Nesta perspectiva seria uma abertura à "[...]prática da tolerância, da justiça e do amor [...]".

A existência de uma população escolar "cada vez mais heterogénea em termos culturais, sócio-económicos, raciais e outros, entre os quais a deficiência, que exigem enorme maleabilidade do sistema e competências acrescidas aos professores", não podem constituir de forma unilateral responsabilidade da escola. A escola só conseguirá o sucesso se mantiver uma articulação com a família, de modo a melhor conhecer e respeitar o passado cultural da criança. A não padronização levará a uma maior valorização e respeito pela diferença, sendo o contrário também um facto.

Este sentido de relação, entre pais e professores, enquanto "tarefa compartilhada" é também explícito na DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994, p. 6), uma "tarefa" na qual os "actores" (pais e professores) necessitam do "[...] apoio e encorajamento de modo a aprenderem a trabalhar em conjunto, como parceiros".

Neste sentido torna-se pertinente, quanto a nós, conhecermos o modo como se posicionam os principais intervenientes no contexto em que se inscreve a problemática da relação entre a escola e a família da criança com NEE.

2.1 - O posicionamento dos pais

Progressivamente excluídos da escola, os pais desenvolveram atitudes muitas vezes "ambíguas" que oscilam entre a culpabilização, o desinteresse e a vontade de participarem não sabendo bem como encetar e desenvolver a relação.

Obstáculos que derivam de dinâmicas internas e externas como: o status social, capital cultural, código linguístico, rendimento familiar, flexibilidade e criatividade dos órgãos decisores da escola, "habilidade" em operacionalizar estratégias,... (MOLLO, 1966; MONTANDON e PERRENOUD, 1987; DAVIS, 1989; BENAVENTE, 1991).

Confrontados actualmente com uma realidade de certo modo normativa, que os "impele" a participarem na escola (Projecto educativo, Área Escola, participação na construção e avaliação de PEI e PE¹,...) a família acentua muitas vezes os conflitos, que se perspectivam entre o desejo de participar e o modo de operacionalizar essa participação.

Num trabalho orientado por DAVIS (1989) e desenvolvido simultaneamente nos Estados Unidos, Inglaterra e Portugal, salienta-se o facto de se ter concluído, que de modo geral os pais se preocupavam com o progresso dos filhos. Os pais pretendiam participar mais na escola, interrogando-se no entanto, sobre o modo como poderiam desenvolver relações de qualidade com a mesma. No contexto português, o referido estudo foi localizado em vários pontos do país, abrangendo o Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Nesta pesquisa os resultados foram muito idênticos nos vários pontos do país. Dos pais entrevistados 75% manifestaram não saberem "como participarem na escola". Talvez por este motivo, 20% dos inquiridos não mantinham contactos regulares com o professor.

Ainda referenciando o estudo citado, os pais denotam:

- Falta de confiança em conseguirem manter uma comunicação positiva com a escola.
- Uma atitude de passividade e expectativas negativas face à problemática do envolvimento na escola.

EPSTEIN (1987) num estudo efectuado em Maryland (cit. por PIRES; FERNANDES e LIMA), circunscrito ao 2º Ciclo, constatou que mais de 1/3 dos responsáveis directos pelos alunos não comunica com os professores durante todo o ano lectivo, concluindo-se que dos 3 700 professores, sobre quem decorreu a sondagem, os que conseguem obter um mínimo de participação dos pais, consideram os resultados positivos independentemente do estrato social das famílias em causa.

¹De acordo com VIEIRA (1995) o PEI (Projecto Educativo Individualizado) foi "inspirado nos princípios da filosofia americana do «mainstreaming». segundo o Departamento de Educação Especial (1992) "consiste num documento elaborado pelos serviços de psicologia e orientação ou equipa substituta e pelos serviços de saúde escolar em que se identifica e caracteriza o aluno, se precisa a orientação geral do respectivo processo educativo, se referem os intervenientes na sua elaboração e se registam as medidas do regime educativo especial[...]"

O PE (Programa de educação) que, segundo a fonte anteriormente citada, "consiste num documento elaborado pelo professor de Educação especial, com a colaboração do professor do ensino regular e/ou de outros técnicos (sempre que for caso disso) em que se especificam as metas a atingir com a intervenção educativa e as estratégias a utilizar e se determina os momentos e formas de avaliação"

No entanto MARQUES (1992) defende que o nível de participação dos pais está directamente relacionado com o seu nível sócio cultural. Estudos realizados por este autor (1991) e localizado em quatro escolas C+S do distrito de Santarém, evidenciam que o número de pais que nessas escolas mantêm relações de modo contínuo, com o director de turma é de mais de 50%. Sendo destacado que são os pais "económica e culturalmente mais desfavorecidos que menos comunicam com o director de turma".

BENAVENTE (1990) num estudo efectuado em 63 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (Lisboa e concelhos limítrofes), abrangendo 105 professores, 2 114 alunos e 1 879 pais, embora assinalando a pouca iniciativa dos pais, refere que a maioria do relacionamento entre família e escola é da iniciativa da família. Do total de pais inquiridos somente 1/3 foi chamado a intervir individualmente e 39% nunca foram contactados pelo professor. A autora regista ainda, que 51% dos pais gostariam de manter contactos mais frequentes com a escola.

Segundo MARQUES (1994), numa investigação realizada ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico:

- A maioria dos pais pretende ajudar os seus filhos, gostando de manter contactos com a escola, no entanto, sentem-se inseguros.
- Poucos pais se envolvem activa e directamente no dia a dia da escola e raramente em Associações de Pais.
- São poucos os que participam ao nível da tomada de decisões.
- Os pais que se envolvem de modo activo na vida escolar dos seus filhos assinalam benefícios e vontade de interagir.

Se o que temos vindo a referir, é na generalidade, o "posicionamento dos pais" na relação que mantêm com a escola, urge interrogarmo-nos em relação aos pais de crianças com NEE.

GARTNER e LIPSKY (1993) sugerem que muitas vezes os pais de crianças com NEE se sentem intimidados e/ou as oportunidades para se envolverem são limitadas. Os mesmos autores referem que quando estão em causa pais de crianças com NEE, a relação com a

escola é ainda mais dificultada, pois "muitas vezes partilham o «rótulo» das suas crianças e sentem-se por isso, percebidos pelos outros [...]" como ponto fulcral de todo o problema.

A família centraliza em si os problemas vivenciados pelas crianças e sente-se estigmatizada. Tendo em conta os autores referidos, em 70% dos pais, de crianças com NEE, verifica-se determinado alheamento por parte destes. Facto que dificulta as interacções efectivas e positivas.

De acordo com BAXTER (1989) e, em referência a SCHUR (1980), "o estigma pode ser imposto por indivíduos mais poderosos, tais como profissionais, contra os menos poderosos [...]", neste caso os pais. Neste sentido BAXTER adopta o termo, utilizado por BECKER (1967), de "interaccionismo simbólico" para se referir à relação que existe entre a capacidade de manipular símbolos, nomeadamente "marcas de incapacidade", e as respectivas posições de papéis denotadas entre pais e professores.

No entanto e, como defende HEGARTY (1991, p. 479), actualmente a permanência de crianças com NEE nas salas do ensino regular, só pode ser entendida se encararmos os pais como "parceiros iguais no processo educativo". O sucesso depende do pleno envolvimento dos pais.

Se esta ideia é inegável, a verdade é que (como constatamos da revisão bibliográfica) o investimento dos pais em questões de relação com a escola nem sempre é efectivo. No entanto e em oposto, raras vezes se estabelecem "pontes" de modo a desenvolverem-se dispositivos que contemplem "[...] a participação, a gestão directa, ou programas organizados, no sentido de revalidar a imagem da família, levando-a a uma colaboração cooparticipada num processo interno de mudanças" (DIAS, 1993, p. 106).

A mesma autora refere a necessidade de equacionar a problemática das NEE que "[...] podem à priori decorrer da própria criança mas que inevitavelmente recaem sobre os contextos naturais em que se move", situação que tende a agravar a relação entre a família e a escola.

2.2 - O posicionamento dos professores

PIRES; FERNANDES e LIMA (1991, p. 66) dizem que "os professores e os responsáveis pelos órgãos de direcção frequentemente se opõem aberta ou veladamente à participação

dos pais na vida escolar". Em justificação desta afirmação referem um inquérito feito a directores de Wisconsin (Estados Unidos), por SAXE (1975) tendo sido respondido por 121 dos 147 inquiridos (83%). Destes, poucos são os que aceitam a participação dos pais em determinadas decisões como: exercício de acção disciplinar sobre o aluno (38) e a organização de festas e actividades sociais (33). Quando se equaciona o poder decisório o número desce abruptamente para 9.

Segundo os mesmos autores, estas resistências denotadas pelos professores, são muitas vezes consequência do desequilíbrio de poderes entre pais e professores, denotado na relação educativa, cabendo aos professores ocupar uma posição dominante nessa relação. Esta ideia torna-se ainda mais dominante, se tivermos em conta o RELATÓRIO BRAGA DA CRUZ (1988), sobre a situação do professor em Portugal, no qual se explicita que 81,3% dos professores consideram que o insucesso escolar é imputável aos alunos e a outros factores sociais.

Esta situação é ainda mais compreensível se atendermos a um passado, no qual os professores se interessavam pouco pela opinião dos pais. Estes eram considerados "ignorantes que era necessário educar" (MONTANDON, 1987; cit. por PEDRO, 1990, p. 10).

Se de algum modo, estes são tempos remotos, permitem-nos perceber melhor os conflitos e as resistências, implícita ou explicitamente manifestadas, algumas vezes, pelos professores, à participação dos pais na escola. Mais ainda se tivermos em conta que actualmente a legislação torna explícito essa participação.

PEDRO (1990), no estudo referenciado , onde procede à recolha de opinião de 24 professores de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico de Sintra e Seixal, tem uma posição mais optimista. Defendendo que poderemos encontrar diferentes níveis de participação, desde o "afastamento mais acentuado à participação mais activa".

No entanto a mesma autora defende que em Portugal, onde o envolvimento parental é uma problemática de interesse recente, as relações entre professores face às famílias "são sobretudo de afastamento". Esta participação fraca e recente é denotada pelos vários estudos que têm sido realizados no nosso país, como por exemplo: o já referido RELATÓRIO BRAGA DA CRUZ (1988), sobre a situação do professor em Portugal, onde se explicita que esta ideia é realidade para 52,7% dos professores, enquanto que os contactos

mensais acontecem para 43% dos professores e 21,4% não estabelecem qualquer tipo de relação com as famílias dos seus alunos.

No estudo de BENAVENTE (1990), já referenciado, realizado sobre uma população de 105 professores (1º Ciclo do Ensino Básico) do município de Lisboa e de outros municípios periféricos, registam-se os seguintes resultados:

- Em Lisboa 26,5% dos professores têm uma reunião trimestral com os pais, enquanto que nos outros municípios a percentagem aumenta para 33,9%.
- Não mantêm quase contacto com os pais 30% dos professores, em Lisboa e, 43% nos outros municípios.
- O contacto individual é preferido em Lisboa por 37% dos professores e nos outros municípios por 34,1%.
- Somente nos municípios dos arredores de Lisboa 21% dos professores referem manter contactos ocasionais com os pais.
- Somente 1/3 dos professores efectuam reuniões com os pais. As razões encontradas por parte dos professores são exteriores aos mesmos e muitas vezes esta realidade é imputada ao desinteresse por parte dos pais.

No mesmo estudo refere-se que dos professores inquiridos:

- 45% defende que o papel dos pais deve ser meramente consultivo enquanto que 15% opina que a colaboração deve existir quando solicitada pelo professor.
- 22% sugere que o envolvimento dos pais enquanto cooperantes, limitando-se ao acompanhamento do trabalho em casa.
- 7% sugere um papel caracterizado por uma acção passiva e mesmo de não "intrometimento".
- 6% aceita os pais enquanto parceiros válidos numa relação directa e activa (ao nível da programação, avaliação,...).

Como podemos verificar, o papel dos pais enquanto cooperantes, de certo modo passivos, é valorizado pelos professores em detrimento de um papel mais activo e com poder decisório (DAVIS, 1989; BENAVENTE, 1990).

Um estudo realizado por DAVIS (1989), abrangendo 150 professores dos Estados Unidos, Inglaterra e Portugal e circunscrito ao Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, acentuava a predominância com que era referido pelos professores, o pouco interesse dos pais pela educação escolar dos seus filhos.

Neste mesmo estudo, quase todos os professores entrevistados, responsabilizavam os pais pela inexistência de relações entre estes e a escola. Todos parecem acreditar que esta mudança só acontecerá após uma mudança de atitudes por parte dos pais.

Após a revisão da literatura torna-se evidente, que os professores imputam aos pais a origem dos "obstáculos" existentes à realização de uma relação qualitativa e efectiva entre família e escola. Interrogamo-nos se esta perspectiva terá continuidade no contexto das NEE?

Num estudo efectuado por BAXTER (1989), sobre uma população de 131 pais, de crianças com NEE, pode ser constatado que:

- 31% dos pais imputavam aos profissionais uma atitude auxiliadora, enquanto 20,6% referiram ter sido inútil o contacto com os mesmos.
- 15,3% referiram os professores como denotando pouco interesse profissional, quando estavam em causa as relações entre estes e os pais. Por sua vez com opinião contrária manifestaram-se 6,1% dos pais.
- Sentiram-se tratados com consideração e respeito pelos professores 9,9% dos pais, enquanto 6,1% referiram o contrário, sendo de 5,3% os pais que referiram a falta de compromisso profissional.

O mesmo estudo refere o aspecto de, algumas vezes, estar subjacente às respostas dos pais a "pretensão de que os profissionais tinham a informação requerida pelos pais, mas não a queriam partilhar [...]".

Verifica-se assim, que também os professores denotam alguns "mitos" que "(en)formam" as suas práticas quotidianas. Existem receios e indiferenças que são muitas vezes reconfortantes e que inferem, aparentemente, estabilidade às rupturas iminentes de qualquer mudança.

O que não podemos negar é que compete aos professores um papel mediador entre parceiros do processo educativo. Evidenciando-se o envolvimento parental, como já referimos, uma das principais estratégias do sucesso escolar.

2.3 - A problemática da interacção família e escola e as crianças com Necessidades Educativas Especiais

Embora defendendo a ideia de WOLFENDALE (1987) de que a participação dos pais, de crianças com NEE, na escola comunga dos mesmos princípios da relação família/escola na generalidade, pensamos ser de acentuar esta perspectiva. É assim, uma forma de reforçar a ideia de que a relação entre pais de crianças com NEE, e os professores, pode promover e mesmo garantir, a satisfação das necessidades das crianças, bem como criar atitudes de indiferença à diferença.

Uma ideia que nos advém do próprio conceito de "contínuo de necessidades educativas" que substitui o "sistema tradicional de classificações por categorias de deficiência" (FELGUEIRAS, 1994, p.25) e que, de algum modo, generaliza e gera uma mudança de atitudes e práticas educativas veiculadoras de "uma nova filosofia".

A autora citada (p. 27) em relação ao conceito de NEE diz estar "[...] subjacente o princípio, hoje em dia irrefutável de que a educação é um bem a que todos têm direito, e que os seus objectivos são os mesmos para todos, independentemente das vantagens ou desvantagens que cada criança possa apresentar".

Nesta perspectiva é de salientar a importância que assumiu, já nos anos 80, a "CARTA PARA OS ANOS 80", adoptada pela Assembleia das Nações Unidas, tornando-se claro que uma das principais metas é a concretização da "total participação e igualdade para as pessoas deficientes de todo o mundo".

Surge, assim, como referem GLAT e KADLEC (1989, p.47) a "alternativa menos restritiva possível", ou seja, a participação do indivíduo com NEE "[...] em ambientes tão normais quanto o permitido pelo seu desempenho, as suas competências e criatividade do pessoal da escola".

As autoras destacam ainda, o facto de "certos factores contribuir para o grau de sucesso que poderá ser esperado da prática de colocação em escolas" das crianças com NEE. Entre estes factores é acentuada a efectivação de uma relação qualitativa entre pais e professores.

Se existe consenso em relação à importância que, de um modo geral, se infere à participação dos pais na escola, esta torna-se preponderante quando está em causa uma criança com NEE.

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

Como refere WOLFENDALE (1987, p. 129) "[...] investir qualitativamente na participação dos pais, nas escolas [...] pode favorecer modelos de integração das necessidades especiais [...]".

Nesta perspectiva, uma relação entre a casa e a escola, estando em "jogo" uma criança com NEE, pressupõe como objectivos, segundo HEGARTY, PCKLINGTON e LUCAS (1981), as necessidades dos pais, dos professores, mas sobretudo as necessidades das crianças. Neste sentido e tendo como referência os autores citados, a interacção assume várias funções tais como:

- **Demonstração de amizade:** Permitindo ultrapassar problemas de modo a encarar a situação realisticamente; "reforçando-se a confiança, a coragem e o sentido de pertencer a um grupo".
- **Preocupação com problemas de comportamento:** Uma vez que a aprendizagem de "um comportamento apropriado" é fonte de particular dificuldade, tanto em casa como na escola, ajudaria a incidência de padrões de comportamento próprio reforçados em casa tendo em vista a escola e vice versa.
- **Contactos com entidades profissionais:** "Muitos alunos com necessidades especiais estão envolvidos com serviços médico-sociais bem como educacionais, e podem existir um grande número de entidades que invadem uma determinada família. Isto representa problemas tanto para os pais como para a escola". Assim, a relação teria como função a ligação efectiva e a mediação entre os vários serviços. Impõe-se-nos neste ponto a referência ao conceito de "Named Persons" proposto pelo WARNOCK REPORT (1978), segundo o qual uma pessoa seria ponto de contacto dos pais, com todas as tarefas daí relevantes. "Se esta ideia fosse

implementada e os professores funcionassem como "Named Persons", para além do reconhecimento do novo papel e, levando em conta as alterações que isto implica, seria necessário atribuir mais status aos professores e garantir que eles recebam mais informação do que habitualmente recebem neste momento".

- **Envolvimento dos pais na educação dos filhos:** Reconhecer aos pais o direito a envolverem-se activamente nos projectos educacionais que dizem respeito ao seu filho tendo em conta e, como realça o WARNOCK REPORT (1978), de que a educação com sucesso de alunos com NEE está dependente do total envolvimento dos seus pais.
- **Aquisição de informação sobre o ambiente em casa:** Uma função que permite ao professor ganhar "muito mais informação importante e uma compreensão da situação do lar, que pode ter uma relação com a forma como a criança responde à educação, enquanto que os pais ganham uma melhor ideia do que a escola faz, podendo adquirir uma melhor perspectiva das possibilidades do seu filho".

De acordo com HEGARTY (p. 9) "parece não haver dúvidas quanto ao desejo de envolver os pais como colaboradores na educação dos seus filhos." defendendo mesmo que "o maior recurso nos países em vias de desenvolvimento para ajudar as pessoas com deficiência, as quais podem ser tão produtivas como as outras, consiste no apoio de uma família bem informada".

O WARNOCK REPORT (1978) é explícito ao defender o envolvimento dos pais, enquanto parceiros iguais no processo educacional, como condição essencial para a educação com sucesso de crianças com NEE. Neste mesmo relatório são identificadas três formas principais de suporte: informação, conselho e ajuda prática.

MERIER (1987, p. 127) referindo KROTH (1975) acentua o interesse de como "uma planificação em colaboração entre professores e pais pode prevenir e resolver muitos dos problemas que surgem ao longo do processo educativo das crianças. Os professores e os pais, que reconhecem os seus papéis como complementares, que enfocam as suas interacções com entusiasmo e não com apreensão e que contemplam as suas relações como as de uma equipa sentir-se-ão recompensados, no geral, por crianças felizes capazes e meigas, e, para além disso, com sentimentos pessoais de mútuo respeito."

Se as vantagens de uma positiva relação entre família e escola é hoje uma realidade inegável, ela é também uma realidade que na prática, é muitas vezes, negativa. "Não é incomum para os pais serem mantidos à distância e a escola (ou outras instituições) terem pouco contacto ou comunicação efectiva com o lar" (HEGARTY, POCKLINGTON, LUCAS, 1981, p. 479).

Os autores acima referidos, invocam como motivo justificativo desta distância entre realidade teórica e realidade prática, o facto dos professores serem "[...] versados no ensino e noutras matérias, mas não necessariamente no exercício de colaboração ou em facilitar um envolvimento activo por parte dos pais. Deve ser lembrado também, que integração é em certo sentido uma nova situação para pais e professores de igual modo. Na medida em que apresenta novas oportunidades para o contacto e colaboração casa/escola, contem igualmente novos desempenhos. Até que essas funções estejam aprendidas e colocadas na prática pela totalidade dos profissionais envolvidos na educação especial e que os pais estejam persuadidos e equipados para tomar parte activa, as necessidades de muitas crianças não serão atingidas da forma como deveriam ser" (HEGARTY, POCKLINGTON, LUCAS, 1981, p. 479).

Neste sentido e se tivermos em conta WOLFENDALE (1987, p. 129) o envolvimento parental tem em relação à integração e por inerência às crianças com NEE, um efeito de circularidade uma vez que: "[...] investir qualitativamente na participação dos pais, nas escolas de ensino regular e nas unidades de ensino especial pode fornecer modelos de integração das necessidades especiais no ensino primário".

Torna-se, assim, imprescindível e como refere HEGARTY (p. 25):

- **Dar poderes aos pais:** Permitindo a sua inclusão efectiva no processo educativo através da "partilha de informação [...] sobre as condições e programas para os seus filhos e sobre as facilidades disponíveis".
- **Mudança nos papeis dos profissionais:** Adoptando uma atitude de abertura e partilha de saberes pressupondo que "os profissionais têm de se convencer da necessidade de desmistificar os seus domínios profissionais".
- **Trabalhar em direcção a uma maior participação da comunidade:** Adoptando abordagens baseadas na globalidade do indivíduo de modo a fornecer "um

envolvimento natural e alegre dos pais às actividades da educação especial. Os pais e a família formam parte da comunidade, e um envolvimento dos primeiros acaba por arrastar toda uma maior comunidade em termos de apoio e responsabilidade".

Neste sentido também a DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994) é explícita ao referir o "envolvimento crescente [...] dos pais e comunidades [...]" no processo educativo de crianças com NEE. Reafirmando-se (p.6) que os pais têm "[...] o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos".

De acordo com a citada declaração e como já anteriormente referimos, "atingir o objectivo de uma educação de sucesso para as crianças com necessidades educativas especiais não é competência exclusiva dos Ministérios de Educação e das escolas. Tal exige, também, a participação das famílias, a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias, bem como o apoio do grande público" (p. 7). Numa progressiva consciencialização da necessidade de protagonismo da sociedade civil.

Como refere TELMO (1995, p. 94) "os pais têm direito a ser informados sobre tudo o que diz respeito ao seu filho, tal como a pessoa com deficiência o tem. A formação dos pais é também indispensável. Médicos, terapeutas, professores têm que partilhar a informação com os pais, fornecer-lhes competências para lidarem com os filhos e ensiná-los a desenvolver a autonomia e a independência de modo a que se tornem adultos responsáveis e actuantes."

3 - ESTRATÉGIAS OPERACIONAIS NA IMPLEMENTAÇÃO E MANUTENÇÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

De acordo com HEGARTY (p. 25) "o desafio é passar da retórica à prática. As estratégias a serem adoptadas deverão variar de país para país e devem ser articuladas com as realidades e recursos locais."

Para MARQUES (1992, p. 39) "[...] a chave do envolvimento dos pais reside numa boa comunicação". No entanto esta "boa comunicação" só existirá se existir uma aproximação, com vista ao (re)conhecimento entre os dois sistemas. Não se pode estabelecer comunicação com aquilo que se desconhece. Por este motivo "[...] o envolvimento e a participação dos pais devem ser preparados cuidadosamente e guiados por sólidos princípios democráticos, baseados em preocupações de igualdade e cuidadosamente seguidos para se evitarem efeitos perversos [...]" (DAVIS, 1989, p. 38).

WOLFENDALE, (1987, p. 133) fazendo referência a este mesmo facto diz que a radicalização das atitudes dos professores bem como dos pais, se devem muitas vezes a "[...]medos e experiências estereotipadas dos «papeis» dos professores e dos pais". Esta realidade advém da "[...] falta de esclarecimento e de linhas de comunicação pouco acessíveis".

Neste sentido será, quanto a nós, pertinente associarmos ao conceito de "relação" o de "comunicação". Tendo em conta que a comunicação é, provavelmente a fonte de conflito interpessoal mais importante em qualquer relação entre sujeitos.

Uma ideia ou pensamento é completamente inútil até ser transmitida e compreendida pelos outros. A comunicação perfeita, se existir, entre pais e professores só acontece quando o quadro mental concebido por uns coincide exactamente com o pensamento ou a ideia transmitida pelos outros e vice versa. Se este facto não acontecer, a comunicação estabelecida entre pais e professores será ineficaz.

Na realidade podem muitas vezes surgir aspectos que perturbam a compreensão da mensagem, ou seja, podem ser criados "ruídos" na comunicação. De tudo isto decorre que, no processo de comunicação, entre pais e professores (tendo em conta a alternância de papéis entre emissor e receptor, respectivamente), devemos ter em atenção que existe tendência a :

- Descodificar a mensagem segundo aquilo a que se está predisposto a ouvir.

- Ignorar informação que possa criar conflitos ao sujeito.

- Avaliar a fonte (emissor) não só pelo que diz mas pela sua atitude de um modo global.

- Descodificar uma mensagem sem ter em conta as condições emocionais tanto do emissor como do receptor no momento da relação/comunicação.

Muitos dos problemas de comunicação podem ser atribuídos a incompreensão e a inexatidões, problemas que poderão ser atenuados (mesmo excluídos) se tanto pais como professores recorrerem ao feed-back. Revela-se de extrema importância confirmar se a mensagem foi perfeitamente compreendida. Só, assim, pais e professores, poderão avaliar da eficácia das suas mensagens, ou seja, da comunicação.

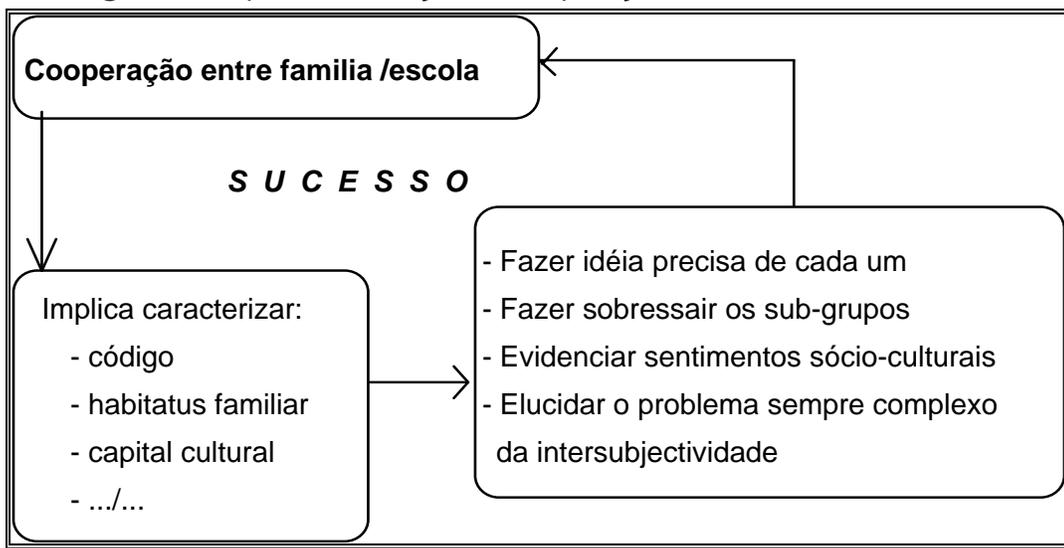
A relação entre família e escola implica um diálogo onde existe uma constante e activa procura de significado. Um diálogo onde se gera uma escuta activa e reforçada pelo desenvolvimento de uma atitude empática, o esforço para compreender o ponto de vista do

outro. Pretende-se, neste sentido, melhorar a capacidade de compreender o real significado de uma mensagem sem a distorcer através de julgamentos e interpretações prematuras.

Se a situação descrita é a desejável, a realidade é que muitas vezes, perguntar ao professor se conhece as principais preocupações dos pais face aos seus filhos, ou perguntar aos pais se conhecem as principais preocupações dos professores face aos alunos; "é encontrar respostas vagas advindas de um conhecimento empírico que tende a generalizar-se" (GUERRA, 1985).

É necessário conhecer, porque conhecer é adquirir instrumentos ao serviço de uma interacção positiva, como refere o esquema que se segue, o operacionalizar dados sobre os grupos família implicados no processo de ensino/aprendizagem é a base do sucesso na cooperação entre família/escola.

Figura - 5: Operacionalização da cooperação entre a família e a escola



Através da caracterização do (re)conhecimento, o professor pode ter uma actuação mais realista, prevendo as reacções dos seus interlocutores, esclarecendo as situações para (re)formular desejos comuns expressos. Conhecendo o meio familiar o formador auto

estimula-se e estimula o grupo social família, sendo este mais facilmente implicado na dinâmica da escola.

MARQUES, (1988) tendo em conta a tipologia de HENDERSON (1987) refere cinco princípios base que facilitam o envolvimento dos pais na escola:

- Clima aberto e amistoso, onde são facilitados, sem serem forçados, tanto ao nível físico e psicológico o encontro entre pais e professores.
- Existência de comunicação frequente e bilateral, de modo a que a informação seja variada e circule nos dois sentidos.
- Interação dos pais enquanto parceiros do processo educativo, de modo a que os pais se impliquem activa e positivamente na dinâmica da escola (vivenciando os seus problemas e as suas alegrias).
- Existência por parte dos órgãos de gestão e administração de uma verdadeira consciencialização das práticas de envolvimento parental. Criando e activando os recursos possíveis para uma boa colaboração.
- A escola encoraja o envolvimento parental, utilizando para isso vários recursos que disponibiliza com vista a motivar pais e professores de forma voluntária ao diálogo.

Existem, assim, vários "caminhos" que poderão levar ao enriquecimento das relações entre a família e a escola. O envolvimento parental implica a "[...] preparação prévia e integrada em parte para evitar a adopção entusiasta mas precipitada dos esquemas de envolvimento dos pais que não assentam em sistemas de planeamento, execução, gestão e avaliação" (WOLFENDALE, 1987, p. 132). É sobretudo à escola que cabe planificar e sistematizar os contactos com os pais, perguntar-se:

- **Porquê?** quais os objectivos que estão subjacentes e motivam o estabelecer de contactos com os pais.
- **Para quê?** Quais os conteúdos que se pretende transmitir explícita ou implicitamente na mensagem.

- **Como?** Que tipo de contacto será benéfico para a situação, quais os métodos e estratégias a utilizar.
- **Com o quê?** Quais os meios/recursos disponíveis para facilitar o envolvimento dos pais na escola.

Para DAVIS (1992) "se quisermos criar bons programas de envolvimento dos pais, teremos de flexibilizar os rituais e as normas administrativas das escolas". Segundo este autor (1989) a escola sente muitas vezes insegurança privilegiando, assim, as "relações internas e externas estáveis". A escola enquanto organização é pouco permeável à mudança, sendo muitas vezes as inovações "adaptações marginais dos programas existentes". A escola "arrisca" pouco na procura e operacionalização de respostas alternativas aos problemas que se lhe colocam.

No entanto, à escola cabe estimular a família de modo a levá-la a participar, "criar-lhe habitação". À família cabe (re)descobrir as vantagens da participação na escola disponibilizando-se.

DAVIS (1989) defende que é necessário estimular a participação não só "em termos de acesso" mas também de "resultados". Sendo inerente à relação escola/família um trabalho multidisciplinar e multicultural. Importa, segundo o mesmo (cit. por Marques, 1988):

1. Eliminar os estigmas porque, muitas vezes se identificam os grupos familiares minoritários; devendo-se partir do pressuposto de que todas as famílias possuem potenciais positivos que possibilitam a ajuda dos seus filhos.
2. Eliminar a ideia de que há "modelos de família ilegítimos", bem como eliminar o pressuposto de uma "matriz" credível que determina "o bem estar da criança e o seu sistema de apoios".
3. Criar instrumentos de ligação.

Neste sentido também MENEZES (1990) referencia um quadro de actuação de modo a promover e facilitar "o desenvolvimento de relações mais estreitas entre escola e família".

- Existência de espaços próprios e funcionais para o atendimento a pais que "mimetizem o ambiente de casa e não o da escola".

- Contactos do professor com o ambiente familiar, e dos pais com o ambiente na sala de aula, enquanto interventores activos em espaços complementares.
- Envolvimento dos pais em actividades de cariz eminentemente lúdico.
- Preparação cuidada dos contactos formais que são estabelecidos com os pais.
- Encorajar o voluntariado da participação dos pais e possibilitar o seu envolvimento ao nível dos órgãos de decisão e gestão.

Uma acção que depende, assim, do "[...] apelo consistente e forte que a escola faz aos pais e não de uma abordagem única [...]" (WOLFENDALE, 1987, p. 132).

4 - VÁRIAS ABORDAGENS NA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

Se tivermos presente que uma mesma situação difere tendo em conta os seus intervenientes e os seus contextos, seria irrealista considerar uma só abordagem no processo de envolvimento dos pais na escola.

Observando este facto MARQUES (1992) sugere três abordagens de envolvimento dos pais:

- **Comunicação escola casa** - os pais actuam dando seguimento e reforçando "aquilo que os professores querem que os alunos façam em casa", seja na ajuda em trabalhos seja conversando sobre aspectos da actividade escolar,...

- **Abordagem interactiva** - Identificação dos objectivos que são comuns aos dois grupos (família e escola) de modo a que se crie um mútuo respeito influenciando todas as iniciativas de interacção.
- **Abordagem de parceria** - caracteriza-se pela coexistência, nas relações entre a família e a escola, de elementos das duas abordagens anteriores.

O mesmo autor (1994), especifica mais estas abordagens, quando em referência a EPSTEIN apresenta uma tipologia de envolvimento parental em seis pontos:

- 1 - Ajuda da escola à família
- 2 - Comunicação escola-família
- 3 - Ajuda da família à escola
- 4 - Envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa
- 5 - Participação de decisões e na direcção da escola
- 6 - Colaboração e intercâmbio com a comunidade

Ao sistematizar-se, deste modo, vários níveis de interacção não se pretende a sua compartimentação. Sabemos que na prática, os vários níveis, coexistem em várias combinações, tendo em conta os momentos e os "protagonistas" que as objectivam tornando-as realidade. No entanto e como transcrevemos de WOLFENDALE (1987, p. 135) as tipologias propostas nas décadas de 70 e 80 foram mais ou menos valorizadas tendo em conta as áreas de participação e a valorização que os vários autores e/ou documentos lhes foram atribuindo.

Quadro - III: Áreas mais importantes da participação dos pais nas décadas de 70 e 80: alguns exemplos

	ÁREAS DE PARTICIPAÇÃO	FONTES PRINCIPAIS
Pais que vêm à escola	Ajuda na leitura	Stierer 1985, Griffiths e Hamilton 1984, Topping e Wolfendale 1985, Young e Tyre 1983
	Para-profissionais na sala de aula	Wolfendale 1983, caps 3 e 4, Rennie 1985, Long 1986
Pais como educadores em casa	Na leitura, linguagem, matemática e "trabalhos de casa"	Como acima e também Topping 1986, Wolfendale e Bryans 1986
	Trabalho experimental pais-professores	Wolfendale 1983, cap. 7
	PORTAGE	ver abaixo
	Educação dos pais	Pugh e De'Ath 1984
Ligações casa-escola	Relatórios escolares	Coacher e Reid 1983

	Comunicação escrita (boletins) em inglês e línguas da comunidade	Bastiani 1978
	[Moves to open files?]	Política NUT (rede) e algumas Direcções Regionais de Educação
	Conselho casa-escola	Relatório Hargraves
	Grupos de pais-tutores	Relatório Hargraves
	Planos curriculares para os pais	Relatório Hargraves
	Visitas a casa	Raven 1980
	Manuais de pais da Direcção Regional de Educação (DRE)	Croydon
Comunidade educacional na comunidade	Salas dos pais na escola	
	Pais e outros a frequentar aulas na escola	Liverpool Parent Support Programme, Coventry, Newham
	Trabalho multidisciplinar	Fitzherbert em Cullingford 1985
	Associações de pais locais e nacionais	ACE, CASE
	Grupos de apoio dos pais	Pugh 1981
	Educação comunitária LEA	Coventry, Newham
	Directores dos pais	
Os pais e as necessidades Especiais	Participação dos pais na detecção	Brent LEA
	Participação dos pais na avaliação	Wolfendale 1985 b e c, Cunningham e Davis 1985
	Participação dos pais nos programas de comportamento e aprendizagem	Carr 1980, Westmacott e Cameron 1981, McConkey 1985, Mittler e McConachie 1983, Newson e Hipgrave 1982, Wolfendale 1983, cap. 7
	PORTAGE	Cameron 1982, Dessent 1983, Daly et al. 1985, Copley et al. 1986, Cameron 1986

(WOLFENDALE, S. (1993) in "Fazer com que o Meio Escolar e Familiar vá ao encontro das necessidades das Crianças")

A autora citada, no mesmo documento (p. 138-139), tenta sintetizar os vários modos de envolvimento parental referindo duas abordagens ("Os pais na escola" e "da escola para casa"), estas subdividem-se em várias áreas e tipos como representa o quadro que se segue:

Quadro - IV: Duas abordagens para a implementação e manutenção da participação dos pais na escola

ÁREA	TIPO	FOCO
------	------	------

OS PAIS NAS ESCOLAS	Concreto e prático	Ajuda básica na aprendizagem; obtenção de fundos e apoio, competências práticas; reuniões sociais	Sala de aulas e escola
	Pedagógica e resolução de problemas	Projecto e planeamento de disciplinas; co-orientação da aprendizagem baseada na escola e em casa (necessidades de educação geral, apoio pedagógico, e de educação especial); discussão do progresso baseado no trabalho escolar	currículo
	Política e governação	Tomada de decisão na educação; os pais como parceiros na decisão	A escola como instituição
	Comunitário	Grupos de pais e crianças (sessões experimentais, classes, cursos, conversas, demonstrações)	A escola e a comunidade
DA ESCOLA PARA CASA	Informação	Comunicação oral e escrita - cartas, relatórios, boletins, folhetos, sistemas de revisão e registo	Casa e pais
	Apoio	Visitas a casa (consulta, conselho, incentivar relações); partilhar informação; discussão do progresso da criança	Casa e família
	Instrução	Apoio educativo domiciliário (deficiência, necessidades educativas especiais, situações de desvantagem, pré-primária)	Casa, criança e pais
	Representação	Introdução pelas escolas no resto da comunidade (partilha de recursos, empréstimo de recursos, local para encontros locais, local privilegiado para ensino cooperativo)	Casa e comunidade

(WOLFENDALE, S. (1993) in "Fazer com que o Meio Escolar e Familiar vá ao encontro das necessidades das Crianças")

DAVIS (cit. por MARQUES, 1988) agrupa estes vários tipos de envolvimento parental apresentando quatro categorias que defende como essenciais:

- Tomada de decisões
- Co-produção
- Defesa de pontos de vista
- Escolha das escolas pelos pais

Este agrupamento propõe-nos, uma maior flexibilidade nos modelos que se adoptam ao tempo que torna as várias tipologias propostas mais abrangentes nas várias áreas de interacção.

A referência a várias abordagens, possibilita na prática, a diversificação de programas de modo a que o envolvimento dos pais na escola seja o mais realista e adequado aos contextos, denotando-se enquanto processo contínuo, efectivo e positivo. "[...] Caso

contrário o envolvimento parental pode acentuar, em vez de diminuir o fosso entre as crianças de diferentes grupos sociais" (MARQUES, 1988).

5 - O FACTOR LEGISLATIVO: UMA PANORÂMICA

Os governos devem tomar a iniciativa de promover a cooperação com os pais, através do estabelecimento de medidas de carácter político e da publicação de legislação relativa aos respectivos direitos.[...]. Desta citação do ponto 62 da DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994, p. 34) pode inferir-se da importância que é conferida à "produção" de legislação na promoção das práticas de interacção entre família e escola.

Neste mesmo ponto é ainda referido o papel predominante dos governos em estimular o "desenvolvimento das associações de pais", bem como promover a sua colaboração a vários níveis.

No nosso país a "produção" efectiva de legislação tem data muito recente (1989). Tendo sido um processo decorrente da aprovação do D. L. nº 43/89 de Fevereiro que regulamenta a "Autonomia das Escolas" e da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, D. L. nº 172/91 - A de 10 de Maio. Esta tentativa de mudança inscreve-se no processo de "Reforma Educativa" iniciado pelo poder político.

Como refere MARQUES (1988, p. 87) a "Reforma do Sistema Educativo abre algumas potencialidades para a intensificação da participação dos pais na cena educativa portuguesa, nomeadamente na parte relativa à reorganização do sistema de gestão das escolas" e na parte relativa a questões de decisão.

O facto é que alguns autores (AFONSO; LIMA, 1988 e FORMOSINHO, 1990) defendem que a "Gestão democrática"² e o processo de autonomia tem sido uma forma não muito credível de contrabalançar a crescente e inevitável "tomada de poder" que, na prática, tem existido por parte dos pais.

Uma dinâmica que se tem vindo a desenvolver, sobretudo, desde a "época revolucionária" de 1974/75, momento em que se criaram as primeiras Associações de Pais. Tendo sido estas que de 1 a 4 de Abril de 1976 organizaram um primeiro encontro a nível nacional.

É, assim, que no ano de 1977 é formado o secretariado das Associações de Pais (SNAP) verificando-se, nesse ano, uma cobertura nacional com incidência nas escolas secundárias. No entanto e segundo a FENPROF (1988) a referida cobertura nacional era em valores reais de 47%. Um valor que CLÍMACO (1988) sugere como sendo de 26%.

²O modelo de "gestão democrática", como passou a ser geralmente designado, foi imposto ao poder político pelo movimento espontâneo gerado nas escolas após o 25 de abril. A FENPROF (1990) refere a chamada gestão democrática nos estabelecimentos de ensino como "[...] um processo riquíssimo e até pioneiro em relação à generalidade dos países europeus". Uma concepção de gestão e administração que implica alguns princípios base como: Prevalência de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa, democraticidade (elegibilidade/colegialidade), participação de todos os docentes, participação dos restantes intervenientes, a ligação ao meio, a interligação de todas as estruturas envolvidas no processo educativo, resposta às necessidades de formação contínua, resposta adequada e efectiva às perspectivas de avaliação e progressão na carreira.

Ainda na década de 70 é de salientar um movimento, que artificialmente isolado, se pode considerar como paralelo e que foi desencadeado pelos pais de crianças com NEE. Estes organizam-se criando associações, que marcaram uma importante movimentação e ajudou a encarar a relação entre a família e a escola de outro modo.

É de salientar o "movimento CERCI" (1974) que pretende valer os direitos à educação dos jovens "deficientes" uma "movimentação" que segundo DIAS (1993, p. 103) nos dá "[...] conta da capacidade de mobilização da força desta parceria que o poder central não soube transformar em agente de mudança".

No entanto é de certo modo esta mobilização que globalmente os pais denotam, que leva ao aparecimento de alguns instrumentos legislativos. É devido à "anarquia" vigente nos primeiros tempos a seguir à revolução de 25 de Abril que o estado tenta inferir determinada "normalização"³, iniciando um processo de produção de legislação, sem que no entanto se denote uma política coerente, e global, no que se refere à participação parental nas escolas. Este processo legislativo tem sido espaçado, embora contínuo como se denota no quadro que se segue:

Quadro - V : Enquadramento legislativo da problemática família/escola

ANO	LEGISLAÇÃO	SINTESE/ÂMBITO
1974	L. nº 22/74 de 7 de Maio	São reconhecidas as Comissões de Gestão que no seguimento do período "revolucionário" que se vivia vão ganhando poder nas escolas.
	D.L. nº 735 - A/74 (Dezembro)	Tenta-se inferir "normalização" à gestão das escolas numa tentativa de se eliminar o clima de confrontação política e de "anarquia" organizacional.

³Este é um processo que se pode definir como a necessidade de garantir que as escolas funcionassem regularmente, sendo o principal objectivo político das autoridades ministeriais, juntamente com a tentativa de recuperar o controle hierárquico pelo sobre os estabelecimentos de ensino, enfraquecido durante os primeiros meses que se seguiram à revolução de abril. BENAVENTE (1990, p. 39) defende que este foi um processo que visava "o controlo das dinâmicas que surgiam (ou podiam surgir) aos vários níveis da instituição escolar [...] «normalizar» o funcionamento das instituições, de retomar em mão o processo social e de evitar experiências e as iniciativas de base: a crítica dos «excessos» e de uma certa desorganização [...]"

1976	Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril	Responsabiliza o Estado pelo ensino básico universal, obrigatório e gratuito referindo a cooperação com as famílias na educação
	D.L. nº 769 - A/76 (Outubro)	Ainda sobre o processo de "normalização" explicitam-se os objectivos centrais das autoridades ministeriais, ao tempo que se tentava estabelecer, por procedimentos eleitorais, muito pormenorizados, a legitimação de interlocutores credíveis. Prevendo-se nesta última portaria a participação de Associações de Pais em
1977	P. nº 677/77	conselhos de turma disciplinares.
	P. nº 679/77	
	L. nº 7/77 de 1 de Fevereiro	Reconhece-se a necessidade da existência das Associações de Pais, apontando-se para um conjunto de direitos e deveres que dão substância ao consignado no art. 67º da Constituição Portuguesa. No entanto os direitos concedidos às Associações de Pais confinam-se ao dar o parecer sobre as linhas gerais da Política de Educação Nacional e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino.
1979	D. N. nº 122/79 de 1 de Junho	Acrescenta alguns direitos às Associações de Pais como: <ul style="list-style-type: none"> - Constituir sede na escola - Usufruir de uma sala destinada pelo Conselho Directivo. - Proceder à inscrição de associados na sequência das matrículas dos alunos - Reunirem-se com o Conselho Directivo, pelo menos uma vez por trimestre lectivo - Dispor em nas escolas de locais apropriados para a distribuição e afixação de comunicados e outra documentação - Darem parecer sobre o regulamento interno da escola, sem no entanto possuírem poder deliberativo. - Participarem sem direito a voto, nas três reuniões ordinárias do Conselho Pedagógico, desde que não sejam tratados assuntos de carácter confidencial - Serem ouvidos pelo M. E. e emitirem respectivo parecer em todas as propostas de Lei relativas à Política Educativa.
	Regulamentação da L. nº 7/77	Ver acima L. 7/77
	D. L. nº 542/79 de 31 de dezembro	Conhecido pelo estatuto dos Jardins de Infância cria o conselho consultivo estipulando a participação de dois representantes dos pais
1980	D. L. nº 376/80 de 12 de Setembro	Cria a possibilidade legal de um membro da Associação de Pais poder ser chamado a participar nas reuniões do Conselho Pedagógico, possibilitando ainda a representação nos Conselhos de Turma, de natureza disciplinar, de um representante da Associação de Pais
	D. L. nº 553/80	Possibilita o assento de dois representantes do Secretariado Nacional de Associações de Pais no Conselho Consultivo de Ensino Particular e Cooperativo
	P. nº 970/80	Regulamenta a participação aos níveis intermédios da organização e gestão das escolas
1982	D. L. nº 125/82 de 22 de Abril	O Conselho Nacional de Educação passa a incluir um representante do SNAP

	Artº 77º da Constituição da República (revisão)	Refere explicitamente a participação das Associações de Pais na definição da Política Educativa.
1984	D. L. nº 315/84	Alarga a todos os pais a possibilidade de se organizarem em Associações independentemente dos graus de ensino frequentados pelos seus educandos
1986	D. R. de 10 de Abril	São publicados os Estatutos da Confederação Nacional das Associações de Pais
	D. L. nº 221 - B/86	Cria os conselhos consultivos onde tem assento um membro da Associação de Pais
	Desp. do Ministro da Educação	Reconhece à CONFAP a qualidade de parceiro social
	L. nº 46/86	Estabelece, enquanto princípio de democraticidade, a participação de todos os intervenientes no processo educativo.
1987	A 9 de Fevereiro o Primeiro Ministro	Declara a CONFAP Instituição de Utilidade Pública
	L. 31/87 de 9 de Julho	As Associações de Pais passam a dispor de dois representantes no Conselho Nacional de Educação
1988	Desp. 87/ME/88	Cria uma comissão de obras nas escolas dos 2º e 3º Ciclos e Secundário nas quais estará um representante da Associação de Pais
	D. L. nº 357/88 de 13 de Outubro	Já no âmbito específico da Educação Especial promove a participação activa dos pais nas escolas, na elaboração, execução e avaliação dos Programas Individuais. Obriga os técnicos ao aconselhamento aos pais.
1989	D. L. nº 43/89 de 3 de Fevereiro	Define as competências dos vários órgãos de administração e gestão das escolas, nos quais os pais têm poder decisório e estarão representados do seguinte modo: - 2 no conselho escolar - 1 no conselho pedagógico - 2 no conselho de escola
	Despacho 8/SERE/89	Confere aos pais o direito deliberativo nos Conselhos Pedagógicos sendo obrigatória a participação de um representante da Associação de Pais.
1990	L. nº 53/90 de 4 de Setembro	Ao Governo é conferida autorização para legislar em matéria de Associações de Pais
	Desp. Conj. 60/SERE/SEAM /90 de 14 de Setembro	Permite aos pais a livre escolha das escolas em determinadas condições
	D. L. nº 372/90 de 27 de Novembro	A Lei nº 7/77 é revogada

1991	D. L. 172/91 - A de 10 de Maio	Preconiza a integração das escolas na comunidade, explicitando-se a participação de todos os implicados no processo educativo, nomeadamente as famílias enquanto primeiros e principais intervenientes nesse processo
	D.L. 319 /91	Reconhece o papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos. Explícita a obrigatoriedade da anuência em qualquer medida de Ensino Especial do Encarregado de Educação. Refere a importância da participação dos Encarregados de Educação na elaboração do PEI e do PE
1992	D. N. nº 98-A/92 de 20 de Junho	Possibilita a intervenção dos Encarregados de Educação no processo de avaliação
1993	D. L. 301/93 de 31 de Agosto	Estipula os direitos e deveres das famílias em relação à escolaridade obrigatória
	D. 239/ME/93 de 20 de Dezembro	Actualiza o D. L.nº 372/90 de 27 de Novembro

Como podemos observar no anterior quadro as tendências legislativas apontam para " [...] um crescendo que parte de um grau zero até se chegar à representação dos encarregados de educação, com direito a voto em vários órgão das escolas" (SILVA, 1994, p. 308)

Durante muito tempo o papel dos pais foi visto numa perspectiva meramente passiva. Como podemos constatar não só pela legislação mas pela própria prática a que se assiste na maioria das escolas "[...] da ideia de aceitação passiva e resignada ao papel de «partnership» chamado a intervir nas decisões educacionais do filho vai um longo caminho" (DIAS, 1993, p. 103).

Só após o período de 1974/75, como já referimos e como o quadro V demonstra, é que o poder político denota interesse em regulamentar a participação dos pais nas escolas. Como refere SILVA (1994, p. 308) "[...] já em pleno período de «normalização», é que começa a aparecer, de uma forma tímida, a primeira legislação sobre o envolvimento dos pais na vida da escola." O autor citado refere, ainda, o facto de que a primeira legislação aparece como consequência da "pressão" dos "movimentos de base".

Esta realidade, como refere o mesmo autor (p. 322), leva a que se verifique "[...] uma discrepância entre a legislação e a participação crescente dos pais nas escolas através do número de associações que se vão criando. Estas vão funcionando como grupo de pressão dentro das escolas e junto do poder político [...]."

Como refere ARROTEIA (1991, p. 51) a crescente aceitação na escola de outros sistemas comunitários, é produto de uma mudança global, quer sejam: "dos modelos e das concepções de gestão dos sistemas" e/ou sobretudo da "ampla renovação de mentalidades".

Neste sentido a problemática do envolvimento dos pais na escola (tanto ao nível da cooperação como da decisão) é um processo vagaroso e desencadeador de conflitos, antes de se constituir como um hábito, "[...] tradição, uma expectativa não declarada tanto por parte dos professores como dos pais de actuarem de certa forma...os novos professores e os pais de novas crianças tendem a aceitar, absorver e desenvolver a tradição. O factor chave é o dos participantes verem no tempo dispendido algo que valha a pena e seja agradável" (WINKLEY, cit. por WOLFENDALE, 1987, p. 132).

Em resumo: Escola e família assumem-se na sua relação como verdadeiros grupos que embora diferenciados, se pretendem cooperativos. Sistemas diferentes que transformem a sua interacção numa real parceria, de forma a que a criança, na generalidade e, a criança com NEE especificamente, possa desenvolver ao máximo as suas capacidades de forma harmoniosa e coerente.

É necessário mudar, assim, um contexto de mútuas recriminações, bloqueios e receios, onde uns e outros actores (pais e professores) se movimentam de modo pouco flexível e muitas vezes, culpabilizador do "outro", atribuindo aos pais e atitudes dos professores a principal causa do desinteresse, manifestado pela existência de relações.

Sabendo-se que têm sido, muitas vezes, estas oposições e rupturas que funcionando como retardadoras do processo de relação também se constituem num contexto de mudança, como catalizadores da própria mudança.

Uma mudança que antes de se tornar factor político e por inerência legislativo, foi uma movimentação de ordem não institucional. No entanto uma e outra realidade são na prática indissociáveis. A relação entre família e escola é uma movimentação constituída como uma rede de unidade e consciência gerada e geradora de mudança.

A necessidade de os pais interagirem com os professores e vice versa baseia-se na convicção da importância da partilha de responsabilidades, informação, poder de decisão,...Um processo que é um dos principais factores de sucesso e o que melhor se correlaciona com ganhos futuros.

Este processo de interacção implica estratégias diversificadas que se inscrevem em vários tipos de abordagens. Estas são inerentes aos sujeitos que as tornam realidade e aos vários contextos que as objectivam.

É ainda, de referir a importância, que de algum modo, tem vindo a ter a produção de legislação para uma verdadeira efectivação da relação família/escola. Embora o processo se tenha apresentado vagaroso e muitas vezes limitado, tem ganho com a actividade dos grupos de pais que têm constituído uma rede de unidade e consciência, capazes de fazer accionar os mecanismos necessários para pressionar os governos e a opinião pública.

III - METODOLOGIA

O presente estudo insere-se no tipo de pesquisa descritiva, um levantamento de opiniões circunscrito. "[...] método científico que analisa a realidade, nas suas variáveis orgânicas e nas suas relações com o que a rodeia" (HOZ, 1985, p. 43); sendo o seu objectivo geral - a descrição de características de uma determinada população: **Pais e professores que tenham respectivamente filhos e alunos com NEE em escolas do 1º ciclo do ensino regular do distrito de Castelo Branco.**

Pensamos, assim, e tendo como referências a classificação de DVERGER referida por GIL (1987) que aponta a existência de 3 níveis de pesquisa (descrição, classificação e explicação), que este estudo se insere no primeiro dos três referidos níveis. Deste modo a nível metodológico, só foi realizada a primeira etapa, da pesquisa (descrever), assim, esta deverá ser entendida como a primeira etapa de um processo complexo de planificação, como refere KAUFMAN (1972), levantamento de necessidades de uma realidade.

A metodologia utilizada pretende respeitar as recomendações científicas neste domínio, bem como as dos especialistas orientadores do trabalho.

1 - AMOSTRA

A amostra é constituída por vinte pais de crianças com NEE e trinta e três professores do 1º Ciclo do Ensino Regular do distrito de Castelo Branco, distribuídos em três concelhos (Fundão, Proença-a-Nova e Castelo Branco).

Para que a recolha de dados fosse mais efectiva estabelecemos os seguintes critérios:

- Professores que têm nas suas turmas crianças com NEE em situação de integração
- Pais que tenham filhos com NEE em situação de integração

Para recolhermos os dados optamos pelo inquérito. Opção que se justifica porque em primeiro lugar e como refere BERDIE e ANDERSON (cits. por DIAS, 1993, p. 180) o inquérito tem como "objecto revelar o que existe como realidade psico-social latente na medida em que procura não só a compreensão das estruturas sociológicas, (...) mas também estudar as relações entre os factos recolhidos, bem como a determinação e a medida dos fenómenos psicológicos colectivos."

2 -INSTRUMENTO

O instrumento utilizado foi o questionário. Como referem os autores acima citados, é um instrumento com vantagens de "padronização, autonomia e rapidez na recolha de informação", devido à possibilidade de se poder recolher opiniões junto de uma população mais alargada.

O questionário permite ainda "a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados [...]" (QUIVY e CAMPNHOUDT, 1992, p. 191).

Estes autores acentuam ainda o facto de ser um instrumento de recolha de dados que permite apreender e analisar melhor fenómenos sociais "[...] a partir de informações da população em questão"

2.1 - O questionário

Embora o questionário dirigido aos pais (cfr. anexo1) seja diferente do elaborado para os professores(cfr. anexo 2) os dois mantêm uma relação de estrutura e conteúdo idênticos.

Os questionários (cfr. anexos 1 e 2) são constituídos por questões de resposta múltipla para que todos os inquiridos possam indicar outras hipóteses que não tenham sido, por nós, "categorizadas" e, por questões abertas de modo a que o questionário se apresente menos directivo, conferindo-se alguma flexibilidade e liberdade nas opiniões expressas pelos sujeitos inquiridos. A existência de questões abertas é ainda facilitadora tendo em conta o tipo de estudo e de informação que se pretende recolher. Como refere VALA (1990, p. 10) "numa investigação por questionário, a análise de conteúdo é particularmente útil [...] sempre que o investigador não se sente apto para antecipar todas as categorias ou formas de expressão que possam assumir as representações ou práticas dos sujeitos questionados, recorrerá a perguntas sendo as respostas sujeitas à análise de conteúdo".

Na sua versão final e, de um modo geral, os questionários respondem à estrutura que a seguir descrevemos:

Questionário aos pais

O questionário aos pais é constituído por quatro partes: **Uma primeira parte** que é constituída por questões que nos permitem caracterizar os sujeitos inquiridos, relativamente à idade, ao grau de parentesco, às habilitações académicas e à situação sócio-profissional. **Uma segunda parte** onde pretendemos perscrutar a percepção dos sujeitos inquiridos relativamente à problemática da relação família escola ao nível das atitudes, da influência que estas poderão ter no sucesso da criança e da consciência de sistematizar e institucionalizar as referidas relações. **Uma terceira parte** onde tentamos compreender com que frequência se dão os contactos entre a família e a escola, o poder de iniciativa dos inquiridos e os motivos que levam os sujeitos a estabelecer relações com a escola. **Uma quarta parte** onde pretendemos estabelecer indicadores do modo como a família estabelece os contactos, a que níveis mais é chamada a colaborar bem como o tipo de informação que mais é facultada à família. Inclui-se ainda nesta parte três perguntas ao "nível do desejo", pretendendo nós analisar o tipo de informação pretendido pela família bem como o tipo de actividades ou assuntos que gostaria de desenvolver com o professor(a).

Questionário aos professores

O questionário aos professores é constituído por quatro partes: **Uma primeira parte** que inclui questões que nos permitem caracterizar os sujeitos inquiridos, relativamente à idade, ao sexo, tempo de serviço e habilitações profissionais. **Uma segunda parte** onde pretendemos perscrutar a existência de relações entre a família e a escola enquanto factor de sucesso, compreender o posicionamento dos professores em relação à integração escolar de crianças com NEE e da percepção que os sujeitos denotam em relação à problemática da relação família escola, de um modo geral, e especificamente quando está em causa uma família que possui no seu seio uma criança com NEE. **Uma terceira parte** onde tentamos estabelecer com que frequência se dão os contactos entre a família e a escola tentando compreender a percepção que os inquiridos têm das famílias de crianças com NEE bem como se existem especificidades inerentes a este grupo de pais. **Uma quarta parte** onde pretendemos estabelecer indicadores do modo como a a escola estabelece contactos com as famílias tentando perceber e compreender os modos, os momentos o tipo de estratégias mais utilizadas, o nível de intervenção mais solicitado aos pais e o tipo de informação que mais lhes é fornecido. neste ponto tentamos ainda perceber os "desejos" dos inquiridos em relação á problemática em causa.

3 - PROCEDIMENTOS

Se de um modo geral a revisão da literatura nos abriu alguns caminhos para a construção do instrumento de recolha de dados. É de referir especificamente o estudo de WOLFENDALE (1987) que nos facilitou a "categorização" de algumas questões (níveis e tipos de colaboração, estratégias, tipo de informação,...) bem como permitiu entender melhor o processo de relação nos dois sentidos (casa-escola e vice versa). Esta autora para além de HEGARTY (1981) possibilitaram-nos ainda, compreender melhor a relação família escola tendo em conta as NEE (especificidades dos pais, falta de comunicação, questões de sucesso, relação de poder cristalizada,...).

Se os estudos referidos foram pertinentes, não se denotaram suficientes para a construção de um instrumento. Por este motivo e dadas as características da pesquisa, já enunciadas, no sentido de dar maior rigor ao processo metodológico e percebendo o ênfase colocado no mesmo, pareceu-nos de verdadeiro significado a fase de elaboração dos instrumentos de recolha de dados.

Neste sentido e para a elaboração do questionário procedemos segundo as seguintes fases:

- 1º Entrevista exploratória
- 2º Elaboração de um pré-questionário
- 3º Aplicação do pré-questionário
- 4º Reformulação do pré-questionário
- 5º Elaboração definitiva do questionário e aplicação definitiva do mesmo

Optamos, assim, pela realização de uma entrevista prévia que teve como objectivo a obtenção de dados para a elaboração do questionário, para além dos já obtidos pela revisão bibliográfica. Como referem POURTOIS & DESMET (1988, p. 131) "[...] as informações trazidas pela entrevista não directiva constituem a fonte essencial, que permite a construção de um instrumento de investigação sistematizado (nomeadamente o questionário)"

Da revisão da literatura foi elaborado um pequeno guião, no sentido de proceder a uma entrevista semi-estruturada, flexível ou semi-directiva. Como defende FOX (1981, p.607) "[...] o guião de entrevista serve como matriz dos temas a abordar. Ainda que enumere perguntas concretas, o entrevistador não está limitado a essa lista e tem liberdade para fazer perguntas complementares, para repetir outras fazer rodeios que resultem numa informação útil aos propósitos da investigação [...]".

Foram identificados 10 "facilitadores no terreno" dos dois grupos em análise (5 pais e 5 professores) para serem inquiridos. Ao longo das entrevistas procedemos como defendem POURTOIS & DESMET (1988, p. 132): "Ouvindo atentamente a pessoa entrevistada, o entrevistador deverá facilitar a livre expressão, deverá motivar o entrevistado para que seja um discurso autêntico e deverá guiá-lo através das vias mais susceptíveis de fornecer informações sobre os objectivos do estudo".

Tentamos que os sujeitos exprimissem as suas opiniões de modo informal "pelo que a entrevista foi conduzida em função do discurso do sujeito e nas condições de emergência do discurso " (DIAS, 1993, p. 181). procurando estarmos de acordo com o preconizado por MUCHIELLI (1974), GIGLONE e MATALON (1977,1985), autores referidos pela mesma autora.

Através de diálogo prévio, os sujeitos foram informados:

- Dos objectivos da pesquisa, bem como da sua pertinência
- Do anonimato das suas declarações

Os dados foram recolhidos em audio e posteriormente revertidos em escrita, obtendo-se um conjunto de informações. Esta informação foi objecto da análise de conteúdo, que visa, segundo BERELSON referido por GRAWITZ (1984, p. 652) "[...]a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo interpretá-las."

Da listagem dos conteúdos obtidos das entrevistas, procedemos à elaboração do pré-questionário, o que significou, no fundo "traduzir os objectivos específicos da pesquisa em ítems bem redigidos" (GIL, 1987, p. 126).

Numa fase seguinte (refinamento do questionário) tomámos como referência as recomendações de FOX (1981)

- limitação do universo de perguntas, por forma a que os sujeitos dediquem o menor tempo possível à sua resposta
- estruturação do modelo de resposta, para que os sujeitos não sejam confrontados com respostas longas e pouco interessantes
- incluir um bloco introdutório e elucidativo dos objectivos da pesquisa, condições de anonimato e agradecimentos

Seguidamente procedemos ao estudo da validade do questionário, tendo o pré-teste sido aplicado em regime de entrevista. Numa primeira fase, o pré-questionário foi submetido à

opinião de 3 "expert's judgements" (OPPENHEIM, 1979) que apresentaram as suas críticas construtivas, no sentido de melhorar este instrumento de recolha de dados.

Numa segunda fase e, depois de reformulado, foi submetido a uma pré-testagem a 5 pais e 5 professores (com as mesmas características mas não pertencentes à população da pesquisa). Esta fase teve como objectivo fundamental, detectar questões de difícil compreensão e/ ou de difícil resposta.

Foi, assim, pedido aos inquiridos que registassem junto de cada questão ou em cada momento, as dificuldades sentidas, o tempo de preenchimento, possíveis dúvidas, sugestões e opinião geral em relação ao questionário.

A partir da análise das respostas e sugestões ao pré-questionário, da validação do conteúdo feita por especialistas e após discussão com a orientadora o mesmo foi reformulado em consonância com as opiniões recolhidas, elaborando-se posteriormente um questionário final.

Para aplicação do questionário recorreremos numa primeira fase À CAE de Castelo Branco (Núcleo de Educação Especial) a quem contactamos por intermédio de carta na qual solicitávamos uma listagem das escolas do 1º Ciclo de Ensino Básico do distrito de Castelo Branco nas quais estivesse a decorrer processos de integração com NEE. Numa segunda fase enviámos a todas as escolas uma carta dirigida aos órgãos de gestão solicitando autorização e colaboração na realização da investigação. Tanto num caso como noutra as cartas foram entregues pessoalmente. Nestes contactos tivemos ainda como objectivo: Criar um clima de interesse que nos permitisse conseguir um bom nível de colaboração

Tendo em conta JAVEAU (1990) referido por DIAS (1993, p. 187) o questionário foi aplicado por "administração directa". Este foi, assim, entregue pessoalmente no mês de Março e recolhido no referido mês também pessoalmente. Tendo sido cada questionário acompanhado de uma folha onde procedemos à apresentação do trabalho, indicando de modo geral a problemática em estudo e enquadrando-a institucionalmente Apelamos também à objectividade e sinceridade dos inquiridos, assim, como referimos a natureza confidencial das respostas.

3.1 - Tratamento dos dados

Após recolhermos os questionários procedemos à sua análise. Iniciámos por numerar todas as categorias, tendo em conta cada pergunta individualmente, para que a posterior construção de quadros e gráficos fosse facilitada. Na construção dos referidos instrumentos algumas categorias não foram por nós referenciadas por não terem sido alvo de referência por qualquer sujeito.

Nas perguntas de resposta aberta e, para apurarmos os resultados, recorremos à técnica da análise de conteúdo que nos permitiu identificar e sistematizar as características específicas a integrar em cada categoria (BARDIN, 1979; RAPOSO, 1983; ESTRELA, 1986; POURTOIS & DESMET, 1988). BARDIN (1979, p.42), refere esta técnica como "[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a referência de conhecimentos relativo às condições de produção/recepção de mensagens."

Na análise de conteúdo, procedemos primeiramente a uma análise categorial, na pegada de PORTOIS & DESMET (1988, p. 199): "[...] trata-se da frase objectiva e sistemática que recorta a comunicação em «categorias» aquelas que correspondem a regras bem precisas de homogeneidade, de exaustividade e de exclusividade. De seguida, procedemos à segunda fase: inferência de conhecimentos com a ajuda de indicadores de ordem semântica (frequência do tema). Sendo estes dados apresentados respeitando a sequência dos inquéritos.

Para o tratamento dos dados, mais especificamente, recorremos a vários programas de computador:

- Microsoft Word, ambiente Windows

- Excel 4, ambiente Windows

- Inquérito 3.5 Set 92, ambiente Windows (BORRÕES, Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora).

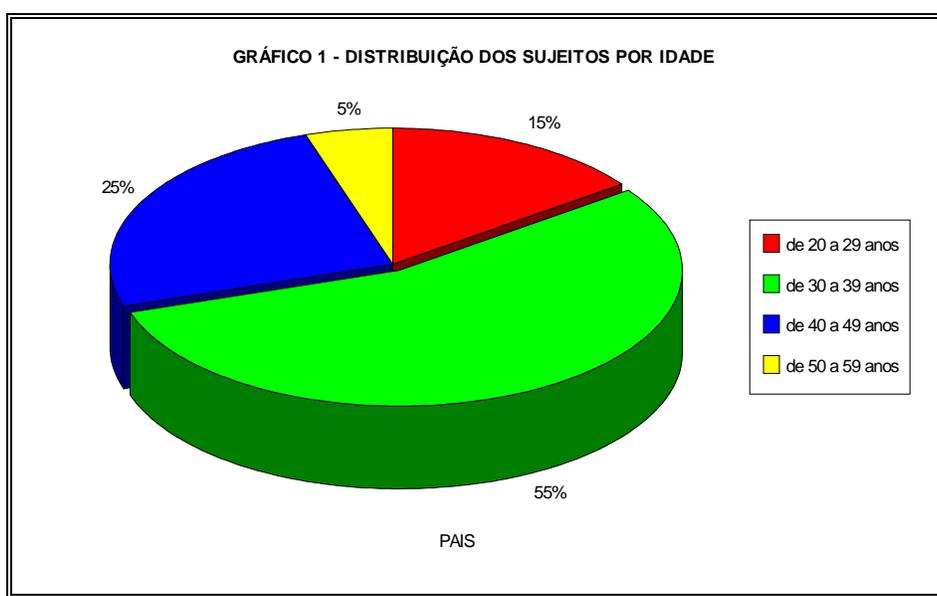
IV - APRESENTAÇÃO ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

1 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os sujeitos do nosso estudo são constituídos por trinta e três (N=33) professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, o que tendo em conta os quarenta inquéritos (N=40) distribuídos, corresponde a uma taxa de retorno de 82,5% e por vinte (N=20) pais, correspondendo este número a uma taxa de retorno de 66,67%, referenciando-se este valor percentual aos trinta inquéritos distribuídos (N=30).

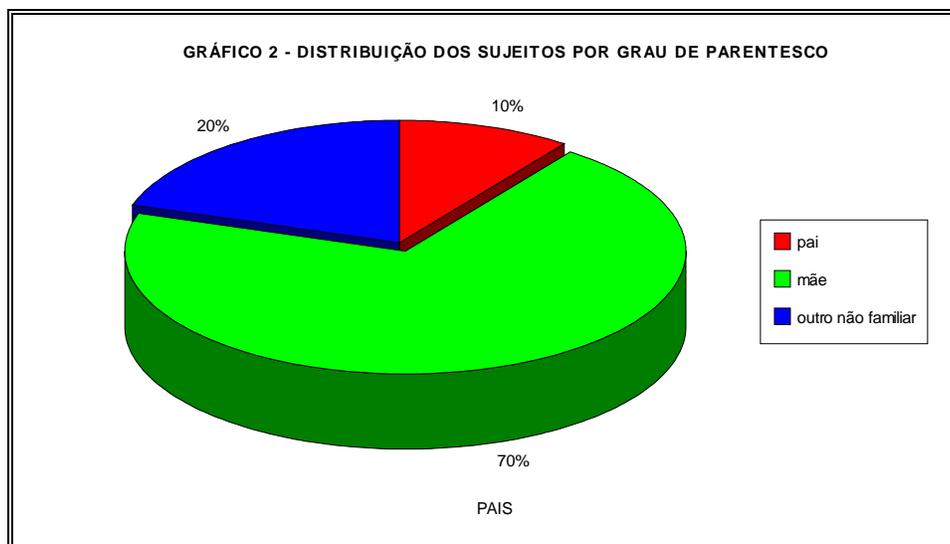
1.1 Inquérito à família

Questão 1 - Idade



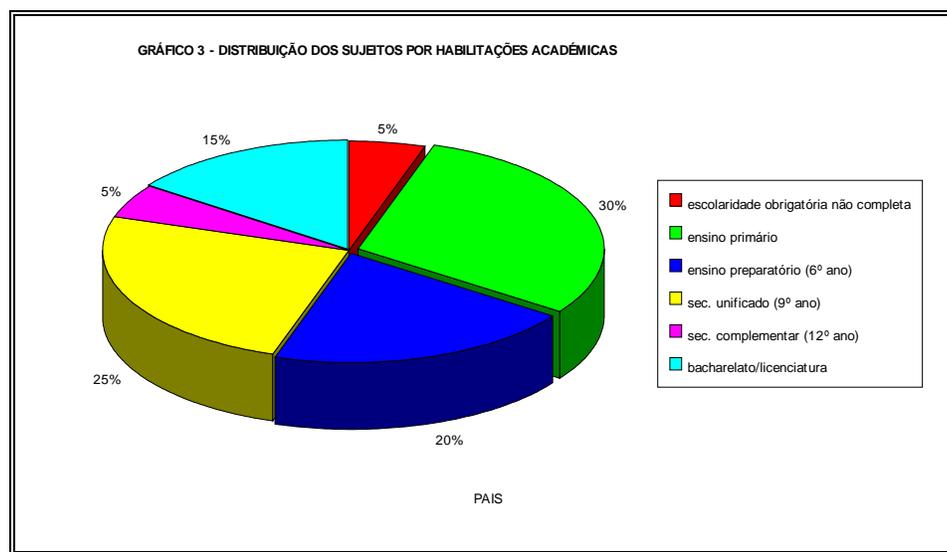
Como se pode observar no GRÁFICO 1 (distribuição dos sujeitos por idade) 55% (N=11) dos pais situam-se entre os 30 e os 39 anos, 15% (N=3) entre os 20 e os 29 anos e 5% (N=1) entre os 50 e 59 anos.

Questão 2 - Grau de parentesco em relação ao educando



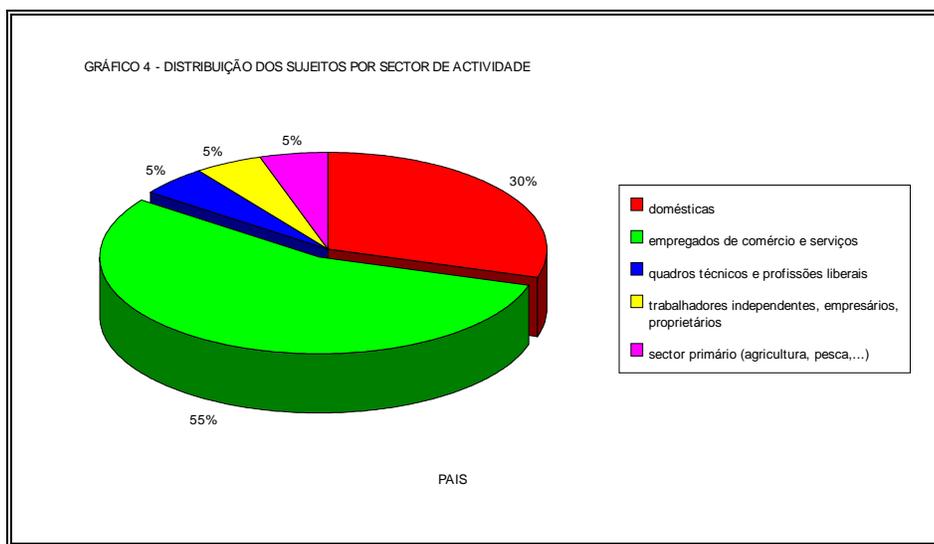
Em relação ao GRÁFICO 2 (distribuição dos sujeitos por grau de parentesco) podemos referir que do total de inquiridos, 70% (N=14) assinalou o ítem "mãe", 20% (N=4) assinalou o ítem "outro não familiar" e 10% (N=2) assinalou o ítem "pai".

Questão 3 - Habilitações académicas



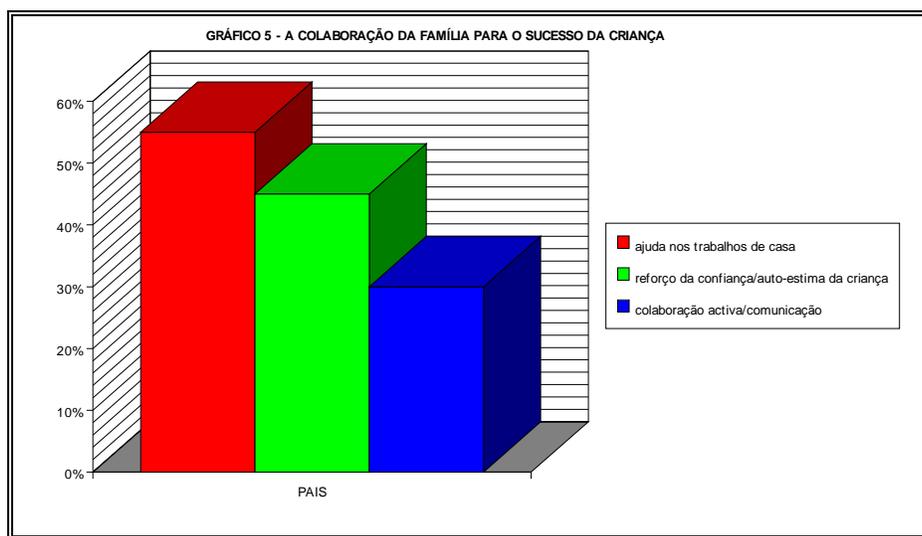
No que diz respeito ao GRÁFICO 3 (distribuição dos sujeitos por habilitações académicas) podemos referir 25% (N=5) possui o "ensino unificado (9ºano)", 20% (N=4) o "ensino preparatório", 15% (N=3) assinalou o ítem "bacharelato/licenciatura" e que 5% (N=1) é o valor percentual correspondente, igualmente, aos itens "escolaridade obrigatória não completa" e "secundário/complementar (12ºano)".

Questão 4 - Grupo de actividade onde profissionalmente se insere

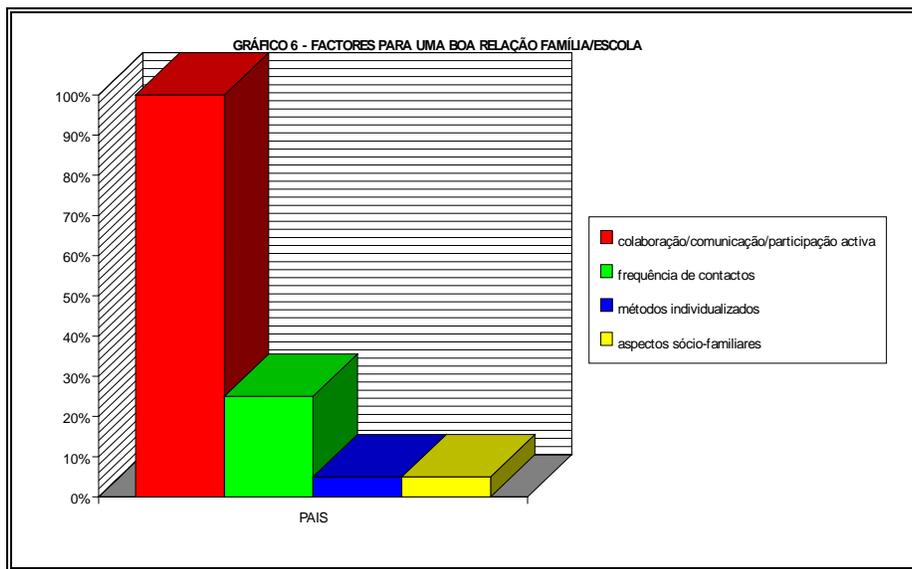


Como podemos constatar pelos GRÁFICO 4 (distribuição dos sujeitos por sectores de actividade), 55% (N=11) são "empregados de comércio e serviços", 30% (N=6) são "domésticas", sendo de 5% (N=1) o valor correspondente igualmente aos ítems: "Sector primário (agricultura, pesca,...)", "quadros técnicos e profissões liberais" e "trabalhadores independentes, empresários, proprietários".

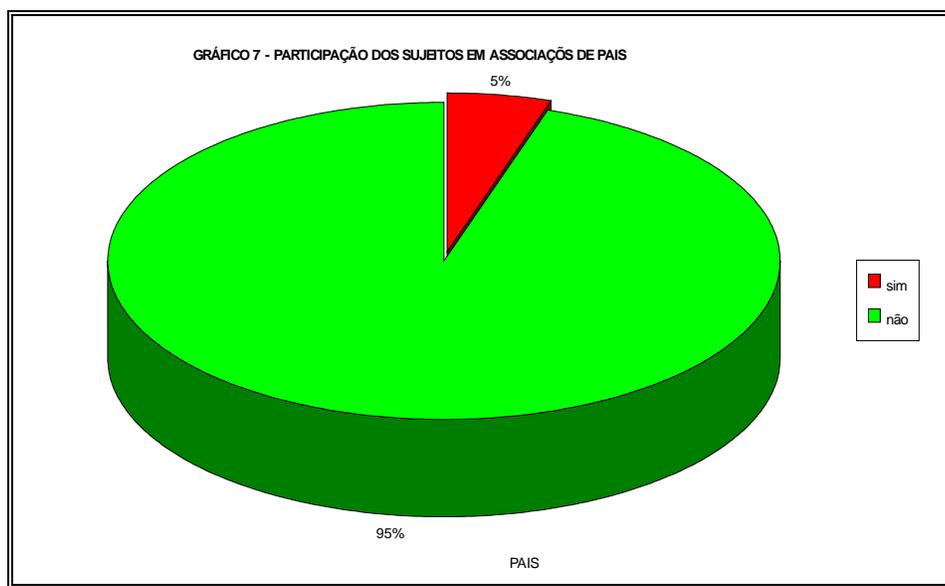
Questão 5 - Influência da colaboração dos pais no sucesso da criança



Em relação ao GRÁFICO 6 (colaboração da família para o sucesso da criança) regista-se que do total de pais inquiridos, 55% (N=11) referem "ajuda nos trabalhos de casa", 45% (N=9) referem "reforço da confiança/auto-estima da criança" e 30% (N=6) referem a colaboração activa/comunicação".

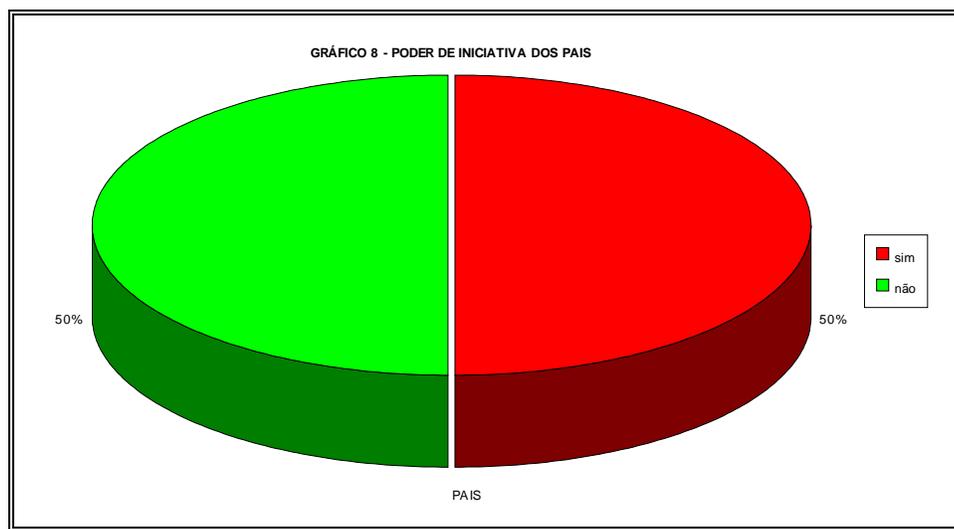
Questão 6 - Factores fundamentais para uma boa relação entre a família e a escola

No que diz respeito ao GRÁFICO 5 (factores para uma boa relação família/escola) observamos que 100% (N=20) registam a "colaboração/comunicação/participação activa", 25% (N=5) a "frequência de contactos" e 5% (N=1) os "métodos individualizados" e igualmente os "aspectos sócio-familiares".

Questão 7 - Participação dos pais em Associações de Pais

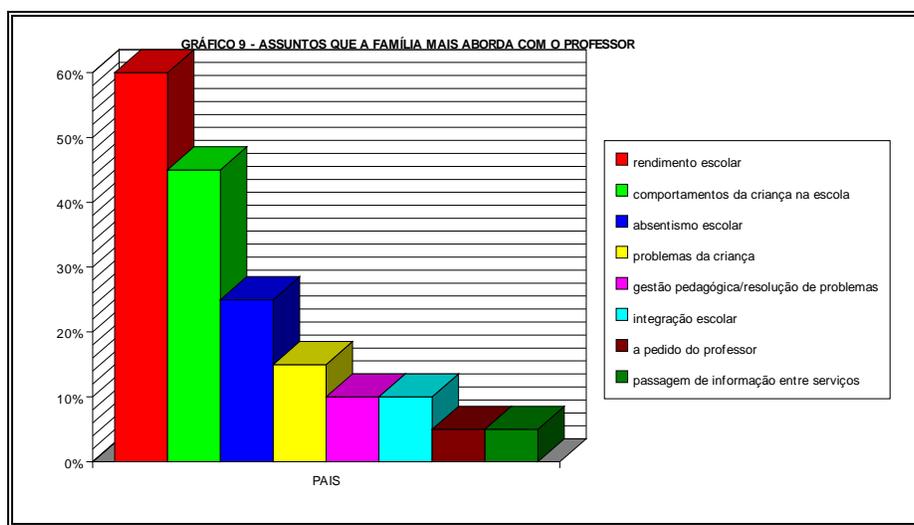
Como se pode constatar no GRÁFICO 12 (participação dos sujeitos em Associações de Pais), 95% (N=19) do total de inquiridos não participa em qualquer Associação de Pais, sendo de 5% (N=1) o valor correspondente ao ítem "sim".

Questão 8 - Poder de iniciativa dos pais na implementação de relações com a escola



No GRÁFICO 8 (poder de iniciativa dos pais) observamos que 50% (N=10) dos pais diz ir à escola sem ser convocado, enquanto que os outros 50% (N=10) diz não serem de sua iniciativa os contactos que têm com a escola.

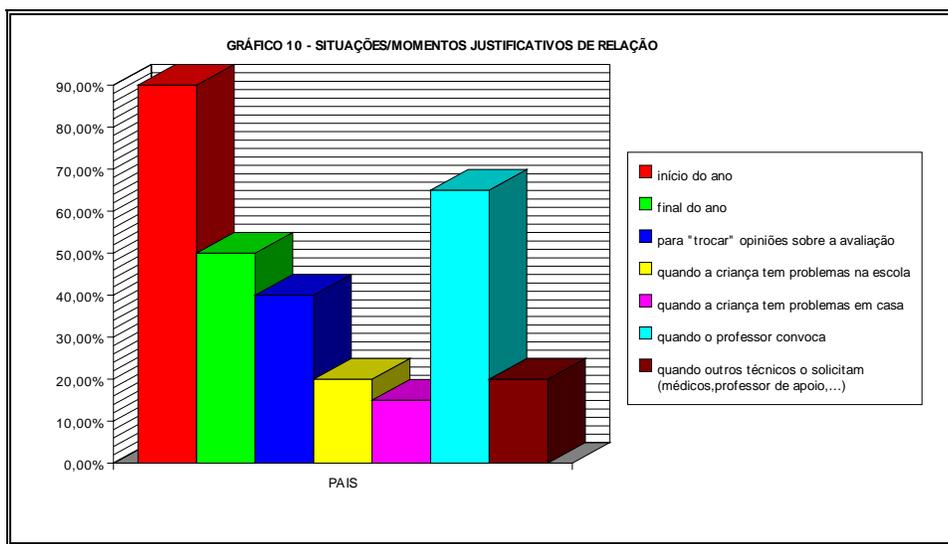
Questão 9 - Assuntos que com mais frequência os pais abordam com os professores



No GRÁFICO 9 (assuntos que a família mais aborda com o professor) constata-se que 60% (N=12) assinalam o "rendimento escolar", 45% (N=9) os "comportamentos da criança

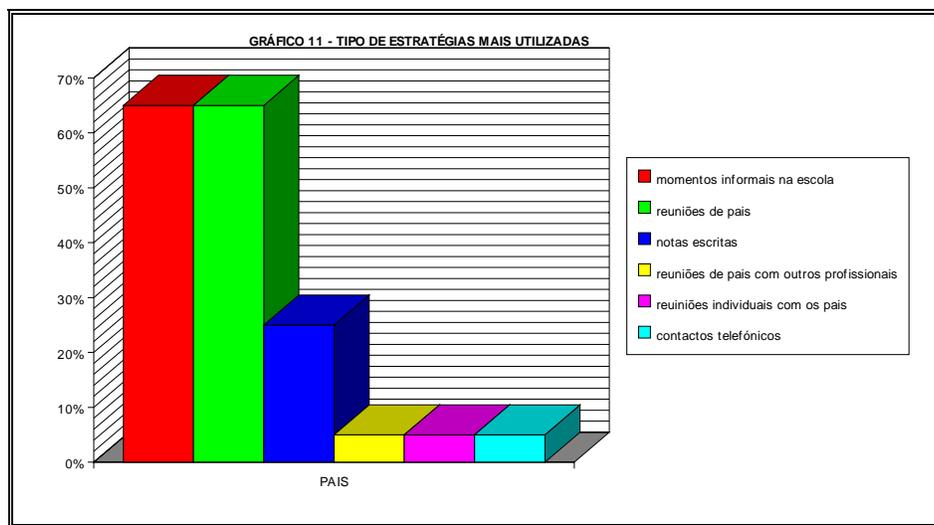
na escola", 25% (N=5) o "absentismo escolar", 15% (N=3) os "problemas da criança", 10% (N=2) referem, igualmente, a "gestão pedagógica/resolução de problemas" e a "integração escolar", enquanto que 5% (N=1) registam o ítem "a pedido do professor" e "passagem de informação entre serviços".

Questão 10 - Situações/momentos mais comuns de relação entre a família e a escola



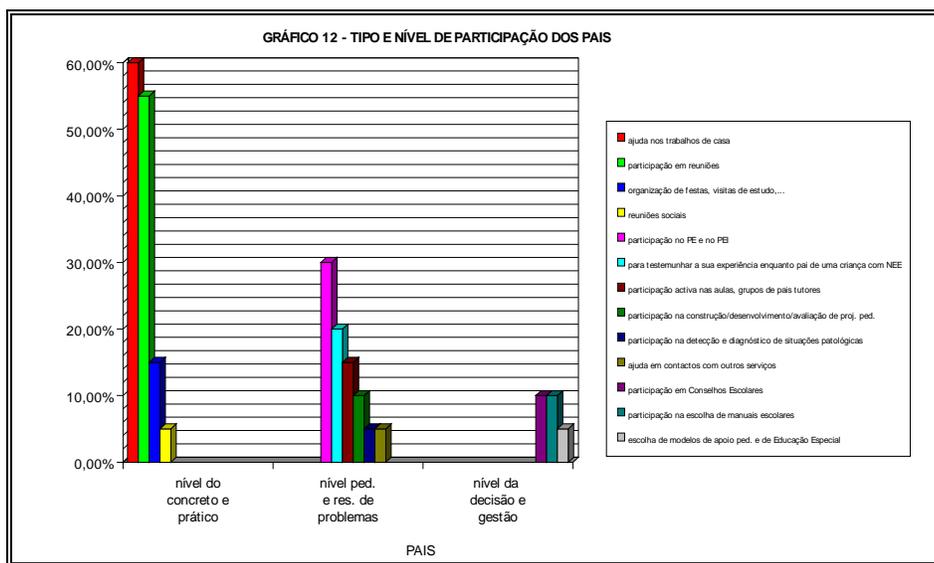
No GRÁFICO 10 (situações/momentos justificativos de relação) podemos observar que do total de inquiridos: 90% (N=18) assinalou o ítem "início do ano", 65% (N=13) o ítem "quando o professor convoca", 50% (N=10) o ítem "final do ano", 40% (N=8) o ítem "troca de opiniões sobre a avaliação", 20% (N=4) o ítem "quando existem problemas na escola" e igualmente o ítem "quando outros técnicos o solicitam", sendo de 15% (N=3) os pais que assinalaram o ítem "quando a criança tem problemas em casa".

Questão 11 - Tipo de estratégias mais utilizadas pelos pais na relação entre a família e a escola



Do GRÁFICO 11 (tipo de estratégias mais utilizadas) decorre que do total de inquiridos, 65% (N=13) assinalou o ítem "momentos informais na escola", 65% (N=13) assinalou o ítem "reuniões de pais", 25% (N=5) o ítem "notas escritas", sendo de 5% (N=1) os pais que assinalaram os ítems: "reuniões de pais com outros profissionais", "reuniões de pais individuais" e "contactos telefónicos".

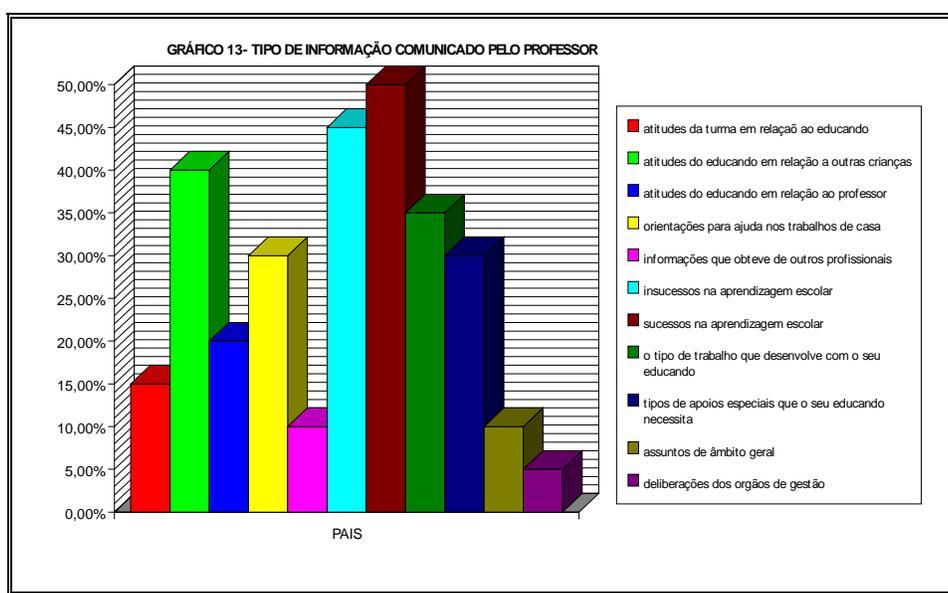
Questão 12 - O tipo de actividades/tarefas para que o professor mais solicita os pais (nível de participação)



Do GRÁFICO 12 (tipo e nível de participação dos pais) podemos concluir que os pais participam mais ao nível do concreto e prático, sendo de: 60% (N=12) os que assinalaram o ítem "ajuda nos trabalhos de casa", 55% (N=11) os que assinalaram o ítem "participação em reuniões", 15% (N=3) os que assinalaram o ítem "organização de festas, visitas de

estudo,..." e 5% (N=1) assinalou o ítem "reuniões sociais". Segue-se a participação ao nível pedagógico e da resolução de problemas, correspondendo: 30% (N=6) ao ítem "construção do PE e do PEI", 20 (N=4) ao ítem "testemunhar a sua experiência enquanto pai de uma criança com NEE", 15% (N=3) ao ítem "participação activa nas aulas, grupos de pais tutores", 10% (N=2) ao ítem "participação na construção/desenvolvimento/avaliação de projectos pedagógicos" e 5% (N=1), igualmente ao ítem "participação na detecção e diagnóstico de situações pedagógicas" e ao ítem "ajuda em contactos com outros serviços". Enquanto que ao nível da tomada de decisões e gestão os valores são os seguintes: 10% (N=2) diz respeito, de modo igual, aos ítems: "participação em conselhos escolares" e "participação na escolha de manuais escolares", enquanto que 5% (N=1) corresponde ao ítem "escolha de modelos de apoio pedagógico e de Educação Especial".

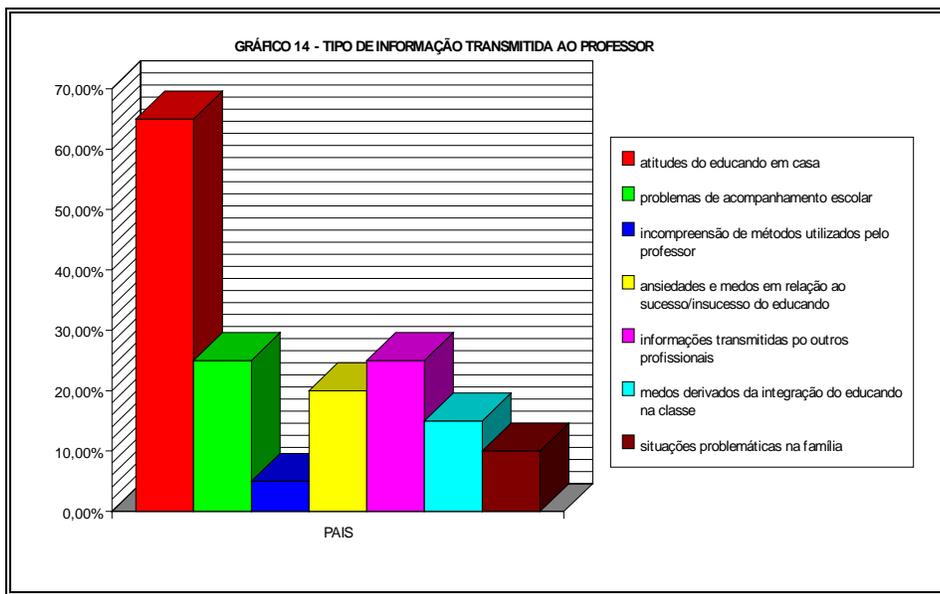
Questão 13 - O tipo de informação que normalmente o professor comunica aos pais



No GRÁFICO 13 (tipo de informação comunicado pelo professor) podemos observar 50% (N=10) corresponde ao ítem "sucessos na aprendizagem escolar", 45% (N=9) ao ítem "insucessos na aprendizagem escolar", 40% (N=8) ao ítem "atitudes do educando em relação a outras crianças", 35% (N=7) ao ítem "o tipo de trabalho que desenvolve com o seu educando", 30% (N=6) ao ítem "orientações para ajuda nos trabalhos de casa" e o ítem "tipos de apoios especiais que o seu educando necessita", 20% (N=4) ao ítem "atitudes do educando em relação ao professor", 15% (N=3) ao ítem "atitudes da turma em relação ao

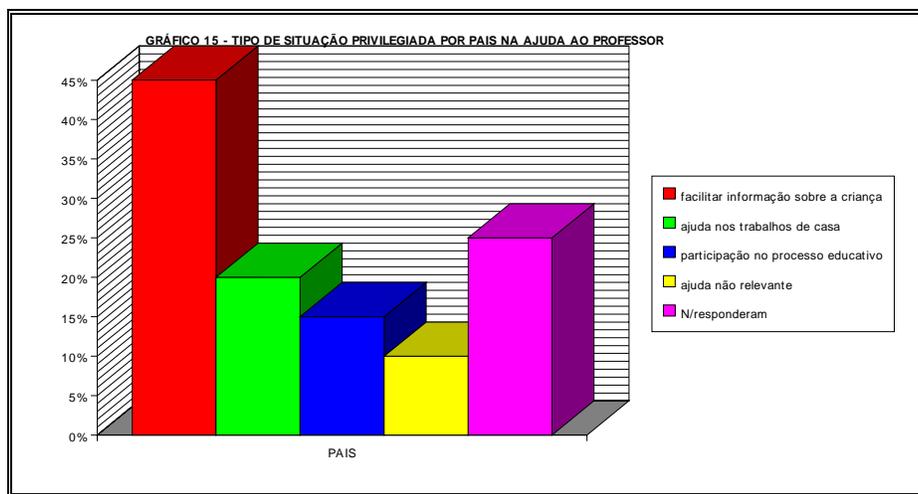
educando", 10% (N=2) ao ítem informações que obteve de outros profissionais" e ao ítem "assuntos de âmbito geral" e 5% (N=1) ao ítem "deliberações dos órgãos de gestão".

Questão 14 - O tipo de informação que normalmente os pais transmitem ao professor



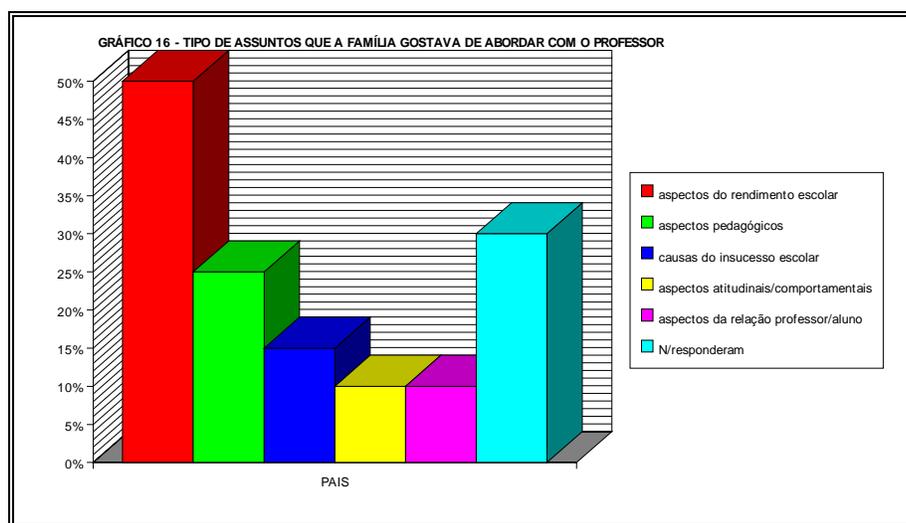
No respeitante ao GRÁFICO 14 (tipo de informação transmitida ao professor) podemos observar que 65% (N=13) refere-se às "atitudes do educando em casa", 25% (N=5) refere-se, igualmente, aos ítems "problemas de acompanhamento escolar" e "informações transmitidas por outros profissionais", 20% (N=4) ao ítem "ansiedades e medos em relação ao sucesso/insucesso do educando", 15% (N=3) ao ítem "medos derivados da integração do educando na classe", 10% (N=2) ao ítem "situações problemáticas na dinâmica familiar", sendo de 5% (N=1) o referente ao ítem "incompreensão de métodos utilizados".

Questão 15 - Tipo de situação em que os pais poderiam prestar mais ajuda aos professores



Em relação ao GRÁFICO 15 (tipo de situação privilegiada pelos pais na ajuda ao professor) observa-se que do total de pais inquiridos 45% (N=9) referem o ítem "facilitar informação sobre a criança", 20% (N=4) o ítem "participação no processo educativo", 10% (N=2) o ítem "ajuda não relevante", sendo de 25% (N=5) os pais que não responderam.

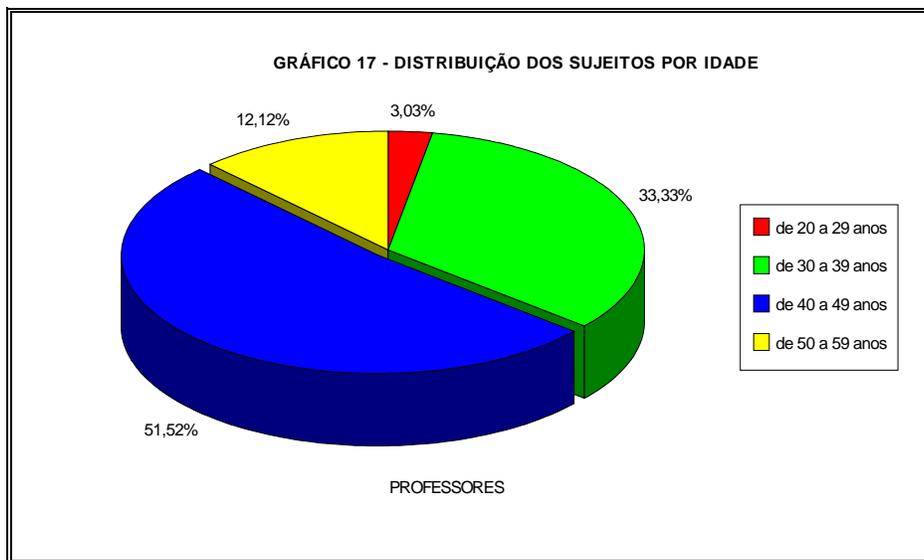
Questão 16 - Assuntos que os pais mais gostavam de abordar com o professor



Do GRÁFICO 16 (tipo de assuntos que a família gostava de abordar com o professor) conclue-se que do total de pais inquiridos 50% (N=10) consideram os "aspectos do rendimento escolar", 25% (N=5) os "aspectos pedagógicos", 15% (N=3) as "causas do insucesso", 10% (N=2) os "aspectos atitudinais/comportamentais", bem como os "aspectos da relação professor/aluno", enquanto que 30% ((N=6) não responderam.

1.2 - Inquérito aos professores

Questão 1 - Idade



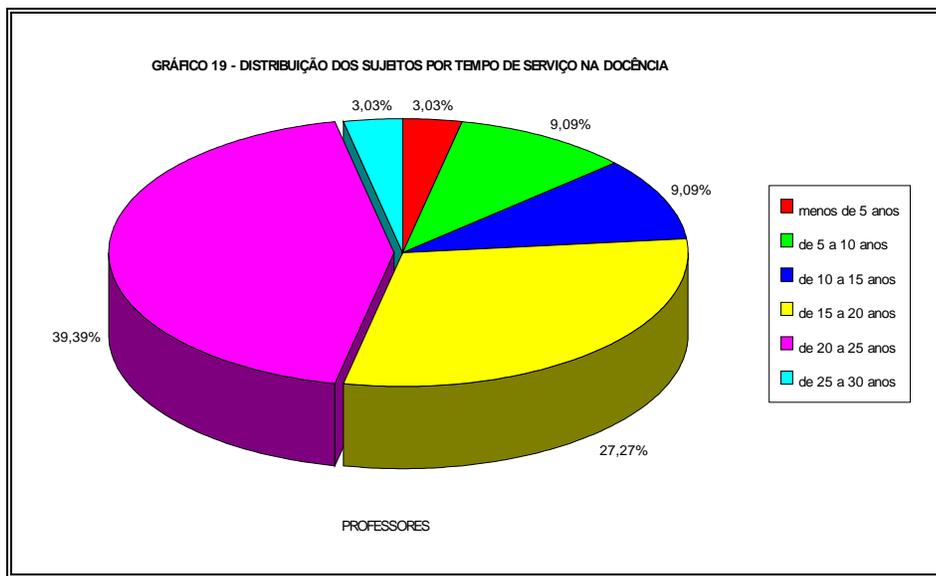
Como podemos observar no GRÁFICO 17 (distribuição dos sujeitos por idade) 51,52,% (N=17) dos professores situam-se entre os 40 e os 49 anos, 33,33% (N=11) situam-se entre os 30 e os 39 anos, 12,12% (N=4) situam-se entre os 50 e os 59 anos e 3,03% (N=1) entre os 20 e os 29 anos.

Questão 2 - Sexo



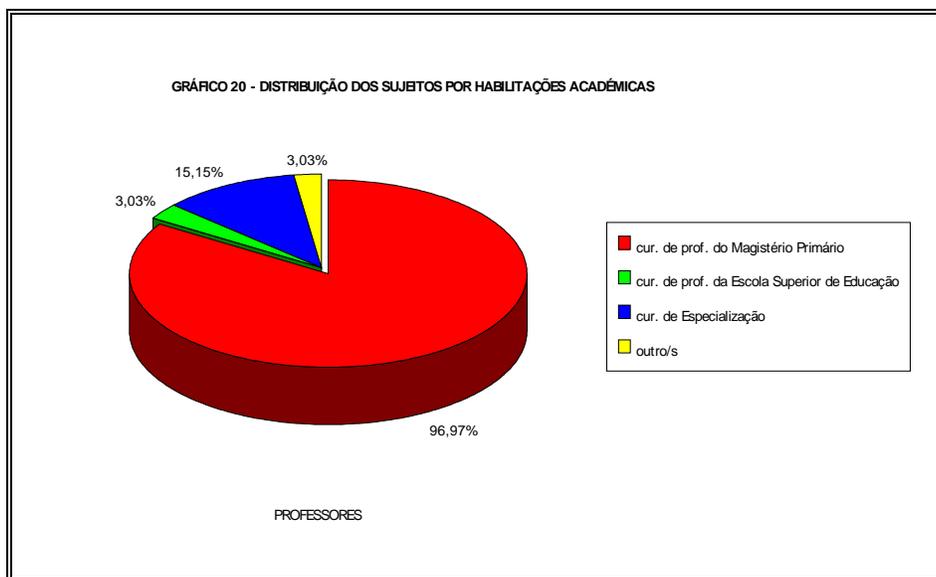
Conforme o GRÁFICO 18 (distribuição dos sujeitos por sexo) verifica-se que 81,82% (N=27) dos professores corresponde ao sexo feminino e que 18,18% (N=6) corresponde ao sexo masculino.

Questão 3 - Tempo de serviço na docência



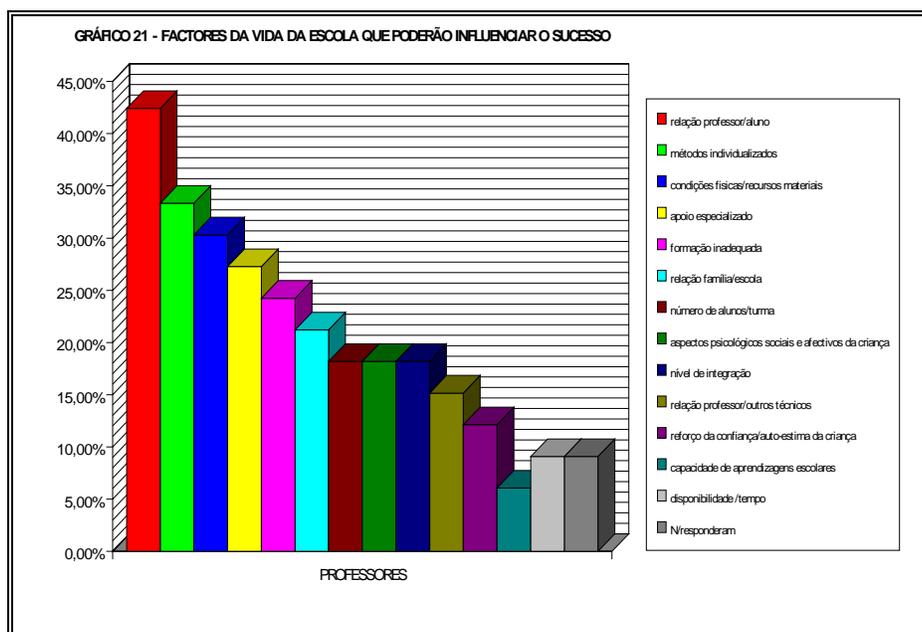
Em relação ao GRÁFICO 19 (distribuição dos sujeitos por tempo de serviço na docência) podemos verificar que 39,39% (13) distribui-se entre os 20 a 25 anos de serviço, 27,27% (N=9) entre os 15 a 20 anos de serviço, 9,09% (N=3) entre os 5 a 10 anos de serviço e de igual modo entre os 10 a 15 anos de serviço, sendo de 3,03% (N=1) o valor correspondente, igualmente, aos itens "menos de 5 anos" e "de 25 a 30 anos".

Questão 4 - Habilitações acadêmicas



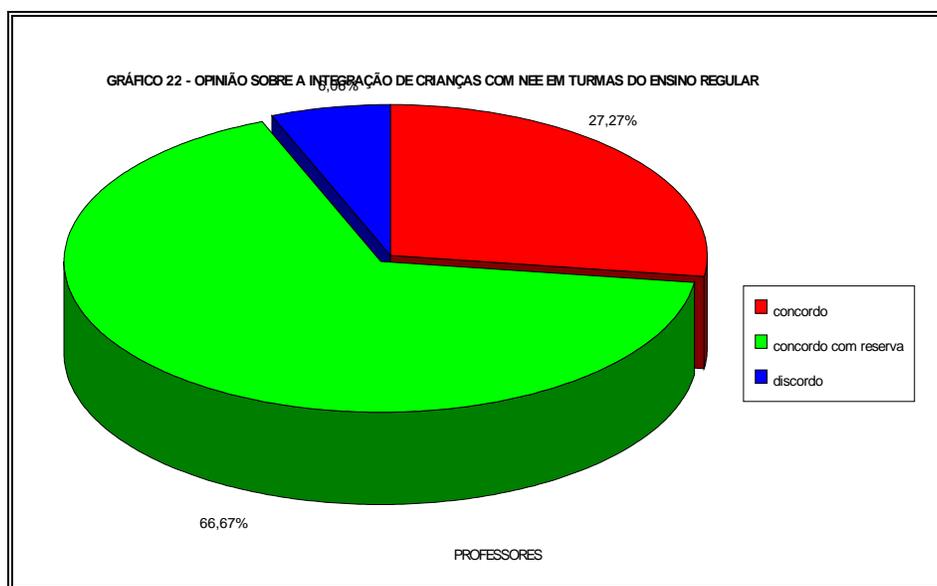
Em relação ao GRÁFICO 20 (distribuição dos sujeitos por habilitações acadêmicas) constata-se que 96,97% (N=32) têm o curso de professores da Escola do Magistério Primário e 3,03% (N=1) o curso de professores da Escola Superior de Educação, destes 12,82% (N=5) possuem formação especializada, enquanto que 2,56% (N=1) assinalou o item "outro/s".

Questão 5 - Factores da vida da escola que poderão ter influência no sucesso da criança com NEE

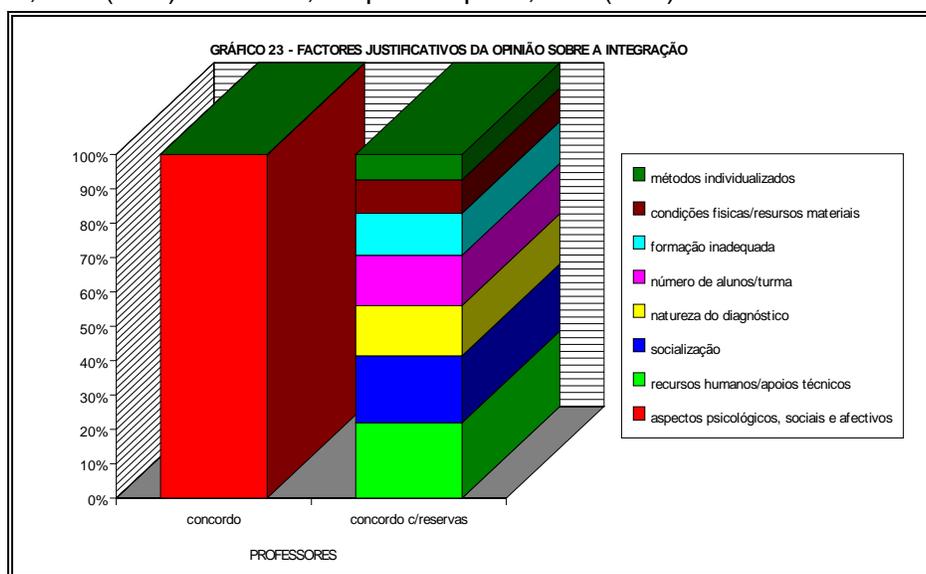


Pelo GRÁFICO 21 (factores da vida da escola que poderão influenciar o sucesso) constata-se que do total de professores inquiridos, 42,42% (N=14) indicam a "relação professor/aluno", 33,33% (N=11) indicam "métodos individualizados", 30,30% (N=10) indicam "condições físicas/recursos materiais", 27,27% (N=9) indicam "apoio especializado", 24,24% (N=8) indicam "formação inadequada", 21,21% (N=7) indicam "relação família/escola", 18,18% (N=6) é o valor correspondente, igualmente, aos factores: "número de alunos/turma", "aspectos psicológicos, sociais e afectivos da família" e "nível de integração", 15,15% (N=5) indicam a "relação professor/outras técnicas", 12,12% (N=4) indicam o factor "disponibilidade/tempo", 6,06% (N=2) indicam o factor "capacidades de aprendizagens escolares" e 9,09% (N=3) não responderam.

Questão 6 - Opinião sobre a integração de crianças com NEE nas turmas do "ensino regular"

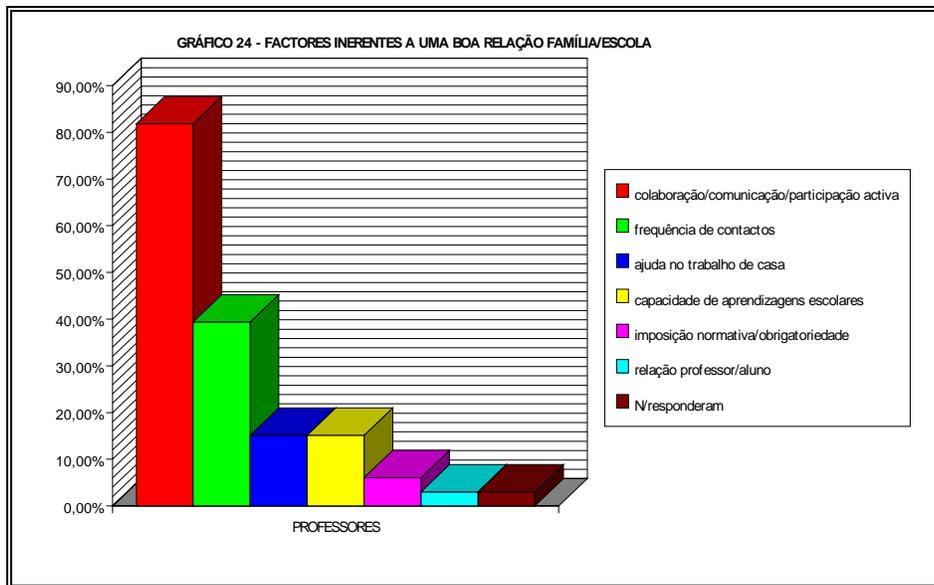


Da leitura do GRÁFICO 22 (opinião sobre a integração de crianças com NEE nas turmas do ensino regular) ressalta que dos professores inquiridos 66,67% (N=22) colocam algumas reservas, 27,27% (N=9) concorda, enquanto que 6,06% (N=2) dizem discordar.



Pelo GRÁFICO 23 (factores justificativos da opinião sobre a integração) observa-se que 100% (N=33) dos professores que dizem concordar com a integração de crianças com NEE nas turmas do "ensino regular", justificam a sua opção indicando "aspectos psicológicos, sociais e afectivos". Dos colocam algumas reservas, 21,95% (N=9) indicam os "recursos humanos/apoios técnicos", 19,51% (N=8) assinalam a "socialização", 14,63% (N=6) indicam condicionantes como: "natureza do diagnóstico" e "número de alunos/turma", 12,20% (N=5) indicam a "formação inadequada", 9,76% (N=4) indicam "condições físicas/recursos materiais" e 7,32% (N=3) assinalam, como condição, a existência de "métodos individualizados".

Questão 7 - Factores fundamentais para uma boa relação entre a família e a escola



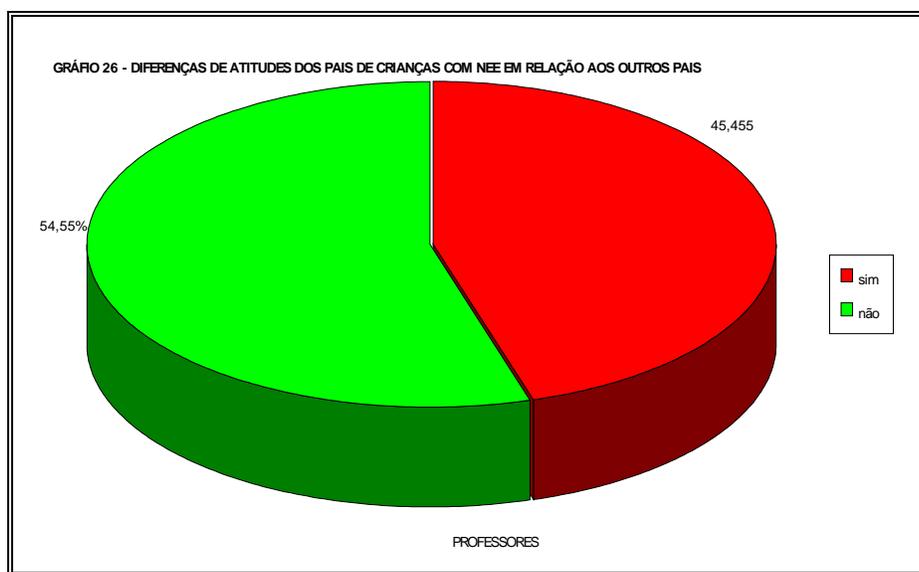
No GRÁFICO 24 (factores inerentes a uma boa relação família/escola) observa-se que do total de professores inquiridos 81,82% (N=27) referem a "colaboração/comunicação/participação activa", 39,39% (N=13) referem a "frequência de contactos", 15,15% (N=5) referem a "capacidade de aprendizagens escolares", 6,06% (N=2) referem a "imposição normativa/obrigatoriedade", 3,03% (N=1) referem a "relação professor/aluno", sendo também de 3,03% (N=1) os professores que não responderam.

Questão 8 - Existência de Associações de Pais na escola

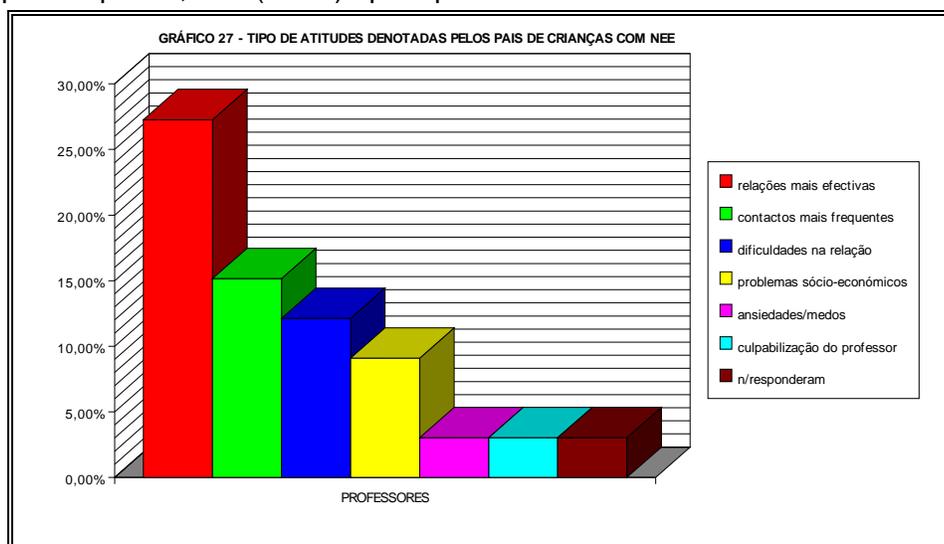


Como podemos constatar no GRÁFICO 25 (existência de Associações de Pais) 100% (N=33) referiu não existir nenhuma Associação de Pais na escola.

Questão 9 - Especificidades das atitudes dos pais de crianças com NEE

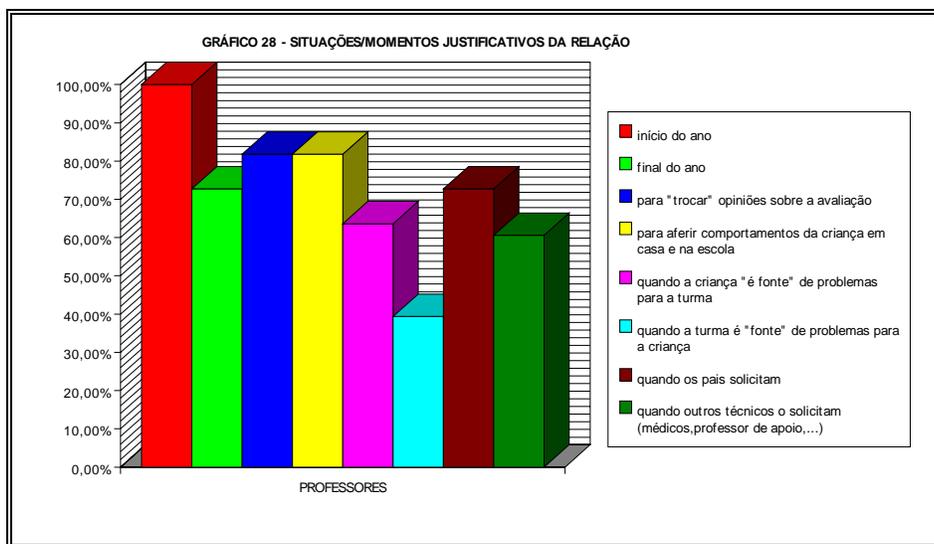


No referente ao GRÁFICO 26 (diferenças de atitudes dos pais de crianças com NEE em relação aos outros pais) constata-se que dos professores inquiridos 54,55% assinalou o ítem "sim", enquanto que 45,45% (N=15) optou pelo ítem "não".



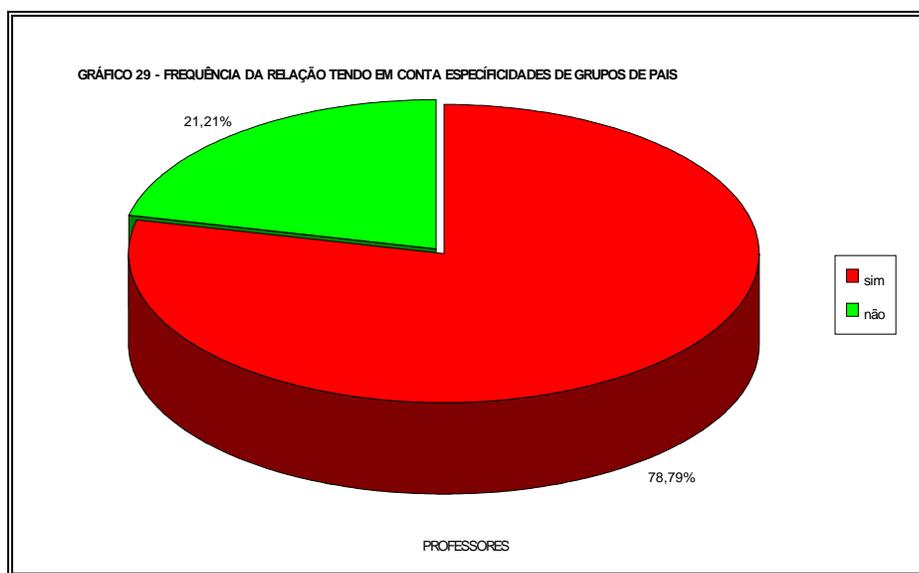
No GRÁFICO 27 (tipo de atitudes denotadas pelos pais de crianças com NEE) e tendo em conta os professores que consideram terem os pais de crianças com NEE atitudes diferentes das dos outros pais, constata-se que 27,27% (N=9) consideram o ítem "relações mais efectivas", 15,15% (N=5) consideram existirem "contactos mais frequentes", 12,12% (N=4) consideram existirem "dificuldades na relação", 9,09% (N=3) consideram as "ansiedades/medos", 3,03% (N=1) consideram os "problemas sócio-económicos" e atitudes de "culpabilização do professor", enquanto que 3,03% (N=1) não responderam.

Questão 10 - Situações/momentos mais comuns de relação entre a família e a escola

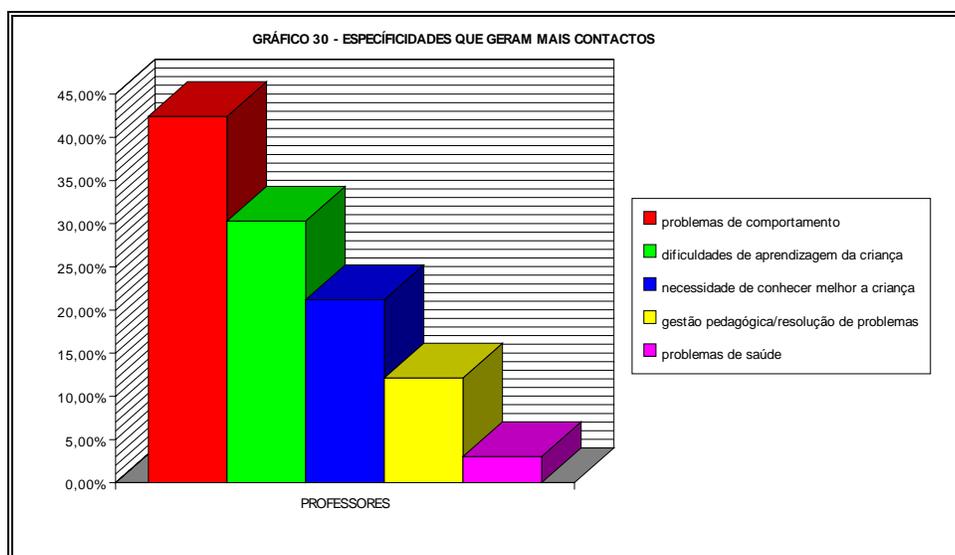


Do Gráfico 28 (situações/momentos justificativos da relação) realiza-se que do total de professores inquiridos 100% assinalou o item "início do ano", 81,82% (N=27) assinalou, igualmente, os itens "para trocar opiniões sobre a avaliação" e "para aferir comportamentos da criança em casa e na escola", 72,73% (N=24) assinalou, de igual modo, os itens "final do ano" e "quando os pais solicitam", 63,64% (N=21) assinalou o item "quando a criança é fonte de problemas para a turma", 60,61% (N=20) assinalou o item "quando os técnicos o solicitam (médicos, professores de apoio,...)" e 39,39% (N=13) assinalou o item "quando a turma é fonte de problemas para a criança".

Questão 11 - Existência de grupos de pais que são mais frequentemente convocados

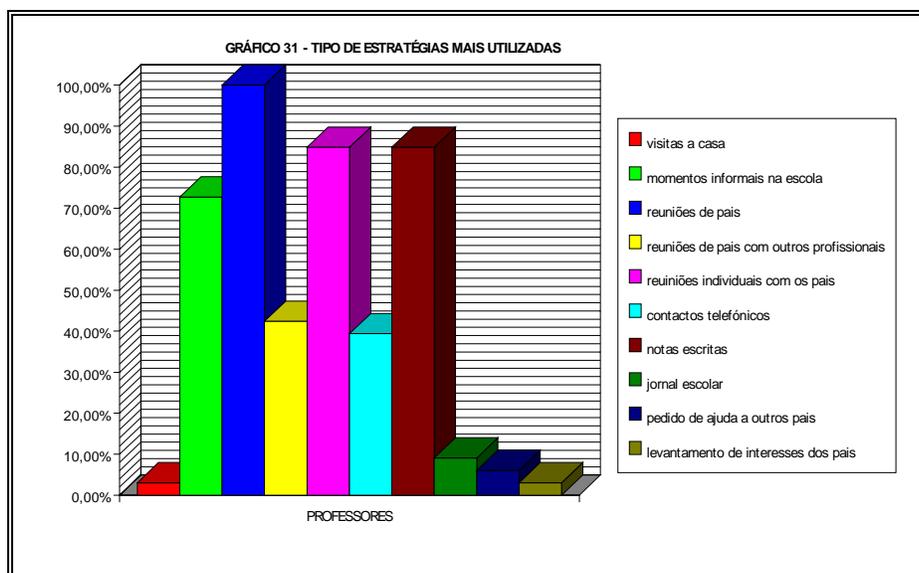


No GRÁFICO 29 (frequência de relação tendo em conta especificidades de grupos de pais) constata-se que 78,79% (N=26) respondeu "sim", enquanto que 21,21% (N=7) respondeu "não".



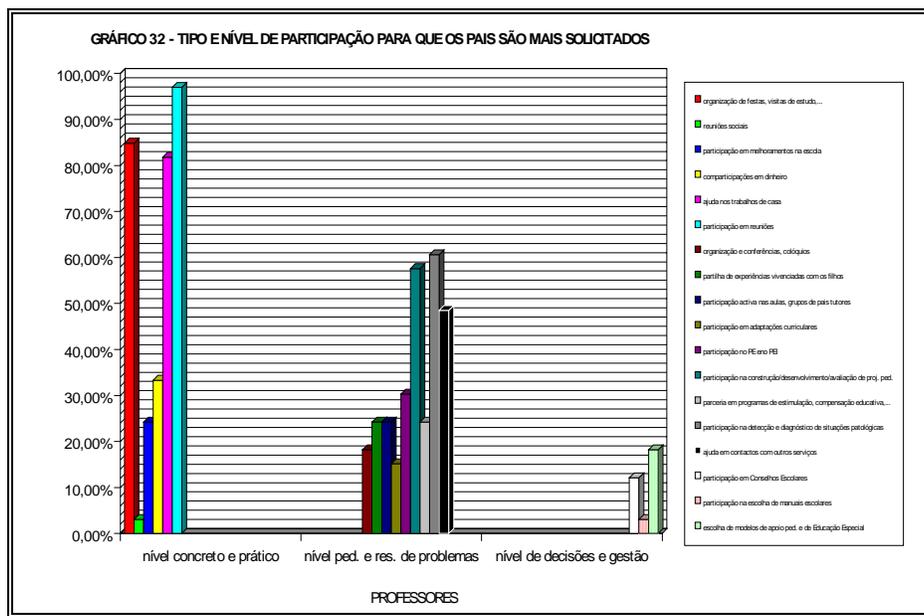
No GRÁFICO 30 (especificidades que geram mais contacto) e tendo em conta a existência de grupos de APIs com especificidades, observa-se que do total de respostas afirmativas dos professores, 42,42% (N=14) dizem decorrer de "problemas de comportamento da criança", 30,30% (N=10) dizem decorrer de "dificuldades de aprendizagem", 21,21% (N=7) referem a "necessidade de conhecer melhor a criança", 12,12% (N=4) referem a "gestão pedagógica/resolução de problemas" e 3,03% (N=1) assinalam os "problemas de saúde".

Questão 12 - tipos de estratégias mais utilizadas pelos professores na relação entre a família e a escola



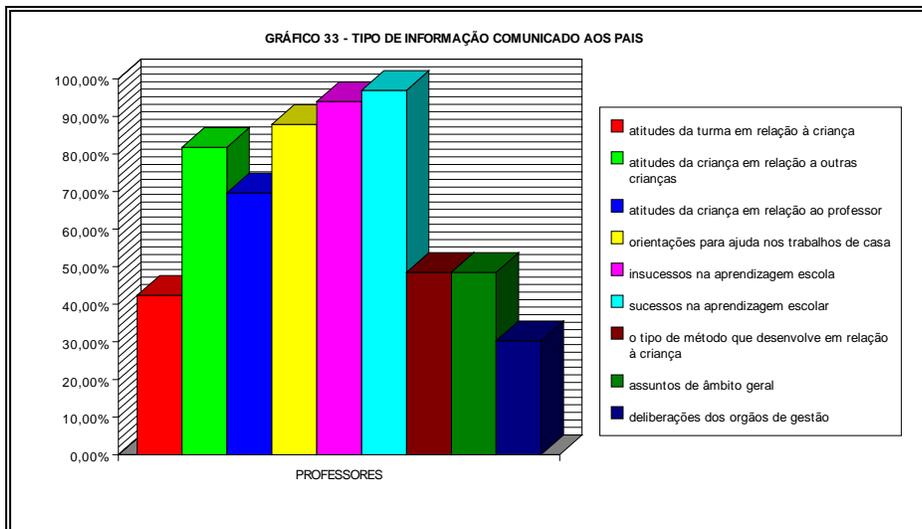
Do GRÁFICO 31 (estratégias mais utilizadas) decorre que 100% (N=33) assinalou o item "reuniões de pais", 84,85% (N=28) assinalou, igualmente, o item "reuniões individuais com os pais" e "notas escritas", 72,75% (N=24) assinalou o item "momentos informais na escola", 42% (N=14) assinalou o item "reuniões de pais com outros profissionais", 39,39% (N=13) assinalou o item "contactos telefónicos", 9,09% (N=3) assinalou o item "jornal escolar", 6,06% (N=2) assinalou o item "pedido de ajuda aos outros pais" e 3,03% (N=1) é o valor apresentado pelos itens "visitas a casa" e "levantamento de interesses dos pais".

Questão 13 - tipo de funções para que os pais são mais frequentemente solicitados (nível de participação)



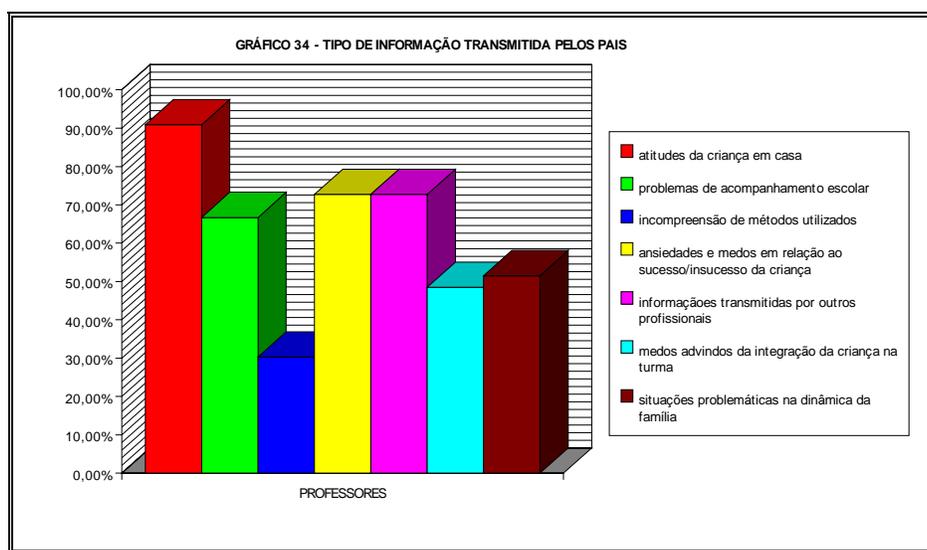
NO GRÁFICO 32 (tipo e nível de participação para que os pais são mais solicitados) podemos observar que ao nível do concreto e prático 96,97% (N=32) assinalaram o ítem "participação em reuniões", 84,85% (N=38) assinalaram o ítem "organização de festas, visitas de estudo,...", 81,82% (N=27) assinalaram o ítem "ajuda nos trabalhos de casa", 33,33% (N=11) assinalaram "comparticipações em dinheiro", 24,24% (N=8) assinalaram o ítem "participação em melhoramentos na escola" e 3,03% (N=1) assinalaram o ítem "reuniões sociais". Ao nível pedagógico e da resolução de problemas 60,61% (N=20) referem o ítem "detecção e diagnóstico de situações pedagógicas", 57,58% (N=19) referem o ítem "participação na construção/desenvolvimento/avaliação de projectos pedagógicos", 48,48% (N=16) referem o ítem "ajudar em contactos com outros serviços", 30,30% (N=10) referem o ítem "participação no PE e no PEI", 24,24% (N=8) referem, de igual modo, os ítems "partilha de experiências vivenciadas com os filhos", "participação activa nas aulas, grupos de pais tutores" e "pareceria em programas de estimulação, compensação educativa,...", 18,18% (N=6) referem o ítem "organização de conferências e colóquios", 15,15% (N=5) referem o ítem "participação em adaptações curriculares". Ao nível da tomada de decisões e gestão, 18,18% (N=6) assinalaram o ítem "participação em conselhos escolares" e 3,03% (N=1) assinalaram o ítem "participação na escolha de manuais escolares".

Questão 14 - Tipo de informação que normalmente o professor comunica aos pais



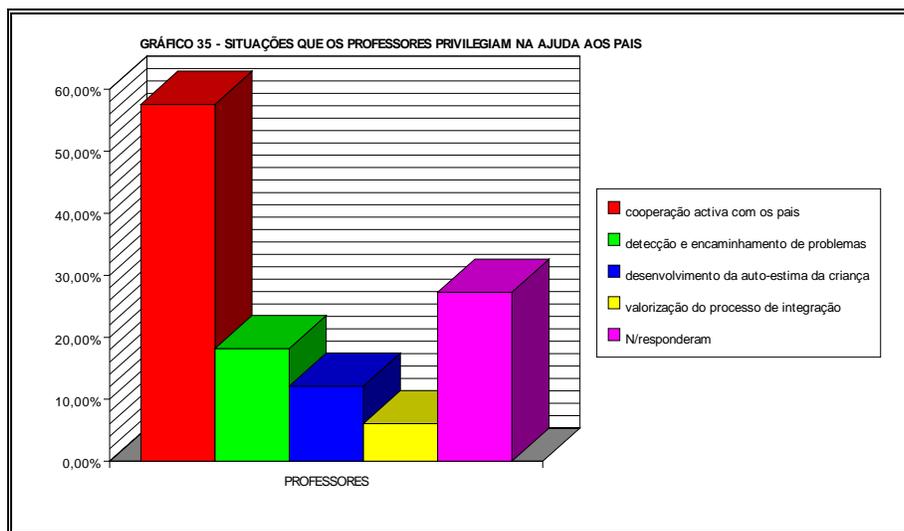
NO GRÁFICO 33 (tipo de informação comunicado aos pais) observa-se que 96,97% (N=342) optaram pelo item "sucessos na aprendizagem escolar", 93,94% (N=31) pelo item "insucessos na aprendizagem escolar", 87,88% (N=29) pelo item "orientações para ajuda nos trabalhos de casa", 84,85% (N=28) pelo item "informação que obteve de outros profissionais", 81,82% (N=27) pelo item "atitudes da criança em relação à turma", 69,70% (N=23) pelo item "atitudes da criança em relação ao professor", 48,48% (N=16) pelos itens "o tipo de método que desenvolve em relação à criança" e "assuntos de âmbito geral", 42,42% (N=14) pelo item "atitudes da turma em relação à criança" e 30,30% (N=10) pelo item "deliberações dos órgãos de gestão".

Questão 15 - Tipo de informação que normalmente os pais comunicam ao professor



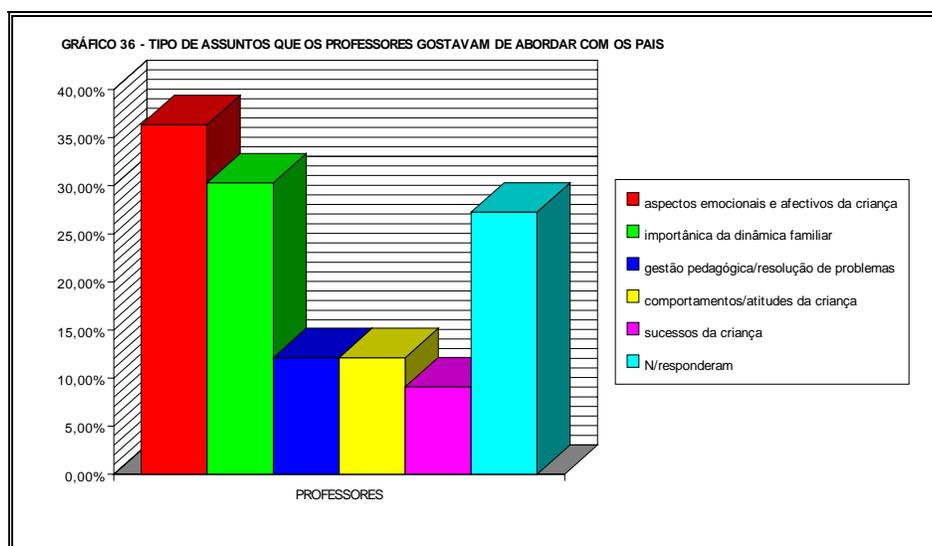
Do GRÁFICO 34 (tipo de informação transmitida pelos pais) constata-se que 90,91% (N=30) referem o item "atitudes da criança em casa", 72,73% (N=24) referem os itens "ansiedades e medos em relação ao sucesso/insucesso da criança" e "informações transmitidas por outros profissionais", 69,70% (N=23) referem o item "problemas de acompanhamento escolar", 51,52% (N=17) referem o item "situações problemáticas na dinâmica familiar", 48,48% (N=16) referem o item "medos advindos da integração da criança na turma" e 30,30% (N=10) referem o item "incompreensão de métodos utilizados".

Questão 16 - tipo de situações em que os professores opinam poder ajudar os pais



Constata-se no GRÁFICO 35 (situações que os professores privilegiam na ajuda aos pais) que 57,57% (N=19) assinalam a "cooperação activa com os pais", 18,18% (N=6) assinalam a "detecção e encaminhamento de problemas", 12,12% (N=4) assinalam o "desenvolvimento da auto-estima da criança", 6,06% (N=2) assinalam a "valorização do processo de integração", sendo de 27,27% (N=9) os professores que não responderam.

Questão 17 - Assuntos que os professores mais gostavam de abordar com os pais



Em relação ao GRÁFICO 36 (tipo de assuntos que os professores gostavam de abordar com os pais) constata-se que 36,36% (N=12) referem os "aspectos emocionais e afectivos da criança", 30,30% (N=10) referem a "importância da dinâmica familiar", 12,12% (N=4) referem a "gestão pedagógica/resolução de problemas", sendo também de 12,12% (N=4) os professores que referem "comportamentos/attitudes da criança", enquanto que 9,09% (N=3) referem "sucessos da criança" e 27,27% (N=9) não responderam.

2 - DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo pretendemos fazer uma síntese dos aspectos mais significativos detectados na análise dos dados, assim, como dar resposta aos objectivos gerais traçados no início deste estudo bem como aos objectivos específicos (cfr. anexo 3).

Iniciamos por caracterizar os sujeitos, salientando que em relação à idade se verifica que a grande maioria dos pais (cfr. gráfico 1) se situa no intervalo etário dos 30 aos 39 anos. Relacionado com o grau de parentesco (cfr. gráfico 2) temos que a grande maioria dos inquiridos devolvidos foram preenchidos pelas mães das crianças, sendo de referir, ainda que menos representativo, os indivíduos que embora responsáveis pelo educando, não mantêm com ele qualquer laço familiar. O que nos leva a colocar hipóteses como a do analfabetismo ou de disfunções familiares. A maioria dos familiares apresenta como nível de escolaridade (cfr. gráfico 3) o ensino primário, sendo de referir a percentagem significativa dos que possuem habilitações escolares ao nível do 9º ano. Deste modo conclue-se que os dados convergem com a tendência nacional se tivermos em conta os dados do CIDM. A grande maioria dos pais desenvolve a sua actividade profissional (cfr. gráfico 4) no comércio e serviços, verificando-se, também neste caso, consonância com o observado a nível nacional.

Tendo por foco o grupo dos professores e a idade dos mesmos (cfr. gráfico 17) conclue-se que a maioria possui entre os 40 e os 49 anos, sendo a grande maioria do sexo feminino (cfr. gráfico 18). correspondendo estes dados à tendência da distribuição nacional e à crescente presença feminina no corpo docente (MOLLO, 1979; BENAVENTE, 1990). A grande maioria encontra-se na docência (cfr. gráfico 19) entre os 20 e os 25 anos. Do total de professores inquiridos a maior percentagem indica possuir o curso do Magistério Primário, o que implica a quase inexistência de informação sobre a Educação Especial, na formação inicial, uma vez que esta só foi, formalmente, equacionada a nível curricular muito recentemente. Concluindo-se ainda que poucos professores possuem outro tipo de "formação complementar" ao curso inicial. Verificando-se que destes só um está ligado à Educação Especial, sendo referido como: "curso de Deficientes Visuais".

Neste estudo verificou-se que relativamente á opinião dos professores sobre a integração de crianças com NEE nas turmas do "ensino regular" (cfr. gráfico 22), a grande maioria coloca condicionantes, não representando metade dos professores inquiridos os que concordam

plenamente com a mesma. Relativamente a estes (cfr. gráfico 23) verifica-se uma convergência de opiniões denominadas, por nós, de "aspectos psicológicos, sociais e afectivos", uma razão que pode, para alguns, centralizar-se na criança com NEE, como por exemplo:

- "[...] sinta integrada"
- "[...] ultrapassar algumas das suas dificuldades no contacto com outras crianças"
- "[...] integrar num determinado meio [...] «normalizar» a sua relação com os outros"

ou na sociedade/grupo como:

- "[...] todas as crianças têm direito a frequentarem a escola"
- "[...] o termos que aprender que nem todos somos iguais"

Podemos ainda concluir que nalgumas respostas o conceito de "normalização" se encontra implícito, considerando nós que muitas destas expressões são correntemente utilizadas para explicitar o referido conceito.

Nas respostas dos professores que colocam algumas reservas (cfr. gráfico 23) podemos verificar que embora refiram algumas vantagens (socialização), no processo de integração escolar, denotadas em frases como:

- "[...] conviver com o resto da população"
- "[...] estar com as crianças do ensino regular"
- "[...] ambiente socializador"

estas são acompanhadas de restrições várias, sendo a sua maioria da ordem dos "recursos humanos/apoios técnicos". Preocupação que converge com o defendido por vários autores (SIM-SIM, 1987; CORREIA, 1990; SIMON, 1991), ou seja, a necessidade de trabalhar em equipa. A existência de um trabalho interdisciplinar. Outra condicionante é a natureza do diagnóstico, um factor que poderá ter ligação com a representação social que se faz das NEE bem como da própria criança com NEE, com o mais visível, o mais difícil de apreciar,... Tornando-se, muitas vezes, um elemento preponderante, no que diz respeito à integração (SIMON, 1991; DIAS, 1993). Esta justificação está, quanto a nós, directamente relacionada com a pouca formação que alguns professores dizem ter no que diz respeito à Educação Especial. Uma condicionante tendencialmente assinalada por vários autores (BENAVENTE e CORREIA, 1980; SIM-SIM, 1987; SIMON, 1991). Concluindo-se que se torna imprescindível que o professor do "ensino regular" construa uma boa (in)formação referente ao Ensino Especial, de modo a mudar atitudes e práticas.

Todas estas considerações levam-nos a indagar sobre se a "integração no condicional" não condicionará o sucesso da criança com NEE.

Em relação à importância dos factores da vida da escola que podem influenciar o sucesso (cfr. gráfico 21) temos que a grande maioria dos professores refere a existência da relação que se estabelece entre o professor e o aluno. Se numa primeira análise este é um aspecto positivo, pode constituir, segundo VAYER e DESTROOPER (1976, p. 32), um modo do adulto ultrapassar uma determinada "angústia" passível de gerar uma "não-compreensão" e uma "não-comunicação". Conceitos que se realizam num movimento de circularidade, inferindo "autoritarismo ou negligência na relação [...] uma recusa de diálogo [...]". Uma relação que pode adoptar "manifestações patológicas" baseadas em comportamentos que podem estabelecer um "sentimento de inferioridade", ideia que poderá estar implícita em algumas das respostas dadas pelos professores como:

- "[...] adaptação da criança ao professor"
- "[...] relação de carinho, compreensão, paciência [...]"

Como dizem VAYER e DESTROOPER (1976, p. 33) uma relação traduzida por "[...] comportamentos ansiosos com manifestações diversas, indo da simples «tensão nervosa» à hiperactividade afectiva ou educativa", situação que pode gerar insucesso.

A necessidade de adoptar métodos individualizados é também considerado como factor de sucesso, ideia que vai de encontro ao consignado no Decreto lei nº 319 de 1991. Outro aspecto, quanto a nós, a destacar é a relativa importância dada pelos professores a factores que estão ligados à própria "organização escolar". Realidade que no entender de PIRES; FERNANDES e FORMOSINHO (1991, p. 190) é tendência, diversas vezes, manifestada pelos professores. Uma realidade que centraliza os factores de sucesso, bem como os de insucesso, num plano que permite o professor sentir-se desculpabilizado em relação a estes factos.

Conclue-se ainda que a relação estabelecida entre a família e a escola é um factor de pouca importância, para os professores, enquanto factor de sucesso. Situação que é referida por MARQUES (1988), considerando que os professores, normalmente, relativizam as vantagens inerentes à implementação e manutenção da relação entre a família e a escola. Outro aspecto é o da pouca importância que os professores dão ao "reforço da confiança/auto-estima da criança", relativamente ao sucesso da criança com NEE. Uma

ideia não partilhada pelos pais (cfr. gráfico 5) que ao equacionarem a sua colaboração, enquanto elemento de sucesso, utilizam expressões como:

- "[...] dando-lhe auto-confiança"
- "[...] inculcar nele uma auto-confiança"
- "[...] ajudando-o e mostrando auto-confiança [...] elogiando-o e compreendendo-o"

Tendo ainda em conta o sucesso e continuando na análise das opiniões dos pais (cfr. gráfico 5) torna-se, em nosso entender, deveras interessante o modo extremamente positivo como os pais equacionam a sua colaboração tendo em vista o sucesso do seu educando. É uma acção centrada, sobretudo, na relação criança/adulto, sempre que geradora de auto-confiança/auto-estima, inscrita numa interdependência estabelecida entre os referidos conceito e o sucesso.

No entanto conclue-se que os pais privilegiam, sobretudo, as ajudas que possam prestar, em casa, ao seu educando, uma vertente da relação entre a família e a escola que é, como explicitamos na fundamentação teórica, tendencialmente privilegiada pela família e na maioria das vezes a mais aceite pelos professores. Nesta perspectiva regista-se que também os pais dão pouca importância à relação que estabelecem com a escola, enquanto elemento mobilizador do sucesso escolar das crianças com NEE.

Ao tentarmos detectar que factores consideram, pais e professores, como fundamentais na implementação e manutenção da relação, concluímos que tanto os pais (cfr. gráfico 6) como os professores (cfr. gráfico 24) concordam quando maioritariamente defendem a "colaboração/comunicação/participação activa". Opiniões que realizam a relação entre a família e a escola a vários níveis. embora preferencialmente sejam expressas respostas que dizem respeito ao denominado "nível concreto e prático".

No entanto o mais relevante, na análise, desta questão é que a maioria das expressões utilizadas, por pais e professores (comunicação, informação, receptividade, diálogo, abertura, compreensão, interesse, aceitação,...), denotam a preocupação de inferirem na relação o factor "comunicação". Interrogamo-nos se esta insistência deriva de uma consciencialização pela positiva ou pela negativa, ou seja, pela existência ou pela não existência entre a família e a escola comunicação efectiva e positiva.

Independentemente de uma ou outra realidade pode concluir-se que os pais e os professores estão de acordo com o recomendado pelos participantes na conferência

"Partnership With Parents of Children With Special Needs" (1993) quando referem a necessidade de se criarem condições para uma boa e efectiva circulação de informação, sentido em que também se manifestam autores como MARQUES (1988), DAVIS ; MARQUES e SILVA (1992).

Outro aspecto relevante no nosso estudo é a inexistência da Associações de Pais nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (cfr. gráfico 25). Dado que vem corroborar o defendido por CLÍMACO (1988) e pela FENPROF (1988). Tendo em conta esta realidade é natural que a quase totalidade dos pais inquiridos (cfr. gráfico 7) não participe em Associações de Pais. O único pai que respondeu pertencer a uma Associação de Pais refere:

- "[...] associação de apoio à Criança que se destina a crianças com dificuldades de aprendizagem"

como podemos constatar é uma associação que não está directamente relacionada com a escola e que tem a ver com uma situação específica. Neste sentido interrogamo-nos se não será muito difícil transformar a relação família-escola de modo a torna-la num hábito ou como refere NÓVOA (1992) a institucionaliza-la enquanto prática. Uma realidade para que explícita no Decreto Lei nº 172 de 10 de maio de 1991, no qual se diz que cabe ao director da escola do 1º Ciclo do Ensino Básico criar uma Associação de Pais, decorrendo desta a eleição de elementos que têm poder de voto deliberativo em todos os órgãos do respectivo estabelecimento de ensino.

É também de referir a ideia defendida por vários autores, já anteriormente referenciados, de que os pais privilegiam a participação individual em detrimento de uma movimentação e colaboração colectiva, no que diz respeito á escola em geral e em particular no referente ao 1º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, pelos dados apresentados, verifica-se que é significativa a iniciativa dos pais (cfr. gráfico 8) na implementação e manutenção da relação com a escola. Um valor que no nosso estudo se revela superior à tendência manifestada por vários autores por nós referidos. Facto que vai de encontro à ideia de que cabe , sobretudo, à família a iniciativa de estabelecer contactos com a escola (BENAVENTE, 1990).

No entanto interrogamo-nos se não será à escola que caberá o "dever" de accionar práticas e estratégias motivadoras de forma a transformar este "poder de iniciativa" numa realidade abarcadora de maior número de pais. esta questão torna-se essencial para que não se verifique uma inversão desta tendência, uma mais valia que contraria os resultados apresentados por DAVIS (1989) pelos quais os professores imputavam aos pais pouco interesse pela educação dos seus filhos e em manter relação com a escola.

No que diz respeito à diferença de atitudes existente entre os pais de crianças com NEE e os outros pais (cfr. gráfico 26) a maioria dos professores diz existirem. Como atitude diferenciada (cfr. gráfico 27) é preferencialmente considerada a existência de uma relação mais efectiva, sendo os pais de crianças com NEE, vistos pelos professores, como parceiros que contactam mais vezes a escola. Esta situação pode ser encarada como uma consequência dos pais de crianças com NEE denotarem características de maior instabilidade, menor domínio,... (CUMMINGS, 1976; ZIGLER e HODAPP, 1986). Outro aspecto a relevar é a reafirmação, nas respostas dos professores, de mais "informação" e maior "comunicação" enquanto elementos constituintes de uma relação mais efectiva.

Embora não seja significativo, pensamos ser de algum interesse, a relação que se faz entre a família da criança com NEE e as desvantagens sócio-económicas, facto explícito na seguinte frase:

- "[...] são oriundas de meios mais desfavorecidos e com alguns problemas de articulação da sua vida familiar"

Terá esta opinião a ver com vivências demasiado fragmentadas ou porventura estará em relação com a representação que, muitas vezes, se faz das NEE? Uma outra leitura é que BOURDIEU (cit. por DAVIS, 1992) defende de que o professor tende a valorizar negativamente a família face a um conjunto de valores que lhe é próprio.

Segundo os dados apresentados o início do ano é o momento privilegiado por pais (cfr. gráfico 10) e professores (cfr. gráfico 28) enquanto momento em que se estabelece a relação. Podendo-se ainda concluir da existência de pouca continuidade, ou seja, a inexistência de manutenção da relação entre a família e a escola, facto comum a pais e professores. Parece-nos que tanto uns como outros não encaram a relação família-escola enquanto processo/caminho, momento facilitador do sucesso, aliás uma situação já anteriormente constatada. Observa-se que a relação existe um pouco à margem do todo do processo educativo (início e final do ano), o qual pode, pontualmente, ser accionado caso "existam problemas" (sobretudo se a "fonte" de problemas for a própria criança) e quando a dinâmica educativa, formalmente, a isso obriga (avaliação).

Se por um lado, enquanto situação negativa, se continua a verificar a quase inexistência de um trabalho interdisciplinar, facto, essencialmente, denotado pelas respostas dos pais, verifica-se positivamente a grande percentagem de professores que refere gerar momentos

de relação quando pretende conhecer melhor a criança. No entanto corrobora-se a ideia explicitada por nós e defendida por HEGARTY, PLIKLINGTON e LUCAS (1981) de que realidade vivenciada é a da existência de poucos contactos ou comunicação efectiva entre a família e a escola.

Numa grande maioria os professores dizem manterem relação com grupos de pais ou pais devido a características específicas (cfr. gráfico 29). Contactos que derivam sobretudo, tendo em conta a maioria dos professores (cfr. gráfico 30) dos comportamentos manifestados pela criança. Embora nos pareça por algumas respostas como por exemplo:

- "[...] problemas de comportamento, falta de atenção, falta de material"
- "[...] comportamento do aluno, falta de interesse, isolamento, agressividade"

Respostas que quanto a nós objectivam mais uma preocupação causal que enquanto processo motivador e dialéctico que pode estabelecer o inicio de uma colaboração para resolver problemas. Sendo poucos os professores que registam o interesse de pretender estabelecer relação com os pais tendo por fim conhecer melhor a criança e muito menos os que o fazem tendo em conta a "gestão pedagógica/resolução de problemas". Uma realidade que denota a pouca importância que os professores dão aos pais de crianças com NEE enquanto parceiros, legalmente legitimados, enquanto interventores na construção curricular, avaliação,...

Quanto às estratégias utilizadas por pais (cfr. gráfico 11) e por professores (cfr. gráfico 31) decorre que os professores utilizam um leque de estratégias mais variado. No entanto a maioria, tanto de pais como de professores, privilegiam as estratégias que poderemos denominar de mais formais e cuja característica principal é serem facilmente situadas temporalmente e decorrerem de relativa pontualidade (momento de entrada das crianças pela primeira vez na escola, momentos das avaliações formais e obrigatórias,...).

Contrariando a importância que é dada, actualmente, ao trabalho interdisciplinar, este continua a não denotar grande representatividade, sobretudo no grupo de pais e tendo em conta a referência que os mesmos fazem às reuniões com outros profissionais. Podendo-se concluir que o trabalho em equipa, enquanto estratégia na implementação e manutenção da relação entre a família e a escola, não é valorizado. Constata-se a pouca importância que os professores e, em oposição aos pais, dão aos momentos informais. Estratégia que poderia inferir alguma continuidade e frequência á relação. Este pressuposto é, de algum modo, assegurado pelo privilégio que os professores conferem à utilização de notas escritas. Uma

estratégia que apresenta como característica negativa o ser um instrumento de comunicação indirecta e na maior parte das vezes impessoal.

O nível de colaboração que se observa entre pais e professores, tendo em conta a nossa pesquisa, é na sua grande maioria o "concreto e prático", sendo privilegiado mais pelos pais (cfr. gráfico 12) que pelos professores (cfr. gráfico 32), embora para estes seja também bastante significativo. Tendo em atenção os dados verifica-se uma maior convergência entre a opinião de pais e professores quando se trata do "reforço" pelos pais das aprendizagens escolares em casa. Uma situação já antes referida e que vai de encontro á tendência registada por vários autores por nós já citados.

É de salientar, quando nos referimos à colaboração ao nível "pedagógico/resolução de problemas" a discrepância visível entre o que os professores e os pais exprimem. Não será despropositado termos presente que esta "área" é aquela que ao longo dos tempos se tem afirmado como da "exclusiva competência" do professor, para além desta realidade é um tipo de colaboração que é sobretudo desenvolvido no espaço formal que é a escola. Se tivermos presente a falta de condições da maioria das escolas, a relação de poder que muitas vezes se estabelece entre os pais e os professores (referida na fundamentação teórica), a inexistência de Associações de Pais nas escolas,... esta situação torna-se compreensível. Pensamos, no entanto, ser pertinente colocar algumas questões : Até que ponto os pais não se sentam "intrusos" na escola? Existe diferenciação de estratégias tendo em conta as diferenças dos pais? De que modo estarão os pais preparados para participarem de forma efectiva a este nível?

Uma outra questão que também se pode considerar tendencialmente visível é a adopção por parte dos professores das funções de "elo de ligação", situação defendida no WARNOCK REPORT (1978) e por HEGARTY; POKLINGTON e LUCAS (1981) quando referem o conceito de "Named Persons".

No que diz respeito à colaboração ao nível da "tomada de decisões e gestão", os dados do presente estudo, convergem para a generalidade do explicitado na fundamentação teórica. Uma realidade que reflecte a fraca colaboração existente entre a família e a escola quando equacionamos o "poder decisório". Podendo-se inferir que a este nível nem pais nem professores se encontram suficientemente motivados para estabelecerem uma colaboração contínua e efectiva.

Tendo em conta a informação que é gerada pelo professor e direccionada aos pais verificamos que existe convergência entre o que é dito pelos professores como informações transmitidas (cfr. gráfico 33) e o que é referenciado pelos pais como mensagens recebidas (cfr. gráfico 13). Os professores referem na sua grande maioria que emitem informação tendo em conta o sucesso e o insucesso da criança, as atitudes do educando em relação aos outros e orientações tendo em conta os trabalhos de casa. É de salientar que não existem grandes diferenças no modo como é considerado o sucesso e o insucesso, o que nos poderá remeter para a pouca importância que os professores manifestaram relativamente ao desenvolvimento da auto-estima da criança, um outro aspecto, relevante, é a importância que o professor dá aos comportamentos da criança em relação às restantes crianças por comparação com a pouca importância quando se coloca a situação contrária. Não será esta uma avaliação de situações mais focalizada no indivíduo que nos contextos onde o mesmo se movimentava? Esta situação não se repercutirá negativamente no processo de integração escolar bem como no sucesso que a criança com NEE poderá manifestar? Não será esta realidade intimidatória e estigmatizante para os pais de crianças com NEE?

Em relação às informações produzidas pelos pais e recebidas pelos professores, tendo em conta o que é dito pelos pais (cfr. gráfico 14) e referido pelos professores (cfr. gráfico 34) observa-se alguma convergência de opiniões. O tipo de informação que nos aparece como maioritariamente assinalada é o referente às atitudes da criança em casa. No que diz respeito a outro tipo de informação é sobretudo referido pelos professores como recebido. É de salientar o facto de serem os pais que nos aparecem que segundo os professores funcionam como "Named Persons", ou seja servem de "elo de ligação" entre os vários técnicos e os professores.

As situações que os pais manifestam como podendo ajudar os professores (cfr. gráfico 15) referem-se sobretudo à possibilidade de facilitar informação que possa ajudar nas práticas educativas, sendo pouco significativo os que manifestam interesse em desenvolver um papel activo no processo educativo. Os professores em sua opinião referem que podem ajudar os pais (cfr. gráfico 35), sobretudo, na implementação e manutenção de uma cooperação activa, sendo de referir, embora constatando-se não ser muito significativo, o facto de alguns professores responderem que podem colaborar com os pais na detecção e encaminhamento de problemas, função já antes referida.

Em conclusão podemos dizer que a informação que circula entre os pais e os professores é percebida pelos dois grupos, enquanto receptores, no entanto colocamos a indagação

de se essa informação será clara e devidamente descodificada? Reforçando esta dúvida temos o facto de a grande maioria de inquiridos assinalar a existência de informação sobre o sucesso/insucesso da criança com NEE e dos pais se continuarem a interrogar sobre as causas que originam o sucesso/insucesso (cfr. gráfico 16) como explicitam nas seguintes expressões:

- "[...] porquê o insucesso escolar"
- "[...] porque é que o meu filho não aprende"

Do mesmo modo nos interrogamos como equacionam os professores os "medos" e a ansiedade que os pais revelam em relação ao processo de integração escolar. Este tipo de situação encontra-se , de alguma forma, objectivada quando analisamos os dados referentes aos assuntos que os pais mais gostavam de abordar com os professores (cfr. gráfico 16) verificando-se que a maioria dos pais gostava de falar com o professor sobre o rendimento escolar, uma preocupação que podemos relacionar com a o anteriormente referido se tivermos em conta o que é dito por alguns pais como:

- "[...] saber do sucesso e insucesso do meu filho"

Ou ao nível estritamente escolar quando alguns pais dizem:

- "[...] poder passar de classe"
- "[...] como é que posso ajudar para ele passar de classe"

É de salientar também a preocupação manifestada pelos pais em compreender melhor alguns aspectos das práticas pedagógicas (cfr. gráfico 16).

Em relação aos assuntos que os professores gostavam de abordar com os pais (cfr. gráfico 36) a maioria pretende conhecer melhor os "aspectos emocionais e afectivos da criança" bem como manifesta a intenção de situar a criança num contexto envolvente uma vez que alguns professores revelam interesse em falar sobre a "importância da dinâmica familiar", como podemos observar em algumas das respostas:

- "[...] os comportamentos da criança em ambiente familiar"
- "[...] situação do comportamento familiar"
- "[...] preenchimento dos tempos livres"

Situação que já anteriormente foi equacionada como positiva, na medida em que ao tentar conhecer o meio familiar o professor tenta encontrar a motivação necessária de modo a implicar-se mais facilmente. Nesta perspectiva tende a encarar a dinâmica familiar mais

como ela é na realidade do como desejava que ela fosse. Podendo assim seleccionar melhor a informação bem como escolher estratégias mais adequadas à implementação e manutenção de uma relação mais efectiva e positiva.

CONCLUSÕES E SÍNTESE

Este estudo é um indicador do que pensam e realizam pais de crianças com NEE e professores, tendo em conta a relação que estabelecem entre ambos. Após a análise dos dados e discussão dos mesmos, torna-se importante apontar algumas conclusões, apesar das limitações a que este estudo foi sujeito, como por exemplo: o número reduzido de respostas e outras já referidas. Nesta perspectiva falarmos em conclusões é uma mera formalidade que, neste estudo, se encontra limitada a uma pequena unidade organizativa, localizada no quadro de um sistema nacional mais vasto. Partimos do princípio de que todas as conclusões são relativas e que a sua validade é aceitável se tivermos em conta a "mobilidade dos tempos" que se interpenetram.

Embora, considerando estes aspectos nada se opõe, em nosso entender, a que digamos que uma participação, mais relevante, da família de crianças com NEE na escola, concretize princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária, ou seja, o direito à cidadania.

Temos, no entanto, presente de que este é um pressuposto que se realiza de forma progressiva, pelo que é conveniente a fixação de certos procedimentos considerados fundamentais para se obter êxito relativamente ao processo de relação que inevitavelmente se estabelece entre ambos os sistemas.

No entanto, do estudo realizado, verifica-se que se de algum modo esta relação denota tendências positivas ela não é ainda totalmente efectiva. Observa-se um desequilíbrio na relação e experimentam-se graus de incerteza quanto à clareza da informação que se transmite e recebe. Neste sentido, é notório, que a troca de informação amplia as situações iniciais e a perspectiva, em alguns casos limitada e unidireccional, que os pais costumam ter em casa e os professores na escola.

O que está em causa, assim, não é a relação em si mesma mas as dinâmicas, muitas vezes ambíguas, que esta adquire. Uma ambiguidade geradora de conflitos que são o reflexo da complexidade que caracteriza qualquer tipo de relação.

Uma realidade na qual se movimentam as crianças, principais beneficiários, os pais e os professores, sendo estes, sobretudo, mediadores. É aos professores que cabe utilizar as devidas estratégias de forma a que seja inferido o feed-back necessário, de modo, a eliminar-se causalidades lineares, pressupondo-se o retorno necessário para um bom desempenho relacional. Uma circularidade que denote a capacidade de gerar informação nos outputs bem como a capacidade dessa informação ser descodificada nos inputs.

Neste sentido sugerimos que:

- Se modifique o "status quo", mudando-se os princípios e o "contexto relacional", favorecendo-se novos e diversos tipos de relação/colaboração. Pretende-se, assim, gerar modelos (avaliados e (re)formulados) que tenham

em conta as características de cada escola ou núcleo de escolas bem como a população a que se destinam.

- Se considere a família tendo em conta duas vertentes complementares: a nível individual, uma vez que cada pai representa uma criança em particular e com características específicas; a nível colectivo participando na gestão/organização/avaliação de toda a prática educativa que se desenvolve na escola.
- Se atenuar a "comunicação patológica" que parece existir ao nível da relação entre a família de crianças com NEE e a escola de modo a reduzir as incompatibilidades, apontando-se para reajustamentos no diálogo e redefinição da relação.
- Se operacionalizem, de modo efectivo, as equipas multidisciplinares, objectivando-se a relação família escola como mais uma vertente do empenhamento que deve ter toda a comunidade no processo educativo.
- Se identifique o conceito de sucesso de modo mais abrangente de modo a que esta clarificação proporcione a abertura das escolas a todos e não somente àqueles que podem acompanhar as chamadas "disciplinas escolares". Referimo-nos à transformação da própria escola nas suas estruturas, conteúdos e práticas procurando adapta-las às necessidades dos diversos "públicos" que as frequentam.
- Se valorizem positivamente as características individuais da criança, levando a que esta se afirme diferente mas adoptando atitudes/comportamentos positivos. Este pressuposto, para além dos benefícios para a criança, ao nível do desenvolvimento pessoal e social, logo do sucesso, tem em vista atenuar a relação visível entre "resistências" e "comportamentos passíveis de perturbar".
- Se valorize a própria integração enquanto afirmação da diferença na escola como forma de afirmar a própria relação entre a família de crianças com NEE e a escola e vice versa.
- Se aposte numa abordagem em que a criança com NEE deixe de ser o foco de atenção, alargando-se o interesse ao funcionamento dos vários meios onde vive a criança, de modo a que as características da mesma sejam compreendidas tendo por referência esse funcionamento.

Para o efeito caberá aos estabelecimentos regulares do 1ª Ciclo do Ensino Básico proceder ao progressivo reajustamento das suas estruturas, recursos físicos, humanos e de práticas e pressupostos (in)formativos. Equacionar a modificação conjunta, que possibilite desenvolver experiências devidamente acompanhadas, de modo a assegurar o seu sucesso, extrapolando-se como modelos de referência e eficácia, no que diz respeito à relação família-escola e a criança com NEE.

Neste sentido, atenua-se a incerteza passível de gerar conflitos e insegurança, resultado de uma comunicação pouco clara. Facilitando-se o despoletar de novas atitudes que

(re)definem as práxis e os papéis "desempenhados" pela família e pela escola. Urge que a mudança seja um movimento criativo que implica "um colectivo" identificável pela sua gradual mudança de atitudes que construa a verdadeira relação/comunicação.

ANEXOS

ANEXO 1 - Inquérito aos pais

Anexo 2 - Inquérito aos professores

Anexo 3 - Relação entre objectivos gerais e as questões dos inquéritos

ANEXO 1 - INQUÉRITO AOS PAIS

INQUÉRITO

O inquérito que se segue destina-se a recolher dados para a elaboração de um trabalho (Memória Final) sobre "A problemática da relação família/escola e a criança com Necessidades Educativas Especiais" que pretendemos levar a efeito no âmbito de um CESE em Educação Especial; ministrado pelo Instituto Piaget.

Solicitamos a melhor colaboração, garantindo-lhe que as suas respostas serão confidenciais.

Agradecemos, pois, que responda a todas as questões de forma objectiva e com sinceridade.

Bem-Haja

I PARTE

1 - Idade:

1 - menos de 20 anos

2 - de 20 a 29 anos

3 - de 30 a 39 anos

4 - de 40 a 49 anos

5 - de 50 a 59 anos

6 - 60 e mais anos

2 - Grau de parentesco em relação ao educando:

1 - pai

2 - mãe

3 - avô, avó

4 - irmão

5 - outro familiar, (por favor

especifique: _____

6 - outro não familiar

3 - Habilitações:

1 - escolaridade obrigatória não completa

2 - ensino primário

3 - ensino preparatório (6º ano)

4 - sec. unificado (9º ano)

5 - sec. complementar (12º ano)

6 - bacharelato, licenciatura

7- mestrado, doutoramento

8- outro/s, por favor

especifique:_____

4 - Dos grupos de actividades abaixo descritos assinale no qual profissionalmente se insere:

1 - sector primário (agricultura, pesca,...)

2 - trabalhadores industriais, da construção civil, artesão,...

3 - empregados de comércio e serviços

4 - quadros técnicos e profissões liberais

5 - trabalhadores independentes, empresários, proprietários

6 - domésticas

7 - reformados

8 - outro/s, por favor

especifique:_____

II PARTE

5 - Em sua opinião como é que a sua colaboração poderá ter influências no sucesso do seu educando? Por favor

especifique:_____

6 - Defende-se actualmente a importância de uma boa relação dos pais com a escola, no processo de integração. O que é para si uma boa relação entre a família e a escola? Por favor

especifique: _____

7 - É membro de alguma associação de pais?

sim

não

Se respondeu SIM especifique que tipo de participação aí

desenvolve: _____

III PARTE

8 - Tem por hábito ir à escola para falar com o/a professor/a sem ser convocado/a?

sim

não

Se respondeu SIM especifique que tipo de participação ai
desenvolve:_____

9 - Normalmente que assuntos, mais frequentemente, o/a levam a conversar com o professor/a?Por favor especifique:_____

10 - Normalmente costuma reunir com o/a professor/a em que situações?

1 - inicio do ano

2 - final do ano

3 - para "trocar" opiniões sobre a avaliação

4 - quando o seu educando tem problemas na escola

5 - quando o seu educando tem problemas em casa

6 - quando o/a professor/a o/a convoca

7 - quando outros técnicos o solicitam (médicos, professor de apoio,...)

8 - _____ outro/s, _____ por _____

favor

especifique:_____

11 - Normalmente que situações mais utiliza para conversar com o/a professor/a?

1 - momentos informais na escola

2 - reuniões de pais

3 - reuniões de pais com outros profissionais (equipa de Educação especial, médicos, terapeutas,...)

4 - reuniões individuais com pais

5 - contactos telefónicos

6 - notas escritas

7 - jornal escolar

8 - pedido de ajuda a outros pais

9 - levantamento de interesses dos pais

10

outro/s,

por

favor

especifique: _____

12 - Normalmente para que tipo de actividades/tarefas o professor mais o/a solicita?

ao nível do concreto e prático:

1 - organização de festas, visitas de estudo,...

2 - para reuniões sociais (lanchar, beber café,...)

3 - participação em melhoramentos na escola (pintar, fazer limpeza,...)

4 - participações em dinheiro

5 - ajuda nos trabalhos de casa

6 - participação em reuniões

Ao nível pedagógico e resolução de problemas:

- 7 - organização de conferências, colóquios
- 8 - para testemunhar a sua experiência enquanto pai de uma criança com Necessidades Educativas Especiais
- 9 - partilha de experiências vivenciadas com os filhos
- 10 - participação activa nas aulas, grupos de pais tutores
- 11 - participação em adaptações curriculares
- 12 - participação na construção do PE e do PEI
- 13 - participação na construção/desenvolvimento/avaliação de projectos que a escola desenvolve
- 14 - parceria em programas de estimulação, compensação educativa,...
- 15 - participação na detecção e diagnóstico de situações patológicas
- 16 - ajuda em contactos com outros serviços (Câmara, Junta de Freguesia)

Ao nível da tomada de decisões e gestão:

- 17 - participação em conselhos escolares
 - 18 - participação na escolha dos manuais escolares
 - 19 - escolha de modelos de apoio pedagógico e de educação especial
 - 20 - outro/s, por favor
- especifique: _____

13 - Normalmente que tipo de informação, frequentemente, o/a professor/a lhe comunica?

- 1 - atitudes da turma em relação ao seu educando
- 2 - atitudes do seu educando em relação a outras crianças
- 3 - atitudes do seu educando em relação ao professor/a
- 4 - orientações para ajuda nos trabalhos de casa
- 5 - informações que obteve de outros profissionais (médicos. professor

do Ensino Especial, professor de apoio,...)

6 - insucessos na aprendizagem escolar

7 - sucessos na aprendizagem escolar

8 - o tipo de trabalho que está a desenvolver com o seu educando

9 - tipos de apoio especiais que o seu educando necessita

10 - assuntos de âmbito geral

11 - deliberações dos órgãos de gestão

12 - outro/s, por favor

especifique: _____

14 - Normalmente que tipo de informações o/a senhor/a transmite ao professor

1 - atitudes do seu educando em casa

2 - problemas de acompanhamento escolar

3 - incompreensão de métodos utilizados pelo professor

4 - ansiedades e medos em relação ao sucesso/insucesso do seu educando

5 - informações transmitidas por outros profissionais (médicos, terapeutas, professor de apoio,...)

6 - medos derivados da integração do seu educando na classe

7 - situações problemáticas na dinâmica da família

8 - outro/s, por favor

especifique: _____

15 - em que situações pensa que a sua ajuda seria importante para o/a professor/a?

Por

favor

especifique: _____

16 - Tendo em conta o seu educando que assuntos gostava de abordar com o/a professor/a?_____

Bem-haja pela sua colaboração

ANEXO 2 - INQUÉRITO AOS PROFESSORES

INQUÉRITO

O inquérito que se segue destina-se a recolher dados para a elaboração de um trabalho (Memória Final) sobre "a problemática da relação família/escola e a criança com Necessidades Educativas Especiais" que pretendemos levar a efeito no âmbito de um CESE em Educação Especial, ministrado pelo Instituto Piaget.

Solicitamos a melhor colaboração, garantindo-lhe que as suas respostas serão confidenciais.

Agradecemos, pois, que responda a todas as questões de forma objectiva e com sinceridade.

Bem-Haja

I PARTE

1 - Idade:

- 1- menos de 20 anos
- 2 - de 20 a 29 anos
- 3 - de 30 a 39 anos
- 4 - de 40 a 49 anos
- 5 - de 50 a 59 anos
- 6 - 60 e mais anos

2 - Sexo:

- 1 - masculino
- 2 - feminino

3 - Tempo de serviço na docência:

- 1 - menos de 5 anos
- 2 - de 5 a 10 anos
- 3 - de 10 a 15 anos
- 4 - de 15 a 20 anos
- 5 - de 20 a 25 anos
- 6 de 25 a 30 anos
- 7 - mais de 30 anos

4 - Habilitações profissionais:

- 1 - curso de professores do Magistério Primário
- 2 - curso de professores da Escola Superior de Educação

3 - curso de especialização (por favor especifique): _____

4 - outro/s (por favor especifique): _____

II PARTE

5 - Em sua opinião quais os principais factores da vida da escola que poderão ter influências no sucesso da criança com Necessidades Educativas Especiais? Por favor indique os factores: _____

6 - Qual a sua opinião sobre a integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais nas turmas do "ensino regular"?

concordo

concordo com reserva

discordo

Por favor dê razões para a sua opção: _____

7 - Defende-se actualmente a importância de uma boa relação dos pais com a escola no processo de integração: O que é para si uma boa relação entre a família e a escola? Por favor dê exemplos: _____

8 - Existe na escola alguma Associação de Pais?

sim

não

Se respondeu SIM indique por favor que tipo de iniciativas, mais frequentemente a Associação toma: _____

9 - As atitudes dos pais, de crianças com Necessidades Educativas Especiais, em relação à escola e/ou ao professor diferenciam-se das atitudes de outros pais?

sim

não

Se respondeu SIM por favor indique em que é que essas atitudes diferem: _____

III PARTE

10 - Quais as situações mais comuns em costuma contactar com os pais?

- 1 - início do ano
- 2 - final do ano
- 3 - para "trocar" opiniões sobre a avaliação
- 4 - para aferir comportamentos da criança em casa e na escola
- 5 - quando a criança é "fonte" de problemas para a turma
- 6 - quando a turma é "fonte" de problemas para a criança
- 7 - quando os pais o solicitam
- 8 - quando outros técnicos o solicitam (médicos, professor de apoio,...)
- 9 - outro/s, por favor especifique: _____

11 - Há alguns pais ou grupos de pais que sente necessidade de convocar mais vezes?

sim

não

Por favor diga porquê: _____

IV PARTE

12 - Que tipo de estratégias de comunicação costuma utilizar na relação com a família?

1 - visitas a casa

2 - momentos informais na escola

3 - reuniões de pais

4 - reuniões de pais com outros profissionais (Equipa de Educação Especial, médicos, terapeutas,...)

5 - cursos, demonstrações,...

6 - reuniões individuais com pais

7 - contactos telefónicos

8 - notas escritas

9 - jornal escolar

10 - pedindo ajuda a outros pais

11 - levantamento de interesses dos pais

12 - outro/s, por favor especifique: _____

13 - Normalmente para que tipo de funções mais solicita os pais?

Ao nível do concreto e prático:

- 1 - organização de festas, visitas de estudo,...
- 2 - para reuniões sociais (lanchar, beber café,...)
- 3 - participação em melhoramentos na escola (pintar, fazer limpeza,...)
- 4 - participações em dinheiro
- 5 - ajuda nos trabalhos de casa
- 6 - participação em reuniões

Ao nível pedagógico e resolução de problemas:

- 7 - organização de conferências, colóquios
- 8 - como oradores sobre problemas específicos da Educação Especial
- 9 - partilha de experiências vivenciadas com os filhos
- 10 - participação activa nas aulas, grupos de pais tutores
- 11 - participação em adaptações curriculares
- 12 - participação na construção do PE e do PEI
- 13 - participação na construção/desenvolvimento/avaliação de projectos que a escola desenvolve
- 14 - parceria em programas de estimulação, compensação educativa,...
- 15 - participação na detecção e diagnóstico de situações patológicas
- 16 - ajuda em contactos com outros serviços (Câmara, Junta de Freguesia,...)
- 17 - na detecção de barreiras arquitectónicas à integração

Ao nível da tomada de decisões e gestão:

- 18 - participação em conselhos escolares
- 19 - participação na escolha de manuais escolares
- 20 - escolha de modelos de apoio pedagógico e de Educação Especial

21 - outro/s, por favor especifique: _____

14 - Que tipo de informação, frequentemente, comunica aos pais?

- 1 - atitudes da turma em relação à criança
- 2 - atitudes da criança em relação a outras crianças
- 3 - atitudes da criança em relação ao professor
- 4 - orientações para ajuda nos trabalhos de casa
- 5 - informações que obteve de outros profissionais (médicos, professor do Ensino Especial, professor de apoio...)
- 6 - insucessos na aprendizagem escolar
- 7 - sucessos na aprendizagem escolar
- 8 - o tipo de método que está a desenvolver em relação à criança
- 9 - assuntos de âmbito geral
- 10 - deliberações dos órgãos de gestão
- 11 - outro/s, por favor especifique: _____

15 - Normalmente que tipo de informação lhe transmitem os pais?

- 1 - atitudes da criança em casa
- 2 - problemas de acompanhamento escolar
- 3 - incompreensão de métodos utilizados

4 - ansiedades e medos em relação ao sucesso/insucesso da criança,...

5 - informações transmitidas por outros profissionais (médicos, terapeutas,...)

6 - medos advindos da integração da criança na turma

7 - situações problemáticas na dinâmica da família

8 - outro/s, por favor especifique: _____

16 - Em que tipo de situações pensa que a sua ajuda seria importante para os pais?

17 - Tendo em conta as crianças com NEE que assuntos mais gostaria de abordar com os pais?

Bem-haja

ANEXO 3 - RELAÇÃO ENTRE OBJECTIVOS E QUESTÕES DOS INQUÉRITOS

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	
	QUEST. AOS PAIS	QUEST. AOS PROFESSORES
-Caracterizar os sujeitos inquiridos	1 - Idade 2 - Grau de parentesco 3 - Habilitações 4 - Grupo de actividades a que se dedica	1 - Idade 2 - Sexo 3 - Tempo de serviço na docência 4 - Habilitações profissionais
- Perscrutar da importância que os professores dão à "relação família-escola" enquanto facto de sucesso - Conhecer quais os factores que os professores privilegiam para que as crianças atinjam o sucesso		5 - Em sua opinião quais os principais factores da vida da escola que poderão ter influência no sucesso da criança com NEE?...
- Conhecer a opinião dos professores face ao processo de integração - Clarificar os factores condicionantes ou não, da integração de crianças com NEE nas turmas do "ensino regular"		6 - Qual a sua opinião sobre a integração de crianças com NEE, nas turmas do "ensino regular"?...
- Recolher dados sobre o modo como os pais percebem o conceito de sucesso - Conhecer as atitudes de colaboração que os pais desenvolvem tendo em conta o factor sucesso da criança	5 - Em sua opinião como é que a sua colaboração poderá ter influência no sucesso do seu educando?...	

<p>- Percepcionar as opiniões de pais e professores face à problemática da "relação família-escola", tendo em conta a questão das NEE</p> <p>- Comparar os factores indicados por pais e professores como sendo fundamentais à implementação e manutenção da "relação família-escola"</p>	<p>6 - Defende-se actualmente a importância de uma boa relação dos pais com a escola no processo de integração. O que é para si uma boa relação entre a família e a escola?...</p>	<p>7 - Defende-se actualmente a importância de uma boa relação dos pais com a escola no processo de integração. O que é para si uma boa relação entre a família e a escola?...</p>
<p>- Conhecer a importância dado por pais e professores à colaboração entre ambos enquanto processo organizado e sistematizado</p> <p>- Conhecer o grau de participação colectiva dos pais na escola e a facilidade dada por professores à referida participação</p>	<p>7 - É membro de alguma Associação de Pais?...</p>	<p>8 - Existe na escola alguma Associação de Pais?...</p>
<p>- Recolher dados sobre o modo como os professores percebem os pais de crianças com NEE</p> <p>- Reconhecer quais as atitudes que na opinião dos professores estão subjacentes a uma possível diferenciação</p>		<p>9 - As atitudes dos pais de crianças com NEE, em relação à escola e/ou ao professor diferenciam-se das atitudes de outros pais?...</p>
<p>- Conhecer o poder de iniciativa dos pais na implementação e manutenção da "relação família-escola"</p>	<p>8 - Tem por hábito ir à escola para falar com o professor sem ser convocado?...</p>	
<p>- Percepcionar os factores que motivam/interessam os pais de modo a implementarem e manterem a relação com a escola</p>	<p>9 - Normalmente que assuntos mais frequentemente, o levam a conversar com o professor?...</p>	

<p>Recolher dados sobre os momentos privilegiados por pais e professores para estabelecerem contactos/relações</p> <p>- Recolher informação sobre a frequência com que pais e professores estabelecem contactos/relações</p> <p>- Comparar as opiniões de pais e professores sobre os momentos e frequência com que implementam e desenvolvem contactos/relações</p>	<p>10 - Normalmente costuma reunir com o professor em que situações?...</p>	<p>10 - Quais as situações mais comuns em que costuma contactar com os pais?...</p>
<p>- Compreender os factores objectivados pelos professores justificativos da implementação da relação com os pais tendo em conta as crianças com NEE</p>		<p>11 - Há alguns pais ou grupos de pais que sente necessidade de convocar mais vezes?...</p>
<p>Conhecer o tipo de estratégias mais utilizadas por pais e professores na implementação e manutenção da "relação família-escola"</p> <p>- Avaliar da diversidade de estratégias utilizadas por pais e professores na implementação e manutenção da "relação família-escola"</p>	<p>11 - Normalmente que situações mais utiliza, para conversar com o professor?...</p>	<p>12 - Que tipo de estratégias de comunicação costuma utilizar na relação com a família?...</p>
<p>- Conhecer o nível e o tipo de colaboração que os professores privilegiam na implementação e manutenção da "relação família-escola"</p> <p>- Aferir as opiniões de pais e professores tendo em conta o nível e o tipo de colaboração que cada grupo tendencialmente privilegia</p>	<p>12 - Normalmente para que tipo de actividades/tarefas o professor mais o solicita?...</p>	<p>13 - Normalmente para que tipo de funções mais solicita os pais?...</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Percepcionar a relação que existe entre a informação recebida e a informação transmitida pelos pais bem como o tipo de informação desejada pelos mesmos - Objectivar a eficácia de comunicação entre pais e professores, tendo em conta as opiniões dos pais - Recolher a opinião dos pais, tendo em conta a informação, de modo a avaliar da convergência de mensagens produzidas entre pais e professores 	<p>13 - Normalmente que tipo de informação, frequentemente, o professor lhe comunica?...</p> <p>14 - Normalmente que tipo de informação o senhor transmite ao professor?...</p> <p>16 - Que assuntos relativos ao seu educando gostava de abordar com o professor?...</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Percepcionar a relação que existe entre a informação recebida e a informação transmitida pelos professores bem como o tipo de informação desejada pelos mesmos - Objectivar a eficácia de comunicação entre pais e professores, tendo em conta as opiniões dos professores - Recolher a opinião dos professores, tendo em conta a informação, de modo a avaliar da convergência de mensagens produzidas entre pais e professores 		<p>14 - Que tipo de informação, frequentemente, comunica aos pais?...</p> <p>15 - Normalmente que tipo de informação lhe transmitem os pais?...</p> <p>17 - Que assuntos relativos às crianças mais gosta de poder abordar com os pais?...</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Percepcionar o modo como pais e professores projectam a sua relação ao nível do desejo - Conhecer a que níveis pais e professores defendem poder colaborar 	<p>15 - Em que tipo de situação pensa que a sua ajuda seria importante para o professor?...</p>	<p>16 - Em que tipo de situação pensa que a sua ajuda seria importante para os pais?...</p>

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, N. (1988).** *Administração Escolar e Democracia*. In Aprender, nº 5, p. 5-11.
- ALVES, P. C. (1983).** *Integração Social ou Adaptação Social*. In *Análise Social e Organizacional da Educação*. Lisboa: E.S.E.
- ARIÉS, P. (1978).** *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Edições.
- ARFVERDSON, G.; al. (1983).** *Dentro e Fora da Escola*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- ARROTEIA, J. C. (1991).** *Análise Social da Educação*. Leiria: Roble Edições.
- AVANZINI, G. (1978).** *A Pedagogia no Séc. XX*. 2 vols. Lisboa: Moraes Editores.
- BAIRRÃO, J. (1985).** *Subsídios para um Modelo de Integração*. In *Encontro Sobre Integração*: Lisboa
- BAIRRÃO, J. (1994).** *A Perspectiva Ecológica na Avaliação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais e suas Famílias: O caso da Intervenção precoce*. In *Inovação*. vol. 7; nº 1, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 37-49.
- BARATA; Ó. S. (1990).** *Introdução às Ciências Sociais*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- BARDIN, L. (1979).** *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BAXTER, C. (1989).** *Parents-perceived Attitudes of Professionals implications for Service Providers*. In *Disability, Handicap & Society*. Vol. 4, nº 3.
- BENAVENTE, A. & PINTO, C. M. A. (1980).** *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: I.E.D.
- BENAVENTE, A. (1990).** *Escola Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

BENAVENTE, A. (1988). *Os Professores e a Mudança na Escola.* In Actas do Encontro Nacional. Faro: PROFORMAT 88.

BENAVENTE, A. (1990). *Insucesso Escolar no Contexto Português.* Lisboa: Abordagens Concepções e Políticas, Dep. Faculdade de Ciências.

BENAVENTE, A. e al. (1991). *Do outro lado da Escola.* Lisboa: Editorial Teorema.

BERTRAND, Y.; GUILLEMET, P. (1994). *Organizações: uma Abordagem Sistémica.* Lisboa: Instituto Piaget.

BERTALANFFY, L. V. (1977). *Teoria Geral dos Sistemas.* Petrópolis: Editora Vozes Lda.

BRIONES, G. (1988). *Métodos y Técnicas Avanzadas de Investigacion Aplicadas a la Educación y a las Ciencias Sociales.* Bogotá: ICFES.

CARTA PARA OS ANOS 80 (1981). *Proclamada pela Rehabilitation International.* Lisboa: S.N.R..

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INOVIATION DANS L'ENSEIGNMENT (1981). *L'Education des Adolescents Handicapés - Intégration a L'École.* Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économique.

CLÍMACO, M. C. (1988). *A Gestão dos Estabelecimentos do Ensino não Superior - Análise do Modelo e das Práticas de Gestão.* In Comissão de Reforma do Sistema Educativo; A Gestão do Sistema Escolar; Relatório de Seminário. Lisboa: Ministério da Educação; p. 13-52.

COLEMAN, J. S. & HÜSEN, T. (1985). *Tornar-se Adulto numa Sociedade em Mutação.* Porto: Ed. Afrontamento.

CORDEIRO, J. C. D. (1979). *O Adolescente e a Família.* Lisboa: Moraes Editores.

CORREIA, L. M. (1990). *Educação Especial em Portugal.* In Educação Especial e Reabilitação. Lisboa: Vol. I nº 4.

COSTA, J. M. de A. (). *A Sistémica Conceitos Fundamentais*. Sociedade Portuguesa de terapia Familiar.

COSTA, A. A. (1995). *A Educação Especial na Reforma do Sistema Educativo*. In Educação; nº 10, p. 10-14.

CORTESÃO, L.; TORRES, M. A. (1983). *Avaliação Pedagógica II Perspectivas de Sucesso*. Porto: Porto Editora.

CORTESÃO, L. (1988). *Escola e Sociedade: que Relação?*. Lisboa: Ed. Afrontamento.

CONFERENCE REPORT (1993). *Partnership with Parents of Children with Special Needs*. Taysid Regional Council: Menzieshill High School.

CRUZ, M. B.; al (1988). *A Situação do Professor em Portugal*. Relatório da Comissão criada por Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação. Lisboa: M.E..

DAVIS, D., MARQUES, R.; SILVA, P. (1992). *Os Professores e as Famílias a Colaboração Possível*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.

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

DAVIS, D. (1994). *Parcerias Pais-Comunidades-Escola Três Mensagens para Professores e Decisores Políticos*. In Inovação. Ed. Instituto de Inovação Educacional. Vol. 7, nº 3, p. 377-389.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais Acesso e Qualidade*. Ed. UNESCO.

D'HAINAUT, L. (1988). *Questões de Educação*. In Análise Social e Organizacional da Educação. Lisboa: E. S. E

D'HAINAUT, L. (1990). *Conceitos e Métodos de Estatística*. Lisboa:Vol. I. Fundação Calouste Gulbenkian.

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

DIEZ, J. J. (1989). *Família-Escola uma Relação Vital.* Porto: Porto Editora.

DINIS, J. S. (1989). *Escola Família Comunidade.* In Escola Democrática. Ano X, nº1

DOLTO, F. (197). *Quando a Criança Aparece.* Lisboa: Publicações D. Quixote.

D'OREY, I. (1993). *Escola, Família e Deficiência.* In Integrar. n.º 1, p. 20-21

DURNING P: (1988). *Education Familiale: um Panorama des Recherches Internationales.* Paris: Mire Matrice.

DGEBS (1992). *O Planeamento e a Programação Educativa.* Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. ME.

ENCARNAÇÃO, F, S. da (1988). *A Sociedade a Escola e os seus Grupos.* In Escola Democrática. ano IX, nº 3.

ESCUDERO, J. M. (1988). *La Innovación y la Organización Escolar.* In La Gestion Educativa ante la Innovacion y el Cambio. Madrid: Narcea: p. 84-99.

FELGUEIRAS, I. (1994). *As Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as Educar?.* In Inovação. Instituto de Inovação Educacional. vol.7, nº1, p. 23-35.

FENPROF (1988). *A Gestão Democrática nos Ensinos Preparatório e Secundário.* In Cadernos da FENPROF. Lisboa: FENPROF.

FENPROF (1990). *A Gestão Democrática nos Estabelecimentos de Ensino.* In Cadernos da FENPROF. Lisboa: FENPROF.

FENPROF (1991). *Educação Especial.* II Conferência Nacional de Educação Especial.

FREITAS C. V. de; CATELA, M^a E.; FREITAS, M^a L. A. V. de (1984). *As Correntes Actuais da Pedagogia e sua Inserção Política Económica e Social*. Ministério da Educação e Universidade de Aveiro.

FORMOSINHO, J. (1988). *O sistema Educativo-Conceitos*. In *Análise Social e Organizacional da Educação*. Lisboa: E.S. E..

FOX, D. J. (1981). *El Proceso de Investigacion en Education*. Ediciones Pamplona: Universidad de Navarra S. A..

FONSECA, V. (1989). *Educação Especial Programa de Estimulação Precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.

FORMOSINHO, J. (1990). *A Direcção das Escolas Portuguesas; uma Questão Estruturante do Regime Democrático*. In *Educação*. Dezembro, p. 31-36.

GAL, R. (1965). *Situação Actual da Pedagogia*. Coimbra: Arménio Amada, Editor Sucessor.

GARTNER, A.; LIPSKY, D. K. (1993). *Beyond Special Education: Toward a Quality System for All Students*. In *Integração Escolar*: Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. p. 30-58

GUERRA, I. (1985). *Estamos a Morrer ou a Nascer? - Transformação Social e Educação Infantil*. Comunicação no 1º Encontro de Educação de Infância. Gulbenkian.

GILBERT, R. (1974). *As ideias actuais em Pedagogia*. Lisboa: Moraes Editores.

GIL, A. C. (1987). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S. A..

GILLY, M. (1981). *Bom Aluno Mau Aluno*. Lisboa: Moraes Editores.

GRAWITZ, M. (1984). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz.

GURVITCH, G. (1986). *A Vocação Actual da Sociologia*. I e II vols.. Lisboa: Edições Cosmos.

GONÇALVES, P. (). *Introdução ao Estudo da Família numa Perspectiva Sistémica*. Escola Superior de Educação de Lisboa. (apontamentos não publicados).

GLAT, R.; KADLEC, V. P. S. (1989). *A Criança e suas Deficiências Métodos e Técnicas de Actuação Psicopedagógica*. Rio de Janeiro: Agir Editora.

GRÁCIO, S.; STOER, S. (1982). *Sociologia da Educação*. I e II vols.. Lisboa: Livros Horizonte.

HEGARTY, S. (). *Educating Children and Young People with Disabilities*. UNESCO

HEGARTY, S.; al (1981). *Educating Pupils With Special Needs in the Ordinary School*. Oxford: NFER-NELSON Publishing Company.

HOZ, A. de la O. (1985). *Investigación Educativa - Dicionário de Ciências de la Educación*. Madrid: Anaya S.

HUSÉN, T. (). *Meio Social e Sucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

KAUFMAN, R. A. (1973). *Planificación de Sistemas Educativos*. México: Ed. Trillas.

LEBRUN, F. (). *A Vida Conjugal no Antigo Regime*. Lisboa: Edições Rolin.

LEMOS, V. (1985). *Princípios de Organização curricular e Avaliação*. Castelo Branco: Edição E. S. E. de CAstelo Branco.

LEMOS, V. (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem - O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.

LIMA, M. de J.; HAGLUND, S. (1982). *Escola e Mudança*. Porto: Brasília Editora.

LIMA, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

MARQUES, R. (1988). *A Escola e os Pais como Colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.

MARQUES, R. (1994). *Colaboração Família-Escola em Escolas Portuguesas: Um Estudo de Caso*. In Inovação. Vol. 7, nº 3. Ed. Instituto de Inovação Educacional. p. 357-375.

MENEZES, I. (1990). *O Desenvolvimento no Contexto Familiar*. In Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens. Vol. I. Lisboa: Ed. Universidade Aberta. p. 50-90.

MENZIES HIGH SCHOOL (1993). *Conference Report - Parents of Children With Special Needs*. Tayside Regional Council.

MERIER, L. (1987). *Dificuldades de Aprendizagem*. Barcelona: CBAC.

MINUCHIN, S. (1982). *Famílias, Funcionamento e Tratamento*. Porto Alegre. Brasil: Editora Artes Médicas.

MOLLO, S. (1979). *A Escola e a Sociedade*. Lisboa: Edições 70.

MOSCOVICI, S. ; DOISE, W. (1991). *Dissensões e Consenso*. Lisboa: Livros Horizonte.

MORIN, E. (1986). *O Método. Lisboa*. Edições Europa-América.

MORIN, E. (1988). *O Paradigma Perdido*. Lisboa: Publicações Europa-América.

MORIN, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

MORGADO, J. (1990). *Caracterização Educacional do Meio*. Ministério da Educação. DGEB.

MUSGRAVE, P. W. (1979). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

NEWSON, E. (). *Parents as a Resource in Diagnosis and Assessment*. University of Nottingham.

NÓVOA, A: (1988). *Inovação para o Sucesso Educativo Escolar*. In Aprender. Nº6. Portalegre: E. S. E. de Portalegre. p. 5-9.

NÓVOA, A. (1990). *Análise da Instituição Escolar*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

NÓVOA, A. ; al (1991). *Ciências da Educação e Mudança*. Edição sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

NÓVOA, A.; al (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

OPPEIHEIM, A. N. (1979). *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. London: Heineman Educational Books Ltd.

ORTA, j. A. (1990). *Algumas Questões sobre Educação*. In *Ler educação*. nº 2 Maio/Agosto. Escola Superior de Educação de Beja. p. 85-88.

OSTERIETH, P. (1975). *A Criança e a Família*. Publicações Europa-América.

PEDRO, I. (1990). *Les Instituteurs et leur Représentation des Adultes Intervenant dans le Milieu Scolaire*. Memoire de D.E.A. Université de Provence.

PEDRO, J. G. (1988). *A Criança e a Família*. Lisboa: Escola de Educadoras de Infância.

PIRES, E. L.; FERNANDES, A. S. e LIMA, L. V. (). *Noções de Sociologia da Educação*. Fasc. 1 e 2, 2ª Fase. Ed. Ministério da Educação e universidade do Minho.

PIRES , E. L.; FERNANDES A. S.; FORMOSINHO, J. (1991). *A construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.

PIRES, L. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Edições ASA.

PORTUGAL (1988). *A Gestão do Sistema Escolar*. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Ministério da Educação.

PORTOIS, J. P. & DESMET (1988). *Epistémologie et Instrumentation en Sciences Humaines*. Liege: Pierre Mardaga Editeur.

POURTOIS, J.-P.; DESMET, H.; BARRAS, C. (1994). *Educação Familiar e Parental*. In *Inovação*. Vol. 7, nº 3. Ed. Instituto de Inovação Educacional. p. 289-305

PORCHER, L. (1977). *A Escola Paralela*. Lisboa: Horizonte.

POSTIC, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Almedina.

RASTEIRO, D. (). *A problemática Família Escola e as Necessidades Especiais*. Trabalho elaborado no âmbito da disciplina de Psicopatologia da Infância e da Adolescência, II Curso de Mestrado em Educação Especial. Universidade Técnica de Lisboa.

RAPOSO, N. (1983). *Estudos de Psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.

RUIVO, J. (1977). *Família Parentesco e Mudança Social as Ciências Sociais e o Tempo Histórico*. Castelo Branco: Ed. de autor, Gráfica de S. José.

RUIVO, J. (). *Técnicas de Investigação em Ciências Sociais*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

SHAVELSON, R. J. (1988). *O Planeamento da Investigação nas Ciências Sociais*. C.I.E.S.; Instituto de Ciências do Trabalho e da Empresa.

SILVA, P. (1991). *A Sociologia da Educação e a Relação Escola-Família*. In *O Professor*, nº 22 (3ª série), Novembro. Ed. Caminho.

SILVA, P. (1994). *Relação Escola-Família em Portugal: 1974-1994 duas Décadas, um Balanço*. In *Inovação*. Vol. 7, nº 3. Ed. Instituto de Inovação Educacional. p. 307-355.

SIM-SIM, I. (1987). *A Educação Especial nos Cursos de Formação Inicial*. In *Margem*, Jan/Junho.

SIMON, J. (1991). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Rio Tinto: Edições Asa.

SOCIETY EDUCATIONS OFFICERS (1990). *Special Education in the 1990s*. London: F: J: A. CBE, Longman.

STOER; S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal*. Lisboa: Edições Afrontamento.

TELMO, I. C. (1995). *Contributo da Família para a Construção de uma Sociedade Plural*. In *Educação*. nº 10. Porto Editora. p. 91-95

VALA (1990). *A Análise de Conteúdo*. In *Metodologias das Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Edições Afrontamento.

VAYER, P. ; RONCIN, C. (1992). *Integração da Criança Deficiente na Classe.* Lisboa: Instituto Piaget.

VAYER, P.; DESTROOPER, J. (1992). *A Dinâmica da Acção Educativa.* Lisboa: Instituto Piaget.

VERDASCA, J. (1992). *O Sistema de Aprendizagem como rede de Escolarização Oposta - Do Centralismo às Lógicas e Interpretação dos Actores.* Braga: Universidade do Minho.

VIEIRA, M. T. L. (1995). *A Integração Escolar uma Prática Educativa.* In Educação. nº 10. Porto Editora. p. 16-21.

WARNOCK REPORT (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.* London: Her Magessty's Stationery Office.

WEDELL, K. (). *Conceitos de Necessidades Educacionais Especiais.* (Texto policopiado).

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

ZIGLER, E.; HODAPP, R. M. (1986). *Understanding Mental Retardation.* Cambridge: Cambridge University Press.

ZUCMAN, E. (). *A Criança Deficiente sua Família e os Demais.* (Texto policopiado).