



**PARCERIA ENTRE A ESCOLA E FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM
MULTIDEFICIÊNCIA:
PERCEÇÃO DE PAIS E PROFESSORES**

Marisa Alexandra Leitão Pereira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial – Ramo de Problemas de
Cognição e Multideficiência

2017



**PARCERIA ENTRE A ESCOLA E FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM
MULTIDEFICIÊNCIA:
PERCEÇÃO DE PAIS E PROFESSORES**

Marisa Alexandra Leitão Pereira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial – Ramo de Problemas de
Cognição e Multideficiência

Orientador: Professor Doutor Francisco Vaz da Silva

2017

Agradecimentos

Ao André, com amor.

O maior companheiro, que sempre me incentivou a continuar sobretudo nos dias mais difíceis, e o mais sacrificado durante a realização deste estudo.

Aos meus pais, António Pereira e Graça Pereira, pela educação me deram e pela família que me proporcionaram.

À minha irmã, Marta.

Ao meu professor orientador, Professor Doutor Francisco Vaz da Silva, pelo apoio prestado na realização deste estudo.

Um agradecimento especial às professoras, às mães das crianças e jovens portadores de multideficiência que se disponibilizaram e contribuíram para a realização deste estudo.

Bem-haja.

Resumo

Tendo como foco a relação escola-família, neste estudo pretendeu-se estudar a colaboração entre a escola e famílias de crianças com multideficiência e qual a percepção que ambos têm sobre esse processo colaborativo, nomeadamente, de que forma as famílias expressam as suas preocupações, opiniões e expectativas junto da escola e como esta as faz refletir nos seus planos de intervenção, compreender quais as formas de comunicação mais utilizadas entre si, e conhecer como se processa o circuito de comunicação entre as famílias e a escola.

Participaram no estudo três docentes de educação especial a lecionar em Unidades de Apoio à Multideficiência e cinco mães de alunos com multideficiência a frequentar as Unidades das docentes mencionadas.

Optou-se por uma metodologia qualitativa por se considerar a mais adequada aos objetivos do estudo.

Os dados foram recolhidos através de conversas informais, pesquisa documental e entrevistas. Procedeu-se ao tratamento de dados dos documentos, das conversas informais e das entrevistas recorrendo à análise de conteúdo.

Concluimos que, tanto as docentes como as mães, consideraram fundamental a participação e colaboração entre a escola e a família, embora por vezes isso não esteja refletido nem programas educativos individuais nem nas práticas pedagógicas das professoras. Verificou-se que a comunicação escola-família é bidirecional, havendo bastantes momentos de comunicação entre ambos. O envolvimento dos pais nos programas educativos individuais não ocorre tanto como seria desejado, sobretudo pelas famílias. No entanto verificámos que as famílias também não se envolvem em atividades na escola por sua iniciativa, fazendo-o na maioria das vezes quando solicitado pelos professores.

Palavras-chave: relação escola-família; multideficiência; programa educativo individual; envolvimento parental.

Abstract

Based on the school-family relationship, this study intended to verify the cooperation between school and families of children with multiple disabilities and what is the perception that both have about this collaborative process, specifically, how families express their concerns, opinions and expectations with the school and how the school reflects these concerns in its intervention plans, understand the most widely used forms of communication between them, and to know how the circuit of communication between families and school takes place.

The study involved three special education teachers teaching in Multiple Disabilities Support Units and five mothers of multiple disabilities students attending the Units of the mentioned teachers.

A qualitative methodology was chosen because it was considered to be the most appropriate way to present the object of this study.

The data were collected through informal conversations, documentary research and interviews, and its content was then analyzed.

We concluded that both teachers and mothers consider fundamental the participation and collaboration between school and family, although sometimes this is not reflected in the individual educational programs nor in the pedagogical practices of the teachers. It was verified that the school-family communication is bidirectional, with several moments of communication between them. The involvement of the parents in individual educational programs does not succeed as much as it would be desired, especially by families. However we found that families also do not engage in activities at school on their own initiative, doing so, most of the time, just when it's requested by teachers.

Keywords: school-family relationship; multiple disabilities; individual educational program; parental involvement.

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice	iv
Índice de figuras	vi
Índice de quadros	vii
Índice de anexos	viii
Lista de abreviaturas	ix
Introdução.....	1
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. Multideficiência	5
1.1. Conceito de Multideficiência	5
2.2. Educação inclusiva de alunos com multideficiência	7
2. Parceria escola-família.....	15
2.1. Família como contexto de desenvolvimento.....	15
2.2. Parceria e colaboração entre escola e família	18
2.3. Colaboração entre escola e famílias de crianças com necessidades educativas especiais.....	26
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO	30
1. Definição da problemática e das questões de investigação	30
2. Metodologia empírica	31
2.1. Metodologia usada	31
2.2. Participantes no estudo.....	34
2.3. Métodos de recolha de dados.....	36
2.4. Procedimentos para recolha e tratamento de dados	37

3. Apresentação e discussão dos dados	40
3.1. Apresentação e discussão dos dados do Caso A	41
3.1.1. Relação ideal escola-família	41
3.1.2. Relação real escola-família	45
3.2. Apresentação e discussão dos dados do Caso B	57
3.1.1. Relação ideal escola-família	57
3.1.2. Relação real escola-família	60
3.3. Apresentação e discussão dos dados do Caso C	68
3.3.1. Relação ideal escola-família	68
3.3.2. Relação real escola-família	70
4. Considerações finais	77
Referências.....	82
Anexos.....	87

Índice de figuras

Figura 1 - Alunos com MD	6
Figura 2 - Sistema inclusivo centrado no aluno	8

Índice de quadros

Quadro 1 - Correspondência entre as professoras e as mães entrevistadas	34
Quadro 2 - Caracterização das professoras participantes no estudo	35
Quadro 3 - Caracterização das mães participantes no estudo	35
Quadro 4 - Caracterização das crianças e jovens participantes no estudo	36
Quadro 5 - Correspondência entre as professoras e as mães e respectivo estudo de caso	40

Índice de anexos

Anexo A – Carta de apresentação	88
Anexo B – Guião de entrevista realizada a professoras	90
Anexo C – Guião de entrevista realizada a mães	94
Anexo D – Exemplo de análise de conteúdo de entrevista realizada a uma professora	98
Anexo E – Exemplo de análise de conteúdo de entrevista realizada a uma mãe	103
Anexo F – Comparação de dados das entrevistas realizadas às mães	109
Anexo G – Comparação de dados das entrevistas às professoras	124
Anexo H – Dados das entrevistas do Estudo de Caso A	140
Anexo I – Dados das entrevistas do Estudo de Caso B	151
Anexo J – dados das entrevistas do Estudo de Caso C	159

Lista de abreviaturas

CEI – Currículo Específico Individual

E.U.A. – Estados Unidos da América

EE – Educação Especial

ER – Ensino Regular

MD – Multideficiência

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PE – Programa Educativo

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Programa Individual de Transição

UAM – Unidade de Apoio à Multideficiência

Introdução

Neste trabalho abordaremos a temática da relação escola-família, especificando ainda este relacionamento no caso de crianças com necessidades educativas especiais que apresentam um quadro de multideficiência.

Consideramos esta temática de extrema importância pois a colaboração entre a escola e a família é uma vantajosa parceria que tem benefícios para todos os intervenientes, mas sobretudo para os alunos.

A relação entre a escola e a família é “uma relação de trabalho que se caracteriza por uma intenção partilhada, respeito mútuo e vontade de negociação, o que implica a partilha de informação, responsabilidades, aptidões, tomada de decisões e confiança” (Correia, 1999, p. 153).

A existência de uma relação de parceria e cooperação entre escola e famílias é muito importante para o desenvolvimento harmonioso das crianças e jovens. No entanto, e sendo hoje reconhecida a importância da cooperação das famílias, assim como os seus efeitos nos resultados escolares e no desenvolvimento dos alunos, bem como são, ainda, reconhecidos os direitos dos pais, a colaboração dos pais na escola ainda fica aquém do desejado.

Acerca do envolvimento parental e sua extensão, Epstein (2001) considera que “- Professores, pais e alunos concordam que o envolvimento parental é importante.

- Professores e pais relatam pouco contato entre si – mesmo nas comunicações tradicionais”¹ (p.46).

Podemos afirmar que hoje em dia os resultados da investigação são consistentes mostrando que “quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens” (Silva, 2008, p. 116).

Estudos realizados por Dornbush e Ritter (1988), Henderson (1987) e Tangri e Moles (1987), autores citados por Cotton e Wikelund (1989) com a finalidade de perceber quais os efeitos da colaboração entre os pais e a escola vão no sentido de demonstrar que o envolvimento parental tem efeito positivo no desenvolvimento, desempenho e aprendizagem das crianças e jovens.

¹ Tradução livre do original em inglês.

Relativamente ao envolvimento parental de famílias com crianças e jovens com necessidades educativas especiais, estudos realizados em Portugal por Coelho (2010), Alves (2011) e Pinho (2012), levam-nos a constatar que a relação escola-família é considerada importante mas na prática existem constrangimentos a uma parceria nomeadamente a falta de iniciativa por parte dos professores, existindo ainda dificuldades de comunicação entre as famílias e a escola.

Pretende-se, com este estudo, dar resposta à questão-problema “como se caracteriza o relacionamento entre as famílias de crianças com multideficiência e a escola?” e para tal foram definidas como questões orientadoras:

- Que colaboração existe entre as famílias e a escola no processo educativo de crianças com multideficiência?
- Como se caracterizam as interações entre a escola e as famílias?
- Em que medida as preocupações, expectativas e opiniões das famílias estão refletidas nos objetivos da intervenção educativa dos professores?

Os objetivos gerais do estudo são:

- Conhecer as perceções dos pais e dos professores acerca da colaboração estabelecida entre si.
- Conhecer as interações existentes entre a escola e a família.
- Apreender de que forma as famílias são ouvidas e as suas preocupações, opiniões e expectativas se refletem nos objetivos educativos definidos pelos professores

Consideramos como objetivos específicos:

- Compreender que conceções as famílias e os professores apresentam acerca da uma relação ideal de parceria;
- Conhecer como se caracteriza a relação atual na perspetiva das famílias e dos professores.

O trabalho encontra-se estruturado em duas partes distintas, sendo que a primeira parte corresponde ao enquadramento teórico, com dois pontos, e a segunda parte corresponde à metodologia do estudo empírico, com quatro pontos.

No enquadramento teórico, no ponto um, definimos o conceito de multideficiência e abordamos a educação inclusiva dos alunos que apresentam esta problemática.

No ponto dois, fazemos referência à família como contexto de desenvolvimento, abordando depois a parceria escola-família, referindo em primeiro lugar a colaboração entre a família e a escola numa perspectiva geral, passando de seguida a uma perspectiva do mesmo tema, mais específica, isto é, a colaboração entre a escola e famílias de crianças com necessidades educativas especiais, em particular crianças com multideficiência.

No que concerne à metodologia do estudo empírico estão patentes quatro pontos principais. Após uma breve introdução apresentamos a definição da problemática e das questões de investigação, no ponto um.

No ponto dois, referente à metodologia empírica abordamos a metodologia utilizada no estudo, quais os participantes no mesmo e identificamos, ainda, as estratégias de recolha, tratamento e análise de dados.

A apresentação e discussão dos resultados constam no ponto três, estando subdividida três partes. Na primeira parte apresentamos e discutimos os dados respeitantes ao estudo de caso A, no qual participam uma professora e três mães de alunas suas. Na segunda parte apresentamos e discutimos os dados respeitantes ao estudo de caso B, no qual participam uma professora e a mãe de uma das suas alunas. Na terceira parte apresentamos e discutimos os dados respeitantes do estudo de caso C, no qual participam uma professora e a mãe de um dos seus alunos.

Posteriormente, no ponto quatro, apresentamos as considerações finais como síntese do estudo realizado.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Multideficiência

1.1. Conceito de Multideficiência

As crianças e jovens com multideficiência (MD) segundo Saramago et al. (citados por Nunes, 2008) “apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associados a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição), e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos” (p. 9). Existe grave risco para o desenvolvimento e aprendizagem destas crianças e jovens dado que a sua interação com o ambiente natural está comprometida devido à natureza das limitações que apresentam.

De acordo com Correia (2013) considera-se MD o “conjunto de deficiências numa mesma criança, tal como deficiência mental e deficiência visual, paralisia cerebral e deficiência mental, causadoras de problemas de desenvolvimento e educacionais severos que requerem intervenções específicas de acordo com a concomitância da problemática” (p. 50).

Em 1994, Simeonsson clarificou alguns aspetos acerca das NEE ao classificá-las em duas categorias: as NEE de alta frequência e baixa intensidade e as NEE de baixa frequência e alta intensidade.

De acordo com Bairrão (citado por Perdigão, Casas-Novas e Gaspar, 2014) “são os casos de baixa frequência e alta intensidade aqueles que exigem mais recursos e meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas. São . . . os casos de deficiências sensoriais, motoras, autismo, etc.” (p. 13). Ainda segundo o mesmo autor os casos de alta frequência e baixa intensidade “são aqueles casos de crianças com problemas de saúde, de aprendizagem, de comportamento e de socialização . . . que irão ter problemas de aprendizagem se não forem devidamente atendidos” (p.13).

Tendo em conta a classificação de Simeonsson (citado por Perdigão, Casas-Novas e Gaspar, 2014) os casos de MD enquadram-se nas NEE de baixa frequência e alta intensidade

As crianças e jovens com MD, por apresentarem limitações cognitivas, motoras e/ou sensoriais e apresentarem características muito específicas determinadas, de

acordo com Nunes (2008) pela gravidade e combinação destas limitações, faz com que estejam também limitadas na interação com o meio ambiente.

As características que crianças e jovens com MD apresentam são, como Nunes (2008) refere, grandes limitações a nível das funções mentais, limitações acentuadas a nível da comunicação, linguagem e funções motoras, sobretudo a nível da mobilidade. Por vezes estas crianças e jovens têm problemas visuais ou auditivos e apresentam problemas de saúde como por exemplo epilepsia ou problemas respiratórios graves (Figura 1)

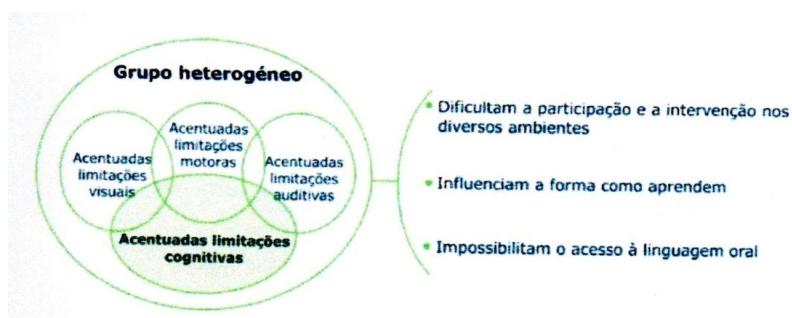


Figura 1 - Alunos com MD (Nunes, 2008, p. 10)

Nunes (2005) afirma, no que aos alunos com MD diz respeito, que “as barreiras colocadas ao seu desenvolvimento, participação e aprendizagem são muito significativas fazendo com que tenham escassas possibilidades para interagir com pessoas e objectos” (p. 7) sendo necessário, em muitos casos sistemas de apoio especial e adequado que ajude estes alunos a participar nas atividades.

É, portanto, necessário que as respostas educativas que são dadas a alunos com MD tenham em conta as características específicas de cada criança ou jovem, uma vez que estas se inserem num grupo heterogéneo, que sejam flexíveis, diversificadas e diferenciadas, para que deste modo sejam adequadas ao aluno, o que vem corroborar a opinião de Giangreco, Doyle e Jackson (citados por Nunes, 2008) que consideram que “os alunos com limitações acentuadas . . . necessitam de serviços e apoios específicos que permitam maximizar as suas oportunidades educativas e ter sucesso nos contextos educativos que frequentam” (p 6).

As crianças e jovens com MD apresentam grandes dificuldades quanto à atividade e participação, nomeadamente a nível:

- dos processos de interacção com o meio ambiente (com pessoas e objectos);

- da compreensão do mundo envolvente (dificuldade em aceder à informação);
- da selecção dos estímulos relevantes;
- da compreensão e interpretação da informação recebida;
- da aquisição de competências;
- da concentração e atenção;
- do pensamento;
- da tomada de decisões sobre a sua vida;
- da resolução de problemas (Nunes, 2008, p. 11).

Na educação dos alunos com MD é necessário que se desenvolvam competências iguais em contexto diferentes pois estas são crianças com graves limitações a nível das generalizações.

2.2. Educação inclusiva de alunos com multideficiência

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE) foi mencionado pela primeira vez no Warnock Report, em 1978.

Brennan (citado por Correia, 2013) considera que existe “uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta as aprendizagens ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada” (p. 44).

De acordo com Bautista (1997) “considera-se que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial” (p. 9).

Em 1991, com o Decreto-Lei nº 319/91 que regulamentava a educação especial (EE) em Portugal, foi o enquadramento das práticas educativas que substituíram os critérios de classificação médicos por critérios pedagógicos.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), com a finalidade de promover a Educação para Todos proclama, no ponto 2, que

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; . . .
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se deve adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as actividades discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos . . . (p. VIII e IX).

Inclusão consiste na inserção de crianças e jovens com necessidades educativas especiais em escolas e em classes de ensino regular (ER).

O apoio educativo necessário e adequado às características e necessidades destes alunos deve ocorrer, sempre que possível, na sala de ER.

Ao incluir crianças e jovens com NEE nas escolas de ER pretende-se que se trabalhem três áreas fundamentais ao seu desenvolvimento, ou seja, a área académica, a área socioemocional e a área pessoal.

Para que o desenvolvimento ocorra nas três áreas mencionadas é necessário existir uma relação entre família, escola, comunidade e estado, conforme demonstra a figura 2.

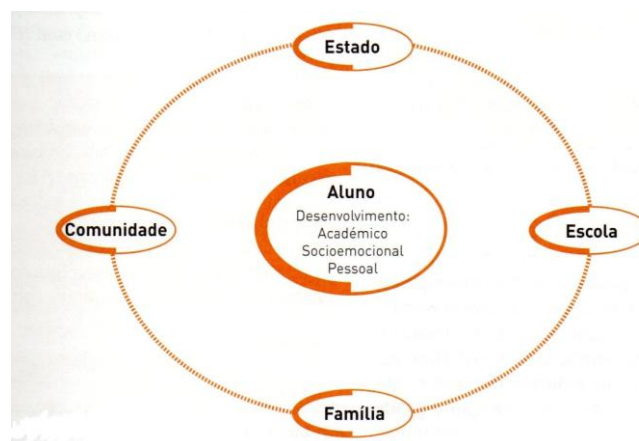


Figura 2 - Sistema inclusivo centrado no aluno (Correia, 2013, p. 9)

Assim sendo, o facto de os alunos com NEE estarem incluídos nas escolas de ER dá a dimensão de que a escola é para todos, devendo adequar-se a essa realidade da diferença.

De forma a abordarmos a educação de inclusiva das crianças e jovens com necessidades educativas especiais e conseqüentemente englobando também as crianças com MD é necessário recuar até aos anos 90.

Em 1991 entra em vigor o Decreto-Lei nº. 319/91, de 23 de Agosto, que veio preencher uma lacuna legislativa no que à EE diz respeito, aplicando-se a todas as crianças e jovens com NEE a frequentar o Ensino Básico e Secundário em estabelecimentos públicos de ensino.

Outras das alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº. 319/91 foi uma maior responsabilização das escolas de ER na educação de crianças e jovens com deficiência ou problemas de aprendizagem e o reconhecimento da participação dos pais na orientação educativa dos seus filhos, nomeadamente no que concerne à elaboração e revisão do plano educativo individual (PEI) e do programa educativo (PE).

Na perspectiva de “escola para todos”, os estabelecimentos de ensino regular passam a estar abertos a alunos com NEE, estando assim de acordo com o princípio de que a educação destes alunos deve ocorrer no meio menos restritivo possível, de forma a serem-lhes proporcionadas as mesmas vivências dos outros alunos que não apresentam qualquer tipo de limitação.

É defendida a inclusão das crianças e jovens com MD nos mesmos ambientes que aqueles que não apresentam qualquer limitação pois, de acordo com Nunes (2005), “quaisquer que sejam as suas capacidades e necessidades, estas crianças e jovens precisam de integrar os ambientes comuns e de serem aceites como pessoas que contribuem, de uma forma positiva, para o dinamismo dos ambientes de aprendizagem” (p. 8).

Amaral (citada por Nunes, 2008) refere que para as crianças e jovens com MD “a qualidade e quantidade de informação recebida e percebida é normalmente limitada e distorcida, devido, em parte, às suas limitações mas também ao facto de terem poucas experiências significativas” (p. 11).

As principais necessidades, a nível educativo, dos alunos com MD são o apoio constante em todas as atividades, a generalização de experiências, ou seja, ter experiências idênticas em ambientes diferentes, frequentar ambientes que promovam a participação em experiências estimulantes, bem como o contato e interação não só com pessoas mas também com objetos significativos.

No Artigo 2º. do Decreto-Lei nº. 319/91 é estabelecido o regime educativo especial que consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino e aprendizagem dos alunos com NEE.

A medida “educação especial” é muito importante pois permite que alunos com NEE que ocorrem devido a deficiências físicas e mentais tenham acesso a currículos adaptados às suas características e necessidades, ou a currículos alternativos.

O Decreto-Lei nº. 319/91 apresenta algumas lacunas, nomeadamente no que concerne aos direitos dos pais, bem como na elaboração do PEI, a cargo do Serviço de Psicologia e Orientação, onde não participam nem o docente titular de turma ou diretor de turma nem o docente de educação especial.

Até ao ano de 2008 não ocorreram alterações legislativas significativas na área da EE. No entanto, é implementado nesse ano o Decreto-Lei nº. 3/2008 que irá introduzir alterações muito significativas à lei anterior, passando ainda a ser abrangidas pelo decreto as crianças com NEE que frequentam a educação pré-escolar e todos os alunos com NEE que frequentam estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

No artigo 1º. do Decreto-Lei nº. 3/2008 define-se que os alunos abrangidos pelos apoios especializados são aqueles que apresentem “limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”.

No artigo 3º. determina-se qual a participação dos pais ou encarregados de educação, tendo estes o direito e o dever de acompanhar de forma ativa a educação especial a prestar à criança ou jovem, sendo-lhes permitido o acesso a toda a informação constante no processo educativo. Sempre que os pais discordem das medidas educativas que a equipa escolar propõe podem recorrer, através de um documento escrito no qual apresentam e fundamenta a sua posição, aos serviços competentes do Ministério da Educação.

Quando os pais não exerçam o seu direito de participação no que se relacione com a EE do seu educando é função da escola proporcionar à criança ou jovem as respostas educativas adequadas às NEE que lhe foram diagnosticadas.

O Decreto-Lei nº. 3/2008, no capítulo II aborda todas as questões ao PEI, que é “o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação” (Artigo 8º., ponto 1).

A elaboração do PEI deve ser feita, obrigatoriamente, pelos pais ou encarregados de educação, pelo docente titular de turma ou pelo diretor de turma, pelo docente de educação especial e sempre que necessário, pelos serviços de psicologia. Este documento é posteriormente submetido ao Conselho Pedagógico para aprovação, sendo homologado pelo Conselho Executivo.

O PEI tem obrigatoriamente que ser revisto no final de cada ano letivo, podendo, no entanto, ser revisto em qualquer momento que se julgue necessário. No final de cada ano letivo tem que ser avaliado, sendo elaborado um relatório acerca dessa mesma avaliação, que deverá ter a aprovação dos pais ou encarregados de educação e do Conselho Pedagógico.

Através deste relatório poderão ser propostas alterações ao PEI, bem como declarar a necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem.

São definidas medidas educativas no Decreto-Lei nº. 3/2008, que visem promover a aprendizagem e participação dos alunos com NEE de carácter permanente.

As medidas educativas na adequação do processo de ensino e aprendizagem destes alunos passam a ser:

- “a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio” (Decreto-Lei nº. 3/2008, Artigo 16º; ponto 2)

Este Decreto-Lei prevê ainda modalidades específicas de educação, como a frequência de Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita, comumente designadas de Unidades de Apoio à Multideficiência (UAM) as quais são consideradas por Nunes (2005) como “um recurso pedagógico especializado dos estabelecimentos de ensino regular do ensino básico, constituindo-se como uma resposta educativa diferenciada que visa apoiar a educação dos alunos com multideficiência e Surdocegueira congénita, fornecendo-lhes meios e recursos diversificados” (p. 14).

Devido às problemáticas e limitações a diversos níveis que as crianças e jovens com MD apresentam, segundo Nunes (2005) “as respostas educativas precisam de ser diferenciadas e organizadas de modo a adequarem-se à singularidade de cada um” (p. 7).

Pretende-se que as respostas educativas a estes alunos proporcionem aprendizagens significativas, autonomia pessoal e social, melhorando a sua qualidade de vida pelo que Nunes (2005) considera que deve haver flexibilidade nas respostas educativas tendo sempre em conta que devem ser adequadas a cada situação e a cada realidade.

De modo a desenvolver e potenciar as capacidades de crianças com MD as UAM deverão assegurar atividades significativas para as crianças e jovens, sobretudo ao nível da comunicação, promovendo a interação com outros alunos, professores, auxiliares e terapeutas. A necessidade de estas crianças e jovens participarem em experiências significativas prende-se não só com a manutenção de competências adquiridas mas também com a generalização de competências, isto é, experienciar situações que sejam idênticas mas que ocorram em ambientes ou contextos diferentes.

Crianças e jovens com MD necessitam que as atividades desenvolvidas sejam centradas em experiências da vida real e diária, devendo ocorrer em ambientes naturais e funcionais, sendo fundamental que promovam a sua autonomia. Podemos assim considerar que é de extrema importância que a família tenha uma participação ativa no processo educativo visto que a sua colaboração, em casa, naquele que é o ambiente de rotina para a criança ou jovem poderá ser bastante eficaz.

A maioria dos alunos com MD apresentam dificuldades de comunicação, sendo a linguagem oral inexistente na maioria dos casos. Tendo a comunicação influência em outras áreas do desenvolvimento, nomeadamente a nível cognitivo e de interações sociais considera-se fundamental que as crianças e jovens sejam auxiliados na aquisição de competências comunicativas.

Sendo necessária a utilização de estratégias de comunicação relacionadas com a especificidade das dificuldades comunicativas apresentadas por cada um dos alunos com MD estas podem passar pelo uso de símbolos pictográficos para a comunicação ou objetos reais/de referência, cadernos de comunicação, digitalizadores de fala ou computadores com programas específicos para a comunicação. A utilização

destas estratégias ou meios de comunicação deverá ocorrer tanto na escola como em casa, de modo a proporcionar um maior benefício para o aluno.

Na planificação das atividades a equipa deve ter em conta a idade cronológica da criança ou jovem, isto é, a idade real do aluno com MD, bem como as suas capacidades, necessidades e interesse, devendo a implementação das atividades ocorrer numa perspetiva transdisciplinar (Nunes, 2005).

A criação das UAM deve resultar, ainda de acordo com Nunes (2005),

de um trabalho de equipa em que participam: a família do aluno, os órgãos de gestão do agrupamento de escola, os docentes de apoio educativo do estabelecimento de ensino, a equipa de coordenação dos apoios educativos, os docentes titulares de turma que têm o aluno com multideficiência ou Surdocegueira congénita, os responsáveis pelos diferentes serviços da comunidade que se prevê necessários para responder às necessidades individuais do alunos (p. 20).

A decisão de quais os alunos que irão frequentar a UAM é tomada pelas famílias, pelos órgãos de gestão da escola e restantes intervenientes no processo educativo, devendo-se ter em conta as necessidades e capacidades de cada aluno e respetivas famílias.

As famílias desempenham um papel fundamental na educação das crianças e jovens e o seu envolvimento permite que estes tenham mais oportunidades de realizar aprendizagens significativas em contextos naturais, levando-os a adquirir maior autonomia nas atividades de vida diária.

Segundo Nunes (2005) para envolver as famílias dos alunos com MD no processo educativo é fundamental:

- Considerar o conhecimento que têm do(a) filho(a);
- Saber quais são as suas preocupações relativamente ao futuro do(a) seu (ua) filho(a);
- Considerar as suas necessidades e as prioridades na organização e na elaboração do programa educativo individual;
- Criar condições para colaborar com o trabalho a desenvolver na escola;

- Informar acerca dos progressos do(a) filho(a), utilizando uma linguagem simples e positiva;
- Criar espaços de comunicação para a família poder expressar as suas preocupações, os seus desejos e as suas necessidades;
- Respeitar as suas tradições e os valores culturais, bem como as suas expectativas (p. 27).

2. Parceria escola-família

A educação de crianças e jovens ocorre no seio da família e na escola.

Família e escola são sistemas que estão em interação, transformando-se e autorregulando-se e de acordo com Davis (citado por Dias, 1999), “o envolvimento influencia e é influenciado” (p. 38) em diferentes níveis e por várias estruturas sociais. Os pais ao envolverem-se com a escola já estão a ser influenciados por esta, assim como a escola é influenciada pela participação destes.

A escola é considerada um espaço privilegiado de comunicação sendo que diversos autores (Relvas; Benoit et al.; Evequoz; Guerra; Santos; citados por Sousa, 1998) consideram esta como a principal função da escola.

A palavra comunicação, derivada da palavra comunicar, significa informação, participação, transmissão, passagem, convivência e relação (Dicionário Priberam On-Line).

A escola tem como responsabilidade, de acordo com Correia (1999), a

planificação adequada e que permita uma comunicação saudável entre o aluno, o professor, os pais e a comunidade; a sensibilização e apoio (aos pais e à comunidade), que permita o seu envolvimento com vista ao desenvolvimento global do aluno, flexibilidade, aceitar o facto que nem todos os alunos atingem os objectivos curriculares ao mesmo tempo . . . ; e a formação (do professor, do administrador/gestor, de outros técnicos que poderá ser a nível de instituição de ensino superior, a nível de formação contínua (p. 36).

2.1. Família como contexto de desenvolvimento

A família é considerada o pilar da sociedade e é ela o elemento-chave no desenvolvimento da criança. A forma como a criança é educada no seio da família tem repercussões ao longo de toda a sua vida, mesmo em idade adulta.

Muitas são as definições de família que surgem na literatura, no entanto, gostaríamos de salientar que tradicionalmente Hanson e Lynch (2012) caracterizam-na por “perdurarem mais do que outros grupos; serem intergeracionais; incluírem tanto os

tipos de relacionamento biológicos como os legais e estabelecerem ligações com uma rede mais alargada de parentes” (p.167).

De acordo com Hanson e Lynch (2012) “a sociedade espera que a família forneça amor e afeto, cuidados diários de manutenção da saúde, sustento financeiro, desenvolvimento da identidade, socialização e orientação, apoio a nível de desenvolvimento educativo e vocacional, lazer, descanso e recuperação” (p. 168).

Uma das funções da família é a educação das suas crianças, sendo o primeiro agente de socialização. De acordo com Turnbull, Summers e Brotherson (citados por Turnbull, Turnbull, Erwin e Soodak, 2006) “a família tem como funções proporcionar afeto, auto-estima, valores religiosos, valores económicos, cuidados diários, socialização, recreação e educação”² (p. 6). A escola surge como segundo agente de socialização.

A família desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças que a ela pertencem.

No processo de construção da identidade da criança o papel da família em promover afeto, amor, e carinho conduzem a uma bom desenvolvimento emocional e também social.

De acordo com Reis (2008) a família tem um papel fundamental “sendo ela que decide, desde cedo, o que os seus filhos/filhas precisam de aprender e quais as instituições que devem frequentar e, o que é necessário saberem para tomarem as decisões que os irão beneficiar no futuro” (p. 38). Cabe ainda à família o papel de cuidador e primeiro educador.

Vários são os estudos acerca do papel da família no aproveitamento escolar das crianças e no seguimento dos resultados destes Marques (citado por Lourenço, 2014) afirma que “são muitas as vantagens para os alunos quando estes têm da parte dos pais apoio e incentivos nas atividades escolares” (p. 31).

De acordo com o modelo ecológico do desenvolvimento, de Urie Bronfenbrenner, o sujeito e o seu ambiente estão em mútua interação. Segundo Bronfenbrenner (2015) “considera-se que a capacidade de um ambiente (como a casa, a escola, o local de trabalho) para funcionar de maneira eficaz como contexto para o desenvolvimento depende da existência e natureza das inter-relações sociais entre os

² Tradução livre do original em inglês

ambientes, o que inclui a participação conjunta, a comunicação e a existência de informação em cada ambiente em relação ao outro”³ (p. 25).

Podemos assim constatar que para que exista desenvolvimento é necessário não só a qualidade dos contextos próximos (microsistema), mas também a articulação entre contextos (mesossistema).

Segundo o modelo bioecológico do desenvolvimento o sujeito é um ator dinâmico, atuando no meio onde se encontra e ao interagir com os diferentes contextos contribui ativamente para o seu próprio desenvolvimento. Existe reciprocidade na relação do sujeito com os contextos.

A criança é, assim, o centro dos quatro sistemas que integram a componente contexto do modelo bioecológico. As outras componentes são: a pessoa, os processos e o tempo.

Os sistemas apresentados no modelo bioecológico do desenvolvimento são: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, pelo que se encontra no centro de uma rede complexa de relações.

Para Bronfenbrenner (2015) “um microsistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais que a pessoa em desenvolvimento experimenta num ambiente particular, com determinadas características físicas e materiais”⁴ (p. 41), “o mesossistema compreende as inter-relações de dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (por exemplo, para uma criança, as relações entre a casa, a escola e o grupo de pares do bairro)”⁵ (p. 44). Assim, um mesossistema é um sistema de microsistemas.

Um exossistema caracteriza-se por “um ou mais ambientes que não incluem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo, mas nos quais ocorrem eventos que afetam o que ocorre no ambiente que inclui a pessoa em desenvolvimento”⁶ (Bronfenbrenner, 2015, p. 44).

Por último, Bronfenbrenner (2015) considera que um macrosistema se refere

“a correspondências em forma e conteúdo, dos sistemas de ordem menor (micro, meso e exossistema) que existem ou podem existir ao nível da

³ Tradução livre do original em espanhol.

⁴ Tradução livre do original em espanhol.

⁵ Tradução livre do original em espanhol.

⁶ Tradução livre do original em espanhol.

subcultura ou da cultura na sua totalidade, juntamente com qualquer sistema de crenças ou ideologia que suporte essas correspondências”⁷ (p. 45).

Posto isto, podemos considerar que o microsistema implica as rotinas da criança, em interação com a família e a escola. O mesossistema implica o contato com as outras crianças na escola ou o relacionamento com os professores. O exossistema é mais alargado, referindo-se por exemplo ao relacionamento com amigos da família, membros da família externa ou com a vizinhança, assim como com serviços de saúde ou jurídicos, por exemplo. Macrossistema, tal como referido, refere-se a atitudes e ideologias.

As crianças transitam de contexto ao longo da sua vida, de forma natural, sendo que, por exemplo, a entrada da criança na escola é uma transição ecológica que a afeta não só a si como também afeta a família e a escola.

Estando a criança no centro destes dois sistemas, família e escola, é necessário a existência de um relacionamento de colaboração e parceria entre ambos, para o desenvolvimento harmonioso da criança.

2.2. Parceria e colaboração entre escola e família

A colaboração entre a escola e a família é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças e jovens, sobretudo para aqueles que apresentam NEE. Um estudo realizado por Lourenço (2014), intitulado “A ponte entre família/escola – mais-valia no sucesso das aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais” com o objetivo de aferir se a parceria escola-família é uma mais-valia no sucesso das aprendizagens dos alunos com NEE. A autora do estudo inquiriu professores de diferentes níveis de ensino e pais de alunos com e sem NEE, tendo concluído que todos os participantes no estudo consideram que o facto de existir parceria entre a escola e família é importante para o sucesso e conseqüente desenvolvimento dos alunos com NEE.

⁷ Tradução livre do original em espanhol.

A colaboração é para Ausloos (citado por Sousa, 1998) “trabalhar em conjunto, . . . com as nossas competências, valores, responsabilidades respectivas e, também, com as nossas incompetências” (p. 11).

A relação escola-família funciona como um processo entre o sistema escola e o sistema família, levando a que exista uma dinâmica entre os dois sistemas. Esta relação é um processo circular em que as famílias aprendem com os profissionais e estes com as famílias havendo, com o tempo, uma relação de confiança que leva a que haja partilha de informação.

Envolvimento parental é considerado por Marques (2001) como “todas as formas de relacionamento entre a escola e os pais, nomeadamente a comunicação, o apoio ao estudo dado em casa, as actividades de voluntariado na escola e a participação dos pais na tomada de decisões” (p. 140).

McWilliam (2012b) considera que “numa parceria real precisamos de incentivar os pais a uma participação mais ativa na formulação de soluções possíveis” (p. 150), sendo ainda necessário elogiar os pais para que se estes sintam que há um reconhecimento por parte dos profissionais da importância dos pais no crescimento, desenvolvimento e bem-estar do seu filho.

É importante os professores terem em conta a tipologia de Henderson, referida por Marques (citado por Dias, 1999) no que concerne ao envolvimento dos pais na escola, pois como refere Marques (citado por Dias, 1999) são

cinco princípios base que facilitam o envolvimento dos pais na escola:

- clima aberto e amistoso (...)
- existência de comunicação frequente e bilateral (...)
- interacções dos pais enquanto parceiros do processo educativo (...)
- existência por parte dos órgãos de gestão e administração de uma verdadeira consciencialização das práticas de envolvimento parental (...)
- a escola encoraja o envolvimento parental, utilizando por isso vários recursos que disponibiliza com vista a motivar pais e professores de forma voluntária ao diálogo (p. 56).

Famílias e professores, apesar das diferenças evidentes entre ambos, querem o mesmo para as crianças e jovens, ou seja, que estas consigam um desenvolvimento máximo das suas capacidades e que tenham sucesso educativo.

Hoje em dia é prática corrente a realização de reuniões individuais com as famílias, nas quais são fornecidas como informações mais específicas acerca da criança ou jovem, bem como as reuniões de pais onde são transmitidas pelos professores informações acerca dos currículos e práticas pedagógicas.

No que diz respeito à criação de bons programas de envolvimento dos pais, Marques (2001), considera que “é preciso flexibilizarmos os rituais e as normas administrativas das escolas, apostando mais nos contactos informais do que na comunicação escrita” (p. 28), pois o que se pretende com os programas de envolvimento para famílias é que a colaboração vá mais além da participação em reuniões.

É importante que entre professores, bem como com outros profissionais que trabalham nas escolas, e os pais dos alunos exista uma comunicação frequente, devendo ser criadas, segundo McWilliam (2012b), “oportunidades para conversas menos estruturadas e mais informais” (p. 145), levando a que se crie um relacionamento de confiança.

São considerados por Epstein seis tipos de envolvimento parental, podendo este envolvimento ocorrer em casa ou na escola. Para Epstein (2001) os tipos de envolvimento são: “Tipo 1 – Parentalidade; Tipo 2 – Comunicação; Tipo 3 – Voluntariado; Tipo 4 – Aprende em casa; Tipo 5 – Tomada de decisão e Tipo 6 – Colaboração com a comunidade”⁸ (p.43).

Sendo esta tipologia considerada um importante instrumento para os profissionais educativos poderem desenvolver programas de colaboração com as famílias e também com a comunidade considera-se que vão sendo colocados desafios específicos em cada tipo de envolvimento, devendo estes ser ultrapassados de modo incluir as famílias. Dada a especificidade de cada família e de cada aluno, os resultados da colaboração estabelecida serão diferentes em cada situação, havendo, no entanto, benefícios para todos envolvidos na colaboração. No entanto, o envolvimento das famílias é considerado mais benéfico para a aprendizagem dos alunos quando estas prestam apoio direto às crianças e jovens a nível educativo e quando participam em grupos de consulta.

A participação das famílias na escola pode ter vantagens, tais como os pais poderem acompanhar o progresso educativo do seu filho, sentindo-se acompanhados

⁸ Tradução livre do original em inglês

e valorizados, a criança ou jovem beneficia de uma maior e melhor desenvolvimento das suas capacidades. Também os professores têm vantagens nesta relação de parceria pois as famílias, como conhecem melhor o aluno poderão fornecer informações úteis ao processo educativo e na forma como lidar com a criança ou jovem. Pais e professores poderão assim, para além da troca de informações, partilhar as suas preocupações, opiniões e desejos face à educação do aluno com necessidades educativas especiais.

De acordo com Epstein (2001) vários estudos indicam que:

(1) os alunos têm melhores resultados na escola se os seus pais estão envolvidos de várias formas;

(2) mais pais se envolvem quando a escola estabelece ou conduz bons programas de parceria;

...

(5) resultados de diversos estudos têm apontado para uma estrutura que deve permitir a qualquer escola planificar e implementar práticas para os seis tipos principais de envolvimento, incluindo práticas para ajudar a cumprir as metas específicas para a melhoria da escola⁹ (p.67).

Para Chora et al. e Davis (citados por Zenhas, 2010) a colaboração entre escola e famílias “contribui para a sua valorização social, com a melhoria das percepções das famílias relativamente à escola e aos professores” (p. 3).

É ainda reconhecida a importância desta colaboração como forma de possibilitar aos professores um conhecimento mais aprofundado acerca das famílias pois como Hanson e Lynch (2012) referem “os valores familiares, as respetivas competências, os seus estilos de comunicação e as suas crenças . . . terão impacto na relação de trabalho entre o/a profissional e a família” (p. 166). Assim ao conhecer a família é ainda possível conhecer as suas necessidades e as dos alunos, bem como as suas expectativas e opiniões acerca do processo educativo e do futuro do aluno.

Diferentes autores que defendem a participação dos pais na escola indicam como vantagens desta, Montadon e Perrenoud (2001) consideram que “uma melhoria

⁹ Tradução livre do original em inglês

da qualidade das decisões, . . . a troca, a partilha de informações e a confrontação aumentam a coordenação, a eficácia das decisões, a qualidade dos serviços” (p. 24).

De acordo com Pugh (citado por Correia, 2013), entre pais e professores estabelece-se “uma relação de trabalho que se caracteriza por uma intenção partilhada, respeito mútuo e vontade de negociação, o que implica a partilha de informação, responsabilidade, aptidões, tomada de decisão e confiança” (p. 162).

Quando existe participação dos pais nas escolas é comum os professores verem os pais de uma forma mais positiva e mostrando-se, com o tempo, mais disponíveis à sua colaboração.

São considerados, por Silva e Martins (2002), como principais objetivos de programas de envolvimento parental

mudar as atitudes dos professores face à participação dos pais na vida escolar; educar e formar os pais; apoiar os pais na educação dos seus filhos; promover o sucesso escolar dos alunos; aumentar as expectativas dos pais acerca da sua capacidade para ensinar os seus filhos; e fomentar a relação escola/família (p. 80).

Na relação que envolve as famílias e a escola esta pode ocorrer de quatro formas diferentes que, segundo Sousa (1998) são

oposição (o outro agente [família] tem apenas uma competência bem definida, não se considera desejável a sua intervenção), delegação (a missão atribuída aos outros é muito difusa), mediação (reconhece-se uma competência muito específica a determinado agente [educativo], valorizando em larga medida as suas mensagens) e cooperação (agrupa situações de delegação e mediação) (p. 137).

Uma outra forma de participação dos pais na escola é pertencendo a associações de pais e encarregados de educação que estão representadas nos órgãos da escola e assim têm possibilidade de participarem no debate e na tomada de decisão em assuntos relacionados com o meio escolar frequentado pelos seus filhos.

As associações de pais surgiram com o Lei nº 7/77, que reconhece o direito à participação das associações de pais e encarregados de educação no sistema

nacional de ensino, sendo posteriormente implementado o Despacho Normativo nº 122/79 que estabelece as normas sobre o funcionamento e atuação das associações de pais e encarregados de educação dos alunos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Atualmente encontra-se em vigor, para regulamentar as associações de pais e encarregados de educação, a Lei nº 29/2006 que introduziu a 2ª alteração e republicação do Decreto-Lei nº 372/90. De acordo com esta lei

constituem direitos das associações de pais ao nível do estabelecimento ou agrupamento:

- a) Participar . . . na definição da política educativa da escola ou agrupamento;
- b) Participar . . . na administração e gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino;
- c) Reunir com os órgãos de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino em que esteja inscrita a generalidade dos filhos e educandos dos seus associados, designadamente para acompanhar a participação dos pais nas actividades da escola;
- d) Distribuir a documentação de interesse das associações de pais e afixá-la em locais destinados para o efeito no estabelecimento de educação ou de ensino;
- e) Beneficiar de apoio documental a facultar pelo estabelecimento de educação ou de ensino ou pelos serviços competentes do Ministério da Educação (Artigo 9º - Lei nº 29/2006).

No que concerne aos obstáculos à colaboração entre escolas e famílias Marques (citado por Sousa, 1998) refere a “falta de formação dos professores nesta área, falta de espaços nas escolas para receber os pais, desconhecimento por parte dos pais dos seus direitos e deveres, e a existência de rituais escolares muito formais” (p. 152).

Muitos são hoje em dia os estudos acerca da temática em estudo pelo que iremos referir alguns deles bem como os resultados alcançados.

Em 1960 surgiu nos Estados Unidos o programa “Head Start” para a educação pré-escolar e ensino básico em que “as mães das crianças no programa Head Start

eram envolvidas nos conselhos consultivos, nas salas de aula como voluntárias e auxiliares pagas, e em casa como tutoras”¹⁰ (Epstein, 2001, p.25), sendo que com este programa se reconheceu que as crianças adquiriam uma maior preparação para a escola.

Foi nos anos 80 que os professores começaram a estabelecer relações de cooperação com as famílias, com a finalidade de, segundo MacBeth (citado por Montadon e Perrenoud, 2001) “situar as crianças no seu contexto e de suscitar o compromisso dos pais nos assuntos da escola e nas actividades escolares dos seus filhos” (p. 20).

Na década de 80 passou-se do termo “envolvimento parental” para o termo “parceria entre a escola e a família”, havendo também o reconhecimento da comunidade como fator importante na educação das crianças e jovens e existindo assim partilha de responsabilidades de todos os intervenientes no processo educativo.

Cotton e Wikelund (1989) apresentam vários estudos relacionados com o envolvimento parental na educação das crianças e jovens das quais salientamos três.

O estudo realizado em 1988 por Dornbusch e Ritter (citados por Cotton e Wikelund, 1989) apresenta o resultado de questionários efetuados em seis escolas secundárias na área de São Francisco (Estados Unidos), acerca da relação entre o envolvimento parental e o desempenho dos alunos. Verificou-se que os alunos cujos pais participavam em eventos na escola e mantinham contato com os professores tinham um desempenho melhor do que aqueles alunos cujos pais se envolviam menos ou não se envolviam de todo.

O estudo realizado por Henderson (citados por Cotton e Wikelund, 1989), em 1987, consistiu na revisão de 49 estudos acerca do envolvimento dos pais na aprendizagem das crianças em casa, no programa educativo da escola e no apoio escolar em geral, sendo concluído que todas as formas de envolvimento parental têm um efeito positivo na aprendizagem dos alunos.

Para finalizar, o estudo realizado em 1987 por Tangri e Moles (citados por Cotton e Wikelund, 1989) apresenta uma revisão de pesquisas acerca dos efeitos de diferentes tipos de envolvimento parental nos resultados escolares dos alunos. O bom desempenho dos alunos, designadamente, a assiduidade, comportamento e atitudes, estão associados ao apoio prestado por pais na sala de aula, comunicação

¹⁰ Tradução livre do original em inglês

bidirecional entre a casa e a escola, contatos telefônicos e visitas a casa, realização de reuniões entre pais e professores, trabalhos de casas assistidos e tutorias em casa. A pesquisa foi inconclusiva quanto aos efeitos no desempenho do aluno quando os pais participam em tomadas de decisão.

No seguimento da pesquisa realizada por Henderson em 1987, vários autores dos quais se destacam Marques (1993), Davies et al. (1989), Epstein & Connors (1994), Villas-Boas (1994), citados por Sousa (1998), concluíram que “a criança tem como principais benefícios o progresso no seu desenvolvimento e a melhoria do aproveitamento escolar” (p. 71).

Silva e Martins (2002) mencionam, como exemplos de programas de envolvimento parental implementados em diferentes países,

programa “TTALL” (Talk To a Literacy Learner), concebido e implementado por Munsil, na Austrália, “Reading Together”, por Neuman, nos E.U.A., “Parents as Partners in Reading”, por Edwards, nos E.U.A., “Storymates”, no Sudeste dos E.U.A. por Fox e Wright, “Families that Read Succeed!”, de Come e Fredericks, na Geórgia, E.U.A., e “TIPS” (Teacher Involve Parents in School-Work), desenvolvido por Epstein na universidade de John Hopkins, Boltimore, E.U.A. (p. 79).

Os mesmos autores acrescentam que estes programas “dão conta da multiplicidade e riqueza dos programas que visam o envolvimento parental na escola (p. 80).

O envolvimento da comunidade é também muito importante na educação das crianças e jovens.

Entende-se por comunidade um grupo local que é integrado por pessoas que ocupam um território geográfico definido. A comunidade é vista como uma unidade que constitui uma sociedade mais ampla. A comunidade é composta por diferentes pessoas que vivem assim dentro da mesma área geográfica, rural ou urbana, que manifestam alguns interesses em comum e que participam das condições gerais de vida.

De acordo com Epstein (2001) “uma definição ampla de comunidade engloba todos os indivíduos e instituições – dentro e fora da escola - que têm uma participação

no sucesso da criança na escola e no bem-estar da criança e das famílias”¹¹ (p. 57), assim sendo a comunidade abrange não só a escola e as famílias mas também os vizinhos, associações, clubes, empresas, bibliotecas, juntas de freguesia, câmaras municipais, instituições religiosas, parques, polícia, bombeiros, serviços sociais, centros de saúde, tribunal, e todos os serviços que em determinado momento possam ser úteis às crianças, jovens e suas famílias.

A escola ao estabelecer ligações e parcerias com a comunidade que a envolve quebra o isolamento e promove a integração das famílias e dos alunos.

No Decreto-Lei nº. 115-A/98, que regulamenta o regime de autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino, consta que

a escola, enquanto centro das políticas educativas, tem . . . de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança (p. 1988-3).

2.3. Colaboração entre escola e famílias de crianças com necessidades educativas especiais

No que diz respeito às crianças e jovens com NEE foi com estas que ocorreu, mais cedo, a aproximação entre a escola e as famílias pois, de acordo com Sousa (1998) “uma vez que a continuação dos treinos iniciados na escola era fundamental para a consolidação das aquisições” (p. 11), levando ainda a que os pais compreendessem melhor qual o ritmo dos filhos, tanto a nível de aprendizagens como de desenvolvimento. No entanto esta relação de pais de alunos com NEE com a escola poderá ser dificultada pelo facto de, tal como Gartner e Lipsky (citados por Dias, 1999) afirmam estes “. . . partilham o “rótulo” das suas crianças e sentem-se, por isso, percebidos pelos outros . . . como ponto fulcral de todo o problema” (p. 47).

A inclusão de crianças e jovens com NEE nas turmas de ER só faz sentido para Hegarty (citado por Dias, 1999) “se encarmos os pais como parceiros iguais no

¹¹ Tradução livre do original em inglês

processo educativo. O sucesso educativo só será possível com o envolvimento das famílias” (p. 47). Estando esta afirmação de acordo com o proclamado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) em que se considera fundamental, para se alcançar uma educação de sucesso em crianças com NEE, a participação das famílias e também da comunidade, estando definido no artigo 58º que

uma educação de sucesso para as crianças com NEE não é da 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.

Os professores, de modo a trabalharem com os alunos com necessidades educativas especiais, têm de se basear nas suas capacidades, necessidades e interesses pelo que devem recorrer à família com a finalidade de melhor conhecerem o aluno e assim poderem fazer as adequações curriculares e pedagógicas necessárias, bem como mobilizarem outros recursos necessários para aumentar as capacidades dos alunos.

Relativamente à intervenção a realizar junto das crianças e jovens com necessidades educativas especiais Herbert e Wolfendale (citados por Sousa, 1998), consideram que “o tipo de intervenção a adotar deve partir de uma avaliação das necessidades da família mas sempre tendo em vista as necessidades das crianças” (p. 131).

Através das parcerias estabelecidas com a escola, as famílias têm acesso a técnicas e materiais de apoio, bem como informações alargadas acerca do desenvolvimento dos seus filhos.

Os pais poderão sentir-se mais confiantes, motivados e com a autoestima mais elevada quando se relacionam com a escola, sendo assim muito importante que exista entre a escola e as famílias, sobretudo aquelas que têm filhos com NEE, uma relação de efetiva colaboração que seja de qualidade.

Em Portugal existem vários estudos acerca da relação estabelecida entre a escola e a família de crianças com NEE, dos quais destacamos três.

O estudo realizado por Pinho (2012) acerca da “Perceção de professores do 1º CEB sobre o envolvimento parental dos alunos com necessidades educativas especiais do domínio cognitivo e motor” permitiu concluir que os professores inquiridos

dão importância às relações família-escola, as quais consideram benéficas para o desenvolvimento global das crianças com necessidades educativas especiais, no entanto consideram necessário adotar estratégias para que isso aconteça. Concluiu-se ainda haver necessidade de os professores adequarem os seus comportamentos às necessidades específicas das famílias e que existe necessidade de realização de formação na área das relações escola-família. Considerou-se ainda que a escola deve estimular a participação das famílias para que juntas encontrem soluções adequadas às necessidades dos alunos. Pelos resultados obtidos foi possível verificar que os pais participam pouco nas atividades da escola e quando o fazem é a convite dos professores. Para Pinho (2012) a escola deveria melhorar a sua abertura à relação escola-família e encontrou alguma resistência à realização do estudo visto algumas das escolas, às quais foi solicitada autorização para a sua realização, não terem dado qualquer resposta e apenas metade dos professores aos quais foi distribuído o questionário, responderam efetivamente ao mesmo.

Um estudo realizado por Alves (2011) intitulado “Relação escola-família: percepções de algumas famílias de crianças com necessidades educativas especiais matriculadas no 1º Ciclo do Ensino Básico” e com o objetivo de compreender qual a percepção das famílias acerca da sua relação com a escola, permitiu concluir que as famílias valorizam a formação, o empenho e a postura dos professores, dando especial ênfase à comunicação e ao trabalho em equipa. Os pais dão também importância ao facto de o primeiro contato que estabeleceram, na escola, ter sido com o professor que depois acompanhou os seus filhos. É valorizado, pelos pais, o seu envolvimento com a escola e que este deve ser mútuo e partilhado, sendo necessário dedicação, empenho e flexibilidade, não só da sua parte como também por parte dos professores. Verificou-se que enquanto alguns pais referiram a falta de iniciativa e convites ao diálogo, outros destacaram estes aspetos pela positiva, permitindo concluir que cada equipa se empenha de modo diferente na comunicação e envolvimento com as famílias. Os pais afirmaram ser contactados pela escola de forma impessoal, através de recados escritos ou apenas no final dos períodos escolares. Alves (2011) recomenda que a escola deve mudar a sua postura e também apostar na comunicação para o incremento da parceria da escola com a família, havendo, conseqüentemente, envolvimento parental.

Um estudo realizado por Coelho (2010) intitulado “NEE: Inclusão e relação escola-família” permitiu concluir que escola e famílias de crianças com NEE contactam

diariamente, sobretudo por canais de comunicação informais, sendo os educadores da opinião que os pais contatam com a escola o mínimo indispensável. Concluiu-se ainda que os pais mencionados no estudo não estão envolvidos no processo educativo das crianças pois é a escola que estabelece as medidas educativas para os alunos esperando que os pais cooperem e sejam coerentes com o trabalho que é realizado na escola.

No caso específico da MD um projeto de intervenção realizado por Fernandes (2016) acerca da “Promoção do envolvimento e da cooperação entre as famílias de alunos que frequentam uma Unidade de Apoio à Multideficiência e a escola” permitiu concluir, através da realização de atividades em que os pais participaram que aquelas que obtiveram uma melhor apreciação por parte das famílias foram as que se consideraram mais descontraídas e que permitiam uma maior aproximação entre pais e filhos. Por outro lado, a avaliação do PEI foi a atividade que os pais consideraram menos pertinente e interessante. No que diz respeito ao envolvimento dos pais em tomadas de decisão sobre o processo educativo dos filhos verificou-se que os pais não manifestaram especial interesse em se envolverem nessa atividade.

Como práticas mais eficazes relacionadas com o processo de comunicação a autora refere

a formulação de convites, a cedência do contacto telefónico pessoal no sentido de mostrar a nossa disponibilidade, a escrita de recados na caderneta do aluno, a disponibilização de um horário de atendimento e o estabelecimento de diálogo sempre que possível. . . (p. 120)

Para Fernandes (2016) os pais que participaram no estudo “assumiram mais atitudes de “pais colaborantes” e de “pais abordáveis” e menos atitudes de “pais indiferentes”” (p. 166), sendo ainda referido que não ocorreram atitudes de “pais consumidores”.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

No presente capítulo e após a realização do enquadramento teórico da nossa investigação, relembramos que a mesma tem como tema as relações escola-família e tendo como principal objetivo estudar as relações de cooperação (parceria) estabelecidas entre as famílias de crianças com multideficiência e a escola.

Tendo em conta o acima mencionado definimos como objetivos gerais: conhecer as perceções dos pais e dos professores acerca da colaboração estabelecida entre si; conhecer as interações existentes entre a escola e a família; e apreender de que forma as famílias são ouvidas e as suas preocupações, opiniões e expectativas se refletem nos objetivos educativos definidos pelos professores. Definimos como objetivos específicos: compreender que conceções as famílias e os professores apresentam acerca da uma relação ideal de parceria; e conhecer como se caracteriza a relação atual na perspetiva das famílias e dos professores.

Com a finalidade de efetivar o principal objetivo do estudo foi selecionada como metodologia a que se considerou mais adequada – a metodologia qualitativa, sendo utilizada a entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados privilegiado.

Começou-se assim por formular os objetivos, seguindo-se a caracterização da metodologia utilizada, os instrumentos de recolha de dados, sendo posteriormente identificadas todas as etapas para a sua elaboração e enunciados os procedimentos necessários a seguir durante a recolha e tratamento de dados.

Analisámos os dados e procedemos à respetiva discussão após cumprirmos as formalidades de validação e recolha de dados.

1. Definição da problemática e das questões de investigação

Apresentamos agora a problematização daquela que para nós foi a questão primordial na elaboração deste estudo, estabelecida no seguinte problema:

- como se caracteriza o relacionamento entre as famílias de crianças com multideficiência e a escola?

Partindo desta questão definimos como questões orientadoras ao estudo:

- Que colaboração existe entre as famílias e a escola no processo educativo de crianças com multideficiência?
- Como se caracterizam as interações entre a escola e as famílias?
- Em que medida as preocupações, expectativas e opiniões das famílias estão refletidas nos objetivos da intervenção educativa dos professores?

São objetivos gerais do estudo:

- Conhecer as percepções dos pais e dos professores acerca da colaboração estabelecida entre si.
- Conhecer as interações existentes entre a escola e a família.
- Apreender de que forma as famílias são ouvidas e as suas preocupações, opiniões e expectativas se refletem nos objetivos educativos definidos pelos professores

Tendo como ponto de partida estes objetivos gerais consideramos como objetivos específicos:

- Compreender que concepções as famílias e os professores apresentam acerca da uma relação ideal de parceria;
- Conhecer como se caracteriza a relação atual na perspetiva das famílias e dos professores.

2. Metodologia empírica

2.1. Metodologia usada

A metodologia utilizada no presente estudo enquadra-se nas abordagens qualitativas uma vez que temos como objetivo estudar uma realidade na perspetiva dos participantes envolvidos.

A metodologia qualitativa está associada ao paradigma interpretativo. De acordo com este paradigma o estudo de fenómenos sociais apenas são possíveis de compreender do ponto de vista dos sujeitos envolvidos, bem como o comportamento humano só pode ser compreendido quando o observador partilha com os observados o mesmo quadro de referência e esteja inserido no seu ambiente.

A investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (2013) possui, na sua essência, cinco características: 1) a fonte de dados é o ambiente natural e o instrumento principal de recolha de dados é o investigador; 2) os dados recolhidos são maioritariamente descritivos; 3) o investigador, ao utilizar a metodologia qualitativa, demonstra mais interesse pelo processo do que pelos resultados; 4) os dados são analisados, pelo investigador, de forma indutiva e 5) para o investigador é fundamental compreender o significado que os participantes atribuem às suas próprias experiências.

Denzin e Lincoln (citados por Coutinho, 2011) consideram que “a investigação qualitativa utiliza uma multiplicidade de métodos para abordar uma problemática de forma naturalista e interpretativa . . . procurando interpretar os fenómenos em termos do que eles significam para os sujeitos . . . , utiliza uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal, entrevista, história de vida, introspecção – que descrevem rotinas e significados nas vidas dos sujeitos” (p. 287).

A investigação qualitativa tem como objetivos o desenvolvimento de conceitos, a descrição de realidades múltiplas e o desenvolvimento da compreensão de um fenómeno. O plano da investigação é progressivo, flexível e geral, estando a cargo da intuição do investigador o modo de avançar na mesma.

A recolha de dados, neste tipo de investigação, ocorre por observação, realização de entrevistas ou análise de documentos, sendo que os dados recolhidos são descritivos e as amostras pequenas e não representativas.

A análise de dados ocorre de forma indutiva, contínua, estando relacionada com teorias emergentes.

O investigador ao realizar um estudo de natureza qualitativa deve estabelecer com os sujeitos uma relação de empatia, igualdade, confiança, havendo um contato intenso entre ambos.

Os constrangimentos associados à investigação qualitativa prendem-se com facto de esta ser demorada, sendo difícil proceder à síntese de dados, pouco adequada a populações de grande dimensão e os procedimentos a seguir não serem standardizados.

De acordo com Bogdan e Biklen (2013) “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos, tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados” (p. 70), pelo que no

presente estudo se pretendeu estudar as perspetivas das mães e professoras acerca do seu relacionamento ocorrendo a descrição das suas experiências pessoais acerca do mesmo.

Dadas as questões de investigação e os objetivos do presente estudo efetuámos estudos de caso múltiplos.

Num estudo de caso “examina-se um caso (ou um pequeno número de casos) em detalhe, em profundidade e no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso a todos os métodos que se revelem apropriados” (Yin; Punch; Gomez, Flores e Jimenez,; citados por Coutinho, 2011, p. 293).

Um estudo de caso qualitativo, de acordo com Merriam (citado por Carmo e Ferreira, 2008), apresenta cinco características específicas: é “particular, descritivo, heurístico, indutivo e holístico” (p. 235), sendo dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação. Os estudos de caso qualitativos realizados permitiram-nos conhecer o relacionamento específico estabelecido entre as mães e as professores, cada um desses relacionamentos com características muito próprias e específicas, tendo sido descrita por elas a forma como esse relacionamento se tem processado ao longo do tempo.

Os estudos de caso múltiplo podem ocorrer em duas modalidades, por indução analítica em que se procuram desenvolver conceitos abstratos num contexto geral ou por comparação constante procurando gerar teoria em contraste com hipóteses retiradas de um contexto, noutra contexto diferente. No presente estudo a modalidade adotada foi a comparação constante.

Yin (citado por Carmo e Ferreira, 2008), “define um estudo de caso como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados” (p. 234).

Em síntese, num estudo de caso investiga-se com o propósito de examinar em profundidade um único caso para compreender um fenómeno, existindo uma compilação e acumulação de estudos de caso, dando-se ênfase ao contexto natural. Através da análise de dados faz-se uma busca interpretativa dos temas, sendo esta estruturada de padrões e havendo uma reflexão do ponto de vista dos participantes. Os resultados poderão ser apresentados através de narrativas objetivas ou narrativas reflexivas.

Dado os objetivos do estudo se relacionarem com a procura de informação acerca da relação existente entre a escola e a família, tendo-se recorrido à entrevista como forma privilegiada de obtenção de dados o estudo de casos múltiplos adequa-se particularmente bem pois permitiu aos participantes uma reflexão aprofundada acerca do tema, sendo-nos transmitidas informações ricas a nível das suas experiências pessoais.

2.2. Participantes no estudo

Participaram neste estudo três professoras que exercem funções em UAM e cinco mães de crianças ou jovens com MD e que frequentam as UAM dos professores anteriormente mencionados.

A escolha dos participantes do estudo decorreu dos objetivos definidos uma vez que se pretendiam famílias de crianças com MD e respetivos professores e da conveniência pois seria necessário UAM geograficamente acessíveis em que um dos membros da família e os docentes se dispusessem a participar no estudo.

Para garantir o anonimato de todas as entrevistadas procedeu-se à correspondência de uma letra de A a C para as entrevistas das professoras e da letra P, associada a um número de 1 a 5 para as entrevistas realizadas às mães.

Entre os professores e as famílias existe a seguinte correspondência:

Professoras	Mães
A	P1
	P2
	P3
B	P4
C	P5

Quadro 1 – Correspondência entre as professoras e as mães entrevistadas

A observação do quadro 1 indica-nos que os educandos das mães P1, P2 e P3 frequentam a UAM onde leciona a professora A, o educando da mãe P4 frequenta a UAM onde leciona a professora B e o educando da mãe P5 frequenta a UAM onde leciona a professora C.

No que concerne à caracterização das professoras entrevistadas todos têm formação especializada em educação especial sendo que duas delas são educadoras

de infância de formação de base e uma professora de matemática, conforme o quadro 2. De referir que a professora A possui 20 anos de experiência como docente do 2º Ciclo, possuindo pós-graduação em educação especial, no domínio cognitivo e motor, e que as professoras B e C apresentam uma vasta experiência em educação especial bem como de trabalho em UAM.

	Idade	Formação de base	Formação especializada	Tempo de serviço em educação especial	Tempo de serviço em UAM
A	43	Licenciatura em gestão	Pós graduação em educação especial	1 ano e meio	6 meses
B	52	Educação de infância	CESE em educação especial	15 anos	7 anos
C	50	Educação de infância	CESE em educação especial	14 anos	6 anos

Quadro 2 – Caraterização das professoras participantes no estudo

O quadro 3 indica-nos a idade, habilitações literárias e profissão de cada uma das mães entrevistadas.

	Idade	Habilitações	Profissão
P1	39 anos	Licenciatura	Técnico superior de contabilidade
P2	43 anos	Licenciatura	Farmacêutica
P3	47 anos	9º ano	Consultora imobiliária
P4	38 anos	6º ano	Funcionária de limpezas
P5	45 anos	6º ano	Funcionária de limpezas

Quadro 3 – Caraterização das mães participantes no estudo

Apresentamos no quadro 4 a caraterização das crianças referindo alguns elementos que consideramos relevantes para o estudo, nomeadamente a idade das crianças e jovens, assim como o seu diagnóstico, fazendo corresponder a crianças às mães entrevistadas.

	Sexo	Idade	Diagnóstico	Problemática	UAM
P1	F	10 anos	5º ano	Tumor cerebral aos 3 meses com sequelas – Atraso global de desenvolvimento	2º ciclo
P2	F	18 anos	8º ano	Síndrome de Rett	2º ciclo
P3	F	16 anos	8º ano	Paralisia cerebral (Forma distónica)	2º ciclo

P4	F	13 anos	4º ano	Atraso global de desenvolvimento	1º ciclo
P5	M	12 anos	4º ano	Síndrome de Rubinstein-Taybi	1º ciclo

Quadro 4 – Caracterização das crianças e jovens participantes no estudo

Ao observarmos o quadro podemos verificar que da totalidade das crianças (5), 4 são do sexo feminino e apenas 1 é do sexo masculino. Nas UAM onde lecionam as professoras entrevistadas, as quais tive oportunidade de visitar, foi-me transmitida a informação que estas são frequentadas maioritariamente por alunos do sexo feminino. Relativamente à UAM frequentada, 3 crianças frequentam a UAM de 2º ciclo e duas crianças frequentam a UAM de 1º ciclo.

2.3. Métodos de recolha de dados

O instrumento privilegiado de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, tendo sido também efetuada pesquisa documental e conversas informais com os participantes no estudo.

A utilização de múltiplas fontes de dados na realização de estudos de caso, segundo Yin (citado por Coutinho, 2011), “permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno” (p. 299).

Em investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (2013), existem duas formas de entrevistas que podem ser utilizadas pois “podem constituir uma estratégia dominante para recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p. 134). Recorremos assim à entrevista semiestruturada como estratégia dominante por permitir aos participantes abordar o tema em estudo da sua perspetiva, sendo guiados por linhas diretivas lançadas pelo investigador.

Uma entrevista é considerada semiestruturada, segundo Campenhoudt e Quivy (2013), “no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas”, sendo elaboradas pelo investigador perguntas-guia de cariz aberto, podendo este efetuar-las com uma formulação diferente da prevista e reordenando-as, se necessário. De Ketele e Roegiers (1999) corroboram esta afirmação pois consideram que uma entrevista se denomina semiestruturada

“quando o entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de ponto de referência” (p. 21).

A flexibilidade das entrevistas, bem como a sua baixa diretividade, permite que haja respeito pelo quadros de referência sendo possível recolher testemunhos e interpretações dos interlocutores.

2.4. Procedimentos para recolha e tratamento de dados

Os guiões das entrevistas começaram a ser delineados tendo como ponto de partida as questões de investigação do estudo.

Para proceder à elaboração do guião definitivo das entrevistas começámos por estabelecer o primeiro contato com professores e posteriormente com os pais, visto terem sido os professores a facultar o contato com os pais.

Foram realizadas entrevistas a três professores e a cinco famílias, tal como mencionado, tendo o primeiro contato sido estabelecido, na generalidade dos casos telefonicamente, sendo que posteriormente se efetuaram contatos pessoais com todos os participantes no estudo, com a finalidade de nos apresentarmos formalmente a professores e pais, dando a conhecer os objetivos do trabalho a realizar, assim como os motivos pelos quais se constituíam respondentes válidos às entrevistas..

Após este contato inicial, que permitiu dar a conhecer o tema do estudo, bem como os seus objetivos a professores e a pais, realizaram-se conversas informais de forma a permitir, em traços gerais, conhecer os professores, as escolas, as famílias e os alunos envolvidos. As conversas informais permitiram ainda conhecer algumas perspetivas gerais acerca do tema em estudo, nomeadamente o facto de todos os participantes terem falado abertamente acerca do mesmo revelando assim não ter reservas quanto a abordar a temática da relação escola-família e manifestando a importância dada à mesma, bem como foram a oportunidade para professores e pais facultarem documentos acerca dos alunos, nomeadamente os PEI, os Currículos Específicos Individuais (CEI) e os Programas Individuais de Transição (PIT).

Os guiões das entrevistas foram aperfeiçoados após reflexão cuidada como resultado dos contatos iniciais e conversas informais acima referidas, em paralelo com as opiniões e sugestões do Professor Orientador, tendo sido efetuadas algumas alterações até à elaboração dos guiões finais. Contribuiu também para a elaboração

dos guiões a análise de estudos realizados acerca do tema em estudo designadamente por Epstein (2001), Coelho (2010), Alves (2011), Pinho (2012), Cotton e Wikelund (1989).

As entrevistas realizaram-se no período compreendido entre Fevereiro e Maio de 2015, tendo sido gravadas em registo áudio e, posteriormente, integralmente transcritas. As entrevistas foram realizadas em locais acordados com os entrevistados, respeitando a sua disponibilidade, e em espaços deliberadamente acolhedores, com privacidade e sem interferências exteriores.

Após a transcrição das entrevistas procedeu-se à análise de dados e sua interpretação.

O tratamento dos dados recolhidos efetuou-se através de análise de conteúdo às entrevistas que decorreu de forma muito cuidada. Da análise de conteúdo resultaram categorias e subcategorias, as quais são compostas por várias unidades de registo, representativas de cada uma delas.

O método de entrevistas, em investigação social, está, segundo Quivy e Campenhoudt (2013), “sempre associada a um método de análise de conteúdo” (p. 195) e “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (p. 227).

A análise de conteúdo é utilizada frequentemente em investigações de natureza educacional sendo, de acordo com Bardin (1979) “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38).

Stemler, citado por Esteves (2006), complementa esta definição afirmando que “a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação” (p. 107).

As conversas informais realizadas foram cuidadosamente preparadas de forma a conhecer melhor os participantes do estudo, bem como permitir perscrutar a opinião de mães e professoras acerca do tema da relação escola-família. Foram recolhidas algumas notas escritas resultantes dessas mesmas conversas. As informações constantes nas notas foram distribuídas por temas, alguns dos quais correspondem aos temas abordados nas entrevistas

Os documentos consultados e posteriormente analisados foram os PEI e PIT dos alunos, bem como registos das professoras acerca das problemáticas, desenvolvimento, necessidades do alunos, entre outras informações, que após análise cuidada nos permitiram ter algum conhecimento acerca dos alunos envolvidos no estudo no que às suas problemáticas diz respeito.

3. Apresentação e discussão dos dados

Iremos proceder à apresentação e análise dos dados recolhidos nas conversas informais bem como nas entrevistas realizadas. De referir que se procedeu apenas à entrevista de um membro de cada família, sendo que neste caso concreto, devido à disponibilidade de cada família, foram entrevistadas apenas mães.

Tal como foi referido anteriormente, as entrevistas foram realizadas entre Fevereiro e Maio de 2015 a 5 mães de crianças com MD e a 3 professoras a exercer atividade em UAM, frequentadas pelas crianças das mães entrevistadas.

Prosseguimos a apresentação dos resultados e sua análise tendo como incidência as informações e opiniões recolhidas através das entrevistas, tendo sempre presente o problema em estudo – **Como se caracteriza o relacionamento entre as famílias de crianças com multideficiência e a escola?**

Iremos proceder, seguidamente, à apresentação e discussão dos dados obtidos tanto nas conversas informais como nas entrevistas de acordo com três estudos de caso, identificados como Caso A, Caso B e Caso C, que se encontra ilustrado no quadro 5, abordando as perspetivas e conceções das mães e respetivas professoras, nas várias categorias abordadas.

Estudo de Caso	Professoras	Mães
Caso A	A	P1
		P2
		P3
Caso B	B	P4
Caso C	C	P5

Quadro 5 – Correspondência entre as professoras e as mães e respetivo estudo de caso

3.1. Apresentação e discussão dos dados do Caso A

Começaremos por fazer uma abordagem aos dados recolhidos e respetiva discussão acerca da relação ideal entre a escola e as famílias na perspetiva da professora A e das mães P1,P2 e P3. Seguidamente abordaremos os dados recolhidos acerca da relação real entre a escola e a família na perspetiva das participantes no estudo acima mencionadas, procedendo à análise dos mesmos.

3.1.1. Relação ideal escola-família

3.1.1.1. Perceção da professora A e das mães P1, P2 e P3 acerca de uma boa relação entre professora e pais

No que respeita à relação ideal entre escola-família a professora A considera importante a existência de abertura e articulação da escola com as famílias por permitir maior colaboração referindo que a “boa relação escola-família surge quando as partes estão abertas e tentam articular da melhor forma sempre no melhor interesse do aluno” (A).

Quanto à participação dos pais no processo educativo a professora A refere que a escola e a família têm competências e âmbitos de intervenção diferentes alegando que “a escola tem objetivos no trabalho com cada aluno” (A) e “à família compete cooperar e se entretanto quiser questionar” (A). A conceção que esta professora apresenta quanto à relação com os pais não é de cooperação pois para ela a família tem que “colaborar” fazendo o que a professora diz, havendo quase uma imposição.

As mães, por sua vez, consideram a facilidade de comunicação e o acesso aos espaços da escola aspetos relevantes na relação escola-família.

Existe uma valorização da comunicação efetiva, que é acessível e onde não existem barreiras, sendo mencionado que a relação ideal é “relação em que há comunicação” (P1) e também é “não haver restrições à comunicação” (P1).

A utilização de um caderno de comunicação facilita a partilha de informação entre ambas as partes envolvidas no processo educativo da criança ou jovem, e uma mãe refere “gosto que a caderneta do aluno ou o caderninho ande

para trás e para a frente uma vez que a minha filha não tem oralidade para dizer o que se passa” (P1).

Numa relação ideal entre a escola e a família os pais consideram muito importante ter acesso aos espaços escolares e aos professores, e “haver abertura a nós podermos conhecer e sermos conhecidos” (P2).

Entre a escola e as famílias deve existir “diálogo permanente entre pais e professores” (P3) bem como troca e partilha de informações diárias.

De acordo com Hegarty (citado por Dias, 1999) “é imprescindível 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” (p. 52).

Os pais, enquanto primeiros agentes educativos da criança, consideram que os professores devem ter em conta e “valorizar mais os nossos sinais, aquilo que nós dizemos” (P2). Correia (2013) considera que “os pais . . . são elementos cruciais na planificação, execução e avaliação dos programas de intervenção dos seus filhos” (p. 155) pelo que deveriam ser chamados a participar, dando a sua opinião e sugerindo.

Outra questão referida relaciona-se com o facto de os professores deverem respeitar mais as decisões que são tomadas pelos pais ao invés de criticá-las, apontando que “fui um pouco criticada durante algum tempo porque a ia buscar cedo” (P2).

Seria desejável um bom entendimento entre pais e professores, apesar de tal nem sempre ser fácil e, como referem Turnbull, Poston, Minnes e Summers (citados por McWilliam, 2012b) podermos “expressar interesse em alcançar uma compreensão mais completa da perspectiva deles [pais] poderá ser extremamente útil para demonstrar o nosso respeito. Uma compreensão mais ampla pode também ajudar-nos a prestar um serviço mais eficaz” (p. 151).

A perspectiva das mães é a de uma verdadeira colaboração com os professores sem que haja imposições, como aquela que se nota na perspectiva da professora A, nem críticas às decisões e opiniões das famílias como uma das mães refere.

Pelos dados recolhidos consideramos que o entendimento entre a professora e as mães entrevistadas poderá não ser uma tarefa facilitada dadas as opiniões que apresentam serem tão dispares.

3.1.1.2. Percepção da professora A e das mães P1, P2 e P3 acerca da relação ideal escola-família: prática pedagógica e comunicação

Abordaremos inicialmente questões relativas à prática pedagógica e comunicação da professora A com as famílias, seguindo-se uma reflexão acerca da perspectiva das mães P1, P2 e P3.

Colaboração e comunicação são dois termos que estão intimamente relacionados pois, de acordo com Marques (2001) “colaborar significa comunicar com o objetivo de ajudar a resolver problemas ou a intensificar e melhorar uma relação. Significa, também, dar as mãos para fazer alguma coisa em conjunto” (p. 30).

A comunicação entre professores e pais é de extrema importância para ambos e os professores utilizam-na como estratégia de relacionamento com os pais referindo, a professora A, acerca das estratégias utilizadas para ganhar confiança com os pais, que “Estratégias... bom, comunicação” (A) e que é fundamental “definir muito bem os circuitos de comunicação” (A), pelo que “não transmito recados pelas assistentes” (A). A comunicação funciona para esta professora como estratégia para ganhar a confiança dos pais, sendo a confiança uma condição para um bom relacionamento. A mesma professora sublinha a importância da comunicação direta com os pais.

É necessário que os professores conquistem a confiança dos pais referindo que “a escrita quem que ser muito cuidadosa” (A), em comunicações escritas.

Ao estabelecer contato com os pais dos alunos e havendo comunicação com eles, a professora A utiliza uma linguagem formal e cuidada sendo por ela referido que “devemos ser cuidadosos com aquilo que dizemos” (A), afirmando, para finalizar, que “nunca utilizo uma linguagem muito familiar” (A).

Foram referidos como aspetos a ter em conta durante as comunicações a disponibilidade, alegando a professora A que “é preciso realmente deixá-los manifestar e partilhar” (A), pois de acordo com McWilliam (2012b) “ao ouvirmos com atenção o que os pais têm a dizer conseguiremos aprender muito sobre os seus valores, convicções e recursos” (p. 150).

A postura da professora A é muito formal, apesar de manter comunicação com as famílias fá-lo de um modo formal o que poderá ser impeditivo do estabelecimento de uma boa relação com as famílias por muitos dos pais têm dificuldade em compreender termos demasiado técnicos ou específicos relacionados com a escola e até com o diagnóstico dos seus filhos. No que concerne à prática pedagógica que a

professora A refere esta parece-nos ser um pouco distanciada dos pais, provavelmente até demasiado formal, apesar da formalidade que uma relação entre a escola e a família possa requerer.

No que concerne aos momentos de comunicação das mães P1, P2 e P3 com os professores, todos são valorizados, sendo dada especial relevância ao diálogo matinal, sendo o contato da maioria das mães com a escola diário, afirmando uma mãe “comunico com a escola todos os dias” (P3).

O facto de existir comunicação entre pais e professores é por si só importante pois permite a troca de informações entre estes dois intervenientes no processo educativo das crianças e jovens. As mães frisam que “tem sido importante comunicar e conversar” (P1).

Nas conversas informais as mães referiram aproveitar todos os momentos possíveis para dialogar e estabelecer contato com as professoras, daí considerarem importantes todos os momentos de comunicação com a escola.

Os aspetos mais valorizados, pelas mães, na comunicação entre pais e profissionais educativos são o acesso aos profissionais e a sua disponibilidade, a atenção e empatia por eles demonstrada.

A mãe menciona que “um dos aspetos que valorizo é que estejam acessíveis” (P1), sendo corroborada por mais duas mães.

É também importante para as famílias “a atenção que eles têm para comigo e para com a minha filha” (P3).

A empatia que se estabelece entre os pais e os profissionais é valorizada.

Para Simpson (citado por Correia, 2013) “as estratégias básicas para . . . a comunicação entre pais e profissionais são a confiança e o respeito, elementos essenciais para uma comunicação produtiva e significativa entre famílias e profissionais” (p. 162).

Relativamente à perspetiva das mães percebe-se claramente que estas ao valorizarem o acesso a disponibilidade dos profissionais estão mais próximas de um relacionamento informal do que formal, mais próximo do professor e esta perspetiva vem assim contrariar a visão demasiado formal da professora A. As mães valorizam ainda os aspetos emocionais e afetivos ao falarem de capacidade de escuta e empatia o que novamente nos remete para uma visão mais informal da relação com a professora que poderá ser desejável por elas.

3.1.2. Relação real escola-família

3.1.2.1. Percepção da professora A e das mães P1, P2 e P3 acerca da promoção de atividades com famílias

A professora A está de acordo com a realização de atividades que envolvam os pais de todos os alunos da escola e não apenas para os alunos da UAM e que estas atividades se realizem no recreio da escola e que a sala onde funciona a UAM “é uma sala muito pequena, atividades na Unidade, não” (A).

A professora pretende ainda que o ambiente escolar para os alunos da unidade seja igual ao dos restantes alunos da escola referindo “nunca promovi essas atividades porque não quero que isto pareça, lá está, uma sala de meninos de jardim de infância. São adolescentes” (A). Estas afirmações parecem dar sentido à opinião de Epstein (2001) que refere que “a maioria dos professores de crianças pequenas ajudam os pais a se envolverem na educação dos seus filhos, mas a maioria dos professores de crianças mais velhas ignora ou desencoraja o envolvimento dos pais”¹² (p. 34).

É referida a fraca adesão das famílias, na escola onde leciona a professora A, sendo mencionado o horário a que estas ocorrem pois “as atividades são realizadas em horas que não permite aos pais também assistirem” (A) e que, por vezes, são os próprios pais que não querem participar alegando a professora que “nem todos os pais têm vontade ou disponibilidade” (A). No entanto, a disponibilidade de horário dos pais deveria ser tomada em consideração. Existem ainda formas de participação não presenciais e que poderiam ser as adequadas quando os pais exercem uma atividade profissional.

A professora A refere ainda que são sobretudo as mães a participar em atividades na escola, afirmando “o contato que eu tenho é essencialmente com as encarregadas de educação, por norma são as mães” (A), o que vai ao encontro da opinião de Marques (2001) pois este considera “. . . que a esmagadora maioria dos pais que participa nas reuniões são mães, é forçoso afirmar que a colaboração da escola com as famílias se faz quase sempre por intermédio das mães” (p. 36).

A professora A realiza de momentos de formação para pais, nomeadamente acerca de alimentação e higiene oral, ou seja “os pais vêm à escola participar em

¹² Tradução livre do original em inglês

atividades quando há momento de formação” (A) e permite que sejam realizadas festas de aniversário na UAM com a presença de familiares.

De acordo com a professora parece-nos que esta é uma atividade para os pais, exclusivamente, mas com o intuito de os ajudar a lidar com determinadas questões específicas acerca dos seus filhos. No entanto, pelo que foi referido durante a entrevista e as conversas informais estes momentos de formação são exclusivamente da responsabilidade da equipa da escola, não sendo os pais consultados para o efeito.

Em síntese, a professora A coloca em causa a adequação da participação de pais em atividades na escola considerando o facto de serem adolescentes e de lhes querer proporcionar experiências semelhantes às das crianças ou jovens da sua idade, no entanto, na nossa opinião a cooperação das famílias deveria ocorrer em todos os níveis de ensino, independentemente da idade dos alunos, para além de que os alunos com NEE e no caso específico da MD apresentam características e necessidades muito próprias e que levam a que faça todo o sentido a participação das famílias e a cooperação entre a escola e a família. A professora ao referir que permite a realização de festas de aniversário na UAM com a participação das famílias acaba por contradizer a sua perspetiva inicial de que não pretende a infantilização dos jovens por serem adolescentes, pois consideramos esta atividade um pouco infantilizante ao decorrer no espaço da escola.

Novamente a visão da professora não é consistente com a ideia de cooperação entre escola e família pois o facto de referir que concorda com a participação das famílias em festas e desportos, estas não promovem um verdadeiro envolvimento no processo educativo. Pelo que foi dito consideramos que a experiência da professora relativamente à participação dos pais no processo educativo não é positiva.

A nível da participação dos pais em atividades educativas que ocorram em colaboração com a escola a mãe P1 considera ser “importante porque acho que os miúdos ficam também satisfeitos de verem, às vezes, os pais na escola” (P1).

De referir que é fundamental a escola e a família estabelecerem uma ligação forte e de acordo com Sousa (1998) “sabe-se que envolver os pais na escola aumenta, em geral, o rendimento escolar, mas com determinadas fronteiras de forma a não inibir o desenvolvimento da autonomia” (p. 176).

A mãe P1 considera que a sua participação em atividades na escola é dificultada pelo horário pois “essas atividades ocorrem normalmente em horários laborais” (P1), sendo que Marques (2001) considera que “. . . continua a ser muito difícil envolver no processo educativo os pais que estão mais afastados da cultura escolar. As razões são conhecidas: falta de tempo, baixas expectativas educacionais, afastamento cultural e pobreza” (p. 16).

As famílias fazem referência ao facto de não ser solicitada a sua participação mencionando “não somos chamados para ir presencialmente à escola participar em grandes atividades” (P1) referindo “somos às vezes chamados em colaborar na execução de alguns trabalhos ou colaborar nomeadamente enviando fotografias” (P1). No entanto a colaboração e participação dos pais depende da iniciativa e solicitação dos professores. Neste sentido, a mãe P2 considera que “acho que os pais deviam de participar mais” (P3).

As mães referiam durante as conversas informais que participam em atividades quando solicitadas, desde que tenham disponibilidade mas que participam sobretudo no que ao envio de materiais diz respeito, mencionando ainda que o facto de exercerem uma atividade laboral e o horário das atividades propostas pela escola ocorrer nesse período nem sempre têm possibilidade de aí se deslocarem.

Podemos concluir, pelos dados recolhidos que as mães apesar de considerarem importante o seu envolvimento com a escola não o fazem por sua própria iniciativa, dependo por isso a sua colaboração e envolvimento da solicitação da professora. No entanto, dada a perspetiva da professora acima mencionada, as famílias não são chamadas a participar em atividades educativas relevantes para o seu desenvolvimento.

3.1.2.2. Perspetiva da professora A e das mães P1, P2 e P3 sobre diferenças na forma como pais e profissionais veem a criança ou jovem

Pais e professores não olham, geralmente, para a criança da mesma forma pelo que iremos agora apresentar a perspetiva da professora A acerca do tema e de seguida as perspetivas das mães P1, P2 e P3.

A professora A refere que os pais têm uma visão carinhosa dos filhos afirmando que “há uma tendência para [os pais] serem muito carinhosos” (A),

acrescentando que os pais têm uma visão muito protetora, olhando o seu filho “sempre com um sentido protetor” (A).

Relativamente à tendência dos pais em infantilizarem os seus filhos com NEE é mencionado que “há um bocadinho essa tendência para infantilizar” (A).

Na opinião da professora A os professores têm uma visão pedagógica e uma frisando que “a visão é sempre a mesma, é melhorar, é melhorar qualquer coisa” (A).

Na perspetiva das mães a criança é vista como o seu filho especial e por vezes protegendo-o demasiado referindo “é uma filha, é uma criança muito especial e importante” (P1), e que “temos sempre aquela necessidade e vício de superproteger” (P1).

A mãe P3 refere que vê e lida com a sua filha como sendo uma criança dita normal referindo “olho para ela como uma menina normal” (P3). A mesma mãe demonstra que olha a criança de uma forma positiva e elogiosa ao dizer “olho para a minha filha como uma menina muito inteligente, muito bonita, muito simpática, muito sociável e muito traquina” (P3).

As mães consideram que os professores têm uma visão da criança diferente da sua, devido à parte emocional e pedagógica.

Na perspetiva da mãe P1, os professores, veem a criança como um aluno pois alegam “para a professora é uma aluna” (P1). Para Davies (citado por Abreu, 2012) “existe uma diferença entre a família e a escola, ou seja, enquanto que as crianças na família são tratadas como indivíduos, tendo uma relação prolongada e emocional, na escola são tratadas enquanto pertencças de um grupo” (p. 15).

A mesma mãe acima mencionada considera que os professores, devido à forma como olham a criança ou jovem, dão-lhe mais espaço para que ela aprenda, referindo “tem que dar também um bocadinho de espaço porque também é assim que eles aprendem” (P1).

Para a mãe P3 os professores podem ter uma visão irrealista, no que concerne às capacidades da criança, sendo referido por uma mãe “fazem deles mais do que o que eles na realidade conseguem” (P2).

Em oposição a mãe P3 que consideram que o professor olha para a criança de forma especial, apontando que “os professores olham de uma forma mais especial” (P3) e ainda que “a professora trata-a como uma menina especial” (P3).

No que diz respeito a semelhanças e diferenças nas formas de olhar as crianças, entre pais e professores, os primeiros referem que podem ocorrer situações em que existem semelhanças e outras em que existem diferenças.

Há mães que consideram que a professora olha a criança de uma forma semelhante à sua, acrescentando que também existem diferenças ao referir “a professora olha de uma forma mais idêntica àquilo que a família olha” (P1).

Relativamente a diferenças nas formas de pais e professores olharem a criança, os pais fazem referência a questões emocionais tais como “para nós, pais, às vezes é mais difícil porque as coisas se misturam com outra força” (P1).

Podemos concluir, pelos dados recolhidos, que a professora e as mães apresentam uma visão diferente acerca das crianças ou jovens sendo que a professora vê um aluno logo essa forma de olhar é mais racional e menos emocional. A professora tem uma visão associada à promoção de atividades que sejam adequadas à idade das crianças e jovens, no entanto parece-nos que o devia fazer em função do seu desenvolvimento. As mães consideram que os professores nem sempre têm um conhecimento aprofundado da criança olhando-a de um modo impessoal e também irrealista. De salientar que a mãe P3 considera que os pais devem lidar com os seus filhos com MD como sendo ditas “normais”, como as outras crianças da sua idade, devendo elogiá-los sempre que conveniente. Consideramos pois que a perspetiva desta mãe contrasta com a visão protetora e infantilizadora referida pela professora.

3.1.2.3. Objetivos para as crianças e jovens nas perspetivas da professora A e das mães P1, P2 e P3

Relativamente aos objetivos que os professores têm definido para cada criança estes dependem em grande parte, não só das competências e problemáticas das crianças e jovens, mas também da visão que os professores têm deles enquanto alunos.

A professora A considera como principal objetivo, para as crianças cujas mães participaram no estudo, a aquisição de autonomia, especificando que pretende que os alunos sejam autónomos a nível de alimentação e higiene, assim como adquiram

maior funcionalidade a nível de atividades de vida diária alegando “são atividades de vida diária, é isso que eles querem” (A).

As mães consideram para os seus filhos alguns objetivos específicos relacionados com o seu desenvolvimento mas é também importante para os pais que as crianças sejam felizes.

A mãe P1 referiu como objetivos centrais para as crianças e jovens a autonomia, mobilidade, linguagem e comunicação ao referirem que “o grande objetivo é dar-lhe competências de forma a que ela seja autónoma” (P1).

Por oposição a estes objetivos definidos pelas famílias, umas das mães entrevistadas refere que a sua filha tem uma evolução lenta devido à sua problemática pelo que considera que os objetivos educativos para ela não poucos, desabafando “não existe grandes expectativas para a minha filha” (P2).

A relação escola-família pressupõe que haja uma definição de objetivos que devem ter em conta, de acordo com Hegarty, Piklington e Lucas (citados por Dias, 1999) “as necessidades dos pais, dos professores, mas sobretudo as necessidades das crianças” (p. 51).

Das conversas informais retivemos como informação muito importante que na maioria dos casos os pais não participam na elaboração do PEI como seria desejado, isto é, os pais fornecem, regra geral, informações acerca do ambiente familiar e acerca da problemática e desenvolvimento do seu filho, sendo os objetivos e as medidas de apoio definidas pelos docentes.

Em síntese, consideramos que a professora parece não valorizar os objetivos que seria de esperar para crianças com MD pois em momento algum refere a comunicação como sendo objetivo prioritário para as crianças. Durante uma das conversas informais a mãe P3 referiu que ao longo dos anos, na escola que a filha frequentou anteriormente e agora na escola que frequenta há algum tempo, nunca houve interesse por parte dos professores em utilizar tecnologias de apoio à comunicação com a jovem apesar da família possuir esses equipamentos e de ter tentado que os mesmos fossem utilizados na escola pois é onde a jovem passa grande parte do dia. Podemos assim verificar também que a partilha de objetivos, que é um dos aspetos centrais das parcerias, não ocorre neste caso específico. No caso da mãe P1, podemos verificar que já existe uma partilha de objetivos com a

professora, considerando também a mãe que acima de todos os objetivos deve estar sempre o bem-estar da criança.

No caso da mãe P2 esta apresenta expectativas muito baixas em relação tanto a objetivos desenvolvimentais como a objetivos acadêmicos devido ao diagnóstico da jovem e às graves limitações que apresenta. Durante uma conversa com a mãe P2 ficou patente um certo descontentamento face a situações de críticas que a professora fez à mãe devido ao tempo de permanência da jovem na UAM, por a mãe considerar que a sua filha apenas deveria frequentar a unidade da parte da manhã. Por outro lado a própria professora referiu numa das conversas informais a mesma situação.

3.1.2.4. Indicadores de inclusão na escola, na perspectiva da professora A e das mães P1, P2 e P3

De acordo com Pereira (2011) “a escola inclusiva tem como princípio fundamental que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades e diferenças” (p. 7) e assim sendo os professores foram questionados acerca dos sinais através dos quais as crianças e jovens demonstram que estão incluídos na escola .

A professora A refere as interações com os pares como indicador da inclusão da criança com MD podendo essa interação ocorrer através de “trabalho em pares, trabalho em grupos” (A). Para a professora é ainda um indicador de inclusão a planificação das aulas em função dos alunos com NEE pelos professores do ER, pois parece-nos que considera que os professores de ER ao planificarem devem ter em consideração os alunos com NEE, suas capacidades e limitações, de forma a incluí-los na sua aula.

No que respeito à postura dos pais face à inclusão dos seus filhos com MD esta é de extrema importância pois, tal como Glat (2012) afirma “o nível de inclusão que este indivíduo pode vir a desenvolver depende, em grande medida, da disponibilidade da sua família em lhe permitir participar de diferentes ambientes e relações sociais, apesar de todas as barreiras físicas e sociais existentes” (p. 222).

Assim sendo, relativamente à atitude dos pais face à inclusão dos seus filhos na escola, a professora A considera que esta é fundamental afirmando “a inclusão na escola parte dos pais terem vontade que isso aconteça” (A). Logo se “os pais

acreditarem que a escola é um espaço benéfico nas aprendizagens e que é bom estarem com os colegas, eu acho que isso só ajuda” (A). Mas, quando a atitude dos pais não é positiva, então é vista como não sendo benéfica, sendo referido que “aquela superproteção pode não ser benéfica” (A). Durante uma conversa com a mãe P2 ficou patente um certo descontentamento face a situações de críticas que a professora fez à mãe devido ao tempo de permanência da jovem na UAM, por a mãe considerar que a sua filha apenas deveria frequentar a unidade da parte da manhã. Por outro lado a própria professora referiu numa das conversas informais e também na entrevista.

Nas entrevistas realizadas às mães aos indicadores de inclusão foram apenas mencionados pela mãe P3 que referiu a “a felicidade dela” (P3) ao falar da sua filha quando chega à escola. Apenas a mãe P3 referiu indicadores de inclusão, sendo que as outras mães não lhes fizeram referência.

3.1.2.5. Formas de comunicação mais frequentes entre a escola e a família referidas pelas mães P1, P2 e P3

As formas de comunicação mais frequentemente utilizadas entre a escola e a família mencionadas pelas mães P1, P2 e P3 foram o contato telefónico, o contato presencial e os recados por escrito.

Os contatos pessoais podem ocorrer de várias formas, como por exemplo “são todos os dias que a vou deixar ou que a vou buscar” (P2).

As comunicações por telefone são referidas pelas três mães entrevistadas para a realização do estudo de caso A.

A comunicação escola-família, e vice-versa, também ocorre através de recados por escrito podendo ser por e-mail ou caderneta do aluno, sendo valorizado o caderno de comunicação por permitir conhecer o dia-a-dia da criança assim como as suas dificuldades, aquisições e desenvolvimento. As mães valorizam o caderno de comunicação mencionado “gosto que a caderneta do aluno ou o caderninho ande para trás e para a frente uma vez que a minha filha não tem oralidade para dizer o que se passa” (P1).

A utilização das formas de comunicação mencionadas acima foram referidas nas conversas informais pelas mães.

Podemos assim concluir que a comunicação com a escola ocorre de uma forma bidirecional.

3.1.2.6. Experiência de trabalho da professora A com famílias de crianças com NEE e com famílias exigentes

No que concerne à experiência que as professoras entrevistadas têm com as famílias de crianças com NEE a professora A considera o trabalho com essas famílias como “uma aprendizagem também” (A), acrescentando que para si a experiência com famílias com crianças com NEE é uma experiência que “acho que é enriquecedora” (A).

As famílias não são todas iguais, havendo famílias com as quais é mais fácil lidar e outras que são mais exigentes. Todos os professores, em algum momento da sua atividade enquanto docentes, lidam com a situação de pais exigentes.

Quando questionadas acerca da forma como lidam com as famílias mais exigentes a professora A referiu que tenta desvalorizar comentários infundados indicando que “a senhora que tinha uma boa relação comigo, teve uma atitude que pôs em causa essa boa relação” (A) mas “quando mais tarde vi a senhora falei com ela da mesma maneira . . . numa relação profissional é assim” (A).

Em síntese, a professora apesar de considerar o trabalho com famílias uma experiência enriquecedora não parece ser sensível às especificidades das necessidades das famílias que têm filhos com MD. No que concerne à resolução de conflitos com as famílias a professora apresenta uma atitude profissional

3.1.2.7. Relação anterior e relação atual das mães P1, P2 e P3 com a escola

No que à questão da relação que os pais tiveram com a escola no passado diz respeito, as opiniões das mães entrevistadas são divergentes.

A mãe P1 refere que na UAM de 1º ciclo a relação com os profissionais foi de conflito devido a exigências feitas e por insatisfação face à qualidade dos serviços. A

mãe, durante a conversa informal, falou da situação que levou ao conflito. Dado que os pais não concordaram com a elaboração do PEI e solicitaram alterações ao mesmo, o professor da UAM que a criança frequentava não ficou satisfeito pois não concordava com os pais e a relação aí tornou-se mais difícil.

Por oposição, a mãe P2 considera ter hoje uma relação com a escola igual à que tinham no passado.

No que concerne à relação que as mães têm atualmente com a escola, a mãe P1 refere que tem uma boa relação com a escola referindo “é uma relação pacífica” (P1). A mãe P1 mostra-se ainda satisfeita face à componente letiva e terapias existentes pois afirma “a escola na componente letiva neste momento oferece alguma coisa. Acho até positivo” (P1) no entanto demonstra insatisfação face ao trabalho realizado. A mesma mãe considera que a relação com a escola de 2º ciclo é mais fácil do que a relação que teve com a escola de 1º ciclo pois a professora tem para a criança objetivos semelhantes aos dos pais considerando “acho que o trabalho que a professora está a fazer está a ir ao encontro daquilo que são os nossos objetivos” (P1).

De um modo geral, as mães P1, P2 e P3 consideram ainda que a relação atual com a escola é mais fácil do que a relação com a escola em anos anteriores.

Todos os aspetos mencionados acerca de relação com a escola foram referidos pelas mães nas entrevistas informais.

A mãe P1 realça que alcançaria a relação desejada com a escola se existisse uma reunião de pais de alunos da UAM pois manifesta o desejo de uma reunião de pais de todas as crianças que frequentam a UAM, com a presença de terapeutas e auxiliares, com a finalidade de haver partilha de experiências pois menciona “eu gostava também de ter uma reunião de pais, haver um momento de contato das famílias, partilhar as experiências” (P1). É ainda mencionado pela mesma mãe a necessidade de maior envolvimento das auxiliares, bem como a sua valorização no processo educativo.

3.1.2.8. Expetativa das mães P1, P2 e P3 acerca do que a escola pode oferecer à criança e à família

Quanto às expetativas daquilo que a escola pode oferecer à criança estas variam de família para família, assim a mãe P1 é da opinião de que “as atividades extracurriculares que existem para os outros miúdos eventualmente poderiam existir de outra forma para as outras crianças” (P1).

A mãe P2 demonstra ter baixas expetativas do que a escola pode oferecer à jovem visto esta ter 18 anos, afirmando “não existe grandes expetativas para a minha filha” (P2).

Uma vez que o desenvolvimento, autonomia e aprendizagem da criança ou jovem multideficiente é influenciado pelo apoio que lhe é prestado, Sousa (1998) considera que “pais e professores têm tendência a procurar culpados, a adiar decisões e a “jogar” a criança enquanto intermediária da relação” (p. 168).

Durante as conversas informais as mães demonstraram de forma pormenorizada todas as suas expetativas, sobretudo as mães que demonstram expetativas menos positivas sobretudo no que diz respeito à inexistência de atividades extracurriculares e de atividades em períodos não letivos para alunos com MD.

Relativamente às expetativas do que a escola pode oferecer às famílias a mãe P3 manifesta satisfação face à resposta da escola às necessidades da família

É referido pela mãe P1 a necessidade da existência de serviços de apoio à família nos tempos não letivos, pois assim seria permitido à criança manter as competências que adquiriu durante o ano letivo, acrescentando que “três meses no verão em que não acontece nada, para eles é uma quebra muito grande” (P1). Epstein (2001) considera que o período de Verão “é tratado como um tempo que é separado da escola. Investigações acerca de aprendizagens no verão e esquecimento demonstram que o verão é um momento influente que afeta as competências dos estudantes e a preparação para o ano letivo seguinte¹³ (p. 48).

Dado a idade de uma das jovens, 18 anos, a mãe P2 menciona ter baixas expetativas no que diz respeito ao que a escola pode oferecer à família uma vez que, como a jovem tem 18 anos, no próximo ano letivo não existem opções no ensino

¹³ Tradução livre do original em inglês

público, e afirma que “chega aos 18 anos e a inclusão acaba ali” (P2) e “a partir dali só mesmo instituição que é tudo o que a gente não quer!” (P2).

Novamente as informações fornecidas durante as conversas informais vão ao encontro daquelas que foram prestadas nas entrevistas havendo uma explicação minuciosa por parte das mães que demonstram expectativas menos positivas.

3.1.2.9. Possíveis constrangimentos na relação escola-família na perspectiva da professora A e pelas mães P1, P2 e P3

A inexistência de constrangimentos na relação escola-família é referida pela professora A, sendo mencionado por esta “não acho que haja obstáculos às famílias” (A), sendo mesmo afirmado que a “direção tem abertura” (A). Estas opiniões foram assinaladas também nas conversas informais com a professora.

No entanto, de acordo com Reis (2008) “a noção de escola “aberta” é uma noção interessante utilizada por pais e professores para procurarem atingir os seus interesses no que se refere ao envolvimento parental na escola” (p. 251). Para as professoras entrevistadas a escola é considerada “aberta” aos pais e suas famílias quando as direções permitem que exista esse mesmo envolvimento, não sendo por elas referida a sua própria prática pedagógica, que poderá ser ou não “aberta” ao envolvimento parental.

É apontado o respeito pelas hierarquias como um ponto fulcral a ter em conta para que não existam constrangimentos pois como foi frisado pela professora A “nós nunca podemos tomar iniciativa em certas matérias, passando por cima da direção” (A), pelo que “obviamente tem que haver um respeito pelas hierarquias” (A). Este aspeto inerente ao respeito pelas hierarquias é corroborado por Marques (2001) pois afirma que “embora as relações comunicacionais, no âmbito da escola, devam ser amigáveis, há sempre uma relação hierárquica, pelo facto de haver uma distinção de estatuto e de funções entre professores e pais” (p. 71).

A professora A revela ainda que na escola onde leciona a direção permite a participação ativa das famílias, alegando que é “uma direção aberta” (A). Nesta escola quando é necessária ajuda externa às famílias é pedido esse apoio, frisando a

professora que “a escola tem uma função, a partir de certo ponto tem que recorrer às instituições para poder agir de outra forma” (A).

O envolvimento da comunidade é fundamental pois, de acordo com Sousa (1998) “é toda a comunidade educativa enquanto sistema que, em relação, permitirá ao sujeito o seu desenvolvimento e a sua autonomia” (p. 53).

Corroborando o que acima foi referido pela professora A as três mães entrevistadas, cujas filhas frequentam a UAM onde esta professora leciona, consideram a inexistência de obstáculos à relação escola-família pois referem “acho que não há obstáculos” (P1), acrescentando “noto que a escola é aberta aos pais, sempre foi” (P3), tendo estes dados sido referidos durante as conversas informais.

Segundo Marques (2001) “quando a escola se aproxima das famílias, regista-se uma pressão positiva no sentido de os programas educativos escolares responderem às necessidades dos vários públicos escolares” (p. 22).

3.2. Apresentação e discussão dos dados do Caso B

Começaremos por fazer uma abordagem aos dados recolhidos e respetiva discussão acerca da relação ideal entre a escola e as famílias na perspetiva da professora B e da mãe P4. Seguidamente abordaremos os dados recolhidos acerca da relação real entre a escola e a família na perspetiva das participantes no estudo acima mencionadas, procedendo à análise dos mesmos.

3.1.1. Relação ideal escola-família

3.1.1.1. Perceção da professora B e da mãe P4 acerca de uma boa relação entre professora e pais

No que respeita à relação escola-família, idealizada pelos professores, mais especificamente no que concerne à perceção dos professores acerca do que consideram ser uma boa relação entre eles e os pais dos alunos, podemos verificar

que uma boa relação, para a professora B, “é uma relação em que haja partilha, colaboração e muita confiança” (B).

De acordo com Glat (2012) “pais e profissionais trocando informações e experiências, estabelecendo juntos objetivos e ações que incrementam as possibilidades de desenvolvimento acadêmico, social e pessoal do sujeito em cada fase da sua vida” (p. 321).

São também mencionados os objetivos comuns como indicadores de uma boa relação considerando a mesma professora que “se nós sentimos que estamos todos a trabalhar para um fim é muito mais fácil” (B).

Quanto à participação dos pais no processo educativo a professora B afirma que vê a participação dos pais como benéfica para todos os intervenientes no processo educativo considerando que “o grande benefício vai sempre para a criança” (B).

Tal como foi referido nas entrevistas o envolvimento dos pais em atividades educativas é benéfico para todos sendo que, segundo Marques (2001) a colaboração beneficia os professores uma vez que “tem um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. A escola também beneficia porque a sua imagem social sai reforçada. Os pais também têm vantagens porque melhoram as suas competências como educadores e aprendem a conhecer melhor o seu filho” (p. 28).

Os aspetos mais valorizados na relação-escola família pela mãe P4 relacionam-se com a atenção dispensada à família pelos profissionais, afirmando “gosto que me ouçam” (P4) e “vejo que se preocupam com a minha filha” (P4).

A empatia que se estabelece entre os pais e os profissionais é valorizada.

O bom relacionamento do professor com as crianças e jovens, bem como o conhecimento deste acerca das rotinas da criança também são aspetos que os pais consideram importantes para que exista uma boa relação entre a escola e as famílias.

A perceção, por parte dos pais, de que existe uma boa relação os professores e as crianças e cuidado com o seu bem-estar é fundamental, indicando uma mãe que “sei que ela está bem entregue” (P4).

O conhecimento que os professores vão adquirindo acerca da criança, do seu desenvolvimento, das rotinas e do seu dia-a-dia é valorizado pelas famílias pois afirmam ser importante, na escola, “saberem o seu dia-a-dia, as suas rotinas em casa” (P4). Esta afirmação vai ao encontro do referido por Hegarty, Piklington e Lucas

(citados por Dias, 1999) que consideram que os professores devem adquirir informação sobre “as necessidades dos pais, . . . , mas sobretudo as necessidades das crianças” (p. 151).

Em síntese a professora B considera que para a existência de objetivos comuns é fundamental para o estabelecimento de uma boa relação com as famílias, assim como a existência de partilha entre a escola e a família, que é também uma característica apontada pela mãe P4. Estes dados levam-nos a concluir que entre a professora B e a mãe P4 parece haver um bom entendimento e um bom relacionamento.

3.1.1.2. Perceção da professora B e da mãe P4 acerca da relação ideal escola-família: prática pedagógica e comunicação

A professora B valoriza a colaboração entre a escola e a família, sendo esta última considerada indispensável e fundamental, e afirma que é fundamental a realização de trabalho conjunto pois “uma só funciona com a outra” (B), sendo que “a escola e a família é uma relação sistémica” (B).

A mãe P4 também valoriza a colaboração entre a escola e as famílias pelo que afirma “é importante [as famílias] colaborarem com os professores” (P4).

Este envolvimento dos pais no processo educativo e em atividades realizadas na escola é referido como benéfico “tanto os professores, como os pais e a escola, para o bem dos alunos e dos professores também” (P4).

É neste sentido que Latas (citado por Sousa, 1998) afirma que “a cooperação incrementa a socialização e a aprendizagem, assim como dá tempo ao professor para atender as diferenças individuais” (p. 97). Sendo que são duas as formas de cooperação possível: cooperar mutuamente e cooperar para ajudar.

Novamente podemos afirmar a existência de entendimento entre a professora e a mãe pois a professora considera que a escola não funciona sem a família e a mãe, por sua vez, considera que a reação é benéfica para todos os intervenientes no processo educativo.

3.1.2. Relação real escola-família

3.1.2.1. Perceção da professora B e da mãe P4 acerca da promoção de atividades com famílias

A professora B tem, na sua planificação, “algumas das atividades já a pensar precisamente no envolvimento dos pais” (B), afirmando mesmo que a sua “é uma prática que tem sempre em conta as famílias e a sua participação” (B).

No seguimento desta afirmação referimos que Kroth (citado por Dias, 1999) “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” (p. 52). Por isso é necessário que pais e professores se assumam como parceiros, com funções complementares.

Em consonância com que foi afirmado pela professora A, também a professora B faz notar que são sobretudo as mães que colaboram com a escola, em detrimento dos pais.

Como estratégias utilizadas na planificação e implementação de atividades em colaboração com as famílias a professora B refere a planificação com antecedência, de atividades com a finalidade de os pais colaborarem afirmando “lembramo-nos e planeamos para o mês” (B).

A colaboração dos pais em atividades pode ser solicitada sem que seja necessária a sua deslocação à escola como é referido pela professora B: “quando não se podem deslocar há outra maneira de fazer, por exemplo, o facto de eu pedir receitas e depois eles até levam sempre” [o que cozinham] (B).

Outras estratégias utilizadas são a realização das atividades “num horário que seja conveniente à maioria dos pais” (B), e planificar atividades “que sejam adequadas aos alunos e apelativas para as mães” (B). As afirmações da professora B demonstram-nos que para a realização das atividades com as famílias tem em atenção os objetivos definidos no PEI dos alunos.

Nas conversas informais foram indicadas as mesmas situações acima referidas.

No que concerne à participação dos pais em atividades na escola, a professora B considera que esta participação transmite um sentimento de segurança à criança e que os pais têm confiança na escola pois afirma que “participarem em atividades na

escola . . . é uma forma de demonstrarem aos filhos que se sentem seguros e confiantes em relação às pessoas e ao espaço” (B).

As atividades que implicam colaboração das famílias, de um modo geral são propostas pela professora considerando esta que “a maior parte das vezes eles aderem” (B), mas que os pais “não têm por costume tomar a iniciativa e vir ter connosco com uma ideia de atividade que gostassem de realizar” (B).

Nas conversas informais foi mencionada a participação dos pais geralmente apenas quando solicitado.

O facto de os professores proporem a realização de atividades “depende muito do bom senso dos professores e também da sua formação” (B), sendo esta afirmação corroborada por Marques (citado por Alves, 2011) que “exorta o valor que a formação dos professores tem no domínio da relação escola-família, ao reforçar que a formação dos professores não tem dado devido relevo à importância parental” (p. 67).

De acordo com os dados recolhidos podemos considerar que os pais não são parceiros uma vez que na relação com a escola a iniciativa de realização de atividades parte dos professores. Ao serem exclusivamente os professores a promover atividades que envolvam os pais, não existe parceria.

Na perspetiva da mãe P4 a sinceridade dos profissionais relativamente a questões que digam respeito à criança ou jovem é mencionada através das afirmações “eu sei que as professoras são tão sinceras comigo” (P4). Para a mãe é ainda importante a atenção que lhe é dispensada, à família e à criança, pelos profissionais pois afirma “gosto que me ouçam” (P4) e “vejo que se preocupam com a minha filha” (P4).

Em síntese, a professora B mostra ser muito cuidadosa no que diz respeito à realização de atividades que envolvam as famílias planificando-as com antecedência, de acordo com a disponibilidade das famílias, tendo ainda em consideração os objetivos para as crianças e jovens e o facto de serem atividades apelativas para as mães, visto serem sobretudo estas a participar nas atividades propostas pela professora. Consideramos que a professora B tem uma prática pedagógica que tem em conta as famílias e os alunos com MD, indo ainda ao encontro daquilo que são as necessidades destes alunos e das suas famílias, nomeadamente no que diz respeito à realização de atividades de vida diária, com a colaboração das famílias.

3.1.2.2. Perspetiva da professora B e da mãe P5 sobre diferenças na forma como pais e profissionais veem a criança ou jovem

Como já foi mencionado na apresentação do caso A pais e professores não olham, geralmente, para a criança da mesma forma tal como refere Zenhas (2010) “família” e “escola”, duas instituições que, apesar deverem as crianças/jovens com olhos diferentes e lhes atribuírem papéis diferentes, querem o mesmo para elas: desenvolvimento integral bem sucedido, sucesso educativo e académico” (p. 1), pelo que tentamos, neste ponto, perceber a perspetiva das professoras acerca da criança ou jovem.

Na perspetiva da professora B os pais têm uma visão carinhosa de criança, no entanto sucede que é comum os pais mostrarem expectativas demasiado elevadas, referindo a professora que são “expectativas desadequadas às capacidades que o aluno apresenta” (B). De acordo com o que foi referido pela professora A, também a professora B considera que ocorre, nos casos da criança com NEE, a infantilização das mesmas.

Relativamente à visão que os professores têm da criança a professora B vê-a como um aluno, afirmando uma professora “para mim aquela criança é um aluno” (B).

Seria importante as professoras terem em conta a criança não apenas como aluna mas a criança como um todo pois, tal como Correia (1999) considera, para que exista inclusão é necessário que a escola “tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que . . . respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal –, por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (p. 34).

Surge também a visão pedagógica e a professora B considera que, tal como os pais, também eles olham as crianças de forma carinhosa no entanto “tem que haver um maior distanciamento da parte emocional” (B). Também aqui existe um ponto comum com a opinião da professora A.

No que respeita a diferenças nas formas de olhar a criança entre eles e os pais das mesmas, podemos constatar que os pais veem a criança como um filhos e os professores como um aluno, sendo referido “os pais estão a olhar para o seu filho.” (B).

Importa referir que tanto a escola como a família “estão envolvidas na educação de uma mesma criança, portanto são elementos de um sistema relacional” (Sousa, 1998, p. 161).

A mãe P4 foi muito sucinta ao dar a sua opinião em relação ao tema referido considerando que o olhar dos pais e professores é semelhante pelo que também o tratamento dado à criança é semelhante entre ambos.

A mãe P4 afirma, quando questionada acerca da semelhança no olhar dos pais e professores acerca da criança, “a meu ver eu acho que sim [que pais e professores olham para a criança da mesma forma]” (P4), para de seguida acrescentar que “acho que se um profissional gostar das crianças eu acho que vai tratar dessas crianças como sejam filhos dele” (P4).

Resumindo a visão da professora B acerca da criança ou jovem com MD esta considera que tem um olhar formal e um pouco distanciado emocionalmente pois está perante um aluno, no entanto revela a existência de carinho por ele. A professora considera que por vezes há pais que infantilizam a criança e têm expectativas demasiado elevadas a seu respeito, no entanto a mãe P4 considera que a forma como a professora olha e trata a sua filha é semelhante à sua. Novamente parece-nos que existência de uma boa relação entre a mãe e a professora permite que a mãe faça esta consideração.

3.1.2.3. Objetivos para as crianças e jovens nas perspetivas da professora B e da mãe P4

Uma vez que as crianças em causa apresentam multideficiência, há objetivos que se entrecruzam e, nesse sentido, a aquisição de autonomia já referida pela professora A é também referida pela professora B quanto questionada acerca dos objetivos para os seus alunos mencionando “sobretudo que adquira mais autonomia (B).

Para a jovem filha da mãe P4 o principal objetivo definido pela professora B prende-se com “a transição para uma nova unidade no próximo ano letivo” (B).

Quando questionada acerca dos objetivos para a sua filha, a mãe P4 demonstra que estes se relacionam com a autonomia ao afirmar que pretende “que ela coma sozinha e a pegar no lápis, que seja capaz de controlar melhor as mãos” (P4).

Consideramos que existe uma partilha de objetivos entre a mãe e a professora da criança pois ambas têm o aumento de autonomia como objetivo principal. Não ocorreu qualquer referência à comunicação nesta entrevista pois a criança possui linguagem oral.

3.1.2.4. Indicadores de inclusão na escola, na perspetiva da professora B e da mãe P4

São referidos pela professora B, como sinais de inclusão da jovem com MD, filha da mãe P4, as expressões corporais e faciais e a boa disposição pois “a aluna mostra boa disposição quando chega à escola e à unidade (B)”. A professora B considera a aceitação de contato físico um indicador de inclusão, mencionando o facto de esta jovem não rejeitar “o contato com os profissionais” (B).

Quando questionada acerca dos indicadores de inclusão da sua filha, a mãe P4 refere apenas as expressões faciais tendo afirmado: “aquela cara que ela faz quando chega à escola e vê as professoras e as outras crianças” (P4).

Em síntese, a professora demonstra conhecer bem a aluna uma vez que aponta os mesmos indicadores de inclusão que a mãe, o que provavelmente se deve ao facto de a aluna já frequentar a mesma UAM, com a mesma professora, há alguns anos.

3.1.2.5. Formas de comunicação mais frequentes entre a escola e a família referidas pela mãe P4

As formas de comunicação referidas pela mãe P4 foram os contatos pessoais e telefónicos afirmando “às vezes ligo para a escola” (P4). O contato telefónico com a escola foi mencionado nas entrevistas pela maioria das mães.

Os assuntos mais frequentes nos diálogos estabelecidos entre pais e professores estão relacionados com o quotidiano das crianças e o seu

desenvolvimento. De há uns anos a esta parte o papel dos pais alargou-se e de acordo com Sousa (1998) “passaram a ser não só receptores de informação mas também recurso para obtenção de dados” (p. 130).

Para a mãe P4 é importante estar informada acerca do dia-a-dia da sua filha frisando que “tento sempre saber como correu o dia da minha filha” (P4).

A preocupação da mãe acerca do bem-estar da filha e em saber como ela se encontra na escola foi também bastante referida durante as conversas informais.

3.1.2.6. Experiência de trabalho da professora A com famílias de crianças com NEE e com famílias exigentes

Abordaremos agora a experiência da professora B com famílias exigentes e com famílias de crianças com NEE.

A professora B considera que todas as famílias são exigentes afirmando que “todas as famílias são difíceis e não é só destes meninos” (B), sendo referida a família como um microsistema “com características próprias, com necessidades próprias, com expectativas próprias” (B), devendo o professor ter em conta “como é que é esta família? Que necessidades? Que carências? Que coisas podemos partilhar? Que coisas podemos ajudar?” (B).

No que concerne à experiência com famílias de crianças com NEE a professora B considera que o trabalho com estas famílias é igual ao que é desenvolvido com famílias sem crianças com NEE, sendo referido: “considero igual trabalhar com as famílias” (B), sendo no entanto um desafio constante mas gratificante.

Quanto ao trabalho que é efetuado com essas famílias, a professora B considera que “tem sido muito positiva no geral” (B).

Em resumo, a professora B mostra-se muito sensível às especificidades das necessidades das famílias com filhos com MD, demonstrando pelo seu discurso que as tem em consideração na sua prática e relação com as famílias.

3.1.2.7. Relação relação atual da mãe P4 com a escola

A mãe P4 considera ter uma relação muito boa com a escola referindo que para si a escola é vista como uma segunda família pois afirma “para mim é uma segunda casa, é uma segunda família” (P4).

Esta mãe não fez qualquer referência às relações estabelecidas com a escola no passado.

3.1.2.8. Expetativa das mães P4 acerca do que a escola pode oferecer à criança e à família

Quanto às expetativas daquilo que a escola pode oferecer à criança a mãe P4 refere alguma ansiedade face à transição da filha de uma UAM de 1º ciclo para uma de 2º ciclo pois menciona “ela agora vai para a outra escola e eu só peço que a tratem tão bem como a trataram nesta escola” (P4).

A mãe P4 mostra o desejo de que a sua filha seja bem tratada e que sejam simpáticos com ela afirmando que deseja “que as pessoas sejam simpáticas para mim e para ela” (P4).

Por outro lado, no que concerne às expetativas do que a escola pode oferecer à família a mãe P4 não refere expetativas pois considera a escola um apoio para a família afirmando que “a escola é um apoio para mim, um apoio muito grande” (P4).

Em síntese, podemos verificar portanto que a mãe P4 tem uma relação muito boa com a escola atualmente e que se encontra bastante satisfeita com a relação estabelecida.

3.1.2.9. Possíveis constrangimentos na relação escola-família na perspetiva da professora B e da mãe P4

A inexistência de constrangimentos na relação escola-família começou por ser referida pela professora B que, no entanto, no decorrer da entrevista foi referindo alguns constrangimentos designadamente que “o que existe muitas vezes é a falta de tempo das famílias para se deslocarem à escola” (B) e que “também se nota a falta de

vontade de alguns pais em participarem” (B). A professora atribui, nesta circunstância, as dificuldades ou obstáculos apenas às famílias.

O facto de haver direções que não permitem ou tentam limitar ao mínimo indispensável a colaboração das famílias foi alertado pelas professoras aquando das conversas informais, nomeadamente pela professora B, que também referiu este facto durante a sua entrevista.

Nos casos em que as direções são consideradas obstáculos às parcerias há professores que tentam contornar a direção. Tal como Marques (2001) afirma “. . . a cultura organizacional das escolas condiciona a actuação dos professores” (p. 44).

Neste sentido a professora B refere que quando há direções reticentes à participação das famílias, o que as professoras fazem é “contornar um pouco a direção” (B).

Houve ainda referência, por parte da professora B, à dificuldade de realização de parcerias com a comunidade devido à localização da escola ser numa zona de “dormitório” da cidade de Lisboa, pois “devido à localização da escola não permite quase que se façam grandes parcerias com a comunidade” (B). O envolvimento da comunidade é fundamental pois, de acordo com Dias (1999) “é toda a comunidade educativa enquanto sistema que, em relação, permitirá ao sujeito o seu desenvolvimento e a sua autonomia” (p. 53).

Foi mencionado, pela mãe P4, como constrangimento na relação escola-família a sua própria falta de tempo para deslocações à escola e ainda o horário das atividades ser coincidente com o horário laboral. De acordo com Marques (2001) “os pais que a escola afasta são, em primeiro lugar, os mais pobres, em segundo lugar, os que trabalham muitas horas por dia e vivem longe do local de trabalho e, em terceiro lugar, os que tiveram más experiências escolares” (p. 36).

Também nas conversas informais a falta de tempo para se deslocarem à escola foi considerado um obstáculo, não só pela mãe P4 mas também pela mãe P1, sobretudo quando as mães exercem uma atividade profissional.

3.3. Apresentação e discussão dos dados do Caso C

Começaremos por fazer uma abordagem aos dados recolhidos e respetiva discussão acerca da relação ideal entre a escola e as famílias na perspetiva da professora C e da mãe P5. Seguidamente abordaremos os dados recolhidos acerca da relação real entre a escola e a família na perspetiva das participantes no estudo acima mencionadas, procedendo à análise dos mesmos.

3.3.1. Relação ideal escola-família

3.3.1.1. Perceção da professora C e da mãe P5 acerca de uma boa relação entre professora e pais

Uma boa relação escola e família é, para a professora C, “quando existe uma relação de proximidade entre pais e professores” (C) e “quando os pais e professores estão disponíveis para se ajudar mutuamente” (C).

A professora C considera ainda fundamental que tanto os pais como a escola devem estar disponíveis para receber os pais afirmando ser importante que “exista facilidade de os pais irem à escola sempre que seja do seu interesse ou do interesse da escola” (C).

A colaboração escola-família é vista pela professora C como sendo fundamental no processo educativo das crianças e jovens, pelo que encontramos nas entrevistas expressões como “acho que é muito importante” (C), quando questionada acerca da temática.

Os pais, ao colaborarem com os professores, fazem um acompanhamento educativo mais próximo pois tal como a Professora C menciona “é importante que os pais acompanhem os filhos na escola” (C). O facto de os pais colaborarem é fundamental pois “estão-lhes a mostrar que os valorizam e que estão ali para os ajudar se necessário” (C).

De acordo com Marques (2001) “tanto os professores como os pais têm muito a ganhar com uma colaboração genuína” (p. 12).

Durante as conversas informais a professora também afirmou valorizar a comunicação com as famílias, considerando importante a existência de uma boa relação entre ambos os sistemas.

A relação entre as famílias e os professores deve, na perspectiva da mãe P5, ser baseada na confiança mútua para ser uma boa relação, afirmando “tem que haver confiança mútua” (P5).

A confiança mútua deve existir entre famílias e profissionais educativos pois, como Marques (2001) refere “quando os professores e os pais revelam confiança mútua é mais fácil, a ambos, a prossecução desse bem comum” (p. 57).

3.3.1.2. Perceção da professora C e da mãe P5 acerca da relação ideal escola-família: prática pedagógica e comunicação

Colaboração e comunicação são dois termos que estão intimamente relacionados pois, de acordo com Marques (2001) “colaborar significa comunicar com o objetivo de ajudar a resolver problemas ou a intensificar e melhorar uma relação. Significa, também, dar as mãos para fazer alguma coisa em conjunto” (p. 30).

É também necessário existir respeito e compreensão pelas famílias pelo que “é importante respeitar as famílias na sua essência” (C), acrescentando “tento sempre compreender o lado das famílias” (C).

A sinceridade foi mencionada por outra das professoras entrevistadas como fundamental nos contatos que estabelece com os pais dos seus alunos alegando “a minha principal estratégia é a sinceridade” (C).

Segundo Marques (citado por Dias, 1999) “a chave do envolvimento dos pais reside numa boa comunicação” (p. 54). Daí existir a necessidade de conhecimento entre o sistema família e o sistema escola.

A professora C demonstra um carácter muito humano ao referir a sinceridade para com as famílias, notando-se uma maior proximidade às famílias e às crianças o que é de todo desejável, sobretudo quando estas últimas apresentam NEE mais graves como é o caso da MD.

No que concerne à comunicação pais e a escola é hoje considerada fundamental para um bom entendimento entre ambas as partes e, de acordo com Marques (2001) o que se passa nas nossas escolas é que “há uma tradição de colaboração da escola com as famílias que acentua o dever de fazer reuniões de pais

. . . e, por outro lado, a legislação escolar portuguesa há muito que tornou obrigatória essa prática” (p. 55).

A mãe P5 considera que “todos os momentos [de comunicação com a escola] são importantes porque tudo o que diga respeito ao meu filho é importante” (P5), valorizando a sinceridade da professora nessas ocasiões pois afirma ainda que gosta “que sejam sinceros” (P5).

3.3.2. Relação real escola-família

3.3.2.1. Perceção da professora C e da mãe P5 acerca da promoção de atividades com famílias

No que diz respeito à professora C, esta está impedida pela direção da escola onde exerce funções de realizar atividades com as famílias afirmando “desde que esta direção está na escola não tenho chamado os pais a participar em atividades na unidade” (C). Esta informação foi-nos transmitida pela professora C no decorrer das conversas informais.

A professora C revela, no entanto, que a experiência que tem de anos anteriores, e não do presente ano letivo, é que “quando chamados a participar são empenhados e colaboram ativamente” (C) e que ela é recetiva a realização de atividades com as famílias.

A professora considera ainda que a participação dos pais, por um lado é benéfica também para as outras crianças que frequentam a UAM pois “já houve partilha de materiais” (C), logo, “houve um benefício também para as outras crianças” (C) mas que, por outro lado, os pais ao participarem em atividades não o fazem pensando nos benefícios que daí podem advir.

A colaboração e participação nem sempre ocorre de acordo com o desejado e a mãe P5 é perentória ao afirmar que “nesta escola não existe colaboração dos pais em atividades, mas acho que devia haver” (P5), mostrando assim o seu desejo de que a colaboração dos pais fosse uma realidade. A mãe considera ainda que é importante para as crianças que haja envolvimento das famílias no processo educativo.

Em síntese, a professora C não tem permissão da direção da escola para o envolvimento dos pais na escola, no entanto mostra-se descontente com a situação, sendo que a mãe partilha o mesmo descontentamento da professora.

3.3.2.2. Perspetiva da professora C e da mãe P5 sobre diferenças na forma como pais e profissionais veem a criança ou jovem

Pais e professores não olham, geralmente, para a criança da mesma forma tal como já mencionamos anteriormente pelo que iremos apresentar as perspetivas da professora C e da mãe P5 acerca do tema.

A professora C refere que os pais têm uma visão carinhosa dos filhos afirmando que para os pais “é uma criança muito especial e única” (C). A professora A partilha da mesma opinião da professora C. No entanto a professora C considera ainda que a visão “varia um pouco de pais para pais” (C).

Relativamente à visão que a professora C tem da criança esta “vê a criança como o seu aluno” (C), pelo que é considerada a existência de um olhar formal. Nesta perspetiva a professora C está em consonância com a opinião da professora B, bem como no que diz respeito a diferenças nas formas de pais e professores olharem as crianças.

No que respeita a diferenças nas formas de olhar a criança entre eles e os pais das mesmas, podemos constatar que os pais veem a criança como um filhos e os professores como um aluno, sendo referido que “existe maior familiaridade entre pais e filhos” (C) e “o professor olha para a criança de forma mais distante” (C).

Durante a entrevista à mãe P5 esta referiu que os pais mimam muito os seus filhos, tendo também noção que mesmo estabelecendo regras são mais flexíveis na disciplina da criança, cedendo mais facilmente que os professores alegando “também estabeleço rotinas mas num momento ou noutro acabo por ceder” (P5). Os pais têm assim consciência que apesar de estabelecerem regras acabam por ser mais flexíveis e cedem com mais facilidade que os professores alegando que “os pais permitem sempre mais e na escola não” (P5).

A mãe P5 que considera que os professores olham as crianças de forma impessoal e distanciada considerando que “olham como um professor deve olhar que é com alguma distância” (P5).

Concluimos que pais e professores têm uma visão diferente da criança ou jovem e que por vezes os professores não têm um conhecimento aprofundado dos alunos, olhando-a de forma impessoal.

3.3.2.3. Objetivos para as crianças e jovens nas perspetivas da professora C e da mãe P5

A aquisição de competências ao nível da comunicação é objetivo para o aluno filho da mãe P5 e para tal a professora C pretende “que desenvolva mais competências a nível da utilização do GRID e dos símbolos SPC” (C).

Nunes (2005) considera, para as crianças e jovens com MD, que

na organização das aprendizagens considera-se fundamental:

- atender às prioridades definidas pelas famílias;
- planificar a participação dos alunos nas actividades desenvolvidas com os seus pares conjuntamente com os docentes titulares da turma ou com os diretores de turma;
- utilizar tecnologias de apoio adequadas às necessidades individuais de cada aluno, de modo a facilitar o acesso à informação e a promover a sua autonomia (p. 22).

Relativamente à comunicação é referido pela mãe P5 que “a professora quer que ele adquira mais competências na utilização do GRID e dos símbolos SPC” (P5), sendo também este o desejo da mãe.

Em suma, a mãe e a professora partilham objetivos, pelo que, apesar de a direção da escola não permitir a deslocação de pais à escola, acaba por existir uma parceria “disfarçada” por força dos objetivos comuns da mãe e da professora para o jovem. No caso específico deste jovem a comunicação é o principal objetivo uma vez que este consegue ser bastante autónomo e funcional.

3.3.2.4. Indicadores de inclusão na escola, na perspetiva da professora C e da mãe P5

São referidos, pela professora C, como indicadores de inclusão do menino filho da mãe P5 as interações com os pares que ocorrem quando “os colegas de turma de ensino regular brincam com ele” (C). A professora C afirma que o facto de o aluno estar “sempre sorridente” (C) é também um indicador de inclusão.

No seguimento destes indicadores é de referir que para a professora C a atitude dos pais face à inclusão é muito importante e que para a inclusão dos filhos na escola a “colaboração dos pais é fundamental” (C).

Relativamente aos sinais de inclusão são mencionados pela mãe P5 a felicidade demonstrada pelo filho sendo referido que “noto que ele está feliz quando entra na carrinha e vai logo dar beijinhos” (P5).

3.3.2.5. Formas de comunicação mais frequentes entre a escola e a família referidas pela mãe P5

As formas de comunicação mais frequentemente utilizadas entre a escola e a mãe P5 podem ocorrer pessoalmente ou em reuniões, por contacto telefónico e ainda através de recados escritos, sendo valorizado o caderno de comunicação.

Os contactos podem ocorrer em reuniões, sendo referido pela mãe P5 que contacta com a escola “pessoalmente, costumo ter contacto com a professora em reuniões” (P5).

Segundo Montadon e Perrenoud (2001) são práticas indispensáveis na escola, tanto para pais como para professores, “os encontros individuais com os professores para discutir o progresso dos alunos, tal como as reuniões de pais, que supostamente devem informá-los sobre os programas, os métodos ou as exigências dos professores” (p. 156).

As comunicações por telefone, em consonância com o que foi mencionado anteriormente pela maioria das mães entrevistadas é também referido pela mãe P5 que afirma que fala com a escola “por telefone falo sempre que é necessário” (P5).

A comunicação escola-família, e vice-versa, também ocorre através de recados por escrito podendo ser por e-mail ou caderneta do aluno, sendo valorizado o caderno de comunicação por permitir conhecer o dia-a-dia da criança assim como as suas dificuldades, aquisições e desenvolvimento

Os assuntos mais frequentemente abordados pela mãe P5 dizem respeito ao dia-a-dia do seu filho sendo por ela referido que “gosto muito de saber como correu o seu dia” (P5).

É também importante para a mãe receber informações acerca do desenvolvimento do seu filho, referindo a mãe P5: “gosto de saber como ele está, se passa bem o dia, se faz conquistas” (P5).

3.3.2.6. Experiência de trabalho da professora C com famílias de crianças com NEE e com famílias exigentes

Relativamente à experiência da professora C com famílias exigentes, a professora dá um exemplo específico, de uma situação que vivenciou, “falei no sentido de permitir que a mãe fosse à unidade sempre que desejasse” (C), o que “fez com que visse que podia confiar em nós” (C).

No que concerne à experiência da professora C com famílias de crianças com NEE esta considera que o trabalho com estas famílias é igual ao que é desenvolvido com famílias sem crianças com NEE, sendo referido que é “igualmente desafiante trabalhar com todas as famílias” (C). Neste ponto a professora C e a professora B partilham a mesma opinião.

O trabalho com famílias que têm crianças ou jovens com NEE é considerado gratificante pela professora C, sendo referido que “considero . . . que é gratificante pois são pais que nos ensinam muito” (C).

Em síntese, novamente se percebe o carácter muito humano da professora pois ao permitir a permanência de uma mãe na UAM por algum tempo tranquilizou a senhora, de alguma forma, e fez com que confiasse nos profissionais educativos. Esse carácter humano está também patente na forma como a professora considera que os pais dos alunos com NEE e mais especificamente com MD são pais que transmitem muitos ensinamentos aos professores.

3.3.2.7. Relação anterior e relação atual da mãe P5 com a escola

No que à questão da relação que a mãe P5 teve com a escola no passado esta considera ter hoje uma relação com a escola igual à que tinham no passado, considerando que hoje “eu tenho uma boa relação com a escola” (P5).

3.3.2.8. Expetativa da mãe P5 acerca do que a escola pode oferecer à criança e à família

No que concerne à expetativa do que a escola pode oferecer ao seu filho a mãe P5 afirma estar satisfeita com o que escola oferece ao seu filho neste momento pois vai ao encontro das necessidades da criança alegando “no que diz respeito ao trabalho pedagógico estou muito satisfeita” (P5).

Na sequência da direção da escola frequentada pelo seu filho ser fechada à participação das famílias a mãe P5 refere que desejava ter uma melhor relação com a direção da escola afirmando “desejava uma direção com um mentalidade diferente, mais aberta aos pais” (P5).

Em síntese, a mãe apenas desejava que a direção da escola permitisse o envolvimento dos pais em atividades pedagógicas pois encontra-se muito satisfeita com as terapias e trabalho pedagógico desenvolvido com o seu filho.

3.3.2.9. Possíveis constrangimentos na relação escola-família na perspetiva da professora C e da mãe P5

Por vezes os obstáculos à participação dos pais surgem pelas direções das escolas pois os professores alegam “existe um obstáculo chamado direção da escola, por não permitir que haja atividades em que os pais possam colaborar” (C). Neste sentido é necessário uma mudança nos papeis dos profissionais sendo que Hegarty (citado por Dias, 1999) afirma que “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” (p. 52).

Foi assim referido na entrevista à professora C que a direção da escola em que leciona não permite, de todo, que os pais sejam chamados, pelos professores, a

participar, alegando a professora C que “a direção atual não vê isso com bons olhos, e fui alertada para esse facto” (C).

Esta questão é abordado por Pires, Fernandes e Lima (citados por Dias, 1999) que “dizem que os professores e os responsáveis pelos órgãos de direcção frequentemente se opõem aberta ou veladamente à participação dos pais na vida da escolar” (p. 47).

O facto de haver direções que não permitem ou tentam limitar ao mínimo indispensável a colaboração das famílias foi alertado pelas professoras, de um modo geral, aquando das conversas informais.

Para que ocorra uma inversão desta situação, a professora C considera que tal só seria possível “havendo uma mudança de direção ou uma mudança de mentalidade dos membros da atual direção” (C).

O facto de as direções de algumas escolas estarem reticentes quanto ao envolvimento dos pais em atividades é referido por Montadon e Perrenoud (2001) pois consideram que “as autoridades escolares veem frequentemente desvantagens na participação dos pais, mesmo quando ela é limitada. A participação pode ser considerada como uma perda de tempo e de eficácia, como uma ideia de difícil operacionalização” (p. 23).

4. Considerações finais

Terminada a apresentação e discussão dos resultados obtidos para a realização do presente estudo e tendo presente a questão principal do estudo – Que colaboração existe entre a escola e famílias de crianças com multideficiência – sintetizaremos agora as ideias principais daí decorrentes.

No discurso das professoras participantes no estudo consideramos pertinente destacar que estas, de um modo geral, reconhecem a importância da colaboração e participação das famílias no processo educativo das crianças e jovens.

Sendo, tal como Rego (citado por Abreu, 2012) afirma, que “a família e a escola compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem a influenciam a formação do cidadão” (p.15) é fundamental que entre ambos se estabeleça uma boa relação.

A comunicação é um fator mencionado por pais e professores como fundamental à relação escola-famílias. Sendo que podemos assim verificar que a comunicação existente é bidirecional. Enquanto os pais valorizam a comunicação no geral, todos os momentos em que comunicam com a escola, assim como o facto de a escola lhes estar aberta, os professores consideram que ao existir comunicação com os pais esta deve ser muito cuidada e pensada, de forma a evitar eventuais conflitos entre as partes envolvida.

Para que a comunicação entre pais e professores seja eficaz, McWilliam (2012b) considera que “criar oportunidades para haver compreensão significa comunicar aos pais que queremos saber o que eles estão a pensar, o que é mais importante para eles e que valorizamos a sua contribuição. Isto significa dedicar algum tempo a escutar” (p. 152).

São mencionados como assuntos mais frequentes entre pais e professores nos contatos estabelecidos, a partilha de informações acerca do quotidiano das crianças e jovens, tanto em casa como na escola, bem como o desenvolvimento delas.

Na reação escola-família os pais valorizam sobretudo a acessibilidade e disponibilidade dos profissionais, a sua sinceridade, colaboração e partilha entre ambos, bem como a existência de confiança.

Na maioria dos casos a relação atual das famílias com a escola é boa, sendo melhor que em anos letivos anteriores, pelo que a maioria das mães considera ter alcançado a relação desejada com a escola.

Concluimos que sendo todas as professoras favoráveis à cooperação com as famílias, percebem-na de diferentes formas. Há professores que percebem a cooperação como algo entre iguais, ou seja, parcerias em posição de igualdade, havendo no entanto outros docentes que percebem a cooperação como os pais fazendo o que é indicado pelos professores, sendo os programas e os objetivos definidos por estes últimos.

Podemos constatar que a prática pedagógica das professoras nem sempre se encontra de acordo com o seu discurso de ideal de relação pois no caso A a professora tem uma prática que não tem em consideração as necessidades específicas das famílias com crianças com MD, no caso B a professora tem em consideração essas mesmas necessidades e no caso C a professora apesar de estar impedida pela direção da escola de envolver os pais em atividades dentro da escola mostra um carácter muito humano e de consideração para com as famílias das crianças com MD. Apesar das práticas terem em conta algum envolvimento das famílias, estas consideram que existem poucas atividades que as envolvam.

Parece-nos que seria fundamental que todos os professores levassem em conta as preocupações das famílias de modo a estreitarem também a relação que têm com elas uma vez que pelos dados obtidos, ainda que por motivos diferentes, nenhuma das professoras entrevistadas mostra total abertura à participação dos pais em atividades pelo que manifestam muito cuidado na organização de atividades que envolvam os pais, sendo impostos limites e nunca encarando os pais como parceiros.

Marques (2001) considera que “o envolvimento parental traz . . . benefícios aos professores que, regra geral, sentem que o seu trabalho é apreciado pelos pais e se esforçam para que o grau de satisfação dos pais seja grande” (p. 22).

Para pais e professores o envolvimento das famílias em atividades educativas é considerado benéfico para todos, sendo referido que quem mais beneficia desta prática são os próprios alunos.

Os professores mencionam que se deve à formação que têm na área do trabalho com famílias o facto de envolverem mais ou menos os pais em atividades. A sugestão de realização de atividades que incluam as famílias raramente ocorre por sugestão dos pais, dependendo assim estes momentos da solicitação dos professores.

No que diz respeito às diferentes perspetivas que pais e professores têm acerca das crianças podemos concluir que os professores consideram que os pais têm

uma visão mais protetora e carinho da criança pois estão perante um filho. Já os professores consideram que têm um olhar mais formal, vendo a criança do ponto de vista pedagógico pois estão a olhar para um aluno.

No entanto existe concordância entre pais e professores uma vez que ambos consideram que a visão que têm da criança ou jovem tem influência na forma de tratamento que lhe é dada.

No que às crianças das famílias entrevistadas diz respeito, os objetivos a atingir pelo aluno são definidos na maioria dos casos pelos professores, havendo no entanto concordância dos pais face aos mesmos.

Constatámos, nas conversas informais, que existe uma discrepância nas informações prestadas acerca da participação dos pais na elaboração dos PEI pois todas as professoras referiram que os pais participam na elaboração dos PEI, no entanto, a maioria das mães referiu que apenas forneceram informações aos professores acerca do ambiente familiar e das problemáticas dos seus filhos sendo as medidas de apoio e objetivos definidas exclusivamente pelas professoras. De acordo com McWilliam (2012a).

é necessário que as prioridades da família sejam realmente levadas em conta no âmbito do PEI, porque, atualmente, a contribuição das famílias para estes planos acontece, frequentemente, apenas de uma de duas maneiras nada eficientes: ou (1) se pergunta meramente às famílias quais são as respetivas prioridades e se as aceita ou (2) os profissionais recomendam objetivos ou resultados desejáveis às famílias, as quais se limitam a anuir (p. 40).

No entanto, as mães assim como as professoras demonstraram abertura para comunicarem frequentemente entre si, ficando implícito que, apesar da fraca participação na elaboração dos PEI, algumas vezes as necessidades, opiniões e preocupações das famílias são tidas em conta pelos profissionais que diariamente trabalham na escola. Segundo Sousa (1998) “a construção do saber na escola tem de ter sentido na família. A interação é fundamental para essa emergência, pois os conteúdos ganham significado através das relações, são estas que permitem metacomunicar” (p. 175).

Das conversas informais retivemos como informação muito importante que na maioria dos casos os pais não têm uma participação muito ativa na elaboração do PEI

como seria seu desejo, isto é, os pais fornecem, regra geral, informações acerca do ambiente familiar e acerca da problemática e desenvolvimento do seu filho, sendo os objetivos e as medidas de apoio definidas, maioritariamente, pelos docentes.

Consideramos, olhando para o resultado das entrevistas, que poderia existir maior atenção face às prioridades definidas pelas famílias, nomeadamente a frequência de um maior número de aulas com as classes de ER.

A experiência com famílias de crianças e jovens com NEE é, para os professores, desafiante, gratificante e de aprendizagem constante.

Dependendo do caso específico de cada mãe ou professor participante no estudo são mencionados pelos dois grupos direções de escolas que são abertas à colaboração das famílias e outras que são fechadas à existência de uma relação de colaboração.

Apesar de a maioria dos pais e professores considerarem a inexistência de obstáculos na relação e como em todas as relações podem surgir constrangimentos e a relação escola-família não é exceção, para pais e professores o maior obstáculo que pode existir na reação são as direções das escolas não serem recetivas à participação das famílias, seguindo-se a falta de tempo ou indisponibilidade dos pais se deslocarem à escola, sobretudo aqueles que desempenham uma atividade laboral. Tal como Marques (2001) afirma “a escola pode ultrapassar os obstáculos à colaboração se começar a encarar os pais como parceiros que são os primeiros responsáveis pela educação dos filhos” (p. 28).

Relativamente ao que a escola pode oferecer às crianças ou jovens e às suas famílias existem pais satisfeitos com aquilo que de momento a escola oferece aos seus filhos. No entanto existem pais insatisfeitos com a escola pois as suas expetativas não se concretizaram.

Os pais cujas expetativas não se concretizaram revelam que a falta de atividades extracurriculares em período letivo bem como a falta de uma opção em períodos não letivos de férias por parte da escola pública, onde possam inscrever a sua filha, os deixa muito insatisfeitos pois consideram que seria importante este tipo de opção para a sua filha para manutenção de competências adquiridas na UAM. Para outra das famílias a sua insatisfação prende-se com o facto de a sua filha ter 18 anos e assim atingido a escolaridade obrigatória, não havendo no sistema público de ensino regular uma opção para ela e discordando os pais veementemente da

institucionalização pois se sempre defenderam a sua inclusão na escola de ensino regular, não desejam agora colocar a sua filha numa instituição de educação especial.

O facto de muitas vezes os pais serem considerados, pelos professores, como uma barreira ao desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos leva ao seu afastamento da escola, pelo que “os professores e os pais partilham responsabilidades na educação dos alunos e essa partilha deve valorizar aquilo que os une e eliminar aquilo que os separa” (Marques, 2001, p. 28).

Consideramos ainda importante referir que nos Estados Unidos da América e no Reino Unido existem programadas de envolvimento parental em muitas escolas públicas no entanto em Portugal o mesmo não ocorre com tanta frequência, sucedendo-se o mesmo com o envolvimento da comunidade que é praticamente inexistente no nosso país, o que vai ao encontro de Correia e Serrano (2013) que consideram que “em Portugal, o envolvimento parental ainda parece andar pelo consciencializar quer os profissionais, quer os pais da importância da participação destes na educação da criança com NEE” (p. 155)”

Para finalizar de referir que a seleção dos participantes do estudo foi dificultada pela falta de acesso a docentes e conseqüentemente às famílias. Foi solicitada cooperação para a realização do estudo a diversas direções de escolas frequentadas por alunos com MD, sendo que na grande maioria dos casos não foi possível obter qualquer resposta por parte dos órgãos de gestão das escolas. Assim sendo, o estudo foi realizado nas escolas cujas direções assim o autorizaram e com os pais de alunos que frequentavam as mesmas e que se disponibilizaram a participar.

De acordo com Marques (2001) “pretende-se com as parcerias um maior envolvimento dos pais nos processos de tomada de decisões, aplicando um princípio muito em voga no discurso educacional: “para educar uma criança é preciso uma aldeia toda”” (p. 113).

Concluimos que a realização deste estudo permitiu dar resposta às questões colocadas, sendo que não deixamos de destacar que este é um tema que está em constante aprofundamento por parte de investigadores.

Referências

- Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família – Um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Castelo Branco). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.11/1560>
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2003). *Princípios-chave para a educação especial: Recomendações para responsáveis políticos*. Consultado em https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education_key-pt.pdf
- Alves, M. M. (2009). *Intervenção precoce e educação especial – Práticas de intervenção centradas na família*. Viseu: Psicossoma.
- Alves, M. S. (2011). *Relação escola–família : percepções de algumas famílias de crianças com necessidades educativas especiais matriculadas no 1º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Castelo Branco). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.11/1204>
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Persona
- Bautista, R. (Coord.). (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e os métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (2015). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- Campehouth, L. V. & Quivy, R. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais – Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Carmo, A. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação*. Lisboa: Universidade Aberta
- Carvalho, M. E. (2004, Janeiro – Abril). Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*. 34 (121), 41-58.

- Coelho, R. (2012). *NEE: Inclusão e relação escola-família*” (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/2935>
- Correia, L. M. & Serrano, A. M. (2013). Correia, Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores (pp. 155-164). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cotton, K. & Wikeland, K. (1989). *Parent involvement in education*. Consultado em <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/parent-involvement-in-education.pdf>
- Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas – Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget
- Declaração de Salamanca (1994). Consultada em http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf
- Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio. *Diário da República nº 102/1998 – I Série A*. Ministério da Educação
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República nº 4/2008 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto. *Diário da República nº 193/1991 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa
- Decreto-Lei nº 372/90 de 27 de Novembro. *Diário da República nº 274/1990 – I Série A*.

- Dias, J. C. (1999). *A problemática da relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.
- Epstein, J. (2001). *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Oxford: Westview Press.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (Ed.). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, S. (2016). *Promoção do envolvimento e da cooperação entre as famílias de alunos que frequentam uma Unidade de Apoio à Multideficiência e a escola*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6296>
- Glat, R. (2012). Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. In Mendes E. G. & Almeida, M. A. (org.) *A pesquisa sobre inclusão nas suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*, (pp. 315-326). Brasil: ABPEE.
- Hanson, M. J. & Lynch, E. W. (2004). *Understanding families: approaches to diversity, disability and risk*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing co.
- Hanson, M. J. & Lynch, E. W. (2012). Trabalhar com famílias de meios sociais e culturais diferentes. In McWilliam R. A. (Org), *Trabalhar com famílias de crianças com necessidades especiais* (pp. 165-196). Porto. Porto Editora.
- Lei nº 29/2006 de 4 de Julho. *Diário da República nº 127/2006 – I Série A*.
- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República nº 237/1986 – I Série A*.
Assembleia da República, Lisboa
- Lobrot, M. (1992). *Para que serve a escola?*. Lisboa: Terramar.
- Lourenço, M. I. (2014). *A ponte entre família/escola – mais-valia no sucesso das aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus,

- Lisboa). Consultado em
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6462/1/MariaLouren%C3%A7o.pdf>
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- McWilliam, P. J. (2012b). Conversar com as famílias. In McWilliam R. A. (Org), *Trabalhar com famílias de crianças com necessidades especiais* (pp. 143-164). Porto. Porto Editora.
- McWilliam, R. A. (2012a). Avaliar as necessidades das famílias através de uma entrevista baseada nas rotinas. In McWilliam R. A. (Org), *Trabalhar com famílias de crianças com necessidades especiais* (pp. 39-72). Porto. Porto Editora.
- Montadon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível? – Para uma análise sociológica das interacções entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora.
- Nunes, C. (2005). *Unidades especializadas em multideficiência e surdocegueira congénita – Normas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e surdocegueira congénita: Organização da resposta educativa*. Lisboa: Direcção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Perdigão R., Casas-Novas, T. & Gaspar, T. (2014) *Relatório técnico: Políticas Públicas de Educação Especial*. Lisboa: Conselho Nacional de educação.
- Pereira, F. (coord.). (2011). *Educação inclusiva e educação especial: Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas – Um guia para directores*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pinho, A. (2012). *Percepção dos professores do 1º CEB sobre o envolvimento parental de alunos com necessidades educativas especiais do domínio cognitivo e motor* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Beja, Beja). Consultada em

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3986/1/Projeto%20%C3%82ngela.pdf>

- Reis, M. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* (Dissertação de doutoramento. Universidade de Málaga e Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.26/2238>
- Santos, F. (2013). *Afinal, para que serve a escola? Uma leitura discursiva da constituição do sujeito escola*. Actas do VI Seminário de estudos em Análise de Discurso (pp. 1-8). Porto Alegre: Universidade Federal de Rio Grande do Sul.
- Silva, P. (2008). O contributo da escola para a actividade parental numa perspetiva de cidadania. In M. Miguéns (Dir.), *Seminário Escola, Família, Comunidade* (pp. 115-140). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação.
- Silva, J. & Martins, E. (2002). Envolvimento parental na escola: Relato de uma experiência. *Aprender*, 79-88.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família: uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. & Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Zenhas, A. (2010). “Porquês” e “Comos” de uma relação escola-família. Consultado em http://www.cfaematosinhos.eu/Ed_ozarfaxinars_n18.htm

Anexos

Anexo A – Carta de apresentação

Quinta do Anjo, 16 de Novembro de 2014

Exma. Sra.

Diretora do Agrupamento de Escolas xxxxxxxxx

O meu nome é Marisa Alexandra Leitão Pereira e sou aluna do Curso de Mestrado em Educação Especial, no ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

O trabalho de investigação que me encontro a desenvolver subordina-se ao tema **“Parceria entre a escola e famílias de crianças com multideficiência”** e tem como principais objetivos conhecer as principais perceções dos pais e professores de educação especial acerca da colaboração estabelecida entre si e compreender como se processa efetivamente essa colaboração.

Para cumprir estes objetivos necessito de entrevistar um docente de educação especial de cada uma das Unidades de Apoio à Multideficiência e os pais de um aluno de cada Unidade. Necessito também de analisar o Programa Educativo Individual de cada aluno envolvido no estudo.

Nesse sentido, solicito autorização para a realização das entrevistas e análise dos Programas Educativos Individuais.

Saliento a importância de colaboração por parte da escola para a prossecução dos objetivos da investigação garantindo, desde já, total anonimato, tanto da instituição como dos alunos, professores e pais envolvidos no estudo, na apresentação dos resultados da investigação.

O meu trabalho de investigação decorre sob a orientação do Professor Doutor Francisco Vaz da Silva.

Agradeço desde já toda a atenção e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Marisa Alexandra Leitão Pereira

Anexo B – Guião de entrevista realizada a professoras

Guião de entrevista - Professores

Tema:

Tipo:

Entrevistado:

Objetivos:

Bloco	Objetivos	Procedimentos ou questões
Bloco I Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Agradecimento pela colaboração. Informação sobre o tema e objetivos da entrevista. Confirmação do caráter confidencial das informações prestadas. Solicitação de autorização para utilização da entrevista no estudo.
Bloco II	Perceber o que é para os professores uma boa relação escola-família e como a estabelecem	<ul style="list-style-type: none"> • O que considera ser uma boa relação escola-família? • Pode contar uma experiência sua em que tenha estabelecido uma boa relação com a família? • Que impacto essa boa relação teve em vários planos, por exemplo a nível de aprendizagens para o aluno, partilha de materiais, benefícios para o grupo ou outros alunos, ...? • Por vezes há famílias difíceis, já lhe aconteceu contactar com uma família difícil mas com a qual, depois, tenha conseguido uma boa relação? • Que estratégias usa para ganhar a confiança e construir uma boa relação com as famílias?
Bloco III	Compreender como o professor organiza a sua prática pedagógica,	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião relativamente à colaboração das famílias em atividades da vida escolar dos seus filhos?

	promovendo a comunicação com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as estratégias que utiliza para promover o envolvimento dos pais em atividades realizadas na escola? • Os pais aderem às atividades proporcionadas pela escola no sentido de acompanharem a educação do seu filho? • Ao planificar contatos ou atividades com as famílias quais os aspetos que tem em consideração e aos dá mais importância? • Como descreve a sua prática no que concerne a atividades/momentos que promovam a relação escola-família?
Bloco IV	Conhecer a opinião dos professores acerca da forma como pais e professores veem a criança	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais e os professores não olham para a criança da mesma forma. Como acha que os pais olham para a criança? • Como acha que os professores olham para a criança? • Quais considera serem as principais diferenças? • Do olhar dos pais o que é que os professores gostam de saber? • Do olhar dos professores o que é que os pais deveriam saber? • Na sua opinião, quais são as grandes prioridades dos pais em relação à criança, o que é que eles gostariam de atingir este ano letivo? • Que sinais mostram que o aluno com NEE está verdadeiramente incluído, que é aceite pelos seus pares e está bem na sala?
Bloco V	Identificar as principais dificuldades que possam existir na relação escola-família	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião existem obstáculos relativamente às parcerias entre famílias e escola? Quais?
Bloco VI	Conhecer a perspetiva dos professores acerca da relação	<ul style="list-style-type: none"> • Considera mais fácil ou mais difícil trabalhar com as famílias de crianças com NEE?

	estabelecida entre a escola e famílias de crianças com NEE	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as principais diferenças sentidas? • Como tem sido a sua experiência de trabalho com famílias de crianças com NEE? • De que modo pensa que se poderiam estabelecer mais parcerias de colaboração entre os pais e a escola? • Em que medida a colaboração dos pais influencia a inclusão dos seus filhos na escola?
Bloco VII	Perceber a perspetiva da direção da escola em relação a parcerias com as famílias e a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • As relações que se estabelecem com as famílias não dependem só dos professores, existindo fatores que podem influenciar essas relações, tais como a ligação e abertura da escola à comunidade em geral, colegas que têm boas práticas... Como é que isto se passa nesta escola?

Anexo C – Guião de entrevista realizada a mães

Guião de entrevista - Pais

Tema:

Tipo:

Entrevistado:

Objetivos:

Bloco	Objetivos	Procedimentos ou questões
Bloco I Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Agradecimento pela colaboração. Informação sobre o tema e objetivos da entrevista. Confirmação do caráter confidencial das informações prestadas. Solicitação de autorização para utilização da entrevista no estudo.
Bloco II	Perceber o que é para os pais uma boa relação escola-família	<ul style="list-style-type: none"> • O que considera ser uma boa relação escola-família? • Qual a sua opinião relativamente à colaboração das famílias em atividades da vida escolar dos seus filhos?
Bloco III	Compreender como a família e a escola têm comunicado e a relação estabelecida	<ul style="list-style-type: none"> • Dos momentos em que comunica com a escola, quais os que considera mais importantes? Porquê? • Quais os aspetos que mais valoriza quando necessita de contactar com os profissionais que trabalham na escola? Como decorre esse processo? • Tem sido importante conversar com as pessoas da escola? • Existe algum profissional da escola com o qual gostaria de conversar? Qual e porquê?
Bloco IV	Conhecer a opinião dos pais sobre a perspectiva dos	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais e os professores não olham para a criança da mesma forma. Como acha que os professores olham para a criança?

	professores dos professores acerca da forma como pais e professores veem a criança	<ul style="list-style-type: none"> • Como acha que os pais olham para a criança? • Quais considera serem as principais diferenças? • Do olhar dos professores o que é que os pais gostam de saber? • Do olhar dos pais o que é que os professores deveriam saber? • Na sua opinião, quais são as grandes prioridades dos professores em relação à criança, o que é que eles gostariam de atingir este ano letivo? • Que sinais mostram que o aluno com NEE está verdadeiramente incluído, que é aceite pelos seus pares e está bem na sala?
Bloco V	Identificar as principais dificuldades que possam existir na relação escola-família	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião existem obstáculos relativamente às parcerias entre famílias e escola? Quais?
Bloco VI	Conhecer a perspetiva dos pais acerca da relação estabelecida com a escola	<ul style="list-style-type: none"> • Como é hoje a sua relação com a escola? • Como era a sua relação com a escola quando o seu filho era mais pequeno? • Considera que essa relação agora é mais fácil ou mais complicada? • Gostaria que a sua relação com a escola fosse diferente? Em que medida? • Quais as suas expectativas relativamente ao que a escola pode oferecer ao seu filho? E à família?

		<ul style="list-style-type: none">• Que mudanças pensa que a escola necessita de fazer para melhorar a relação com as famílias?• O que os pais poderão fazer para conseguir chegar à relação desejada com a escola?
--	--	--

Anexo D – Exemplo de análise de conteúdo de entrevista realizada a uma professora

Análise de conteúdo

Entrevista – Professora XXXXXXX

Tema: Relação escola-família ideal, na perspectiva dos professores

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo
Boa relação escola-família permite às famílias intervirem, sugerirem e existe abertura e articulação de ambas as partes	Sugestões, pedidos e intervenção das famílias permitida pela escola	A professora considera que uma boa relação existe quando a escola permite que as famílias sugiram, peçam e intervenham	“Uma boa relação escola família é quando a escola permite à família, a qualquer momento, ah... dar sugestões, fazer pedidos, ah... ah... intervir até um certo ponto (...)”
	Delimitação de competências e funções de pais e de professores	Existem competências específicas dos professores e dos pais que devem estar bem delimitadas	“(...) há uma fronteira, claro, há um limite. Há coisas que competem à família e há coisas que competem à escola. Por isso cada parte tem a sua função.”
	Papel da escola é definir objetivos	A professora refere que o papel da escola é traçar objetivos de trabalho	“(...) a escola tem objetivos no trabalho com cada aluno.”
	Papel da família é cooperar e questionar	A professora refere que o papel das famílias é cooperar com a escola e questioná-la	“À família compete cooperar e se entretanto quiser questionar (...)”
	Boa relação quando família e escola estão abertas e há articulação	Existe uma boa relação escola-família quando ambos estão abertos e se tentam articular para o bem das crianças/jovens	“(...) a boa relação escola-família surge quando as partes estão abertas e tentam articular da melhor forma sempre no melhor interesse, portanto, do aluno, não é? Do educando.”

Tema: Relação real estabelecida entre os professores e os pais

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo
Trabalho com famílias com crianças com NEE considerado igual ao realizado com famílias de crianças ditas normais, havendo objetivos preocupações diferentes maior envolvimento.	Trabalho igual com famílias com ou sem crianças com NEE	Para a professora é igual trabalhar com famílias com ou sem filhos com necessidades especiais pois a forma de agir é a mesma	“Acho que... é igual. [trabalhar com famílias de crianças com NEE e com famílias sem NEE] “(...) agora eu acho que é a mesma coisa. A forma de agir deverá ser a mesma.”
	Diferença a nível de preocupações e objetivos de trabalhos	A professora aponta como diferenças no trabalho com as famílias o facto de as preocupações serem diferentes, sendo os objetivos do seu trabalho também diferente do que com famílias sem NEE	“A grande diferença é que não há... as preocupações são diferentes, os objetivos de trabalho são diferentes.”
	Maior envolvimento com os alunos com NEE	Como a professora passa mais tempo com os alunos com multideficiência do que passaria com alunos ditos normais considera que existe um maior envolvimento	“Eu estou muito tempo com estes alunos, com outras turmas estaria menos tempo. (...) Portanto, há um envolvimento maior...”
Experiência de trabalho com famílias com necessidades educativas considerada enriquecedora e de constante aprendizagem	Experiência enriquecedora	O trabalho com as famílias de crianças com multideficiência é considerado enriquecedor	“No geral, eu acho que é enriquecedora mas para mim qualquer experiência é sempre... aprende-se sempre.”
	Constante aprendizagem	Para a professora há uma aprendizagem contante, mesmo quando algo não corre tão bem como esperado	“Porque eu mesmo quando as coisas não são positivas, não são boas, eu retiro sempre uma aprendizagem. É uma aprendizagem também.”
Prioridades para os jovens da unidade são a autonomia, alimentação e higiene	Principal prioridade da professora é desenvolver a autonomia, sobretudo a nível motor	A professora considera que a sua principal prioridade de trabalho com os jovens da unidade é a promoção de autonomia, sobretudo a nível motor	“É a autonomia.” “Na autonomia eu noto é a parte motora, nitidamente é a parte motora (...)”

funcionalidade em atividades de vida diária	Prioridade a nível de atividades de vida diária tais como alimentação, vestuário e higiene	São também prioridade as questões relacionadas com a alimentação, higiene	“(...) a seguir vem a parte da alimentação e da higiene.” “Porque isso são atividades de vida diária, é isso que eles querem. Isso é o que cada um precisa.” “Se cada um pelo menos... se o aluno colaborar no vestuário já é muito bom. Só o conseguir ajudar de manhã a vestir o casaco em vez de estar ali a esbracejar ou a “Não quero” e... só isso ajuda. E mais importante até essa parte do que a higiene.”
	Objetivo dos pais é a autonomia dos filhos	A professora considera que a principal prioridade dos pais é a autonomia dos filhos	“(...) a maior parte dos pais quer autonomia, portanto o objetivo mesmo é que os filhos sejam mais autónomos.”
	Aquisição de funcionalidade é prioridade de pais	Para a professora os pais pretendem que os filhos adquiram maior funcionalidade, em diferentes níveis.	“A aprendizagem seja a nível motor, desenvolvimento motor ou a parte da cognição é permitir essa funcionalidade, é o que eles querem.” “É conseguirem estar a lanchar sozinhos e limpar a boca, é o que nós trabalhamos aqui, com o guardanapo, é pegar no talher, é conseguir levantar-se sozinho de uma cadeira ou até sentar, é o vestir o casaco.”
A atitude dos pais face à inclusão é muito importante e benéfica para a efetiva inclusão dos filhos	Atitude dos pais promove a inclusão	A inclusão dos filhos na escola está dependente da atitude dos pais	“A inclusão na escola parte dos pais terem vontade que isso aconteça.”
	Vontade dos pais em que os filhos com multideficiência usufruam do que a escola pode oferecer	É importante os pais terem vontade que os seus filhos frequentem a escola para adquirir mais competências	“(...) posso dizer que um aspeto positivo da família da xxxxx é exatamente o eles quererem que a xxxxx mexa mais nos computadores e (..) esteja mais tempo na escola. Será que eles querem que ela usufrua desta vivência? Eu quero ver por aí, eu quero ver por aí (...)”

	Os pais consideram a escola benéfica, o que promove inclusão	Os pais ao considerarem a escola benéfica para os filhos estão a promover a sua inclusão	“(..)
	Superproteção dos pais não é benéfica à inclusão dos filhos	Quando os pais superprotegem os filhos não promovem a sua inclusão na escola	“E aqui falamos na xxxxx. Aquela superproteção pode não ser benéfica.”
Sinais de inclusão estão presentes nas interações, na realização de trabalhos a pares ou em grupos, sendo as aulas planificadas em função dos alunos com NEE	Interação com os pares é sinal de inclusão	A professora considera que a interação do aluno com NEE e os seus pares é um sinal de inclusão e que deve ser promovido pelos professores	“Nas interações [com os outros alunos] (...)” “Como é que deve preparar uma aula? Trabalho em pares, trabalho em grupo. (...) Nós vamos tendo, eu vou tendo momentos aqui com estes alunos da Unidade em que isso acontece efetivamente. (...)” “Quando diz assim: “Ó xxxxx, vai ajudar a xxxxx, podes acompanhá-la ali, vê lá se ela está a fazer assim”, isso é promover a interação tal como promovem.”
	Existe inclusão quando a aula é planificada em função do aluno com NEE	Os professores de ensino regular, para incluírem os alunos com NEE nas suas aulas devem planificar em função do aluno e das suas dificuldades	“(..)

Anexo E – Exemplo de análise de conteúdo de entrevista realizada a uma mãe

Análise de conteúdo

Entrevista – Mãe da XXXXX

Tema: Relação escola-família ideal, na perspetiva dos pais

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo
Abertura das pessoas que trabalham com os jovens multideficientes, e acesso aos espaços da unidade	Abertura que permita contatos entre pais e profissionais e o acesso às instalações da unidade	Abertura às famílias em termos de acesso aos espaços e aos profissionais da unidade	“Uma boa relação escola-família tem a ver com a nossa abertura em termos de... da sala, não é? Do espaço e de contato com quem lá trabalha, desde o professor às auxiliares e todo o espaço... envolvente a elas que... da sala que pertence ah... (pausa) que pertence à Unidade.”
Contato dos pais com os profissionais para poderem transmitir informações que julgam	Relacionamento ideal possibilita que pais e profissionais se conheçam com alguma profundidade	Idealmente deveria haver abertura de ambas as partes para haver um conhecimento com alguma profundidade	“Portanto, tudo o que der abertura a nós poderemos ah... conhecer e sermos conhecidos (...)”

pertinentes.	Conhecimento dos pais sobre as necessidades das crianças pode ser útil aos professores	A mãe considera que os conhecimentos que tem da filha podem ser úteis aos professores	<p>“Porque eles têm necessidades especiais precisamente, claro, pelas suas limitações e melhor do que nós que os conhecemos poder ajudar a quem fica com eles (...)”</p> <p>“(...) é essa abertura que nós podemos ter, para que nos conheçam a nós e que a gente possa deixar os sinais (...)”</p> <p>“(...) toda essa abertura é importante. Muito importante. Para o aluno e para os pais, e penso que também para o professor. Mesmo que ele não... não ache que seja tão necessário, para nós enquanto família é bastante necessário, portanto...”</p>
	Importante saber que as crianças se sentem bem na unidade e com os profissionais	Para os pais é muito importante saber que a sua filha se encontra bem na unidade e com os profissionais pois mesmo a criança não falando os pais conhecem os sinais que lhes permitem detetar e avaliar o seu grau de insatisfação a esse respeito	“(...) perceber quando os vamos buscar se eles estão... estão bem. Porque independentemente da minha não poder falar pode-se avaliar pela fisionomia dela, pelo aspeto dela como é que ela está, se está bem-disposta, se está mal disposta, se quando vê aquela pessoa ela fica sorridente ou a forma como ela reage às pessoas (...)”
Participação dos pais em atividades da vida escolar dependente da	Participação dos pais em atividades depende do professor	Participação dos pais em atividades depende dos professores envolvidos	<p>“As atividades são... depende do professor.”</p> <p>“Portanto... há de tudo, também.”</p>

vontade do professor, comparecendo quando solicitado.	Participação dos pais quando solicitado pelos professores	Quando os professores solicitam os pais participam em atividades	“Há professores em que nós, família, participamos mais do que outras... do que com outros professores. Há professores que interagem mais, por exemplo no dia da família, no dia da avó vão fazer um bolo ou fazer uma pintura. Solicitam a nossa ida à escola.”
	Alguns professores não solicitam a participação dos pais, realizam as atividades apenas com os jovens.	Há professores que realizam as atividades apenas com os jovens e não solicitam participação das famílias	“Há outros professores que não, fazem o trabalho individual e depois entregam o... o presente, ou no dia do pai ou no dia da mãe. Enquanto já tive vários professores, alguns que nos chamam para a gente fazer a atividade em conjunto e há outros que não, aparece a atividade feita.”
Os professores devem valorizar o que lhes é dito pelos pais acerca da jovem, sejam sinais ou queixas, e respeitar as decisões que estes tomam	Valorização dos sinais dados pelos pais	Os professores devem valorizar os sinais que os pais dão acerca da jovem	“(...) valorizar mais as nossas ah... eu não digo queixas, mas as nossas... os nossos sinais, aquilo que nós dizemos que eles sabem ou que eles não sabem.
	Não desvalorizar as queixas dos pais	Ocorreram situações de desvalorização de queixas dos pais	“(...) já temos sido ou valorizadas ou desvalorizadas em termos de queixas ou... ou... de dizer aquilo “olhe isto assim não porque isto” e eles acham que é mania de mãe, que a mãe é que é mais picuinhas, ou que a mãe é que é...”

	Respeitar as decisões das famílias	Criticas dos professores face a decisões dos pais acerca da educação da jovem	“(…) uma dificuldade que eu tive de início (…) eu nunca quis que ela estivesse o dia inteiro na escola. (…) tenho a certeza que para ela não é benéfico (…) e fui um pouco criticada durante algum tempo porque a ia buscar…” “(…) sei que houve várias conversas feitas no sentido que “Ah porque é que ela não está o tempo inteiro” (…)”
--	------------------------------------	---	--

Tema: Relação real estabelecida entre os pais e a escola

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo
Boa relação com a escola pois esta dá liberdade aos pais que aí se desloquem sempre que queiram	Boa relação escola-família	A relação escola-família é boa	“É boa. Também não sou muito exigente.”
	Escola aberta aos pais	Os pais têm liberdade para se deslocarem à escola sempre que queiram	Lá está, desde que me deem essa liberdade para poder entrar e sair, ver o que se passa (…)
	Relação cordial entre pais e professores	Equipa educativa cordial	Como é hoje a sua relação com a escola? (…) minimamente cordiais (…)
Relação com a escola quando a	Relação igual no 1º e 2º Ciclo	A relação estabelecida entre pais e escola igual no 1º e no 2º Ciclo	“Era igual, foi sempre, foi sempre.” “Não, não, não, de todo. Foi sempre igual.”

jovem era mais nova igual há que tem hoje com escola pois sempre houve abertura por parte das escolas e disponibilidade da mãe e avó	Abertura das escolas de 1º e 2º Ciclo	A escola permite a entrada dos pais dos alunos com MD sempre que necessário	“Sempre entrei a qualquer hora, sempre deixei a Filipa a horas diferentes, sempre a fui buscar.” “Tive sempre liberdade de circulação, por acaso sim.” “(...) esse tempo foi-me sempre aceite em qualquer sítio onde ela andou.”
	Disponibilidade da família para acompanhar a educação da jovem	Disponibilidade de tempo por parte da mãe e avó para se deslocar à escola e acompanhar a educação da jovem	“Também eu tinha disponibilidade para ter essa liberdade (...)” “Portanto consegui sempre ter esse tempo (...)”
Relação desejada com a escola alcançada, não sendo necessário mudanças.	Relação escola-família desejada	Reação desejada, sem necessidade de alterações, estabelecida entre pais e escola	“Para mim esteve bem assim, tive sempre... lá está, tive sempre o que eu precisei e o que eu quis para o bem-estar da xxxxx.”
	Escola aberta aos pais/famílias	A escola permitiu sempre que a família acompanhasse a educação da jovem de perto	“Poder sempre acompanhar a xxxxx deixou-me satisfeita porque fico mais confiante, ela fica mais confiante (...)”
	Acompanhamento familiar da educação da jovem e partilha com os profissionais	Acompanhamento educativo muito próximo com a escola	“(...) nós ficamos mais seguras e acho que as próprias pessoas com quem nós trabalhamos também se sentem mais descansadas porque há várias problemáticas mas a xxxxx é uma situação mais particular e então acho que as pessoas também ficam contentes e mais descansadas da nossa... sentem-se mais confiantes.” [por a mãe ter disponibilidade]
	Necessidade de apoio mútuo entre pais e professores	Pais e professores necessitam de se apoiar mutuamente	“Mesmo que nós precisamos deles, eu acho que eles devem dizer o mesmo de nós em termos de estarmos sempre disponíveis e... e... prontos para ajudar.”

Anexo F – Comparação de dados das entrevistas realizadas às mães

Comparação de entrevistas realizadas às mães

Tema: Relação ideal escola-família

Categorias	Subcategorias	Unidade de registo
A relação entre pais e professores tem de se basear na confiança mútua		“Tem que haver confiança mútua” (P5)
A facilidade de comunicação e acesso aos espaços da escola é um aspeto valorizado pelos pais	Uma comunicação efectiva e sem barreiras com os professores	“Relação em que há comunicação” (P1) “É não haver restrições à comunicação” (P1)
	A utilização de um caderno de comunicação facilita a passagem de informação entre a família e a escola	“Gosto que a caderneta do aluno ou o caderninho ande para trás e para a frente uma vez que a minha filha não tem oralidade para dizer o que se passa” (P1)
	Facilidade dos contactos e de acesso dos pais aos espaços escolares e aos professores permite o conhecimento mútuo	“Tem a ver com a nossa abertura em termos de... da sala, do espaço e de contato com quem lá trabalha.” (P2) “Abertura a nós podermos conhecer e sermos conhecidos” (P2)
	O diálogo e troca de informações entre pais e professores deve ser permanente	“o diálogo permanente” (P3) “são eles que têm que nos transmitir algo que se passe com eles, como nós transmitiremos a eles” (P3)
Professores deviam respeitar e valorizar mais as informações e decisões dos pais	Professores deviam valorizar mais as informações e conhecimento que pais têm da criança	“Valorizar mais as nossas os nossos sinais, aquilo que nós dizemos” (P2)
	Professores deveriam respeitar decisões tomadas pelos pais e não criticá-los	“Fui um pouco criticada durante algum tempo porque a ia buscar cedo” (P2)
Pais valorizam o bom	A percepção de que existe uma	“Sei que ela está bem entregue” (P4)

relacionamento dos professores com as crianças e o conhecimento destes das rotinas da criança	boa relação entre os professores e as crianças, um cuidado com o seu bem-estar	“Só peço que tratem bem a minha filha, que lhe tenham carinho.” (P4)
	Professores devem conhecer bem as crianças e as suas rotinas	“Saberem o seu dia-a-dia, as suas rotinas em casa.” (P4)
Participação das famílias	O envolvimento dos pais no processo educativos e em actividades na escola é importante e benéfico para todos	“Tanto os professores como os pais e a escola para o bem dos alunos e dos professores também” (P4)
		“É importante para os miúdos” (P5)
		“Acho que é importante porque acho que os miúdos ficam também satisfeitos de verem, às vezes, os pais na escola” (P1) “É importante [as famílias] colaborarem com os professores.” (P4)
	O envolvimento dos pais depende das iniciativas dos professores	“As actividades depende do professor” (P2)
	Pais deviam participar mais e devia haver mais actividades e oportunidades para o pudessem fazer	“Acho que os pais deviam de participar mais” (P3) “Nesta escola não existe colaboração dos pais em actividades, mas acho que devia haver” (P5)

Tema: Percepção dos pais sobre a relação escola-família: Comunicação

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Valorização de todos os momentos de comunicação, com especial incidência no diálogo matinal	Todos os momentos em que a família e a escola comunicam entre si são importantes	“Tem sido importante comunicar e conversar” (P1) “Todos os momentos são importantes porque tudo o que diga respeito ao meu filho é importante” (P5)
	A existência de comunicação diária com a escola é importante	“Portanto o contato com a escola e os profissionais que trabalham com... com ela é diário” (P1) “Comunico com a escola todos os dias” (P3)
	Diálogo matinal é considerado o momento de comunicação mais importante com a escola	“Momentos importantes para mim são todos os dias que a vou deixar ou que a vou buscar.” (P2) “Será logo de manhã quando falo com a professora é que temos assuntos mais importantes a abordar” (P3)
Aspetos valorizados durante a comunicação: acesso aos profissionais, sua disponibilidade, atenção, empatia e sinceridade	Ter acesso aos profissionais que trabalham diariamente com os seus filhos é fundamental para os pais	“Um dos aspetos que valorizo... é que... para já que estejam acessíveis.” (P1) “Acessíveis e muito espontâneos com eles” (P2) “Temos acesso a todos os profissionais” (P3)
	Pais valorizam a disponibilidade dos profissionais em comunicar com eles	“Temos acesso a todos os profissionais” (P3) “Que estejam disponíveis e que sejam sinceros” (P5)

	As famílias gostam que os profissionais lhes deem atenção e as escutem, mostrando assim preocupação pela criança	<p>“A atenção que eles têm para comigo e para com a minha filha.” (P3)</p> <p>“Gosto que me ouçam” (P4)</p> <p>“Vejo que se preocupam com a minha filha” (P4)</p>
	A empatia que se cria entre profissionais e famílias é importante bem como a vocação que os profissionais apresentam para lidar com a multideficiência	<p>“É a empatia, as ligações que eles criam.” (P2)</p> <p>“A vocação faz muita falta em todos” (P2)</p>
	Pais valorizam a sinceridade dos profissionais no que à criança diga respeito	<p>“Eu sei que as professoras são tão sinceras comigo” (P4)</p> <p>“Que sejam sinceros” (P5)</p>
Formas mais frequentes de comunicação escola-família são: pessoalmente, em reuniões, por telefone, e-mail, recados escritos e caderno de comunicação	Existe contato direto, pessoalmente, entre pais e professores que podem ocorrer diariamente, quando solicitado por ambas as partes, ou em reuniões	<p>“São todos os dias que a vou deixar ou que a vou buscar” (P2)</p> <p>“Peço para vir falar com as professoras.” (P4)</p> <p>“Pessoalmente, costumo ter contato com a professora nas reuniões” (P5)</p>
		<p>“Costumo ter contato com a professora nas reuniões” (P5)</p>
	Pais estabelecem contato telefônico com a escola, sem restrições, sendo este um meio preferencial de comunicação	<p>“Neste momento se eu pegar no telefone e telefonar lá para cima, preciso de falar com a Professora não tenho qualquer problema (P3)</p> <p>“Às vezes ligo para cá” (P4)</p> <p>“Seja pela caderneta ou por e-mail ou por um telefonema” (P1)</p> <p>“Por telefone falo sempre que é necessário” (P5)</p>

	<p>Comunicação escola-família através de recados por escrito que pode ocorrer por e-mail, caderneta, sendo valorizado o caderno de comunicação pois permite conhecer o dia-a-dia da criança bem como as suas dificuldades e desenvolvimento</p>	<p>“Falo com as pessoas da escola sempre que necessário, sejam elas a telefonarem ou a enviarem recado ou seja eu a estabelecer o contato.” (P5) “Seja pela caderneta, por e-mail” (P1)</p> <p>“Gosto que a caderneta do aluno ou o caderninho ande para trás e para a frente uma vez que a minha filha não tem oralidade para dizer o que se passa” (P1) “Consegui que na escola escrevessem num caderninho, vez em quando, se o meu filho conseguiu fazer um trabalhinho sozinho, se houve alguma conquista.” (P5)</p>
<p>Temas mais frequentes das conversas entre pais e professores são acerca do cotidiano e desenvolvimento das crianças</p>	<p>Pais gostam de estar informados acerca do cotidiano dos seus filhos</p> <p>Para os pais é importante receberem informações acerca do desenvolvimento dos seus filhos</p>	<p>“Tento sempre saber como correu o dia da minha filha.” (P4) “Gosto muito de saber como correu o seu dia” (P5)</p> <p>“A professora diz-me o que se vai passando com a minha filha” (P4) “Gosto de saber como ele está, se passa bem o dia, se faz conquistas.” (P5)</p>

Tema: Perspetivas dos pais sobre diferenças dos olhares de pais e dos profissionais, sobre a criança

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Visão dos pais acerca da criança	Os pais veem o seu filho como especial e por vezes protegendo-o em demasia	“É uma filha, é uma criança muito especial e importante” (P1) “É uma filha e temos aquela necessidade e vício de superproteger” (P1)
	Pais veem e lidam com a criança como sendo uma criança dita normal	“Olho para ela como uma menina normal.” (P3) “Se tiver que ralhar com ela, ralho. Se tiver que dar beijinhos à minha filha, dou” (P3)
	Pais elogiam a criança olhando-a de forma muito positiva	“Olho para a Inês como uma menina muito inteligente, muito bonita, muito simpática, muito sociável e muito traquina.” (P3)
	Os pais infantilizam os seus filhos ao verem-nos como sendo ainda bebés e tratand-os como tal	“A nossa, para nós, eles são sempre pequenos (...)” “(...) são sempre... bebés (...)” (P2)
	Pais mimam muito os seus filhos	“Os pais mimam mais” (P5)
	Pais têm noção que apesar de estabelecerem regras são mais flexíveis que os professores, cedendo com mais facilidade	“Também estabeleço rotinas mas num momento ou noutro acabo por ceder” (P5) “Os pais permitem sempre mais e na escola não” (P5)
Visão dos professores acerca da criança, na perspetiva dos pais: há pais que referem	Os professores veem um aluno, sendo que alguns pais consideram que é um aluno igual a tantos outros	“Para a professora é uma aluna” (P1) “Na escola é aluno... é como os outros” (P5)

diferenças entre olhares relacionadas com a parte emocional e pedagógica. Há pais que referem semelhanças nas formas de olhar a criança referindo que a forma de tratamento dado às crianças pode ser semelhante entre ambos	Os professores, pela sua forma de olhar dão mais espaço à criança, para que ela aprenda	“Tem que dar também um bocadinho de... espaço porque também é assim que eles aprendem” (P1)
	Professores podem olhar para a criança de forma impessoal e também irrealista, no que concerne às suas capacidades	“O professor olha para a criança de uma forma mais impessoal” (P2) “Fazem deles mais que o que eles na realidade conseguem” (P2)
	O professor olha a criança de uma forma especial	“Os professores olham de uma forma mais especial” (P3) “A professora trata-a como uma menina especial.” (P3)
	O professor olha a criança de uma forma distanciada	“Olham como um professor deve olhar que é com alguma distância” (P5)
	Os professores estabelecem mais regras que os pais, implementando-as de forma mais consistente	“Apesar de haver rotinas em casa não é a mesma coisa que na escola, os pais permitem sempre mais e na escola não” (P5)
	Pais mimam muito os seus filhos	“Os pais mimam mais” (P5)
	Pais têm noção que apesar de estabelecerem regras são mais flexíveis que os professores, cedendo com mais facilidade	“Também estabeleço rotinas mas num momento ou noutro acabo por ceder” (P5) “Os pais permitem sempre mais e na escola não” (P5)
	As diferenças de olhar entre pais e professores relacionam-se com as emoções sendo que os pais têm sentimentos mais forte pela criança.	“Para nós, pais, às vezes é mais difícil porque as coisas se misturam com outra força.” (P1) “Os pais olham de uma forma mais emotiva” (P3)

	Professores, devido à formação em pedagogia promovem atividades mais adequadas às crianças que os pais	“Dão-lhes é mais talvez em termos do meio ambiente fora da casa. Em termos de escola eles tornam-nos mais crescidos” (P2)
	Pais consideram que a professora olha a criança de forma idêntica à sua apontando no entanto que existem diferenças	“A professora de uma forma mais idêntica áquilo que a família olha.” (P1)
	O olhar de pais e professores é semelhante pelo que também o tratamento dado à criança é semelhante entre ambos	“A meu ver eu acho que sim” [que pais e professores olham para a criança da mesma forma] (P4)
		“Acho que um profissional se gostar das crianças eu acho que vai tratar dessas crianças como sejam filhos dele” (P4)
Objetivos para as crianças	Pais pretendem que as crianças adquiram maior autonomia, mobilidade, linguagem e capacidades comunicativas	“o grande objetivo é dar-lhe competências de forma a que ela seja autónoma. Ter a mobilidade suficiente para se mover sozinha. Que consiga fazer-se entender a qualquer pessoa” (P1)
		“Que ela coma sozinha e a pegar no lápis, que seja capaz de controlar melhor as mãos” (P4)
		“A professora quer que ele adquira mais competências na utilização do GRID e dos símbolos SPC” (P5)
	Objetivo dos pais é que a criança se sinta bem e seja feliz	“que ela seja feliz” (P1)
	Pela evolução lenta da jovem pais consideram que existem poucos objetivos a alcançar	“Não existe grandes expetativas para a Filipa.” (P2)

Tema: Dificuldades sentidas na relação escola-família

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Constrangimentos na relação escola-família originados por direções que não permitem a participação dos pais e por falta de tempo destes para se deslocarem à escola	Obstáculos dos pais prendem- Falta de tempo dos pais para se deslocarem à escola e o horário em que as atividades são realizadas é obstáculo à relação	“A única coisa que eu sinto que gostava de ter mais tempo para poder vir à escola” (P4)
		“O pior é não ter tempo para vir por causa das horas a que são essas atividades, são quando estou a trabalhar.” (P4)
	Direção da escola considerada obstáculo por impedir a realização de atividades em que os pais participem	“Acho que há. A culpa é da diretora da escola.” “A direção impede a professora de, por vezes, contar aos pais o que se passa com os miúdos” (P5)
Inexistência de obstáculos à relação escola-família	Pais consideram não existir obstáculos à sua participação na escola	“Acho que não há obstáculos” (P1) “Obstáculos propriamente não” (P2) “Nunca senti isso da parte da escola.” (P3) “Noto que a escola é aberta aos pais, sempre foi.” (P3)

Tema: Relação real escola-família

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Aspetos valorizados na relação são a sinceridade e confiança, a colaboração e partilha, a abertura às famílias	Pais gostam que os professores sejam sinceros com eles	“Eu gosto da sinceridade deles.” (P2)
	É importante que haja colaboração bem como partilha de informações entre pais e professores, seja quando tudo corre bem ou quando há dificuldades	“Professores que são muito abertos e muito espontâneos e que partilham comigo as dificuldades, as partes boas e as partes menos boas.” (P2)
	Valorização de uma escola aberta aos pais, permitindo-lhe o acompanhamento educativo dos seus filhos	“Poder sempre acompanhar a minha deixou-me satisfeita porque fico mais confiante, ela fica mais confiante” (P2)
	Para os pais é importante ter confiança nos profissionais	“Sou capaz de contar coisas para a senhora professora, do que contar para alguém lá ao pé de mim.” (P4) “Ter confiança com as pessoas da outra escola” (P5)
Relação atual com a escola	Pais têm relação pacífica com a escola mostrando satisfação face às terapias e componente letiva mas insatisfação face ao trabalho realizado pois desejam sempre mais	“É uma relação pacífica” (P1)
		“Nós nunca estamos satisfeitos” (P1)
		“A escola na componente letiva neste momento oferece alguma coisa” “Acho até positivo” (P1)
	Pais referem ter uma relação cordial com os profissionais	“Minimamente cordiais” (P2)

	Boa relação estabelecida com a escola, havendo satisfação dos pais para com os profissionais que acompanham a criança	<p>“É boa.” (P2)</p> <p>“Eu tenho uma boa relação com escola” (P5)</p> <p>“Estou satisfeita com a relação que tenho com a professora e as auxiliares” (P5)</p>
	Muito boa relação estabelecida com a escola chegando esta a ser considerada como uma segunda família	<p>“Muito boa.” (P3)</p> <p>“É muito boa.” (P4)</p> <p>“Para mim é uma segunda casa. É uma segunda família.” (P4)</p>
	Relação atual com a escola mais fácil atualmente que em anos letivos anteriores, sendo uma relação que se constrói com o tempo e sendo facilitada pela existência de objetivos comuns entre escola e família	<p>“Acho que o trabalho que a professora está a fazer está a ir ao encontro daquilo que são os nossos objetivos” (P1)</p> <p>“Isto foi-se construindo todos os anos um bocadinho” (P3)</p> <p>“É mais fácil. Têm-nos dado um feedback diferente” (P3)</p> <p>“É mais fácil agora” (P5)</p>
Relação com a escola, no passado	Relação de conflito devido a haver exigências por parte dos pais e por estarem insatisfeitos com os serviços	<p>“Alguns anos foi conflituosa porque nós exigimos e acabávamos por entrar numa discussão” (P1)</p>
	Pais referem que hoje têm uma relação igual à que tinham no passado com a escola	<p>“Era igual, foi sempre” (P2)</p> <p>“Exatamente como estar aqui, igual” (P5)</p>
Relação desejada com a escola	Relação desejada com a escola alcançada se existisse uma reuniões de pais de alunos da UAM e maior envolvimento das auxiliares	<p>“Eu gostava também de ter uma reunião de pais, haver um momento de contato das famílias, partilhar as experiências” (P1)</p>

		“Era importante estarem presentes nestas reuniões também as auxiliares de ação educativa que fazem muito parte.” (P2)
	Alcançada a relação desejada com a escola, sendo permitido um acompanhamento educativo próximo por parte das famílias	“Para mim esteve bem assim” (P2) “Mesmo que nós precisamos deles, eu acho que eles devem dizer o mesmo de nós em termos de estarmos sempre disponíveis prontos para ajudar” (P2) Tive sempre liberdade de circulação (P2)
Expetativas do que a escola pode oferecer à criança	Família com necessidade de existência de atividades extracurriculares para os alunos da UAM	“As atividades extracurriculares que existem para os outros miúdos eventualmente poderiam existir de outra forma para as outras crianças.” (P1)
	Pais apresentam baixas expetativas do que a escola pode oferecer à jovem visto esta ter 18 anos	“Não existe grandes expetativas para a minha filha.” (P2)
	Expetativa dos pais relativamente à nova escola e unidade que a jovem irá frequentar, desejando que a tratem bem	“Ela agora vai para a outra escola e eu só peço que a tratem tão bem como a trataram nesta escola” (P4) “Que as pessoas sejam simpáticas para mim e para ela.” (P4)
	Pais satisfeitos com o que a escola lhes oferece neste momento	“No que diz respeito ao trabalho pedagógico estou muito satisfeita” (P5) “Com as terapias também estou muito satisfeita” (P5)
Expetativas do que a escola pode oferecer à família	Necessidade de serviços de apoio à família nos tempos não letivos o que permitiria que a criança mantivesse as competências adquiridas durante o ano letivo	“Era preencher a componente de apoio à família fora do tempo letivo, que não existe.” (P1) “Três meses no Verão em que não acontece nada, para eles é uma quebra muito grande” (P1)

	Baixas expectativas do que a escola pode oferecer à família por a jovem ter 18 anos e não haver opções no ensino público para ela	“Chega aos 18 anos e a inclusão acaba ali.” (P2) “Porque a partir dali só mesmo instituição que é tudo o que a gente não quer!” (P2)
	Pais satisfeitos com a resposta dada pela escola às necessidades da família sendo esta considerada um apoio para a família	“Já oferece... o apoio que dá.” (P3) “A escola é um apoio para mim, um apoio muito grande.” (P4)
	Pais desejavam melhor relação com a direção da escola que é muito fechada às famílias	“Desejava uma direção com uma mentalidade diferente, mais aberta aos pais.” (P5)
Parcerias com a escola	Parcerias com a escola, nesse ano letivo, não funcionaram	“As parcerias da escola com as entidades públicas não funcionaram este ano” (P1)
Participação em atividades é dificultada pelo horário a que se realizam, pais participam na elaborando material	Impedimento de deslocamentos à escola para participar em atividades por estas ocorrerem em horário laboral	“Essas atividades ocorrem normalmente em horários laborais” (P1) “Não somos chamados para ir presencialmente à escola participar em grandes atividades.” (P1)
	Os pais participam na elaboração de material quando solicitados	“Somos às vezes chamados em colaborar na execução de alguns trabalhos ou colaborar, nomeadamente enviando fotografias, para produzir material até didático” (P1)
Sinais de inclusão	Inclusão no 1º Ciclo mais fácil, devido à idade e aceitação das crianças	“Em termos de 1ºCiclo foi melhor” (P2) “A sensibilidade dele, jovens, é muito menor que os infantis, muito menor.” (P2)
	Sinais de inclusão estão nas expressões faciais e na felicidade da criança ao chegar à escola	“A felicidade dela” (P3) “Noto que ele está feliz quando entra na carrinha e vai logo dar beijinhos” (P5)

		“Aquele cara que ela faz quando chega à escola e vê as professoras e as outras crianças.” (P4)
--	--	--

Anexo G – Comparação de dados das entrevistas às professoras

Comparação de entrevistas às professoras

Tema: Relação ideal escola-família

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Percepção dos professores sobre uma boa relação entre professores e pais	Uma boa relação entre professores e pais é caracterizada pela colaboração e confiança mútua	“É uma relação em que haja partilha, colaboração e muita confiança” (B)
	Existe uma boa relação quando professores e pais partilham e trabalham para os mesmos objectivos	“Se nós sentimos que estamos todos a trabalhar para um fim é muito mais fácil” (B)
	Pais têm uma participação activa no processo educativo e existe abertura de ambas as partes para se articularem as actuações	“Quando a escola permite à família, a qualquer momento, dar sugestões, fazer pedidos, intervir até um certo ponto” (A) “Boa relação escola-família surge quando as partes estão abertas e tentam articular da melhor forma sempre no melhor interesse do aluno” (A)
	Professores e pais mantêm uma relação próxima e de ajuda mútua	“Quando existe uma relação de proximidade entre pais e professores” (C) “Quando os pais e professores estão disponíveis” (C) “Quando os pais e professores estão disponíveis para se ajudar mutuamente” (C)
Percepção dos professores sobre a participação dos pais no processo educativo	A escola e a família têm competências e âmbitos de intervenção diferentes	“Há coisas que competem à família e há coisas que competem à escola.” (A)
	É competência da escola definir os objectivos de trabalho com as crianças. As	“A escola tem objetivos no trabalho com cada aluno.” (A) “À família compete cooperar e se entretanto quiser questionar” (A)

	famílias podem colaborar e, se quiserem, questionar	
	A participação dos pais no processo é benéfico para todos	“Todos beneficiamos” (B) “O grande benefício vai sempre para a criança.” (B)
	A escola e os professores devem estar disponíveis para receber os pais	“Quando existe facilidade de os pais irem à escola sempre que seja do seu interesse ou do interesse da escola” (C)

Tema: Percepção dos professores sobre a relação escola-família: Prática pedagógica e comunicação

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Estratégias utilizadas na comunicação estabelecida com pais	Comunicações estabelecidas apenas pela professora, estando os circuitos de comunicação bem definidos, havendo muito cuidado nas comunicações efetuadas	<p>“Estratégias... bom, comunicação” (A)</p> <p>“A escrita tem que ser muito cuidadosa.” (A)</p> <p>“Não transmito recados pelas assistentes.” (A)</p>
	A professora respeita e compreende as famílias nos contatos estabelecidos	<p>“Definir muito bem os circuitos de comunicação” (A)</p> <p>“É importante respeitar as famílias na sua essência” (C)</p> <p>“Tento sempre compreender o lado das famílias” (C)</p>
Aspetos a ter em conta durante a comunicação com os pais	Utilização de uma linguagem formal e muito cuidada, sobretudo em recados escritos	<p>“A escrita tem que ser muito cuidadosa” (A)</p> <p>“Nunca utilizo uma linguagem muito familiar” (A)</p> <p>“Devemos ser cuidadosos com aquilo que dizemos” (A)</p>
	Professores devem estar disponíveis e ouvir os pais nos contatos que existam entre ambos	<p>“Deixar as pessoas falarem” (A)</p> <p>“É preciso realmente deixá-los manifestar e partilhar” (A)</p>
	Sinceridade para com os pais nas comunicações é apreciada pelos mesmos	<p>“Precisam de ter pessoas que as ouçam” (A)</p> <p>“Tento sempre estar disponível” (A)</p> <p>“A minha principal estratégia é a sinceridade” (C)</p>
Prática pedagógica: promoção de atividades com famílias	A professora concorda com a realização de atividades que ocorram no recreio da escola, visto a UAM funcionar num espaço muito pequeno o que	<p>“A participação, eu já referi uma delas, aquela questão do torneio” (A)</p> <p>“Chamei a mãe para ser ela assistente” (A)</p> <p>“Houve uma feira de história em que se criaram umas bancadas no espaço do recreio. E aí permite muito mais gente” (A)</p>

	permite apenas a realização de atividades esporádicas	“Isso é uma coisa que para mim é esporádico, muito esporádico.” (A) “Porque é uma sala muito pequena, atividades na Unidade, não” (A)
	A professora não promove atividades com pais pois os alunos são adolescentes, não pretendendo fazer distinção face aos restantes alunos da escola	“Nunca promovi essas atividades porque não quero que isto pareça, lá está, uma sala de meninos de jardim de infância. São adolescentes” (A)
	A professora, na sua planificação de atividades, tem em conta a participação das famílias	“Algumas das atividades já são a pensar precisamente no envolvimento dos pais” (B) “É uma prática que tem sempre em conta famílias e à sua participação” (B)
	A professora está impedida pela direção da escola de realizar atividades com pais	“Desde que esta direção está na escola não tenho chamado os pais a participar em atividades na unidade” (C)
Opinião dos professores acerca da colaboração escola-família	Valorização da colaboração entre escola e família sendo esta considerada indispensável, fundamental e muito importante	“A escola sem a família... não existe” (B)
		“A família sem escola é muito complicado” (B)
		“Uma só funciona com a outra” (B)
		“Acho que é muito importante” (C)
	A professora considera que a relação entre a escola e a família é sistémica	“A escola e a família é uma relação sistémica” (B)
A colaboração entre pais e professores permite que exista um acompanhamento educativo mais próximo e uma valorização da criança por parte dos pais	“É importante os pais acompanhem os filhos na escola” (C) “Estão-lhes a mostrar que os valorizam e que estão ali para os ajudar se necessário” (C)	

Adesão das famílias a atividades propostas pela escola	Experiência das professoras é diversificada sendo referido a fraca adesão das famílias numa escola bem como a elevada adesão noutra escola	<p>“Não [os pais não aderem]. Atividades são realizadas em horas que não permite aos pais também assistirem” (A)</p> <p>“Quanto ao Bóccia, nem todos os pais têm vontade ou disponibilidade” (A)</p>
		“Quando chamados a participar os pais são empenhados e colaboram ativamente” (C)
	Quando existe participação das famílias em atividades são sobretudo as mães que participam	<p>“O contato que eu tenho é essencialmente com as encarregadas de educação, por norma são as mães” (A)</p> <p>“São mais as mães que participam” (B)</p>
Estratégias utilizadas na planificação e implementação de atividades em colaboração com famílias	Realização de momentos de formação para pais, em que os temas vão ao encontro das necessidades dos seus filhos	“Os pais vêm à escola participar em atividades, por exemplo, quando há momentos de formação.” (A)
	Professora planifica definindo atividades em que os pais sejam chamados a participar podendo essas atividades necessitar, ou não, da deslocação dos pais à escola	“Lembramo-nos e quando planeamos para o mês” (B)
	Planificação cuidadosa das atividades com famílias tendo sempre em conta o horários e disponibilidade dos pais, bem como serem adequadas a alunos e apelativas para os pais	“A hora do banho, além dos pais colaborarem porque às vezes também é preciso de alguma forma responsabilizá-los e ensiná-los que é importante. As primeiras vezes até são eles que vêm cá.” (B)
		“Quando não se podem deslocar há outra maneira de fazer, por exemplo o facto de eu pedir receitas e depois eles até levam sempre” (B)
	“Tento sempre realizar as atividades que envolvam as famílias num horário que seja conveniente à maioria dos pais” (B)	

	Quando permitido à professora esta é recetiva à realização de atividades com famílias	“Tento ter em conta que sejam atividades adequadas aos alunos e apelativas para as mães” (B)
		“Posso dizer que era uma prática muito recetiva às famílias” (C)
	Professora permite a realização de festas de aniversário na UAM	“Quando há um aniversário. Portanto, a mãe vem, trás um bolo e cantamos.” (A)

Tema: Perspetivas dos professores sobre diferenças dos olhares de pais e dos profissionais, sobre a criança

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Visão dos pais acerca da criança, na perspetiva dos professores	Os pais olham para as crianças de uma forma carinha e protetora	“Há uma tendência para [os pais] serem muito carinhosos” (A) “Pais olham de uma forma mais carinhosa” (B) “É uma criança muito especial e única” (C) “Sempre com um sentido protetor” (A)
	A criança é vista pelos pais como filho	“É o seu filho” (C)
	Pais apresentam, em alguns casos, expetativas demasiado elevadas para o seu filho	“Muitos destes pais têm expetativas demasiado altas relativamente aos filhos” (B) “Expetativas que são desadequadas às capacidades que o aluno apresenta” (B)
	A visão que os pais têm dos filhos é diferente de pais para pais	“Isso varia um pouco de pais para pais” (C)
	Existe, por vezes, tendência dos pais para os pais infantilizarem as crianças com NEE	“Há um bocadinho essa tendência para infantilizar” (A) “Têm mais tendência a vê-los como crianças mais pequenas do que eles são na realidade” (B) “Não têm em conta, muitas das vezes, a idade real do seu filho falando de forma demasiado infantil” (B)
Visão dos professores acerca da criança	Visão dos professores acerca da criança é uma visão pedagógica, com a finalidade de melhorar capacidades e competências	“A visão é sempre a mesma, é melhorar, é melhorar qualquer coisa” (A) “Olho de uma forma pedagógica” (B)
	O olhar dos professores sobre a criança é formal, vendo-a como	“No olhar dos professores penso que existe algo de mais formal” (C)

	um aluno	<p>“Para mim aquela criança é um aluno” (B)</p> <p>“Vê a criança como o seu aluno” (C)</p>
	Professores olham o aluno de forma carinhosa mas mantendo distância emocional	<p>“Uma forma carinhosa” (B)</p> <p>“Tem que haver um maior distanciamento da parte emocional” (B)</p>
Diferenças nas formas de olhar a criança, perspectiva dos professores	Os pais veem a criança como um filho, olhando-o de forma próxima e familiar. Os professores veem um aluno, logo o seu olhar é mais distante que o dos pais	<p>“Os pais estão a olhar para o seu filho” (B)</p> <p>“O professor está a olhar para um aluno” (B)</p>
		<p>“Existe maior familiaridade entre pais e filhos” (C)</p> <p>“Professor olha para a criança de uma forma mais distante” (C)</p>
	Formas diferentes de ver a criança levam a formas de educar diferentes	<p>“A forma de educar do professor é diferente” (C)</p>
Semelhanças nas formas de olhar a criança, na perspectiva dos professores	Objetivos comuns relativamente à criança podem existir entre pais e professores	<p>“Cada pai quer basicamente conforto, de bem-estar” (A)</p> <p>“Eu também trabalho para essa autonomia, também quero que haja o tal bem-estar.” (A)</p>
Objetivos para a criança	As professoras pretendem que os alunos, de um modo geral, adquiram maior autonomia, nomeadamente a nível de alimentação e higiene pessoal, bem como funcionalidade a nível das atividades de vida diária	<p>“É a autonomia.” (A)</p> <p>“Sobretudo que adquira mais autonomia” (B)</p>
		<p>“A seguir vem a parte da alimentação e da higiene.” (A)</p>
		<p>“São atividades de vida diária, é isso que eles querem. Isso é o que cada um precisa” (A)</p>
	Um dos objetivos é a preparação de uma jovem para a transição para UAM de 2º ciclo	<p>“A transição para uma nova unidade no próximo ano letivo” (B)</p>
	Um dos objetivos é a melhoria da comunicação bem como o uso de	<p>“Que este melhore as suas capacidades comunicativas” (C)</p>

	tecnologias de apoio à mesma	“Que desenvolva mais competências a nível da utilização do GRID e dos símbolos SPC” (C)
--	------------------------------	---

Tema: Dificuldades sentidas na relação escola-família

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Constrangimentos sentidos na relação escola-família	Os constrangimentos sentidos pelos professores são decorrentes da falta de tempo ou de vontade das famílias em participar em atividades na escola	“O que existe muitas vezes é falta de tempo das famílias para se deslocarem à escola” (B) “Também se nota a falta de vontade de alguns pais em participarem em atividades” (B)
	A direção da escola considerada obstáculo às parcerias com os pais	“Noto que a direção tenta evitar a participação de pais em atividade” (B) “Existe um obstáculo chamado direção da escola, por não permitir que haja atividades em que os pais possam colaborar” (C)
	No caso da direção ser obstáculo às parcerias há professores que tentam contornar a direção nesse sentido	“Tenho conseguido contornar um pouco esta situação, para o bem dos alunos, não tive qualquer tipo de conflito com a direção no que diz respeito a esse assunto” (B)
Inexistência de constrangimentos na relação escola-família	Em algumas escolas não existem obstáculos à participação das famílias	“Não acho que haja obstáculos” (A) “Não acho que existam grandes obstáculos às famílias” (B)
	Inexistência de obstáculos à participação das famílias quando a direção da escola é receptiva	“Direção tem abertura.” (A)
	Para a inexistência de constrangimentos na reação é necessário que exista respeito pelas hierarquias	“Nós nunca podemos tomar iniciativa em certas matérias, passando por cima da direção” (A) “Obviamente tem que haver um respeito pelas hierarquias” (A)

Tema: Relação real escola-família

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Aspetos valorizados na relação	Os aspetos valorizados na relação escola família são a confiança e disponibilidade	“Quando há por detrás uma base muito forte em confiança” (B) “Quando os pais sentem-se ouvidos e quando notam que o professor está ali para ajudar e para colaborar, lhes dá a importância devida” (B)
Participação das famílias em atividades	A participação dos pais em atividades na escola demonstra segurança à criança e que estes têm confiança na escola	“Participarem em atividades na escola a meu ver... é uma forma de demonstrarem aos filhos que se sentem seguros e confiantes em relação às pessoas e ao espaço” (B)
	Ao haver participação dos pais em atividades pode haver benefício para outras crianças da unidade	“Houve partilha de materiais” (C) “Houve um grande benefício também para outras crianças” (C)
	Os pais participam em atividades propostas pelos professores raramente propondo eles a realização de atividades, apesar de se sentirem bem na escola	“Penso que a maior parte das vezes eles aderem” (B)
		“Não têm por costume tomar a iniciativa e vir ter connosco com um ideia de atividade que gostassem de realizar” (B)
	“Sentem-se bem na escola” (B)	
	Pais participam em atividades sem pensar que isso leva a benefícios para a criança	“Não estão a ver a esse nível “Eu estou aqui porque o meu filho assim... vai ter repercussões no futuro, no desenvolvimento”.“ (B)
A participação dos pais em atividades na escola depende da sensibilidade professores ao tema e da sua formação	“Depende muito do bom senso dos professores e também da sua formação” (B)	
Atitude dos pais face à inclusão	A atitude dos pais face à inclusão dos filhos na escola é fundamental	“A inclusão na escola parte dos pais terem vontade que isso aconteça” (A) “Colaboração dos pais é fundamental” (C)
	A atitude dos pais face à inclusão, se for positiva beneficia os filhos mas caso não seja positiva não é	“Os pais acreditarem que a escola é um espaço benéfico nas aprendizagens e que é bom estarem com os colegas, eu acho que isso só ajuda” (A)

	benéfica	“Aquele superproteção pode não ser benéfica.” (A)
Sinais de inclusão	A interação com pares é sinal de inclusão dos alunos com multideficiência, podendo estas interações ocorrer na sala de aula ou no recreio	“Nas interações” (A) “Os colegas da turma de ensino regular brincam com ele” (C)
		“Trabalho em pares, trabalho em grupo.” (A)
	Existe inclusão sempre que as aulas sejam planejadas em função do aluno e das suas capacidades	“Quando a aula é planejada em função das necessidades desse aluno e das suas dificuldades.” (A)
	Nas expressões corporais, boa disposição e sorriso constante estão presentes sinais de inclusão das crianças com NEE, assim como a aceitação de contato físico	“Notamos através das expressões corporais” (B)
		“A aluna mostra boa disposição quando chega à escola e à Unidade” (B) “Está sempre muito bem disposto” (C)
		“Está sempre sorridente” (C)
“Não rejeita o contato com os profissionais” (B)		
Experiência com famílias de crianças NEE	Trabalho com famílias é igual independentemente de as suas crianças apresentarem ou não necessidades especiais	“Acho que... é igual” (A) “Considero igual trabalhar com as famílias” (B) “Igualmente desafiante trabalhar com todas as famílias” (C)
	O trabalho com famílias de crianças com NEE é gratificante para os professores	“Tem sido muito gratificante” (B) “Considero também que é gratificante pois são pais que nos ensinam muito” (C)
	Trabalho com famílias com NEE é considerado enriquecedor e de constante aprendizagem	“É uma aprendizagem também.” (A) “Tem sido uma experiência de aprendizagem constante” (C)
		“Eu acho que é enriquecedora” (A)
	É um desafio constante para os professores trabalharem com pais de crianças com NEE	“Trabalhar com crianças com NEE e com as suas famílias é um desafio constante” (B) “Desafiante trabalhar com todas as famílias” (C)
	Professores fazem um balanço de experiência positiva o trabalho com	“Tem sido muito positiva no geral” (B)

	famílias de crianças com NEE	
Experiência com famílias exigentes	Ao lidar com famílias difíceis a professora tenta desvalorizar comentários que possam comprometer a boa relação, sendo extremamente profissional	<p>“A senhora que tinha uma boa relação comigo, teve uma atitude que pôs em causa essa boa relação.” (A)</p> <p>“Quando mais tarde vi a senhora falei com ela da mesma maneira. Portanto, numa relação profissional é assim” (A)</p>
	Professora lidou com família difícil permitindo que a mãe acompanhasse o trabalho realizado na UAM, de forma a poder confiar nos profissionais	<p>“Falei no sentido de permitir que a mãe fosse à unidade sempre que desejasse, à hora que quisesse, o que foi aceite” (C)</p> <p>“Esta mãe ter ido por dois ou três dias à unidade e ali ter passado algum tempo do dia fez com que visse que podia confiar em nós” (C)</p>
	Professora considera todas as famílias como sendo difíceis devendo por isso trabalhar com elas tendo em conta as suas características específicas e necessidades	<p>“Todas as famílias são difíceis e não é só destes meninos.” (B)</p> <p>“Uma família é um microssistema, por isso é um mundo, com características próprias, com necessidades próprias, com expetativas próprias” (B)</p> <p>“Temos que pensar... Vou trabalhar com uma família. Como é que é esta família? Que necessidades? Que carências? Que coisas podemos partilhar? Que coisas podemos ajudar?” (B)</p>

Tema: Perspetiva da direção da escola face às parcerias escola-família-comunidade

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Direção aberta a famílias	Direções abertas á participação das famílias	“Uma direção aberta” (A) “Esta escola sim, é aberta.” (A)
	Direção da escola sensível às necessidades das famílias prestando-lhes apoio dentro das suas possibilidades ou recorrendo à ajuda de outras instituições	“A direção eu acho que é uma direção aberta às preocupações dos pais” (A)
		“Aqui a direção nota-se que tem vontade de o que puder ajudar” (A) “A escola tem uma função, a partir de um certo ponto tem que recorrer às instituições para poder agir de outra forma.” (A)
Direção fechada a famílias	Existem direções de escolas que são reticentes às parcerias com pais o que leva os professores que não concordam com essa atitude a contornar a direção	“Esta escola não é das mais abertas à participação de pais ou famílias” (B) “Tentamos contornar um pouco a direção, para bem dos alunos pois para a equipa educativa” (B)
	Escola não apresenta parcerias com comunidade devido à sua localização não o permitir	“Devido à localização da escola não permite quase que se façam grandes parcerias com a comunidade” (B)
	Quando a direção impede as parcerias com famílias é algo que desagrada aos professores que tentam compensar a situação sendo sinceros com os pais e considerando que só havendo uma mudança de direção ou de mentalidade atual poderiam existir	“A direção atual não vê isso com bons olhos, e fui alertada para esse facto” (C)
		“Esta não é uma situação que me agrada” (C) “Tento, sem ferir suscetibilidades, sobretudo a nível da direção, ser sincera com os pais” (C)

	parcerias	“Só mesmo havendo uma mudança de direção ou uma mudança de mentalidade dos membros da atual direção” (C)
--	-----------	--

Anexo H – Dados das entrevistas do estudo de caso A

Estudo de Caso A

Relação ideal escola-família

Percepção da professora A e das mães P1, P2 e P3 acerca de uma boa relação entre professora e pais

Percepção dos professores sobre uma boa relação entre professores e pais	Pais com participação ativa no processo educativo e abertura de ambas as partes para articulação de atuações	Existência de intervenção das famílias e que façam sugestões (A) Abertura e articulação entre escola e família (A)
Percepção dos professores sobre a participação dos pais no processo educativo	A escola e a família têm competências e âmbitos de intervenção diferentes	Competências da família e da escola são distintas (A)
	É competência da escola definir os objetivos de trabalho com as crianças. As famílias podem colaborar e, se quiserem, questionar	Escola define objetivos de trabalho com os alunos e a família coopera e questiona (A)

Percepção da professora A acerca uma boa relação entre professores e pais e sua participação no processo educativo

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Aspectos valorizados relacionados com a comunicação	Uma comunicação efetiva e sem barreiras com os professores	Comunicação acessível, sem restrições, entre pais e escola (P1)
	O diálogo e troca de informações entre pais e professores deve ser permanente	Diálogo permanente e troca de informação diária (P3)
	A utilização de um caderno de comunicação facilita a passagem de informação entre a família e a escola	Existência de caderno de comunicação (P1)
Aspectos valorizados relacionados com o acesso aos espaços da escola	Facilidade dos contactos e de acesso dos pais aos espaços escolares e aos professores permite o conhecimento mútuo	Acesso aos espaços escolares e aos profissionais, havendo conhecimento de ambas as partes (P2)
Valorização e respeito pelas informações e decisões dos	Professores deviam valorizar mais as informações e conhecimento que pais têm da criança	Professores deveriam dar mais valor à informação dada pelos pais (P2)

pais	Professores deveriam respeitar decisões tomadas pelos pais e não criticá-los	Respeito pelas decisões dos pais (P2)
------	--	---------------------------------------

Aspetos valorizados pelas mães P1, P2 e P3 numa relação ideal entre a escola e a família

Perceção da professora A e das mães P1, P2 e P3 acerca da relação ideal escola-família: prática pedagógica e comunicação

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Estratégias utilizadas na comunicação estabelecida com famílias	Comunicações apenas pela professora, os circuitos de comunicação definidos, cuidado nas comunicações	Ganhar confiança dos pais através de comunicações feitas apenas pela professora (A)
		Circuitos de comunicação muito bem definidos (A)
Aspetos a ter em conta durante a comunicação com as famílias	Utilização de uma linguagem formal e cuidada na comunicação	Utilização de linguagem cuidada e formal (A)
		Escutar as famílias (A)
		Disponibilidade para as famílias nos contatos estabelecidos (A)

Estratégias e aspetos a ter em conta na comunicação estabelecido com as famílias pela professora A

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Valorização de todos os momentos de comunicação, com especial incidência no diálogo matinal	Todos os momentos em que a família e a escola comunicam entre si são importantes	Todas as oportunidades de comunicação e troca de informação acerca da criança (P1)
	A existência de comunicação diária com a escola é importante	Comunicação diária com a escola (P1) (P3)
	Diálogo matinal e no final do dia considerados os momentos de comunicação mais importantes com a escola	Diálogo matinal e no final do dia (P2) Diálogo matinal (P3)
Acesso e disponibilidade dos profissionais	Ter acesso aos profissionais que trabalham diariamente com os seus filhos é fundamental para os pais	Acessibilidade a profissionais (P1) (P2) (P3)

valorizados na comunicação	Pais valorizam a disponibilidade dos profissionais em comunicar com eles	Disponibilidade dos profissionais (P3)
Capacidade de escuta, empatia na comunicação são valorizados pelas mães	As famílias gostam que os profissionais lhes deem atenção e as escutem, mostrando assim preocupação pela criança	Atenção dispensada à família (P1) (P3)
	A empatia que se cria entre profissionais e famílias é importante bem como a sensibilidade que os profissionais apresentam para lidar com a multideficiência	Empatia, vocação dos profissionais para lidarem com crianças com multideficiência (P2)

Momentos de comunicação e aspetos valorizados pelas mães P1, P2 e P3

Relação real escola-família

Perceção da professora A e das mães P1, P2 e P3 acerca da promoção de atividades com famílias

Categorias	Subcategoria	Indicadores
Prática pedagógica: promoção de atividades com famílias	A professora A concorda com a realização de atividades que ocorram no recreio da escola, visto a UAM funcionar num espaço muito pequeno o que permite apenas a realização de atividades esporádicas	Professora concorda com participação de pais em atividades como Bóccia ou feiras no recreio da escola (A)
		Realização esporádica de atividades com pais pois espaço da UAM é reduzido (A)
	A professora A não promove atividades com pais pois os alunos são adolescentes, não pretendendo fazer distinção face aos restantes alunos da escola	Não são promovidas atividades com pais na UAM devido aos alunos serem adolescentes (A)
Atividades que são consideradas adequadas para a participação dos pais	Realização de momentos de formação para pais, em temas que vão ao encontro das necessidades dos filhos	Pais convidados a participar em momentos de formação, acerca de alimentação e higiene oral (A)
	Professora permite a realização de festas de aniversário na UAM	Permitida a realização de festas de aniversário na UAM, com família do aluno (A)
A adesão das	Experiência de uma das	Fraca adesão das famílias (A)

famílias a atividades na escola é reduzida	professoras é de fraca adesão das famílias a atividades	
	Quando existe participação das famílias em atividades são sobretudo as mães que participam	São sobretudo as mães que participam em atividades na escola (A)

Prática pedagógica: atividades com famílias na perspectiva da professora A

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Envolvimento das famílias em atividades educativas	O envolvimento dos pais no processo educativos e em atividades na escola é importante	É importante (P1)
	O envolvimento dos pais depende das iniciativas dos professores	Dependente da solicitação dos professores (P2)
	Pais deviam participar mais	Pais deveriam participar mais no processo educativo (P3)
Participação em atividades é dificultada pelo horário a que se realizam, pais participam na elaborando material	Impedimento de deslocações à escola para participar em atividades por estas ocorrerem em horário laboral	Impedimento de deslocações à escola por indisponibilidade de horário ou por não ser chamado a participar (P1)
	Os pais participam na elaboração de material quando solicitados	Quando solicitados existe participação elaborando material para ser trabalhado na UAM com a criança (P1)

Envolvimento e participação das famílias em atividades educativas na escola na perspectiva das mães P1, P2 e P3

Perspetiva da professora A e das mães P1, P2 e P3 sobre diferenças na forma como pais e profissionais veem a criança ou jovens

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Visão dos pais acerca da criança, na perspectiva dos professores	Os pais olham para as crianças de uma forma carinhosa e protetora	Olhar de forma carinhosa (A) Visão Protetora (A)
	Por vezes os pais tendem a infantilizar as crianças com NEE	Pais Infantilizam as crianças (A)
Visão dos professores acerca da	Visão dos professores acerca da criança com a finalidade de melhorar capacidades e	Melhorar capacidades, competências e ajudar os jovens (A)

criança	competências	
---------	--------------	--

Visão dos pais e professores acerca da criança, na perspectiva da professora A

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Visão dos pais acerca da criança é positiva e promotora do desenvolvimento	Pais veem e lidam com a criança como sendo uma criança dita normal	Tratamento dado à criança como sendo uma criança normal (P3)
	Pais elogiam a criança olhando-a de forma muito positiva	Criança vista de forma positiva e elogiosa (P3)
Visão dos pais é demasiado protetora e emocional	Os pais veem o seu filho como especial e por vezes protegendo-o em demasia	Pais veem uma criança muito especial, protegendo-a em demasia (P1)
	Os pais infantilizam os seus filhos ao verem-nos como sendo ainda bebés e tratand-os como tal	Pais veem a criança como um bebé, havendo infantilização (P2)
	Pais têm visão emocional	Pais nutrem por ela sentimentos muito fortes (P1) Pais olham a criança de forma mais emocional (P3)
Visão dos professores acerca da criança: esta é vista como uma aluna	Os professores veem um aluno	Professores veem uma aluna (P1)
	Os professores, pela sua forma de olhar dão mais espaço à criança, para que ela aprenda	Dão mais espaço à criança (P1)
Visão irrealista e distanciada da criança, pelos professores	Professores podem olhar para a criança de forma impessoal e também irrealista, no que concerne às suas capacidades	Professores olham para a criança de forma impessoal e por vezes irrealista (P2)
	Professores têm uma visão mais distanciada emocionalmente, mais racional	Professores têm para com a criança sentimentos menos fortes que os dos pais (P1) Professores olham a criança de forma mais racional (P3)
Visões diferentes entre pais e professores que por vezes podem ser idênticas	Professores, devido à formação em pedagogia promovem atividades mais adequadas às crianças que os pais	Reconhecidas diferenças entre a visão dos pais e professores, pois estes promovem atividades adequadas à idade da criança (P2)
	Pais consideram que a professora olha a criança de forma idêntica à sua apontando no entanto que existem diferenças	Olhar dos pais e dos professores idêntico mas com diferenças (P1)

	O professor olha a criança de uma forma especial	Olhar de forma especial (P3)
--	--	------------------------------

Visão dos pais e dos professores acerca da criança, na perspetiva das mães P1, P2 e P3

Objetivos para as crianças e jovens nas perspetivas da professora A e das mães P1, P2 e P3

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Objetivos para a criança	As professoras pretendem que os alunos, em geral, adquiram autonomia a nível de alimentação e higiene pessoal, bem como funcionalidade a nível das atividades de vida diária	Autonomia (A)
		Alimentação e higiene (A)
		Funcionalidade em atividades de vida diária (A)

Objetivos para a criança, na perspetiva da professora A

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Objetivos para as crianças	Pais pretendem que as crianças adquiram maior autonomia, mobilidade e linguagem	Objetivos centrais comuns a pais e professores: autonomia, mobilidade e linguagem (P1)
	Objetivo dos pais é que a criança se sinta bem e seja feliz	Principal objetivo é a criança ser feliz (P1)
	Pela evolução lenta da jovem pais consideram que existem poucos objetivos a alcançar	Lenta evolução da jovem leva a considerar que os objetivos educativos para ela são poucos (P2)

Objetivos para as crianças, na perspetiva das mães P1, P2 e P2

Indicadores de inclusão na escola, na perspetiva da professora A e das mães P1, P2 e P3

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Indicadores de inclusão na escola para a professora A	A interação com pares é indicador de inclusão dos alunos com multideficiência, podendo ocorrer na sala de aula ou no recreio	Interações com pares (A)
		Realização de trabalhos em pares ou em grupos (A)
	Existe inclusão sempre que as aulas são planificadas em função das capacidades do aluno	Aulas planificadas em função dos alunos com NEE (A)

Indicadores de inclusão na escola para as mães	Indicadores de inclusão estão na felicidade da criança na escola	Felicidade demonstrada pela criança na escola (P3)
--	--	--

Quadro 5 - Indicadores de inclusão, para a professora A e para as mães P1, P2 e P3

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Atitude dos pais face à inclusão	A atitude dos pais face à inclusão na escola é fundamental	É muito importante (A)
	A atitude dos pais face à inclusão, se positiva beneficia os filhos	Quando é positiva é benéfica para a inclusão dos filhos (A)
	A atitude dos pais face à inclusão se negativa não é benéfica	Superproteção não beneficia a inclusão dos filhos (A)

Atitude dos pais face à inclusão na perspetiva da professora A

Formas de comunicação mais frequentes entre a escola e a família referidas pelas mães P1, P2 e P3

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Formas mais frequentes de comunicação escola-família são: pessoalmente, em reuniões, por telefone, e-mail, recados escritos e caderno de comunicação	Existe contato direto, pessoalmente, entre pais e professores que podem ocorrer diariamente	Pessoalmente (P2)
	Pais estabelecem contato telefónico com a escola, sem restrições, sendo este um meio preferencial de comunicação	Por telefone (P1) (P2) (P3)
	Comunicação escola-família através de recados por escrito que pode ocorrer por e-mail, caderneta, sendo valorizado o caderno de comunicação pois permite conhecer o dia-a-dia da criança bem como as suas dificuldades e desenvolvimento	Recados escritos (P1) Valorização de caderno de comunicação (P1)

Formas de comunicação mais frequentes entre a escola e a família na perspetiva das mães P1, P2 e P3

Experiência de trabalho da professora A com famílias de crianças com NEE e com famílias exigentes

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Experiência com famílias de crianças NEE	Trabalho com famílias é igual independentemente de as suas crianças apresentarem ou não necessidades especiais	Igual ao trabalho com famílias de crianças sem NEE (A)
	Trabalho com famílias com NEE é considerado enriquecedor e de constante aprendizagem	Constante aprendizagem (A) Enriquecedora (A)
Experiência com famílias exigentes	Ao lidar com famílias difíceis a professora tenta desvalorizar comentários que possam comprometer a boa relação, sendo extremamente profissional	Desvalorização de comentários infundados de forma a não comprometer a relação existente (A)

Experiência da professora A com famílias de crianças com NEE e com famílias exigentes

Relação anterior e relação atual das mães P1, P2 e P3 com a escola

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Relação com a escola, no passado	Relação de conflito devido a haver exigências por parte dos pais e por estarem insatisfeitos com os serviços	Relação de conflito com a escola de 1º ciclo devido a exigências feitas e por insatisfação face à qualidade dos serviços (P1)
	Pais referem que hoje têm uma relação igual à que tinham no passado com a escola	Relação no passado igual à relação atual com a escola (P2)
Relação atual com a escola	Pais têm relação pacífica com a escola mostrando satisfação face às terapias e componente letiva mas insatisfação face ao trabalho realizado pois desejam sempre mais	Relação pacífica (P1)
		Insatisfação face ao trabalho realizado (P1)
		Satisfação face à componente letiva e terapias existentes (P1)
	Pais referem ter uma relação cordial com os profissionais	Relação cordial (P2)
	Boa relação estabelecida com a escola, havendo satisfação dos pais para com os profissionais que acompanham a criança	Boa relação estabelecida com a escola (P2)
Muito boa relação estabelecida com a escola	Relação muito boa (P3)	

	Relação atual com a escola mais fácil atualmente que em anos letivos anteriores, sendo uma relação que se constrói com o tempo e sendo facilitada pela existência de objetivos comuns entre escola e família	Relação com a escola do 2º ciclo mais fácil visto a professora ter para a criança objetivos semelhantes aos dos pais (P1)
		Boa relação atual fruto de um processo de construção ao longo dos anos (P3)
		Relação atual mais fácil que no passado (P3)

Relação anterior e relação atual das mães P1, P2 e P3 com a escola

Expetativa das mães P1, P2 e P3 acerca do que a escola pode oferecer à criança e à família

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Expetativas do que a escola pode oferecer à criança	Família com necessidade de existência de atividades extracurriculares para os alunos da UAM	Insatisfação face à inexistência de atividades extracurriculares para os alunos com multideficiência (P1)
	Pais apresentam baixas expetativas do que a escola pode oferecer à jovem visto esta ter 18 anos	Baixas expetativas do que a escola pode oferecer à jovem (P2)
Expetativas do que a escola pode oferecer à família	Necessidade de serviços de apoio à família nos tempos não letivos o que permitiria que a criança mantivesse as competências adquiridas durante o ano letivo	Necessidade de existência de serviços de apoio à família em tempos não letivos, para manutenção de competências da criança (P1)
	Baixas expetativas do que a escola pode oferecer à família por a jovem ter 18 anos e não haver opções no ensino público para ela	Baixas expetativas do que a escola pode oferecer à família dado que a jovem tem 18 anos e no próximo ano letivo não existem opções no ensino público e a família discorda da institucionalização (P2)
	Pais satisfeitos com a resposta dada pela escola às necessidades da família	Satisfação com a resposta às necessidades da família (P3)

Expetativas das mães P1, P2 e P3 do que a escola pode oferecer à criança e à família

Possíveis constrangimentos na relação escola-família na perspetiva da professora A e pelas mães P1, P2 e P3

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Inexistência de constrangimentos na	Em algumas escolas não existem obstáculos à participação das famílias	Ausência de obstáculos (A)
	Inexistência de obstáculos à participação das famílias quando a	Quando a direção é recetiva a parcerias (A)

relação escola-família	direção da escola é recetiva	
	Para a inexistência de constrangimentos na reação é necessário que exista respeito pelas hierarquias	Necessidade de respeito pelas hierarquias quando a tomada de iniciativa para parcerias parte dos pais (A)

Inexistência de constrangimentos na relação escola-família, na perspetiva da professora A

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Direção aberta a famílias	Direções abertas à participação das famílias	Direção aberta às famílias (A)
	Direção da escola sensível às necessidades das famílias prestando-lhes apoio dentro das suas possibilidades ou recorrendo à ajuda de outras instituições	Direção sensível às necessidades e preocupações das famílias (A)
		Direção ajuda as famílias ou procura ajuda junto de outras instituições (A)

Direção da escola aberta a família na perspetiva da professora A

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Relação desejada com a escola	Relação desejada com a escola alcançada se existisse uma reuniões de pais de alunos da UAM	Desejo de uma reunião de pais de todas as crianças que frequentam a UAM, com a presença de terapeutas e auxiliares, com a finalidade de haver partilha de experiências (P1)
	Melhoria da relação com a escola através de maior envolvimento das auxiliares de educação	Maior envolvimento e valorização das auxiliares no processo educativo (P1)

Relação desejada pelas mães P1, P2 e P3 com a escola

Anexo I – dados das entrevistas do Estudo de Caso B

Estudo de Caso B

Relação ideal escola-família

Perceção da professora B e da mãe P4 acerca de uma boa relação entre professora e pais

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Perceção dos professores sobre uma boa relação entre professores e pais	Uma boa relação entre professores e pais é caracterizada pela colaboração e confiança mútua	Partilha, colaboração e sobretudo confiança e disponibilidade (B)
	Existe uma boa relação quando professores e pais partilham objetivos	Objetivos comuns melhoram a relação (B)
Perceção dos professores sobre a participação dos pais no processo educativo	A participação dos pais no processo é benéfico para todos	Benéfica para pais, professores e sobretudo para os alunos (B)

Perceção da professora B acerca de uma boa relação entre professores e pais e participação destas no processo educativo

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Pais valorizam o bom relacionamento dos professores com as crianças e o conhecimento das rotinas da criança	A perceção de que existe uma boa relação entre os professores e as crianças, um cuidado com o seu bem-estar	Forma como os profissionais lidam com a criança (P4)
	Professores devem conhecer bem as crianças e as suas rotinas	Professores conhecerem as rotinas da criança, o seu dia-a-dia e desenvolvimento (P4)

Aspetos valorizados pela mãe P4 na relação ideal escola-família

Perceção da professora B e da mãe P4 acerca da relação ideal escola-família: prática pedagógica e comunicação

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Opinião da professora B acerca da colaboração	Valorização da colaboração sendo a família considerada indispensável, fundamental e muito importante	É indispensável (B)
		Fundamental a realização de trabalho conjunto (B)

escola-família	Relação entre a escola e a família é vista pela professora como sistémica	Relação escola família é sistémica (B)
----------------	---	--

Opinião da professora B acerca da colaboração escola-família

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Vantagens da participação das famílias em atividades, sendo que por vezes os pais não pensam nessas vantagens quando participam	A participação dos pais em atividades na escola demonstra segurança e confiança à criança	Demonstra às crianças segurança e confiança na escola (B)
	Pais participam em atividades sem pensar que isso leva a benefícios para a criança	Pais não pensam na repercussão da sua participação no futuro da criança (B)
A iniciativa das atividades é sempre dos professores	Os pais participam em atividades propostas pelos professores raramente propondo eles a realização de atividades, apesar de se sentirem bem na escola	Pais aderem a atividades propostas (B)
		Pais raramente propõem a realização de atividades (B)
		Pais sentem-se bem na escola (B)
	A participação dos pais em atividades na escola depende da sensibilidade professores ao tema e da sua formação	Dependem do bom-senso e formação dos professores (B)

Participação das famílias em atividades na perspetiva da professora B

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Envolvimento das famílias em atividades educativas	O envolvimento da família no processo educativos e em atividades na escola é importante e benéfico para todos	Beneficia todos os intervenientes no processo educativo (P4)
		É importante (P4)

Opinião da mãe P4 acerca da colaboração escola-família

Relação real escola-família

Percepção da professora B e da mãe P4 acerca da promoção de atividades com famílias

Categorias	Subcategoria	Indicadores
Prática pedagógica: promoção de atividades com famílias e sua adesão	A professora, na sua planificação de atividades, tem em conta a participação das famílias	Prática pedagógica da professora tem em conta as famílias e a sua participação em atividades (B)
	Quando existe participação das famílias em atividades são sobretudo as mães que participam	São sobretudo as mães que participam em atividades na escola (B)
Estratégias utilizadas na planificação e implementação de atividades em colaboração com famílias	Professora planifica atividades com vista à participação dos pais podendo essas atividades necessitar, ou não, da deslocação à escola	Planificação mensal de atividades que envolvam os pais (Ex. Culinária ou banho) (B)
	Planificação cuidadosa das atividades com famílias tendo sempre em conta o horário e disponibilidade dos pais, bem como serem adequadas a alunos e apelativas para os pais	Realização de atividades em que os pais se deslocam à escola (B)
		Realização de atividades em que os pais colaboram sem necessitarem de se deslocar à escola (B)
		Planificação de atividades com famílias tem em conta o horário e disponibilidade destas (B)
		Atividades de parceria adequadas a alunos e apelativas para os pais (B)

Prática pedagógica da professora B: promoção de atividades com famílias e adesão por parte das famílias

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Capacidade de escuta, empatia na comunicação e sinceridade na relação com as famílias	As famílias gostam que os profissionais lhes deem atenção e as escutem, mostrando assim preocupação pela criança	Atenção dispensada à família (P4)
	Pais valorizam a sinceridade dos profissionais no que à criança diga respeito	Sinceridade (P4)

Aspetos valorizados pela mãe P4 na comunicação com os profissionais educativos

Perspetiva da professora B e da mãe P4 sobre diferenças na forma como pais e profissionais veem a criança ou jovem

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Visão dos pais acerca da criança, na perspetiva dos professores	Os pais olham para as crianças de uma forma carinhosa	Olhar de forma carinhosa (B)
	Pais apresentam, em alguns casos, expectativas demasiado elevadas para o seu filho	Expectativas demasiado elevadas (B)
	Por vezes os pais tendem a infantilizar as crianças com NEE	Pais Infantilizam as crianças (B)
Visão dos professores acerca da criança	Visão dos professores acerca da criança é uma visão pedagógica	Olhar de forma pedagógica (B)
	O olhar dos professores sobre a criança é formal, vendo-a como um aluno	A criança como um aluno (B)
	Professores olham o aluno de forma carinhosa mas mantendo distância emocional	Olhar de forma carinhosa mas com distanciamento emocional (B)
Diferenças nas formas de olhar a criança, perspetiva da professora B	Os pais veem a criança como um filho, olhando-o de forma próxima e familiar. Os professores veem um aluno, logo o seu olhar é mais distante que o dos pais	Pais veem um filho, professores veem um aluno (B)

Visão dos pais e dos professores acerca da criança, na perspetiva da professora B

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Visão e tratamento dado às crianças semelhante entre pais e professores	O olhar de pais e professores é semelhante pelo que também o tratamento dado à criança é semelhante entre ambos	Olhar dos pais e dos professores é semelhante (P4)
		Forma de tratamento dado às crianças é semelhante entre pais e professores (P4)

Visão dos professores acerca da criança, na perspetiva da mãe P4

Objetivos para as crianças e jovens nas perspetivas da professora B e da mãe P4

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Objetivos para a criança	Um dos objetivos é a preparação de uma jovem para a transição para UAM de 2º ciclo	Preparação de transição para UAM de 2º Ciclo (B)

Objetivos para a criança na perspetiva da professora B

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Objetivos para as crianças	Pais pretendem que as crianças adquiram maior autonomia, linguagem e capacidades comunicativas, sendo alguns deles comuns aos professores	Objetivos centrais são autonomia e comunicação (P4)

Objetivos para as crianças na perspetiva da mãe P4

Indicadores de inclusão na escola, na perspetiva da professora B e da mãe P4

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Sinais de inclusão	Nas expressões corporais, boa disposição e sorriso constante estão presentes sinais de inclusão das crianças com NEE, assim como a aceitação de contato físico	Expressões corporais e faciais (B)
		Boa disposição (B)
		Aceitação de contato físico (B)

Indicadores de inclusão, para a professora B

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Sinais de inclusão	Expressões faciais vistas como sinal de inclusão	Expressões faciais (P4)

Indicadores de inclusão, para a mãe P4

Formas de comunicação mais frequentes entre a escola e a família referidas pela mãe P4

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Formas mais frequentes de comunicação escola-família são: pessoalmente, em reuniões, por telefone, e-mail, recados escritos e caderno de comunicação	Existe contato direto, pessoalmente, entre pais e professores que podem ocorrer diariamente	Pessoalmente (P4)
	Pais estabelecem contato telefónico com a escola, sem restrições, sendo este um meio preferencial de comunicação	Por telefone (P4)
Temas mais frequentes das conversas entre pais e professores são acerca do quotidiano e desenvolvimento das	Para os pais é importante receberem informações acerca do desenvolvimento dos seus filhos	Informações acerca do desenvolvimento da criança (P4)

crianças		
----------	--	--

Formas de comunicação e assuntos mais frequentes entre a escola e a família, na perspectiva da mãe P4

Experiência de trabalho da professora B com famílias de crianças com NEE e com famílias exigentes

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Experiência com famílias exigentes	Professora considera todas as famílias como sendo difíceis devendo por isso trabalhar com elas tendo em conta as suas características específicas e necessidades	Todas as famílias consideradas difíceis pelas suas características individuais (B)
		Trabalhar com famílias tendo em conta as suas características (B)
Experiência com famílias de crianças NEE	O trabalho com famílias de crianças com NEE é gratificante para os professores	Gratificante (B)
	É um desafio constante para os professores trabalharem com pais de crianças com NEE	Desafio constante (B)
	Professores fazem um balanço de experiência positiva o trabalho com famílias de crianças com NEE	Experiência positiva (B)

Experiência da professora B com famílias de crianças com NEE

Relação atual da mãe P4 com a escola

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Reação atual com a escola	Muito boa relação estabelecida com a escola chegando esta a ser considerada como uma segunda família	Relação muito boa (P3) (P4)
		Escola vista como uma segunda família (P4)

Relação atual com a escola

Expetativa das mães P4 acerca do que a escola pode oferecer à criança e à família

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Expetativas do que a escola pode oferecer à criança	Expetativa dos pais relativamente à nova escola e unidade que a jovem irá frequentar, desejando que a tratem bem	Desejo que na escola que irá frequentar no próximo ano letivo seja bem tratada e que sejam simpáticos (P4)

Expetativas do que a escola pode oferecer à família	Pais satisfeitos com a resposta dada pela escola sendo esta considerada um apoio para a família	Escola considerada como apoio para a família (P4)
---	---	---

Expetativas do que a escola pode oferecer à criança e à família

Possíveis constrangimentos na relação escola-família na perspetiva da professora B e da mãe P4

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Inexistência de constrangimentos na relação escola-família	Em algumas escolas não existem obstáculos à participação das famílias	Ausência de obstáculos (B)
Constrangimentos sentidos na relação escola-família	Os constrangimentos sentidos pelos professores são decorrentes da falta de tempo ou de vontade das famílias em participar em atividades na escola	Falta de tempo das famílias (B) Falta de vontade das famílias (B)
	A direção da escola considerada obstáculo às parcerias com os pais	Direção da escola impede parcerias com famílias (B)
	No caso da direção ser obstáculo às parcerias há professores que tentam contornar a direção nesse sentido	Professores contornam a direção numa tentativa de conseguir atividades com famílias (B)
Direção fechada a famílias	Existem direções de escolas que são reticentes às parcerias com pais o que leva os professores que não concordam com essa atitude a contornar a direção	Direção reticente à participação das famílias (B)
		Professores contornam direção fechada (B)
	Escola não apresenta parcerias com comunidade devido à sua localização não o permitir	Inexistência de parcerias com a comunidade pela localização da escola (B)

Constrangimentos sentidos na relação escola-família pela professora B

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Constrangimentos na relação escola-família originados por falta de tempo destes para se deslocarem à escola	Obstáculos dos pais prendem-se com falta de tempo dos pais para se deslocarem à escola e o horário em que as atividades são realizadas é obstáculo à relação	Constrangimentos sentidos devido à falta de tempo para deslocações à escola (P4)
		Horário da realização das atividades coincide com o horário laboral (P4)

Constrangimentos sentidos na relação escola-família pela mãe P4

Anexo J – dados das entrevistas do Estudo de Caso C

Caso C

Relação ideal escola-família

Perceção da professora C e da mãe P5 acerca de uma boa relação entre professora e pais

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Perceção dos professores sobre a participação dos pais no processo educativo	Professores e pais mantêm uma relação próxima e de ajuda mútua	Relação de proximidade e disponibilidade (C) Existência de ajuda mútua (C)
	A escola deve estar disponível para receber os pais	Disponibilidade de receber os pais na escola (C)

Perceção da professora C sobre a participação dos pais no processo educativo

Categorias	Subcategorias	Indicadores
A relação escola-família tem de ser baseada na confiança	Confiança mútua necessária a uma boa relação	Relação baseada na confiança mútua (P5)

Aspetos valorizados pela mãe P5 numa boa relação escola-família

Perceção da professora C e da mãe P5 acerca da relação ideal escola-família: prática pedagógica e comunicação

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Opinião dos professores acerca da colaboração escola-família	Valorização da colaboração sendo a família considerada muito importante	É muito importante (C)
	A colaboração permite um acompanhamento e uma valorização da criança pelos pais	Permite que os pais acompanhem a vida escolar dos filhos e a valorizá-los (C)

Opinião da professora C acerca da colaboração escola-família

Categoria	Subcategoria	Indicadores
A iniciativa das atividades é sempre dos professores	Participação dos pais em atividades pode ter benefício para outras crianças	Beneficia as crianças da unidade (C)

Participação das famílias em atividades

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Envolvimento das famílias em atividades educativas	O envolvimento dos pais no processo educativos e em atividades na escola é importante para todos	É importante para as crianças (P5)
	Deveriam existir mais atividades e oportunidades para os pais participarem	Devia haver mais atividades em que os pais pudessem participar (P5)

Envolvimento das famílias em atividades educativas na escola na perspetiva da mãe P5

Relação real escola-família

Perceção da professora C e da mãe P5 acerca da promoção de atividades com famílias

Categorias	Subcategoria	Indicadores
Prática pedagógica: promoção de atividades com famílias e estratégias utilizadas	A professora está impedida pela direção da escola de realizar atividades com pais	Impedimento por parte da direção da escola de solicitar a participação de pais em atividades (C)
	Adesão das famílias a atividades propostas pela escola. Experiência de uma das professoras é de elevada adesão das famílias a atividades	Elevada adesão das famílias em atividades realizadas anteriormente (C)
	Quando permitido à professora esta é recetiva à realização de atividades com famílias	Recetividade na realização de atividades com famílias (C)

Prática pedagógica: promoção de atividades com famílias e estratégias utilizadas pela professora C

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Estratégias e aspetos a ter em conta na comunicação estabelecida com as famílias	A professora respeita e compreende as famílias	Respeito e compreensão pelas famílias nos contatos estabelecidos (C)
	Sinceridade para com os pais nas comunicações é apreciada pelos mesmos	Sinceridade para com os pais (C)

Estratégias e aspetos a ter em conta pela professora C na comunicação estabelecido com as famílias

Perceção da mãe P5 sobre a relação escola-família: comunicação

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Momentos de comunicação e aspetos valorizados pela mãe	Todos os momentos em que a família e a escola comunicam entre si são importantes	Todas as oportunidades de comunicação e troca de informação acerca da criança (P5)
	Pais valorizam a disponibilidade dos profissionais em comunicar com eles	Disponibilidade dos profissionais (P5)
	Pais valorizam a sinceridade dos profissionais no que à criança diga respeito	Sinceridade (P5)

Momentos de comunicação e aspetos valorizados pela mãe P5

Perspetiva da professora C e da mãe P5 sobre diferenças na forma como pais e profissionais veem a criança ou jovem

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Visão dos pais acerca da criança, na perspetiva da professora	A criança é vista pelos pais como filho	Pais veem um filho (C)
	A visão que os pais têm dos filhos é diferente de pais para pais	Formas de olhar dos pais diferem entre si (C)
Visão da professora acerca da criança	O olhar dos professores sobre a criança é formal, vendo-a como um aluno	Olhar formal (C)
		A criança como um aluno (C)
Diferenças nas formas de olhar a criança, perspetiva dos professores	Os pais veem a criança de forma próxima e familiar. Os professores têm um olhar mais distante que o dos pais	Olhar dos pais é próximo e familiar, olhar dos professores é mais distante (C)
	Formas diferentes de ver a criança levam a formas de educar diferentes	Professores e pais educam de maneira diferente (C)

Perspetiva da professora C sobre diferenças na forma como pais e profissionais veem a criança

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Visão dos pais acerca da criança, na perspetiva da	Visão demasiado protetora pois pais mimam muito os seus filhos	Pais mimam mais a criança (P5)

mãe	Maiores mostram flexibilidade dos pais em relação aos professores	Pais mais flexíveis na disciplinação da criança (P5)
Visão da professora acerca da criança na perspectiva da mãe	Visão da criança como uma aluna: os professores veem um aluno, sendo que alguns pais consideram que é um aluno igual a tantos outros	Um aluno como os outros (P5)
	Os professores estabelecem mais regras que os pais, implementando-as de forma mais consistente	Professores estabelecem mais regras que os pais e implementam-nas de forma mais consistente (P5)
	O professor olha a criança de uma forma distanciada	Olhar de forma distanciada (P5)

Perspetiva da mãe P5 sobre diferenças na forma como pais e profissionais veem a criança

Objetivos para as crianças e jovens nas perspetivas da professora C e da mãe P5

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Objetivos para a criança	Um dos objetivos é a melhoria da comunicação bem como o uso de tecnologias de apoio à mesma	Melhorar comunicação (C)
		Utilização de tecnologias de apoio à comunicação (TAC) (C)

Objetivos para a criança, na perspetiva da professora C

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Objetivos para as crianças	Pais pretendem que a criança adquira linguagem e capacidades comunicativas	Objetivos centrais: comunicação e utilização de tecnologias de apoio à comunicação (TAC) (P5)

Objetivos para as crianças, na perspetiva da mãe P5

Indicadores de inclusão na escola, na perspetiva da professora C e da mãe P5

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Indicadores de inclusão	A interação com pares é sinal de inclusão dos alunos com multideficiência, podendo ocorrer na sala de aula ou no recreio	Interações com pares (C)
	Na boa disposição e sorriso constante estão presentes sinais de inclusão das crianças com NEE	Boa disposição (C) Sorriso constante (C)

Indicadores de inclusão, para a professora P5

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Indicadores de inclusão	Sinais de inclusão estão na felicidade da criança na escola	Felicidade demonstrada pela criança na escola (P5)

Indicadores de inclusão, para a mãe P5

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Atitude dos pais face à inclusão	A atitude dos pais face à inclusão na escola é fundamental	É muito importante (C)

Atitude dos pais face à inclusão na perspetiva da professora C

Formas de comunicação mais frequentes entre a escola e a família referidas pela mãe P5

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Formas mais frequentes de comunicação escola-família são: pessoalmente, em reuniões, por telefone, e-mail, recados escritos e caderno de comunicação	Existe contato direto, pessoalmente, entre pais e professores que podem ocorrer diariamente, quando solicitado por ambas as partes, ou em reuniões	Pessoalmente (P5)
		Reuniões (P5)
	Pais estabelecem contato telefónico com a escola, sem restrições, sendo este um meio preferencial de comunicação	Por telefone (P5)
	Comunicação escola-família através de recados por escrito que pode ocorrer por e-mail, caderneta, sendo valorizado o caderno de comunicação pois permite conhecer o dia-a-dia da criança bem como as suas dificuldades e desenvolvimento	Recados escritos (P5)
		Valorização de caderno de comunicação (P5)
Temas mais frequentes das conversas entre pais e professores são acerca do quotidiano e desenvolvimento das crianças	Pais gostam de estar informados acerca do quotidiano dos seus filhos	Informações acerca do quotidiano da criança (P5)
	Para os pais é importante receberem informações acerca do desenvolvimento dos seus filhos	Informações acerca do desenvolvimento da criança (P5)

Formas de comunicação e assuntos mais frequentes entre a escola e a família, na perspetiva da mãe P5

Experiência de trabalho da professora C com famílias de crianças com NEE e com famílias exigentes

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Experiência com famílias exigentes	Professora lidou com família difícil permitindo que a mãe acompanhasse o trabalho realizado na UAM, de forma a poder confiar nos profissionais	Pedido de permanência na sala, à direção da escola, de uma mãe difícil a fim de conhecer o trabalho realizado com o seu filho (C)
Experiência com famílias de crianças NEE	Trabalho com famílias é igual independentemente de as suas crianças apresentarem ou não necessidades especiais	Igual ao trabalho com famílias de crianças sem NEE (C)
	O trabalho com famílias de crianças com NEE é gratificante para os professores	Gratificante (C)
	Trabalho com famílias com NEE é considerado uma constante aprendizagem	Constante aprendizagem (C)
	É um desafio constante para os professores trabalharem com pais de crianças com NEE	Desafio constante (C)

Experiência da professora C com famílias exigentes e com famílias de crianças com NEE

Relação anterior e relação atual da mãe P5 com a escola

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Relação com a escola, no passado	Pais referem que hoje têm uma relação igual à que tinham no passado com a escola	Relação no passado igual à relação atual com a escola (P5)
Relação atual com a escola	Boa relação estabelecida com a escola, havendo satisfação dos pais para com os profissionais que acompanham a criança	Boa relação estabelecida com a escola (P5)
	Relação com a escola mais fácil atualmente que em anos letivos anteriores	Relação atual mais fácil que no passado (P5)

Relação no passado e relação atual da mãe P5 com a escola

Expetativa da mãe P5 acerca do que a escola pode oferecer à criança e à família

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Expetativas do que a escola pode oferecer à criança	Pais satisfeitos com o que a escola lhes oferece neste momento	Satisfação com a resposta da escola às necessidades da criança (P5)
Expetativas do que a escola pode oferecer à família	Pais desejavam melhor relação com a direção da escola que é muito fechada às famílias	Melhor relação com a direção da escola (P5)

Expetativas do que a escola pode oferecer à criança e à família

Possíveis constrangimentos na relação escola-família na perspetiva da professora C e da mãe P5

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Constrangimentos sentidos na relação escola-família	A direção da escola considerada obstáculo às parcerias com os pais	Direção da escola impede parcerias com famílias (C)
	Quando a direção impede as parcerias com famílias é algo que desagrada aos professores que tentam compensar a situação sendo sinceros com os pais e considerando que só havendo uma mudança de direção ou de mentalidade atual poderiam existir parcerias	Direção não recetiva às famílias (C)
		Professora desagrada com o facto de a direção ser fechada (C)
		Compensação da atitude da direção com sinceridade da professora (C)
		Necessária mudança de direção ou da mentalidade da atual para existirem parcerias (C)
	Quando a direção impede as parcerias com famílias é algo que desagrada aos professores que tentam compensar a situação sendo sinceros com os pais e considerando que só havendo uma mudança de direção ou de mentalidade atual poderiam existir parcerias	Direção não recetiva às famílias (C)
		Professora desagrada com o facto de a direção ser fechada (C)
		Compensação da atitude da direção com sinceridade da professora (C)

Constrangimentos sentidos na relação escola-família pela professora C

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Constrangimentos na relação escola-família originados por direções que não permitem a participação dos pais e por falta de tempo destes para se deslocarem à escola	Direção da escola considerada obstáculo por impedir a realização de atividades em que os pais participem	Dificuldades originadas pela direção da escola (P5) Direção limita e condiciona os contatos entre famílias e professores (P5)

Constrangimentos sentidos na relação escola-família pela mãe P5