



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

NEE: INCLUSÃO E RELAÇÃO
ESCOLA- FAMÍLIA

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção do grau de Mestre em Educação Especial**

- Especialidade Problemas de Cognição e Multideficiência -

REGINA CLÁUDIA DINIS COELHO

2010



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

NEE: INCLUSÃO E RELAÇÃO
ESCOLA- FAMÍLIA

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção do grau de Mestre em Educação Especial

- Especialidade Problemas de Cognição e Multideficiência -

REGINA CLÁUDIA DINIS COELHO

Sob a orientação de: Professora Doutora **MARINA FUERTES**

2010

À minha Família...

RESUMO

O movimento Inclusivo tem origem de forma lenta nos anos 60. Em 1994, a aceitação da Declaração de Salamanca é um marco decisivo, operando uma grande mudança nas mentalidades e nos sistemas. Neste documento afirma-se o direito de todos os alunos à frequência da escola regular. Desde então, a Inclusão e os seus intervenientes têm motivado diversas investigações.

O presente estudo foi conduzido com o objectivo de conhecer as representações das Educadoras de Infância face à Inclusão e à relação da escola-famílias das crianças com NEE. Para o efeito, foram realizadas entrevistas a 21 Educadoras com formações, idades e tempos de serviço distintos. Todas as entrevistadas tinham, pelo menos, 5 anos de serviço e experiências de Inclusão de crianças com NEE nos seus grupos.

Apesar da legislação nacional prever a Inclusão, a maioria das Educadoras entrevistadas é desfavorável a esta prática, justificando a sua posição com insuficiências na sua formação e a dificuldade de acesso a recursos materiais e humanos. Para colmatar estas necessidades, as profissionais solicitam ajuda a colegas que recebem mais apoios, através da troca de experiências e de informações que consideram úteis.

Outro resultado inquietante deste estudo revela que as famílias das crianças com NEE, não são envolvidas no processo educativo. Os pais possuem um papel passivo, sendo convidados a participar, apenas, como receptores de informação e não consultados nas decisões. É a escola que define as estratégias de intervenção e as rotinas da criança, sem considerar as necessidades e rotinas das famílias das crianças com NEE. No entanto, as Educadoras são quase unânimes em afirmar a importância do trabalho continuado entre a escola e a casa. Com efeito, as entrevistadas ressaltam que, o envolvimento das famílias as motiva e influencia positivamente o seu trabalho junto da criança com NEE.

Palavras-chave: NEE; Inclusão; Família; Educação de Infância

ABSTRACT

Including children with special needs become a national concern only by early 60s. In 1994, the acceptance of the Salamanca Declaration was a milestone in operating a major shift in educational conceptions and practices. This document states that all students have the right to regular school attendance. Since then, special needs as theme has generated a solid body of research.

This study aims to investigate pre-school teachers' representations about including children with special needs in their classes and about their relationship with children families. Therefore, 21 interviews were conducted. Our sample was composed by pre-school teachers with different backgrounds, chronological ages and year of professional experience. All subjects had at least 5 years experience and at least one of experience with children with Special Needs in their classes.

Although national legislation grants the inclusion right, most teachers were unfavorable to that practice, justifying their position with insufficient training and lack of resources. Those professionals seek help next to their colleagues by the exchange of experiences and information.

Another striking result is that families of children with Special Needs are not involved in the educational process. A passive role is provided to parents, being invited only to take part of educational activities as receivers of information and they are not consulted on decisions. It is the school that defines the intervention strategies and routines of the child, without considering the needs and routines of children families. However, teachers were almost unanimous in asserting the importance of maintain a strait relationship between parents and teacher. Indeed, they feel that families' involvement is key aspect for including children with special needs.

Keywords: Special Needs; Inclusion, Family, Childhood Education

LISTA DE SIGLAS

APIE- Associação Portuguesa de Investigação Educacional

IP- Intervenção Precoce

NEE- Necessidades Educativas Especiais

ÍNDICE

RESUMO	4
ABSTRACT	5
LISTA DE SIGLAS	6
ÍNDICE	7
ÍNDICE DE FIGURAS	9
ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS	10
AGRADECIMENTOS	11
ÍNTRODUÇÃO	12
PARTE I - REVISÃO DA LITERATURA	14
1. ÍNCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NEE	15
2. PRÁTICAS EDUCATIVAS CENTRADAS NA FAMÍLIA	32
PARTE II – ESTUDO EMPIRICO	45
1. METODOLOGIA	46
1.1 OBJECTIVOS DO ESTUDO	46
1.2 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	46
1.3 RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	47
2. RESULTADOS	53
2.1 DADOS EMPÍRICOS GERAIS	53
2.1.1 Posicionamento relativamente à inclusão	53
2.1.2 Proximidade escola – família	54
2.1.3 Conteúdos das informações trocadas	55
2.1.4 Partilha de informação com a família	55
2.1.5 Grau de participação das famílias no processo educativo da criança com NEE	56
2.1.6 Vantagem do envolvimento das famílias no processo educativo	58

2.1.7	Expectativas dos pais face à inclusão dos filhos	59
2.1.8	Necessidades das famílias das crianças com NEE	60
2.1.9	Necessidades das educadoras de infância na relação com as famílias das crianças com NEE	61
2.1.10	Necessidades de apoio das educadoras de infância para promover a inclusão das crianças com NEE	61
2.1.11	Apoios esperados e obtidos	62
2.2	TABELA GERAL DOS RESULTADOS DE OPINIÃO OBTIDOS PELA ANÁLISE DE CONTEÚDOS DAS ENTREVISTAS RECOLHIDAS	65
PARTE III	- DISCUSSÃO FINAL	82
1-	DISCUSSÃO DE RESULTADOS	83
BIBLIOGRAFIA		93
ANEXOS		99

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Modelo de regulação do Desenvolvimento	36
Figura 2- Modelo Transaccional de Desenvolvimento	36

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1- Modelos tradicionais de educação e Modelos de Educação Inclusiva	19
Quadro 2- Modelos de trabalho com a família	37
Quadro 3- Guião da Entrevista	50
Tabela I - Tabela geral dos resultados de opinião obtidos pela análise de conteúdos das entrevistas recolhidas	65

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores e colegas que me ajudaram e participaram neste estudo.

Agradeço aos meus Pais por tudo o que lutaram para que chegasse aqui.

Um agradecimento muito especial a Deus, à minha filha e ao meu marido. Foi o vosso Amor o grande impulsionador deste projecto.

INTRODUÇÃO

Pelos anos 90, a literatura científica indica que práticas inclusivas são mais eficazes do que a segregação de crianças “diferentes”, lançando a discussão sobre os direitos das crianças excluídas do ensino regular.

Em 1994, na Europa, reúnem-se 90 países e organizações e, aprovam os direitos das crianças com NEE: na declaração de Salamanca. Esta declaração proclama o direito de que *todos* os alunos integrem o sistema regular de ensino, conseqüentemente, os sistemas de educação devem ser planeados e programados tendo em conta a diversidade de características de cada criança, respeitando a sua individualidade.

Actualmente, a legislação portuguesa, que regulamenta o ensino especial (Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro), prevê um atendimento especializado às crianças com NEE, em todos os ciclos de ensino, no sector público e privado.

É igualmente nos anos 90, com a Declaração de Salamanca, nos seus artigos 60º e 61º, que a família é verdadeiramente reconhecida como elemento preponderante em todo o processo de intervenção junto da criança com NEE. A família é vista como parceiro imprescindível, cujo envolvimento é decisivo na obtenção de resultados. O envolvimento e cooperação entre a escola e a família, é considerado determinante para o sucesso da intervenção.

Também no seu Artigo 10º, o Decreto-Lei nº 3/2008 afirma o direito de participação das famílias das crianças com NEE, na elaboração do Plano Educativo Individual. A Lei Portuguesa considera, desta forma, a partilha do poder de decisão sobre a intervenção, com as famílias.

A Inclusão e a participação da família no processo educativo das crianças com NEE são um tópico transversal ao Mestrado de Educação Especial da ESE.

Nesse sentido, com a realização deste estudo, pretendemos conhecer as representações das Educadoras de Infância relativamente à relação da escola com as famílias de crianças com NEE incluídas no Jardim de Infância.

Para tal, foi elaborada uma amostra de conveniência (num universo de docentes não conhecidos do investigador). Como critérios de constituição da amostra, considerámos a formação base em Educação de Infância e o facto das profissionais

possuíssem 5, ou mais, anos de tempo de serviço. Além dos critérios descritos anteriormente, considerámos igualmente a experiência junto de crianças com NEE incluídas nos seus grupos de alunos.

A amostra deste estudo foi constituída por 21 docentes, do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos. O tempo de serviço das profissionais varia entre os 7 e os 25 anos. A totalidade das Educadoras lecciona em 11 estabelecimentos de ensino diferentes, sendo que, 8 pertencem à rede de escolas do Ministério de Educação e 3 ao Ensino Particular e Cooperativo. Das 21 Educadoras entrevistadas, 18 exercem as suas funções em escolas da Rede Pública e 3 delas em escolas do Ensino Particular e Cooperativo.

A totalidade das profissionais que constituem a amostra possuem Licenciatura e 5 das docentes possuem ainda formação especializada.

O método de recolha de dados utilizado foi a realização de entrevistas semi-directivas e respectiva análise de conteúdo. A finalidade das entrevistas realizadas foi a recolha de dados de opinião, que nos permitiram averiguar, as representações das Educadoras sobre as suas práticas educativas e a relação com as famílias das crianças com NEE.

Neste sentido, organizamos o nosso estudo em três partes distintas.

Na primeira parte do estudo, abordámos temas como a Inclusão de crianças com NEE e a Abordagem Centrada na Família.

Numa segunda parte, são explicitadas as metodologias adoptadas, incluindo os objectivos delineados, a caracterização da amostra, o método de recolha de dados e o guião da entrevista (onde são apresentados os grandes blocos temáticos e os objectivos específicos das questões das entrevistas realizadas).

Para finalizar, na terceira parte do nosso estudo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos.

Pretendemos com este trabalho, aflorar questões relativamente à inclusão e à parceira escola-família e, discutir como esta parceria pode servir para ultrapassar obstáculos e partilhar recursos e conhecimentos.

PARTE I

REVISÃO DA LITERATURA

1. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE

“A história da deficiência é uma história de exclusão, discriminação e estigmatização.” (Portugal, 2009, p. 189). Ao longo da história Mundial as pessoas com deficiência e, de forma particular, as crianças com deficiências estavam frequentemente separadas da sociedade. Eram consideradas como objectos de caridade e receptoras de bem-estar e programas de intervenção. Por tudo isto, a educação *“tornou-se um dos maiores desafios políticos e sociais da humanidade, trazendo mudanças significativas ao sistema educativo, principalmente no campo da Inclusão”* (Mariante & Silva, cit. in. Portugal, 2009, p. 189).

Embora de forma lenta, nos anos 60 do século XX, o movimento Inclusivo começa finalmente a emergir (Martins, 2005). A história da Educação de Infância Especial é ainda breve mas, caracterizada por uma série de acontecimentos marcantes. É uma história reforçada por um volume sempre crescente de experiência e investigação. McCollum e Maude (2002), referem que é possível encontrar **três fases distintas e marcantes na história de Educação de Infância Especial** nomeadamente a **fase de origem, desenvolvimento e, uma última de reexame e redefinição.**

Fase de Origem:

A Educação de Infância Especial surgiu de duas áreas: a Educação Especial e a Educação de Infância. Os primeiros modelos de educação de infância especial tem origem nos EUA e eram modelos resultantes dos esforços dos pais, que há medida que a educação especial pública, dirigida ao Ensino Básico, ia sendo mais comum e oficializada, procuraram respostas para crianças mais pequenas. Num movimento concorrente na Educação de Infância surge a “ educação compensatória”, i.e., a educação como forma de compensar e oferecer outras oportunidades a crianças socioeconomicamente desfavorecidas. Assim, os atrasos de desenvolvimento com origem em necessidades educativas especiais (de índole biológica ou pela alteração das funções do corpo) obtinham resposta na “educação especial” e os atrasos de desenvolvimento, devido a problemas sociais, era respondida via educação de infância e apoios individualizados.

Em 1968 os dois modelos convergiram com a aprovação, nos EUA, da Lei-Pública 90-538. Esta lei instituiu o apoio do Estado aos modelos de Educação de Infância para crianças com deficiência.

Nos anos 70, os movimentos contra a exclusão de pessoas com deficiência, exigem para estes indivíduos uma cidadania plena e reforçam a necessidade da participação activa de toda a sociedade no alcance do fim da discriminação. Estes movimentos têm a sua origem numa visão social e humanista, que enfatiza a interacção do indivíduo com o seu contexto, em detrimento de uma visão fatalista da deficiência apoiada pelo modelo médico predominante até então (*concepção do risco determinista*).

Fase de Desenvolvimento:

A segunda fase da história da Educação de Infância Especial, que durou até meados dos anos 80, foi uma fase de evolução, definição e consolidação enquanto área profissional e de investigação. Nesta fase, as características das crianças pequenas com NEE eram alvo de exame contínuo, experimentação e desenvolvimento de novas abordagens à prestação de serviços (Allen, Holm & Schiefelbusch, 1978; Garwood & Fewell, 1983; Guralnick, 1978; Hanson, 1984; Jordan, Gallagher, Hutingger & Karnes, 1988; Linder, 1983; Meisels, 1979; Peterson, 1987; Safford, 1989; cit. in. Spodek (org), 2002, p. 796). Este processo veio estimular e reforçar grandemente a evolução da Educação de Infância Especial e contribuiu também com novos conhecimentos e abordagens para as duas áreas originárias.

Em meados dos anos 80, nos EUA, a polémica em torno das questões da Inclusão e das vantagens que trazia às crianças com NEE era acesa. Era aceite que as crianças com deficiência deviam ser educadas em conjunto com os seus pares que apresentavam um desenvolvimento normal. Embora esta ideia tivesse apoio na legislação, a sua concretização em crianças dos 3 aos 5 anos rasgava com os modelos tradicionais de educação e com falta de respostas para estas crianças. Assim, não existiam contextos disponíveis onde as crianças em idade Pré - Escolar com Necessidades Educativas Especiais pudessem privar com pares que apresentassem desenvolvimento normal. Neste âmbito, tem lugar a "Inclusão Inversa", ou seja, foram colocadas crianças com desenvolvimento normal em contextos para

crianças deficientes com o objectivo de estimular a interacção social (ver revisão em Spodek, 2002).

No entanto, mesmo com pares disponíveis, a mera colocação de crianças com deficiência em contextos onde estivessem crianças sem deficiência não era promotora, por si só, de interacções significativas consequentes para o seu desenvolvimento (Guralnick, 1980; O'Connell, 1984; Odom & McEvoy, 1988; Snyder, Apolloni & Cooke, 1977; in McCollum & Maude, 2002).

Fase de reexame e redefinição

A terceira fase da evolução da Educação de Infância Especial, encontra-se ainda em progresso e pode ser definida como um período de reexame e redefinição. A Educação de Infância Especial entrou nesta fase devido ao desenvolvimento, aprovação e implementação da Lei Pública 99- 457. A mobilização local, estatal e até nacional que acompanhou a nova lei levou a uma reavaliação não só da Educação de Infância Especial (Division for Early Childhood, 1987), mas de todas as áreas de serviços para crianças com NEE e as suas famílias (Hauser- Cram, Upshur, Krauss & Shonkoff, 1988; Meisels, 1989;.in. Spodek, 2002).

Nos EUA, a Lei Pública 99-457 refere que todos os Estados devem providenciar Educação pública gratuita e adequada às crianças entre os 3 e 5 anos com deficiências. A prestação de serviços às crianças em idade pré-escolar tornou-se obrigatória entre 1991 e 1992, no entanto, os critérios de acesso para crianças com NEE não estavam definidos e restringiam-se a critérios clínicos. (McCollum & Maude, 2002)

Para vários autores, evoluiu-se de uma Escola tradicional, onde a deficiência era factor de exclusão, encaminhando as crianças com NEE para instituições ou escolas especiais, para uma escola integrativa, que tentou responder à diferença, trazendo-a para dentro da Escola. (e.g. Lima-Rodrigues et al., 2007) No entanto, foram mantidas as fortes influências do modelo médico da Escola tradicional. Segundo critérios médicos, a Escola integrativa excluía os alunos de forma subtil referenciando aspectos clínicos (ex. problemas cardíacos) como factor de exclusão à frequência da escola.

Nos anos 90, dá-se uma verdadeira tentativa de mudança com elaboração de alguns documentos internacionais que visam a promoção da Educação inclusiva.

Em 1994, um passo de gigante na Inclusão é dado quando, na Europa se reúnem 90 países e organizações para aprovarem os direitos das crianças com NEE.

Aceitam a Declaração de Salamanca (1994), onde são clarificadas as orientações para os países desenvolverem esforços no sentido da Educação Inclusiva.

Como primeiro princípio, a Declaração dos direitos das crianças com NEE, refere que as escolas regulares devem acolher *todos* os alunos, independentemente das suas condições físicas, sociais, intelectuais, linguísticas ou outras. Afirma que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; que os sistemas de educação devem ser planeados e programados tendo em conta a diversidade de características.

Neste documento é substituído o termo “integração” por “inclusão” e este termo acaba por ser utilizado em documentos oficiais posteriores.

A educação inclusiva recebeu um impulso decisivo com a Declaração de Salamanca e a sua aceitação foi grande por parte dos países envolvidos mas, posteriormente, o debate reacende com novos dilemas e questões dos técnicos. A primeira delas interroga sobre a possibilidade de existir uma escola inclusiva numa sociedade que não é inclusiva (Rodrigues, 2003). A questão era se a escola inclusiva não acabaria por se tornar uma “*ilha de Inclusão*” num “*mar de exclusão*”. É neste sentido que o autor prefere o termo educação inclusiva em oposição ao termo de escola inclusiva pois ao falar de educação inclusiva, a família e a comunidade encontram-se necessariamente inseridas neste processo.

Morgado (2003) distingue dois paradigmas: Os **modelos tradicionais** onde se assiste à educação integrativa e os **modelos de Educação Inclusiva**. O autor sintetiza e compara os dois modelos no quadro seguinte:

Modelos tradicionais	Modelos de Educação Inclusiva
<ol style="list-style-type: none"> 1- Alguns alunos estão dentro da sala de aula; 2- O professor é o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem; 3- Os alunos aprendem com o professor e o professor resolve os problemas; 4- Os alunos são agrupados por níveis de competência; 5- O processo de ensino dirige-se ao aluno médio; 6- A colocação do aluno no ano de escolaridade corresponde ao conteúdo curricular desse ano; 7- O ensino é demasiado passivo, competitivo, muito formal; 8- O apoio educativo é providenciado sobretudo fora da sala de aula; 9- Os alunos com NEE são frequentemente excluídos das actividades desenvolvidas 10- O professor é responsável educativo dos alunos “sem problemas” e a equipa dos apoios educativos é responsável pelos alunos com NEE; 11- Os alunos são avaliados usando dispositivos normalizados; 12- O sucesso dos alunos é avaliado considerando os objectivos curriculares normalizados. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Todos os alunos estão na sala de aula; 2- Equipas de profissionais partilham responsabilidades; 3- Os alunos e o professor desenvolvem o seu trabalho de forma cooperante; 4- Os grupos de alunos são constituídos de forma heterogénea; 5- O processo de ensino considera os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos dos alunos; 6- A colocação de um aluno num ano de escolaridade e a estrutura curricular que é utilizada são independentes, 7- O ensino é activo, criativo e cooperado; 8- O apoio educativo é desenvolvido sobretudo dentro da sala de aula; 9- As actividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos ainda que a diferentes níveis; 10- O professor da classe, o professor de apoio e outros técnicos partilham a responsabilidade da educação de todos os alunos; 11- Os alunos são avaliados usando dispositivos diferenciados; 12- O sucesso é atingido quando se atingem os objectivos do grupo e de cada aluno.

Quadro 1- Modelos tradicionais de educação e Modelos de Educação Inclusiva In Morgado, 2003, p.43.

Como podemos inferir do quando anterior, a educação Inclusiva implica outra visão sobre o que é ensinar e aprender. Começa-se a *“assistir a um movimento em*

que o enfoque do problema é colocado na escola e não no aluno” (UNESCO, 2005, p. 27)

Neste âmbito UNESCO (2005), refere que a Inclusão é:

- um processo contínuo de integração da diversidade;
- é viver com a diferença e aprender com ela;
- é olhar para a diferença como algo positivo e estimulante das aprendizagens e das interações;
- é a preocupação com a identificação, atenuação e eliminação das barreiras;
- é com base numa diversidade de fontes, recolher, articular e avaliar informação no sentido de se planificarem acções integradoras ao nível das políticas, práticas e culturas;
- é utilizar estratégias diferentes de forma a estimular a criatividade e a resolução de problemas;
- é referir-se à presença e participação de todos os alunos no sentido de desenvolverem aprendizagens de qualidade;
- é a preocupação com os contextos onde decorrem essas aprendizagens;
- é ter em conta o ponto de vista dos alunos (a inclusão e as aprendizagens de qualidade reportam-se às aprendizagens ao longo da vida e não só às aprendizagens escolares.

A Educação Inclusiva é o desafio comum e geral de todos os países ocidentais. Implica o desenvolvimento de práticas inovadoras e contextualizadas que dêem uma resposta adequada a todos. Para enfrentar este desafio, deparamo-nos com vários problemas. Por um lado, não é justo privar qualquer criança dos seus direitos básicos de cidadania e educação, por outro lado, não podemos construir uma nova Escola sobre alicerces arcaicos e conservadores e, por outro, há necessidade da continuidade entre as práticas passadas, as presentes e as futuras (Lima-Rodrigues, et al.,2007)

Neste sentido, desenvolvem-se esforços que promovem novas formas de organização da Escola, surgem investigações sobre os factores favoráveis ao sucesso da aprendizagem e procura-se desenvolver e aprimorar a formação de professores de forma a modificar as suas atitudes e promover a mudança das práticas, sem no entanto, perderem as suas referências. Neste sentido, Booth e Ainscow (2000) referiram:

Esta abordagem de Inclusão envolve processos de melhoria da participação dos alunos; envolve a reestruturação de culturas, políticas e práticas; preocupa-se com a melhoria da Escola quer em função dos alunos como dos professores, olhando a diversidade como um recurso enriquecedor, constituindo-se como um suporte à aprendizagem de todos.

(cit. in. Booth & Ainscow, 2000, p.33)

Em Agosto de 2006, é dado o último grande passo ao nível dos Direitos das crianças com NEE. A Organização das Nações Unidas aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que no seu artigo 24^o, afirma o reconhecimento dos Direitos das Pessoas com Deficiência por parte de todos os Estados Membros e o dever de todos assegurarem um Sistema Educativo Inclusivo.

Práticas Inclusivas em Portugal

Para ultrapassar os obstáculos sentidos no sistema integrativo, procura-se actualmente criar uma Educação Inclusiva que responda às diferenças de forma adequada e com qualidade para constituir uma verdadeira alternativa à Escola tradicional. O princípio da Inclusão terá que se basear num conjunto de pressupostos, sendo desta forma possível a reestruturação das escolas. De entre todos salienta-se as atitudes de toda a sociedade em geral e dos profissionais de educação em particular, a formação dos pais e dos profissionais de educação, a colaboração e os recursos humanos ou materiais (Rodrigues, 2001).

Tal como em outros países Europeus, a educação especial em Portugal e as instituições a ela ligadas passam a ser progressivamente desmobilizadas sendo substituídas pelo ensino integrado no sistema educativo público regular.

Portugal apresenta um padrão de desenvolvimento semelhante aos dos restantes países ocidentais, no entanto, inicialmente, com um significativo desfasamento temporal.

A ideia da Integração, nas escolas regulares portuguesas, tornou-se realidade incontornável com as mudanças políticas e sociais após o 25 de Abril de 1974. Esta transformação está intimamente ligada aos movimentos internacionais expressos em documentos como o *Public Law* (EUA, 1975) ou o *Warnok Report* (Reino Unido, 1978).

Em 1975, são criadas pelo Ministério de Educação, as primeiras equipas de Ensino Especial cujo objectivo era promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens portadores de alterações sensoriais ou motoras, com capacidade para acompanhar os currículos escolares. Mais tarde este apoio estendem-se a crianças com distúrbios cognitivos - integradas nas escolas do ensino regular.

Com o Despacho Conjunto nº 36/SEAM/SERE/88 são definidas as normas da Educação Especial e as Equipas de Educação Especial vêm a sua existência legalizada (uma década depois).

O sistema de “ensino integrado” alargou-se a todo o país possibilitando a integração gradual de um número crescente de alunos com problemáticas mais complexas. De forma lenta e gradual são dados os primeiros passos no processo de integração de crianças com deficiências nas escolas regulares.

De acordo com Bairrão e colegas, (1998), foi nos anos 80 que se assistiu à reorganização dos serviços, criando-se estruturas regionais e foi publicada importante legislação sobre o assunto, assim como a Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º 46/86 de 14 de Outubro, proclamando nos artigos 17º e 18º, a igualdade de oportunidades e o direito à educação de todas as crianças. Segundo o autor é definida finalmente a Educação Especial como modalidade integrada no sistema geral de Educação, prestando apoio nas estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno.

No entanto, continuam a ser prevista a criação e existência de instituições específicas quando, de forma comprovada, o exijam o grau e tipo de deficiência (Felgueiras, 1994).

Paralelamente ao movimento integrativo, desenvolveram-se uma rede de Instituições de Educação Especial, que a partir de 1975 se espalharam rapidamente por todo o território nacional. Estas instituições procuravam dar respostas pedagógicas e sociais que o sistema regular de ensino tardava em dar. Muitas destas Instituições além do apoio sócio-educacional, oferecem formação profissional, intervenção precoce, valências ocupacionais para pessoas com deficiência mental profunda, lares residenciais e formas de apoio às famílias (FENACERCI, 2002).

Pelo exposto anteriormente, verifica-se a existência de dois Serviços de Educação Especial que se têm desenvolvido independentemente um do outro e tutelados mesmo por Ministérios diferentes.

Nos anos 90, a política educativa foi clara na responsabilização da escola do ensino regular na educação das crianças com deficiência. O Decreto-lei nº 319/91, de 23 de Agosto definiu o regime educativo especial nas escolas do ensino regular prevendo adaptações às condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE sendo que se entende por aluno com NEE aquele que apresenta:

“...qualquer incapacidade (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou um combinação destas), que afecta a aprendizagem a tal ponto, que são necessários alguns ou todos os meios de acesso ao currículo (adaptado ou especial), isto é, condições de aprendizagem adequadas para que possa beneficiar de uma educação eficaz”
(Warnock, 1978, p.41).

Actualmente, o aluno com NEE vê salvaguardado o seu direito de aceder à classe regular e a escola deve estar preparada para responder à problemática de cada aluno de acordo com as suas características, incentivando à flexibilização do processo ensino-aprendizagem.

Com o surgimento de documentos como a Declaração de Salamanca, progressivamente surge a necessidade da construção de uma Escola Inclusiva, onde todos devem aprender juntos independentemente das suas características ou dificuldades.

Neste âmbito, surge a 1 de Julho de 1997 o Despacho Conjunto nº 105/97, que apoia uma política educativa mais inclusiva.

Surge assim em Portugal o movimento da Inclusão que, segundo referiram Lima- Rodrigues, e colegas. (2007):

“...preconiza uma mudança de valores, mentalidades e de práticas de sala de aula, dado que prevê um trabalho de parceria, colaboração entre todos os intervenientes e uma resolução cooperativa dos problemas, bem como estratégias diferenciadas de ensino, adaptação e apoio na turma do regular e uma sala de aula receptiva e flexível.” (p. 44)

O referido Despacho apresenta, pela primeira vez, o conceito de NEE de carácter prolongado mas o conceito pressupõe uma divisão entre os alunos que deverão receber apoio dentro das estratégias educativas e recursos do ensino comum e os casos mais complexos que deverão ficar afectos aos recursos da Educação Especial.

Esta divisão exige clarificação quanto aos critérios de elegibilidade e segundo os autores supracitados, a separação formal e prática em dois sub- grupos levanta dúvidas sobre a prossecução dos princípios de Inclusão trilhados até então.

No entanto, com a **evolução da Educação Inclusiva em Portugal** e a introdução das mudanças legislativas da actualidade, mais concretamente do Decreto-Lei nº 3/2008, assistimos a uma significativa reconstrução do sistema educativo especial em Portugal, tal como à inserção das crianças com Necessidades Educativas Especiais nas escolas.

Actualmente a legislação portuguesa prevê um atendimento especializado aos alunos com NEE (educação pré - escolar, ensino básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo). O Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008, no artigo 1º, afirma que a educação especial tem como objectivos:

“...a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais” (p. 155)

No artigo 2º são definidos os princípios orientadores da lei e são eles: os princípios da justiça e da solidariedade social, da não exclusão e discriminação, da igualdade de oportunidades, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

A reforçar esta ideia, no ponto 2 do referido artigo, é afirmado que as escolas não podem rejeitar a matrícula ou inscrição de qualquer criança com base na sua incapacidade ou NEE, sendo mesmo afirmado, no ponto seguinte, que estas crianças gozam de prioridade de matrícula e têm o direito de frequentar o Jardim de Infância ou escola nos mesmos termos das outras crianças. Desta forma, o presente decreto pretende ter como princípio a justiça, a não discriminação e o combate à exclusão social, não permitindo que as crianças com deficiência sejam excluídas do ensino regular.

No ponto 4 o referido Decreto-lei evoca o direito ao reconhecimento da singularidade da criança e à oferta de respostas educativas adequadas. Desta forma as escolas vêm-se obrigadas a repensar as suas práticas de forma a respeitar a especificidade da criança com NEE e garantir as adequadas respostas educativas.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 pretende romper com a prática da referenciação em número elevado de crianças que necessitavam de uma maior qualidade nas respostas educativas existentes no sistema regular de ensino e não de medidas de educação especial. Por isso, define claramente o grupo-alvo da educação especial, assim como as medidas organizativas, de funcionamento, avaliação e apoio que garantam aos alunos o acesso e sucesso educativo, elevando os seus níveis de participação e aumentar as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior.

O Decreto-Lei 3/2008, vem esclarecer quais os alunos elegíveis, definindo que:

“...os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num dos vários domínios da 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”

(Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro)

No entanto, e apesar dos seus princípios orientadores, o Decreto-Lei nº 3/2008 tem sido alvo de críticas, por parte de diversos autores, pois, parece excluir a maioria dos alunos com NEE permanentes, contrariando o princípio da Inclusão. Para Correia (2008), ficam de fora mais de 90% desses alunos. Neste grupo, encontram-se os alunos com dificuldades de aprendizagem específica, das quais se destacam a dislexia, a disgrafia, as dificuldades de aprendizagem não verbais, além dos alunos com deficiência mental, com perturbações emocionais e comportamentos graves, com problemas específicos de linguagem e com desordem de deficit de atenção, sendo todas estas condições permanentes.

(In. <http://www.educare.pt/educare/opinião.Artigo.aspx>)

A questão da Inclusão, em Portugal, tem sido alvo da análise de diversos autores.

Costa (2006), refere que os recursos para dar resposta à educação inclusiva em Portugal, têm-se multiplicado, no entanto a eficácia desses recursos necessita ser analisada, tendo em conta os problemas actualmente encontrados nas escolas, entre eles a baixa qualificação profissional. Para a autora, o reforço da ideia de um sistema único de educação, pondo de parte o conceito de educação especial, acentua a necessidade de reformulação da capacitação de todos os docentes para lidarem com a diferença no contexto escolar. Para a autora e seus colaboradores, o ponto fulcral na promoção da educação inclusiva em Portugal reside no factor humano. *“Consiste nas opções das pessoas que actuam nos diferentes serviços, sendo que a adesão aos princípios da educação inclusiva e as implicações desses princípios nos procedimentos de organização, gestão e desenvolvimento das actividades escolares, reflecte nas atitudes dos profissionais da escola e na aprendizagem de todos os alunos.”* (Mariante e Silva, cit. in. Portugal, 2009, p. 192)

Ferreira (2002), afirma que, já nas duas décadas anteriores havia sido registada a dificuldade em aceitar os princípios do movimento inclusivo, sendo que os professores não se mostravam muito disponíveis para receber crianças com NEE nas suas salas; preferiam os serviços das salas de apoio permanente. Sobre a realidade portuguesa a autora refere que os princípios inclusivos ainda não tinham uma adesão generalizada por parte dos professores, no entanto, acreditava ser possível encontrar docentes motivados a implementar mudanças. Para a autora um sistema educativo

não podia mudar facilmente nem tão pouco transformar-se por força de uma legislação.

Apesar das mudanças e investimentos feitos em Portugal nem sempre foram sinónimo de uma Educação mais Inclusiva. Torna-se necessário, para Rodrigues (2003), distinguir quais são, efectivamente os recursos disponibilizados ao serviço de uma “*organização de aprendizagem*”, visando valores de sustentabilidade, qualidade, participação e autonomia para todos os alunos e os que alimentam apenas a retórica política sobre a inclusão, criando uma “Inclusão fechada” sem uma verdadeira rutura com os valores da Escola tradicional.

Práticas de trabalho em equipa

A Associação Portuguesa de Investigação Educacional refere a importância de se criarem condições para que os professores do regular deixem de trabalhar isolados e passem a trabalhar em conjunto, como equipa de entreajuda e reflexão. (<http://www.cerfapie.blogs.sapo.pt/50910.html>)

Uma ruptura com os Valores da Escola Tradicional exige que os professores e educadores deixem de trabalhar de forma isolada e passem a trabalhar em equipa. Ainscow (1998), reconhece que esta, seria uma mudança radical pois, a Escola Tradicional tem reforçado a ideia de que os alunos com NEE são da responsabilidade dos especialistas. O autor refere a necessidade do envolvimento de todos os professores da escola na Inclusão das crianças com NEE.

Disponibilização de recursos para a Inclusão

A questão dos recursos disponibilizados para a Inclusão das crianças com NEE a que se referia David Rodrigues (2003) pode constituir factor de preocupação para as famílias destas crianças apesar de, na generalidade, a literatura referir que os pais possuem expectativas positivas relativamente à Inclusão dos seus filhos com NEE no sistema regular de ensino. Lima-Rodrigues e colegas (2007), reforçam esta opinião quando referem “*Os pais dos alunos com NEE...têm uma percepção muito positiva sobre a educação dos seus filhos no sistema regular de ensino.*” (p.185)

No entanto, Odom (2007), refere que as famílias não deixam de demonstrar alguns receios face à Inclusão dos seus filhos. Segundo McWilliam, Winton e Crais (2003), “ *A maior preocupação de uma família, podem ser as necessidades da criança relativamente à prestação de cuidados.*” (p.50)

As expectativas, receios e necessidades das famílias devem constituir a base de toda intervenção, numa perspectiva Inclusiva, rompendo com os valores da Escola Tradicional, cuja intervenção se centra nos profissionais.

No capítulo seguinte, serão abordadas questões como as necessidades das famílias e as práticas de intervenção junto delas.

SINTESE

No passado, as crianças com deficiência encontravam-se, frequentemente, separadas da sociedade. Eram encaradas como objectos de caridade e receptoras de bem-estar.

O movimento Inclusivo começa de forma lenta nos anos 60 e podem ser distintas três fases cruciais na história da Educação de Infância Especial.

A primeira fase caracterizou-se pela Origem da Educação de Infância Especial, emergente de duas áreas distintas - a Educação de Infância e a Educação Especial. Estas conduziam, naturalmente, a modelos de intervenção díspares.

Com a publicação, nos EUA, da Lei Pública 90-538, que instituiu os modelos de Educação de Infância para criança deficientes, os dois modelos convergiram num único.

Aos poucos, os técnicos perdiam a visão fatalista da “Deficiência” e afastavam-se do modelo clínico. Dava lugar a uma visão que enfatizava avaliação e intervenção nos contextos de vida criança, aceitando que estes podiam ser potenciadores do desenvolvimento infantil.

A segunda fase da história da Educação de Infância Especial, durou até cerca dos anos 80 e descreve-se como uma fase de evolução, definição e consolidação desta área, enquanto área profissional e de investigação.

A terceira fase é de reexame e redefinição, em que a escola é aberta às crianças com NEE. No entanto, existe a necessidade de redefinir os modelos de intervenção e critérios de acesso (que por motivos clínicos excluíam muitas crianças do sistema de ensino regular).

Em 1994, a aceitação da Declaração de Salamanca por diversos países, operou uma grande mudança. Na Declaração o termo “Integração” é substituído por “Inclusão”, originando de certa forma, uma cisão entre Escola tradicional e Inclusiva. Neste documento, são reconhecidos os direitos das crianças e jovens com NEE. É afirmada a singularidade de cada criança, assim como o dever do sistema de ensino em se adequar e responder à individualidade de cada criança, garantindo a sua cidadania plena. É, afirmado de forma expressa, o direito à frequência das escolas regulares de *todos* os alunos.

Em Portugal, as mudanças ocorrem à semelhança dos outros países Europeus, embora com um algum desfasamento temporal.

O 25 de Abril de 1974, operou grandes mudanças no país, em todos os sectores, não sendo a Educação a excepção à regra. Tornou-se incontornável a questão da Integração dos alunos com NEE nas escolas regulares.

Em 1975 foram criadas as primeiras equipas de Ensino Especial mas, apenas, uma década depois estas equipas vêm a sua existência oficializada.

No entanto, o sistema regular de ensino tardava em responder às crianças com NEE e, foram sendo criadas paralelamente ao sistema integrativo, instituições de Educação Especial. Estas Instituições ofereciam um leque de serviços às crianças, famílias e profissionais que o ensino regular mostrava incapacidade de oferecer.

Em Portugal, nos anos 90, a aceitação da Declaração de Salamanca por todos os países membros, tornou clara a responsabilização da escola regular na educação das crianças com deficiência. Surge, então, a necessidade da criação de uma Escola mais Inclusiva.

Tal como em outros países Europeus, a educação especial e as instituições a ela ligadas, passam a ser progressivamente desmobilizadas, sendo substituídas pelo ensino integrado no sistema educativo público regular.

Em 2008, entra em vigor (até à actualidade), o Decreto-Lei nº 3/2008. Deste emerge a reconstrução do sistema Educativo Especial, assim como se assiste à inserção de crianças com NEE nas escolas, abrangendo todos os graus de ensino.

O Decreto-Lei nº 3/2008 evoca princípios orientadores como a justiça, solidariedade social, não exclusão e discriminação, igualdade de oportunidades, a participação dos pais e a confidencialidade de informação.

É salvaguardado o dever da escola aceitar incondicionalmente a matrícula de qualquer criança independentemente das suas dificuldades. Aliás, as crianças com NEE gozam mesmo de prioridade de matrícula.

A lei evoca ainda o direito ao reconhecimento da singularidade da criança e, a oferta de respostas educativas adequadas à mesma.

No sentido de romper com as referenciações em número elevado, de crianças a ser acompanhadas pelo ensino especial, este Decreto-Lei define claramente quais os alunos elegíveis. Sendo as principais premissas para a elegibilidade as limitações significativas e de carácter permanente.

Devido à definição do grupo alvo, o Decreto-Lei nº 3/2008 tem sido contestado por vários autores, entre eles, Correia (2008) que, acusa a lei de excluir a maioria dos alunos com NEE, contrariando o princípio da Inclusão.

A Inclusão, em Portugal, tem sido alvo de análise por parte de alguns autores.

Têm sido referenciados alguns entraves a uma educação verdadeiramente inclusiva como: a falta de recursos, a falta de formação dos professores e a sua insegurança para receber os alunos com NEE nas salas do ensino regular. Afirmam a necessidade de repensar a gestão da escola assim como as praticas educativas.

Esta necessidade exige uma ruptura com os Valores da Escola Tradicional, entre eles que os professores e educadores deixem de trabalhar de forma isolada e passem a trabalhar em equipa. Para autores como Ainscow (1998), esta seria uma mudança radical pois, a Escola Tradicional tem reforçado a ideia de que os alunos com NEE são da responsabilidade dos especialistas.

A Associação Portuguesa de Investigação Educacional reforça esta ideia e defende que as equipas deveriam proporcionar aos docentes a entreaajuda e reflexão necessária a uma Escola Inclusiva. (<http://cerfapie.blogs.sapo.pt/50910.html>)

A questão dos recursos disponibilizados para a Inclusão das crianças com NEE pode constituir uma barreira à Inclusão para os docentes e factor de preocupação para as famílias das crianças incluídas. Não obstante estes receios, a literatura refere que os pais possuem expectativas positivas relativamente à Inclusão dos seus filhos com NEE no sistema regular de ensino.

As expectativas, receios e necessidades das famílias devem constituir a base de toda intervenção, numa perspectiva Inclusiva, rompendo com os valores da Escola Tradicional, cuja intervenção se centra na acção dos profissionais junto da criança.

A Declaração de Salamanca, não se referia apenas aos direitos das crianças com deficiência mas, também aos direitos das famílias dessas crianças. Nela foram afirmados direitos como a participação nas actividades educativas e o poder de decisão.

2. PRÁTICAS EDUCATIVAS CENTRADAS NA FAMÍLIA

“artigo 60º - Os pais são parceiros privilegiados no que diz respeito às necessidades educativas especiais dos seus filhos e, na medida do possível, deve-lhes ser dada a escolha sobre o tipo de resposta educativa que pretendem para eles.”

“artigo 61º - Deve ser desenvolvida uma parceria cooperativa e de ajuda entre administradores escolares, professores e pais. Os pais devem ser encorajados a participar nas actividades educativas em casa e na escola (onde podem observar técnicas eficazes e aprender como organizar actividades extra-escolares), assim como a orientar e apoiar o progresso escolar do seu filho”.

(Artigos 60º e 61º da Declaração de Salamanca, 1994)

A **abordagem centrada na família** teve origem nos 60, em programas de educação compensatória, i.e., esperava-se que através de medidas educativas, sociais e de saúde fossem compensadas desvantagens biológicas e sociais que afectavam o desenvolvimento infantil. No entanto, os resultados do programa Head-Start indicaram que ganhos obtidos com este tipo de intervenção não persistem a médio e longo prazo (Consortium, 1983). Com efeito, apenas nos programas em a família foi incluída foram obtidos resultados significativos e duradouros (ver revisão em Fuertes, 2010).

Estes resultados inspiram as perspectivas bioecológica e social de Brofenbrenner (1975) e Hobbs et al. (1984).

No final da década de setenta, o **modelo ecológico** descreve o desenvolvimento como o produto dos ambientes onde ocorre, desde o nível mais próximo da criança (a família e a escola), até a cenários de macro influência, como a cultura ou quadro legal do país onde vive a família.

Segundo Bronfenbrenner (1979), o indivíduo é um sujeito activo e participante no seu próprio desenvolvimento, que se reorganiza e reestrutura constantemente, em interacção com o meio, num processo de influência múltipla. Deste modo, todos os contextos (próximos e distantes) são significativos no desenvolvimento ontogénico.

Nos anos 90, o debate académico sobre a importância da participação activa da família na educação dos filhos, dá lugar ao debate na sociedade. Consequentemente, os EUA legislam nesse sentido (Lei Pública 94-142). Este debate é alargado aos restantes países do mundo ocidental e, a família, é verdadeiramente reconhecida como elemento preponderante em todo o processo de intervenção. Este direito é incluído na Declaração de intenções de Salamanca em 1994. A família passa a ser considerada como parceira imprescindível, com um envolvimento decisivo na obtenção de resultados em aliança com os profissionais.

A importância do envolvimento da família

A análise da investigação realizada sobre os Projecto *Follow Through e Head Start* (1983, 1996) sugere algumas conclusões cruciais:

- 1- Quando os pais são informados sobre como se desenrola e promove o desenvolvimento infantil, podem adaptar o seu ambiente familiar (expectativas, materiais, actividades) e rotinas (e.g., leitura de história todos os dias) agindo conscientemente como facilitadores do desenvolvimento do seu filho.
- 2- Mais influente do que o conhecimento dos pais acerca do desenvolvimento, pode ser o conhecimento acerca dos factores que afectam o desenvolvimento infantil e, as convicções parentais acerca da sua própria influência no desenvolvimento dos filhos.
- 3- As práticas de educação são influenciadas pelo estilo de actuação dos pais, pela criança (desenvolvimento, afectividade e socialização), pelas variáveis demográficas e pelos factores culturais.
- 4- As redes familiares informais e redes sociais envolventes à família podem apoiar, de forma crucial, os pais no desempenho da sua função parental,

dando-lhes, simultaneamente, apoio emocional e servindo de suporte na educação dos filhos (e.g., proporcionando mais tempo livre, serviços, informação).

De acordo com Stevens, Hough e Nurss (2002), os estudos realizados em escolas que incluíam o envolvimento dos pais como parte integrante do programa escolar, demonstravam que:

- Os pais aumentavam as interações com os filhos em casa;
- Os pais sentiam-se mais seguros quanto à sua capacidade para ajudarem os filhos;
- Os pais concebiam a escola de uma maneira mais positiva;
- Os alunos melhoraram a sua assiduidade, atitudes e desempenho

A análise do Projecto *Follow Through*, integrante de Programas Federais de Educação que promoviam o envolvimento e, o apoio às famílias, indicou uma melhoria nas competências dos pais como defensores responsáveis pela tomada de decisões que afectam a vida dos seus filhos. Por outro lado, aumentou o voluntariado dos pais nas turmas, bem como o uso de actividades de aprendizagem em casa. (Kennedy, 1978; Olmstaead, 1991, cit. in. Stevens, Hough .& Nurss ,2002).

Os autores referem que o elemento comum ao sucesso de todos os programas, parece ser o esforço desenvolvido no sentido de envolver as famílias, de uma forma positiva, no apoio ao sucesso de todos os alunos. O objectivo final é olhar a criança como um todo e trabalhar conjuntamente através da divisão de responsabilidades entre a família, a escola e a comunidade.

Todos estes resultados, mais uma vez, corroboram o modelo bioecológico de Bronfenbrenner, o qual prevê que, é a mudança operada nas famílias que explica as mudanças mais profundas e de longo prazo operadas nas crianças.

“À medida que é implementada uma abordagem centrada na família, as questões colocadas terão necessariamente de se preocupar com os resultados das famílias tanto, quanto com os resultados das crianças...” (Bickman & Weatherford, 1986, cit. in. Mc Collum e Maude, 2002)

Mais recentemente, um estudo apresentado por Fuertes (2010), realizado com o intuito de investigar como conhecem e escolhem os pais a creche ou o jardim-de-infância dos seus filhos e, qual o seu grau de conhecimento sobre o modelo educativo usado por essa escola, a autora referia: *“Os canais de comunicação são pouco fluidos, os espaços de participação para os pais ainda são bastante restritos na maioria das creches/jardins-de-infância e um certo “proteccionismo” profissional pode colocar os pais de fora do trabalho desenvolvido pela escola. Meramente chamar os pais para as reuniões e para a participação nas festividades, está muito longe de ser uma parceria efectiva criança – pais -escola.”*

Perspectivas do desenvolvimento

Em 1975, Bronfenbrenner refere que, as famílias das crianças com deficiência têm muitas necessidades e preocupações que devem merecer a atenção dos profissionais, pois os efeitos desse problema sobre as famílias podem ser mais cruciais do que meramente na criança. Esta abordagem constitui o ponto de partida para uma intervenção centrada na família. (McCollum & Maude, 2002).

A família actua como um sistema onde o seu produto não pode ser, apenas, compreendido pelo conjunto dos seus elementos. Esta perspectiva sistémica revela-nos que a família tem: uma cultura própria, códigos e regras internalizadas, rotinas, valores, e representações dos papéis de cada um. Elementos estes que promovem a identidade e singularidade de cada família. É no respeito por esta singularidade e diversidade, que o especialista em educação ou desenvolvimento realiza a sua actuação (Samerrof & Fiese, 2000).

As interacções no seio da família são o produto da biologia da criança, do seu processo de desenvolvimento e da sua forma de se relacionar em interacção com os adultos (também produtos destes elementos) e possuidores de representações acerca da criança, da infância, de si próprios e do mundo envolvente, no contexto de uma determinada cultura (ver figura 1)

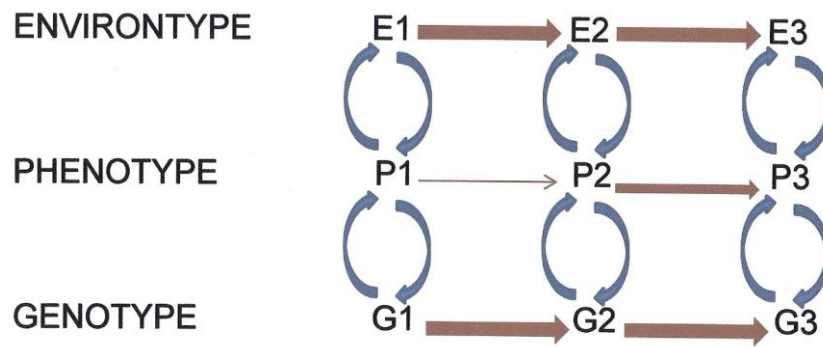


Figura 1- Modelo de regulação do Desenvolvimento in. Sameroff e Fiese (2000).

Este conjunto de influência opera em ciclos de mútua influência de modo “*transaccional*”, i.e., um novo produto surge a cada ciclo de influências gerando novos estados de equilíbrios e novas representações (Samerof & Chandler, 1975; Samerof & Fiese, 2000) (ver figura 2).

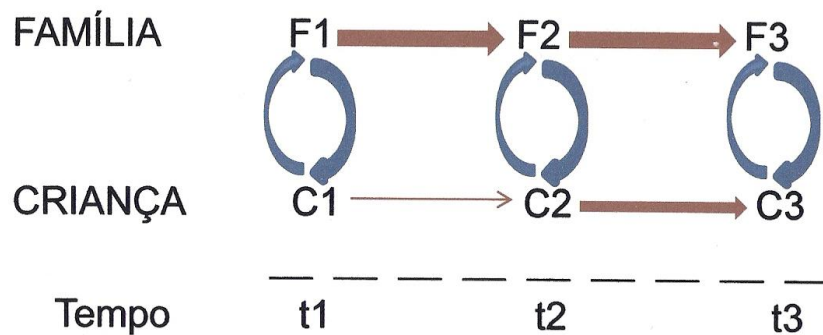


Figura 2- Modelo Transaccional do Desenvolvimento in. Sameroff e Fiese (2000).

Segundo refere Breia, Almeida e Colôa (2004), nesta perspectiva, as práticas devem ter em consideração os vários contextos em que a criança e respectiva família desenvolvem as suas rotinas sendo que, estas diferem de criança para criança, de família para família e numa mesma família, de momento para momento.

A generalidade dos autores considera que os programas de intervenção deverão adaptar-se e responder às diferentes características de cada criança e família. Tal implica:

- 1- Intervenção nos contextos de vida da criança

- 2- Intervenção centrada na família
- 3- Apoio de redes de suporte formal e informal

Modelos de trabalho com as famílias

O papel da família e os modelos de relação famílias – profissionais têm sofrido uma forte evolução nas últimas décadas. McBride e colegas (1993, cit. in. Breia, Almeida e Colôa, 2004, p.45), descrevem os seguintes tipos de modelos de trabalho com a família:

Centrado nos profissionais	Aliado da Família
<p>- As práticas limitam-se à promoção do desenvolvimento da criança;</p> <p>-Os profissionais definem os objectivos da intervenção e submetem-nos à posterior aprovação dos pais;</p> <p>-Os profissionais organizam e providenciam todos os serviços para a família.</p>	<p>-Os profissionais reconhecem a importância dos recursos existentes na família para atingir os objectivos por eles definidos.</p> <p>-Os profissionais apresentam o plano de intervenção e objectivos à família e criam oportunidade para a troca de impressões sobre o mesmo.</p> <p>-As famílias são apoiadas para desenvolver a intervenções planeadas pelos profissionais.</p>
Focado na Família	Centrado na família
<p>-Os objectivos e os serviços vão de encontro às necessidades da família, quando estão relacionadas directamente com o desenvolvimento da criança.</p>	<p>-Os objectivos de intervenção são definidos tendo em conta as preocupações, recursos e prioridades da família.</p>

<p>-Os objectivos do plano de intervenção são traçados em conjunto pela família e profissionais.</p> <p>-Os profissionais encorajam as escolhas das famílias no que se refere aos serviços a utilizar.</p>	<p>-Os profissionais encorajam e apoiam os pais na liderança da tomada de decisões.</p> <p>-Os profissionais promovem a competência da família através do desenvolvimento de redes de apoio formais e informais e de uma coordenação eficaz de serviços, no sentido da convergência de esforços, com vista à capacitação da família.</p>
--	--

Quadro 2- Modelos de trabalho com a família In. McBride, Brotherson, Joanning, Whiddon e Demmit, 1993, p. 45-47

Os modelos de trabalho com as famílias apresentados no quadro anterior, representam *“uma evolução em termos conceptuais”* mas, embora *“se recomende uma intervenção centrada na família, acontece que se continua a assistir a uma coexistência destas diferentes formas de intervenção.”* Breia, Almeida e Colôa, 2004, p. 47)

Práticas centradas na família

Dunst e Deal (1994) propõem que a intervenção centrada na família assente no principio de que esta, é o elemento chave do desenvolvimento da criança e baseia-se na premissa, de que todas as famílias têm competências e capacidades que deverão ser reconhecidas e valorizadas. Segundo os autores, deve existir a preocupação de:

- Identificar as necessidades da família;
- Localizar redes de suportes e recursos informais e formais, no sentido de responder às necessidades das famílias;
- Apoiar as famílias de modo a que (re)conheçam e utilizem as suas forças e competências, para poderem ser elas próprias a acederem de forma autónoma, aos recursos de que necessitam para que “fortaleçam” o seu funcionamento;

Em suma, o papel dos profissionais é “*enabling*” e “*empowering*” as famílias. Estes autores defendem que, a conceptualização deste tipo de práticas deve considerar as seguintes características:

Abrangência e Flexibilidade - as práticas devem basear-se num processo flexível que facilite a reunião, troca e utilização de informação para aferir, mais facilmente, as necessidades, forças e recursos da família e encontrar respostas diferenciadas.

Individualidade - a intervenção deve ser planificada tendo em consideração as aspirações e prioridades da família relativamente aos seus filhos. A prática deve ser desenvolvida nos contextos próprios de cada família, partindo das rotinas diárias, com vista à implementação de objectivos relacionados com o desenvolvimento das crianças.

Respeito pelas Diferenças - a intervenção deve respeitar as convicções culturais e os valores da família. As práticas devem acolher a opinião da família, a sua disponibilidade na partilha de informação e grau de participação que desejam.

Reportando-nos a Breia, Almeida e Colôa (2004) as práticas centradas na família têm subjacentes princípios orientadores essenciais:

- As capacidades das famílias dependem da sua história de vida, de factores culturais, socioeconómicos, entre outros;

- As práticas de trabalho com as famílias devem promover e potenciar as suas forças, fazendo sobressair os aspectos positivos e o respeito pelas suas características;

- As acções desenvolvidas junto das famílias devem ter subjacente uma perspectiva de fortalecimento das suas áreas fortes;

- Os objectivos de intervenção devem ser traçados, partindo das forças de cada família, no sentido de se tornarem cada vez mais autónomas.

Dunst e colegas, desempenharam um papel fundamental na promoção da adopção de princípios centrados apresentados os seguintes princípios orientadores das práticas (revisão em Serrano, 2007):

- 1- Encarar a família como unidade de prestação de serviços.
- 2- Reconhecer os pontos fortes da criança e da família.
- 3- Dar resposta às prioridades identificadas pela família.
- 4- Individualizar a prestação de serviços.
- 5- Dar resposta às prioridades, e constante mudança, das famílias.
- 6- Apoiar os valores e o modo de vida de cada família.

Em suma, a intervenção centrada na família, pretende facilitar as condições necessárias para que a família reforce as suas capacidades, de forma a acompanhar, com sucesso, as várias etapas do desenvolvimento do seu filho.

Segundo Crais (1995, cit. in. Nunes e Amaral, et. al., 2004) existem várias opções para facilitar o envolvimento da família. O autor sugere que a família participe na observação da criança/jovem e que possa completar a observação adicionando informação sobre o funcionamento da criança em casa.

Em suma, os pais deverão ser participantes activos, com poder de decisão em todo o processo educativo e em todas as etapas da vida da criança. A abordagem da intervenção deverá centrar-se na família e não exclusivamente na criança pois, quem estará sempre com a criança e potenciará, no futuro, o seu desenvolvimento, é a família. É importante capacitar as famílias, partindo sempre dos seus pontos fortes e respeitando a sua individualidade, necessidades e contextos de vida.

Torna-se igualmente importante referir que, a participação das famílias deve acompanhar todo o processo educativo e não apenas o planeamento da Intervenção.

O direito das famílias à participação no processo educativo – caso português

Em Portugal, a 7 de Janeiro de 2008 é aprovado o Decreto-Lei 3/2008 que regulamenta o Ensino Especial.

No seu Artigo 3º o referido Decreto contempla a participação dos pais e Encarregados de Educação no processo educativo dos filhos com NEE.

- 1- *Os pais ou encarregados de educação tem o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.*
- 2- *Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.*
- 3- *Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentem a sua posição, aos serviços competentes do ME.*

Nestes artigos é afirmado o direito e o dever da participação activa dos pais. Aos pais cabe o direito de concordarem, ou não, com as medidas educativas previstas para o seu filho. Tendo o direito a acesso à documentação relativa ao processo educativo do seu filho.

O artigo, refere-se concretamente à participação dos pais e encarregados de educação e podemos verificar que, não é claro o seu poder de decisão no processo educativo. No entanto, o artigo 10º, referente à elaboração do Programa Educativo Individual, esclarece no ponto 1 que, o PEI deve ser elaborado “conjunta e obrigatoriamente” com os encarregados de educação, ficando desta forma legislado o seu poder de decisão e participação activa. Mas, até que ponto os pais têm voz activa em todo o processo? São tidas em conta as suas necessidades e interesses?

Seria importante que a legislação fosse o reflexo das práticas pois, segundo sugerem alguns trabalhos de investigação acerca da influência dos pais na educação Pré-escolar (e.g., Estudos do Projecto Head Start e Follow Through), o seu

envolvimento afecta significativamente tanto o comportamento dos pais como o desenvolvimento e a educação dos filhos. (Stevens, Hough .& Nurss, 2002).

A família pode, e deve, desempenhar um papel importante na tomada de decisão no que respeita à escolha dos contextos em que a intervenção se irá realizar e à escolha dos prestadores de cuidados e das estratégias a implementar. Os profissionais deverão, sempre que possível, respeitar as escolhas da família.

Reportando-nos ao Artigo 10º do Decreto-Lei nº 3 de 2008, o envolvimento das famílias é previsto na elaboração do Programa Educativo Individual.

A legislação refere no Artigo 6º alínea c), do referido Decreto que, a participação activa dos pais, assim como a sua anuência, deve ser assegurada.

Numa perspectiva centrada na Família as principais finalidades são: conhecer a família, a criança e integrar a informação obtida no programa de intervenção. De acordo com este tipo de abordagem, as famílias têm um papel privilegiado na constituição da equipa de intervenção, enquanto participantes activos que auxiliam a avaliação, e contribuem em larga escala para as opções a tomar quanto à intervenção.

A família é integrante na vida da criança e, por este motivo faz todo o sentido, numa perspectiva ecológica de avaliação e intervenção, integrar a família em todo o processo educativo. Além disso, *“a família é, frequentemente, o único elemento que ano após ano, continua o trabalho com a criança. Assim, quando esta está envolvida é mais fácil manter a consciência das estratégias e dar alguma continuidade ao trabalho desenvolvido.”* (Nunes, 2001, p. 27)

SÍNTESE

Já em 1975 (duas décadas antes da Declaração de Salamanca) Brofenbrenner defendia a necessidade de uma abordagem centrada na família. Inspirados pelos resultados de Projectos como o Head Start em que, apenas nos programas em a família foi incluída foram obtidos resultados significativos e duradouros, Brofenbrenner (1975) e Hobbs et al. (1984) desenvolveram as perspectivas bioecológica e social, onde evidenciavam que todos os contextos se influenciam mutuamente e que, desta forma o contexto da casa e da família não se podia dissociar da escola.

Brofenbrenner defendia a abordagem de que os profissionais se deviam centrar nas necessidades, recursos e prioridades da família e, intervir no sentido de satisfazer as mesmas, pois os efeitos do trabalho com a família iriam influenciar, seguramente, os resultados da criança.

A família e o contexto “casa”, assumiu vital importância para a intervenção junto das crianças com NEE. Nos anos 90, o envolvimento das famílias foi considerado decisivo na obtenção de resultados, sendo determinante para o sucesso da intervenção a cooperação entre os profissionais e a família.

Numa abordagem centrada na família era vital a capacitação da mesma para a intervenção.

Alguns autores referiram que os profissionais poderão promover a competência da família através do desenvolvimento de redes de apoio informais e de uma coordenação eficaz de serviços, no sentido da convergência de esforços, com vista ao fortalecimento da família.

Esclareceram que, os apoios informais são as pessoas mais próximas da família e que a sua colaboração e apoio podem influenciar os resultados da criança.

Alguns estudos realizados nos EUA demonstram que, quando os pais estão envolvidos no programa escolar, aumentam as interações com os filhos, sentem-se mais seguros e adquirem uma visão mais positiva da escola. Por sua vez, os alunos melhoram em assiduidade, atitudes e desempenho.

Todos estes resultados, corroboram a conclusão tirada por Bronfenbrenner de que é a mudança operada nas famílias que explica as mudanças a longo prazo operada nas crianças.

A família é, e será sempre, o elemento presente em toda a vida da criança. Daí a importância da intervenção centrada na mesma. A abordagem centrada na família tem por base a capacitação e valorização da família, partindo dos seus pontos fortes, no sentido de a dotar de ferramentas que possam reforçar as suas capacidades, de forma a acompanhar, com sucesso, as várias etapas de desenvolvimento do seu filho.

Alguns autores como Dunst e Deal (1994), defendem que as práticas centradas na família devem considerar as seguintes características:

Abrangência e Flexibilidade - O processo deve ser flexível, no sentido de permitir facilmente a reunião, troca e utilização da informação.

Individualidade - A individualidade de características, contextos, rotinas, desejos e prioridades da família devem ser respeitados e tidos em consideração, pois só desta forma, é possível traçar objectivos que potenciem o desenvolvimento das crianças.

Respeito pelas Diferenças - A intervenção deve ir ao encontro das convicções culturais e dos valores da família. A sua opinião deve ser respeitada, assim como a sua disponibilidade na partilha de informação e o seu grau de participação. Os profissionais deverão considerar sempre o poder de decisão das famílias e as suas escolhas.

Numa perspectiva centrada na Família as principais finalidades são: conhecer a família, a criança e integrar a informação obtida no programa de intervenção. As famílias assumem, desta forma, um papel privilegiado na constituição da equipa de intervenção, enquanto participantes activos.

Além disso, *“a família é, frequentemente, o único elemento que ano após ano, continua o trabalho com a criança. Assim, quando esta está envolvida é mais fácil manter a consciência das estratégias e dar alguma continuidade ao trabalho desenvolvido.”* (Nunes, 2001, p. 27)

No entanto, como refere Fuertes (2010), *“Os canais de comunicação são pouco fluidos, os espaços de participação para os pais ainda são bastante restritos na maioria das creches/jardins-de-infância e um certo “proteccionismo” profissional pode colocar os pais de fora do trabalho desenvolvido pela escola. Meramente chamar os pais para as reuniões e para a participação nas festividades, está muito longe de ser uma parceria efectiva criança – pais -escola.”*

A legislação que actualmente regulamenta o Ensino Especial (Decreto- Lei nº 3/2008) contempla a participação dos pais e encarregados de educação nos seus Artigos 3º 6º e 10º. Neles é afirmado o direito, e dever, da sua participação activa e poder de decisão na elaboração da Avaliação assim como do Programa Educativo Individual do seu filho.

No entanto, será esta a realidade?

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

1. METODOLOGIA

O estudo apresentado é um estudo qualitativo de carácter interpretativo, incidindo sobre fenómenos sociais apreendidos do ponto de vista dos sujeitos envolvidos.

A metodologia utilizada foi predominantemente qualitativa e foi realizada através de entrevistas semi-directivas.

1.1. OBJECTIVOS DO ESTUDO

Os objectivos delineados foram os seguintes:

- Conhecer as representações das Educadoras de Infância relativamente à Inclusão de crianças com NEE nos Jardins de Infância;
- Conhecer a percepção que as Educadoras de Infância têm acerca das suas práticas, relativamente ao envolvimento e relação estabelecida com as famílias das crianças com NEE;
- Conhecer as representações das Educadoras de Infância acerca das necessidades e expectativas das famílias das crianças com NEE;
- Conhecer as necessidades das Educadoras relativamente à Inclusão das crianças com NEE.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra foi constituída por conveniência (num universo de docentes não conhecidos do investigador). Para o efeito, considerámos com critérios de partição: educadoras exercício com formação base em Educação de Infância, profissionais com 5 ou mais anos de serviço e, que tenham ou já tiveram crianças com NEE incluídas nos seus grupos.

A amostra deste estudo era constituída por 21 docentes, do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos, e com tempo de serviço entre os 7 e os 25 anos. A totalidade das Educadoras leccionava em 11 estabelecimentos de

ensino diferentes dos quais 8 pertencem à rede de escolas do Ministério de Educação e 3 ao Ensino Particular e Cooperativo. Das 21 Educadoras entrevistadas, 18 exercem as suas funções em escolas da Rede Pública e 3 delas em escolas do Ensino Particular e Cooperativo.

A totalidade das Educadoras de Infância, conforme critérios de recrutamento, possuem Licenciatura e 5 das docentes possuem ainda formação especializada.

		N= 21	Média
<u>Idades</u>	Mínima	30 Anos	36.0
	Máxima	49 Anos	
<u>Tempo serviço</u>	Mínima	7 Anos	13.9
	Máxima	25 Anos	

1.3. MÉTODO DE RECOLHA DE DADOS

O método de recolha de dados utilizado para a realização deste estudo foi de dados indirectos, operacionalizada pela realização de entrevistas semi-directivas.

A finalidade das entrevistas realizadas consistiu na recolha de dados de opinião que permitiram não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo como também conhecer as representações dos intervenientes do processo. Por um lado, é procurada informação sobre o real, por outro, conhecer as concepções dos entrevistados enquanto elementos constituintes do processo.

Em virtude de se tratarem de entrevistas de investigação foi necessário ter em conta alguns princípios:

1. Evitar, tanto quanto possível, dirigir a entrevista.
2. Não restringir a temática abordada.
3. Esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado.

Tendo em conta o primeiro princípio, deve-se “dar a palavra” ao entrevistado, não impedindo a sua expressão. O entrevistado poderá abordar o tema como achar conveniente e durante o tempo que quiser, sem a interferência do entrevistador.

Procurámos evitar, através do modo de colocar as questões, influenciar o entrevistado.

Em suma, pretendia-se na condução da entrevista, uma orientação semi-directiva, não deixando de fazer uma estruturação prévia da entrevista. A estruturação foi desenvolvida em termos de objectivos gerais e específicos segundo o modelo de Estrela (2001).

Tendo em conta o princípio exposto no ponto 2 procurou-se salvaguardar a possibilidade de alargamento, no decorrer da entrevista, dos temas propostos ao entrevistado, não deixando estes no entanto de estarem ligados directa ou indirectamente, com os temas centrais.

Acontece, por vezes, que o entrevistado fornece informação que se pensava obter numa fase mais adiantada da entrevista, de forma espontânea, sendo que assim ficavam já trados.

Em relação ao ponto 3, a liberdade que se deve dar ao entrevistado não deverá ser incompatível com a necessidade de esclarecer alguns quadros de referência do entrevistado, procurando que esclareça conceitos e situações.

Seguidamente à elaboração do Pré-projecto da dissertação, elaborou-se o guião da entrevista.

Para a elaboração do mesmo foram definidos os blocos temáticos e os objectivos específicos para cada bloco. Seguidamente foram formuladas as questões que visavam a resposta os objectivos traçados em cada bloco temático.

Por fim, foram realizadas algumas observações em cada bloco temático, às quais deveríamos atender, no sentido de orientar a condução das entrevistas, para que desta forma, pudessem ser atingidos os objectivos de cada bloco temático.

No primeiro bloco temático o objectivo foi legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. Foi definida a posição do entrevistador no processo de investigação, assim como, as finalidades e características principais da investigação. Foi ainda explicitada a utilização dos dados recolhidos e garantido o seu carácter confidencial.

No sentido de motivar o entrevistado, foi pedida a sua colaboração e explicitada a importância da mesma para a realização do estudo.

Foram elaborados mais quatro blocos temáticos nomeadamente: Valores sobre a Inclusão de crianças com NEE; Relação escola - família; Envolvimento da família na escola e no processo educativo; Necessidades de apoio às famílias de crianças com NEE e aos docentes.

Embora as questões do guião fossem compartimentadas por blocos, a articulação das questões dependeu da ordem contextual. Desta forma evitou-se a compartimentação dos temas e o “interrogatório” do entrevistado.

No sentido de testar as questões elaboradas no guião da entrevista, foram realizadas entrevistas de carácter semi-directivo numa primeira fase a 3 educadoras de infância. Não sendo necessário proceder a qualquer alteração ao guião foram então realizadas as entrevistas a 21 Educadoras de Infância do ensino regular, no sentido de conhecer as representações das mesmas, relativamente à relação da escola com as famílias de crianças com NEE incluídas no J.I.

Para que o estudo tivesse fiabilidade foi seleccionada uma amostra heterogénea (anos de serviço, idade, formação, etc.)

Depois de realizadas as entrevistas foi realizada a análise de conteúdo de cada uma delas. Para cada entrevista foi elaborada uma grelha de análise onde foram descritas as categorias, subcategorias, indicadores e frequência dos mesmos.

Com base na análise de conteúdo das várias entrevistas foi elaborada uma segunda grelha que denominámos como grelha de análise de resultados. A função da mesma foi sintetizar o cruzamento dos dados resultantes das análises de conteúdo de cada entrevista.

Da referida grelha constavam as categorias, subcategorias, indicadores, frequência dos mesmos e ainda a o número total de entrevistados em cada subcategoria para podermos ter ideia de quantos referem a mesma ideia.

Depois de analisada a grelha dos resultados obtidos procedeu-se à apresentação dos mesmos.

Com base na revisão da literatura efectuada e nos resultados obtidos foi elaborada a discussão de resultados e aferidas as conclusões do estudo.

QUADRO 3- GUIÃO DE ENTREVISTA

Objectivo Geral: Conhecer as representações das Educadoras de Infância relativamente à relação da escola com as famílias de crianças com NEE incluídas no J.I.

Bloco Temático	Objectivos Específicos	Questões	Observações
Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> - Informar, em linhas gerais sobre os objectivos do trabalho. - Pedir a ajuda do docente, na medida em que as suas informações são absolutamente necessárias para o êxito do trabalho. - Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas. 	5 min.
Valores sobre a inclusão de crianças com NEE	Conhecer as representações do docente relativamente à inclusão de crianças com NEE	- Gostava de saber a sua opinião acerca de inclusão de crianças com NEE.	<ul style="list-style-type: none"> -Grau de envolvimento na vida escolar. -Inclusão ou Integração -Facilidade ou dificuldade na Inclusão

<p>Relação escola/família</p>	<p>Conhecer o tipo de contacto estabelecido entre a escola e a família da criança com NEE.</p> <p>Conhecer as informações privilegiadas nesses contactos.</p>	<p>- Como se estabelecem os contactos entre a escola e a família?</p> <p>- Que informações são trocadas entre a escola e a família e entre esta e a escola?</p>	<p>- Oral, escrito, frequência, ocasionais ou combinados.</p> <p>- Relação próxima ou formal com as famílias.</p> <p>-Apenas referentes à escola ou também a outros contextos;</p> <p>-Apenas informações relativas à criança ou também relativas à sua inclusão na comunidade educativa;</p> <p>-Se a escola procura saber quais as necessidades da família e quais as expectativas da mesma.</p>
<p>Envolvimento da família na escola e no processo educativo</p>	<p>Conhecer as expectativas dos docentes face ao envolvimento das famílias de crianças com NEE na escola e no processo educativo.</p> <p>Conhecer as mais-valias do envolvimento familiar para a escola, família e criança com NEE</p> <p>Conhecer o real grau de envolvimento das famílias de crianças com NEE.</p>	<p>- Que tipo de envolvimento procura que família de criança com NEE tenha na escola e no processo educativo do seu filho?</p> <p>- Quais são, para si, as mais-valias dessa relação para todos os intervenientes?</p> <p>- De que forma os pais de crianças com NEE estão envolvidos na educação dos filhos?</p>	<p>-Participantes activos nas decisões ou, apenas, são informadas.</p> <p>- Envolvimento nas actividades da escola.</p> <p>-Para a escola, família e criança.</p> <p>-No que procuram os pais envolver-se.</p> <p>-Como estão, na realidade, envolvidos os pais na educação dos filhos.</p>

<p>Necessidades de apoio às famílias de crianças com NEE e aos docentes.</p>	<p>Conhecer as expectativas do docente e da família da criança com NEE face à inclusão e à relação escola/família.</p> <p>Conhecer as necessidades de apoio por parte das famílias e dos docentes de crianças com NEE</p> <p>Conhecer o apoio oferecido às docentes de crianças com NEE</p>	<p>- Quais pensa serem as expectativas dos pais de crianças com NEE, relativamente à escola e à inclusão dos seus filhos?</p> <p>- Que tipo de apoio necessitam as famílias de crianças com NEE?</p> <p>- Sente alguma necessidade de apoio relativamente à inclusão das crianças com NEE e, na relação com as suas famílias?</p> <p>- De quem espera esse apoio e, de quem o recebe efectivamente?</p>	<p>O que esperam da escola para os filhos, o que esperam relativamente à docente, que tipo de relação procuram com a mesma. Procuram apoio ou não.</p> <p>Apoio social, afectivo, na relação com os filhos, esclarecimentos face à problemática dos filhos...</p> <p>Tipo de apoio necessário para a inclusão e na relação com a família da criança com NEE</p> <p>Apoio esperado e efectivo à docente</p>
---	---	---	--

2. RESULTADOS

2.1 DADOS EMPÍRICOS GERAIS

Neste trabalho procuramos averiguar as representações das Educadoras de Infância sobre a Inclusão e a relação escola – família de crianças com NEE.

2.1.1 Posicionamento relativamente à inclusão

Aproximadamente metade das Educadoras de Infância (11 em 21) percepção a Inclusão de forma **desfavorável** pelas seguintes razões: **tamanho das turmas, as dificuldades de aprendizagem das crianças com NEE, falta de recursos humanos e materiais e a sua falta de formação para lidar com crianças com NEE.**

Com efeito, a maioria das entrevistadas referiu ter **dificuldade em gerir o grupo** quando existe uma criança com NEE incluída na turma. Por outro lado, as Educadoras têm **dificuldade em apoiar individualmente crianças que não conseguem acompanhar o mesmo ritmo de aprendizagem da sua turma**, quando o tamanho do grupo é grande.

Outra razão apresentada como factor desfavorável à Inclusão, prende-se com o facto de as Educadoras considerarem que as escolas **não estão preparadas para receber crianças** com NEE, devido à falta de recursos humanos e materiais.

As Educadoras entrevistadas, consideram que a sua formação académica **não as preparou para lidar com as crianças com NEE e com a inclusão**. As Educadoras afirmam que a formação inicial em Educação de Infância é insuficiente.

Um outro grupo de Educadoras (4 em 21) concordam com a inclusão mas, ressaltam que o grau de deficiência da criança e as condições da escola podem ser critérios críticos para a Inclusão. Crianças com graves limitações (que as impeçam de acompanhar as aprendizagens do grupo), e escolas sem condições e recursos, constituem, segundo as entrevistadas, factores desfavoráveis à inclusão. Em suma, estas Educadoras afirmam que, apenas, **as crianças que conseguem acompanhar o grupo, deveriam estar Incluídas em classes regulares**.

Apenas ¼ das Educadoras, demonstra ter opinião completamente favorável à Inclusão argumentando que, as crianças com NEE, se desenvolvem melhor quando Incluídas e que, as outras crianças do grupo, adquirem a oportunidade de lidar com a diferença.

2.1.2. Proximidade Escola – Família

No que respeita à proximidade entre a escola e as famílias das crianças com NEE, cerca de ¾ das Educadoras de Infância afirma terem disponibilidade para o contacto com as famílias destas crianças (ver ponto 2 da grelha em baixo). As educadoras referem ter interesse em manter uma estreita relação com as famílias assente na empatia e na comunicação aberta.

A maioria das educadoras, refere estar disponível para discutir com as famílias, qualquer assunto relativo à criança mas, quando solicitadas pelos pais.

As Educadoras, referem a possibilidade de **reunir com as famílias** sempre que a escola, ou a família, considerar necessário, no entanto, as suas afirmações levam a considerar que não reúnem de forma extraordinária (não formal). As reuniões efectuadas são **reuniões periódicas regulares** que, acontecem no final de cada período lectivo e não são criados períodos específicos de apoio aos pais das crianças com NEE.

As Entrevistadas referem que **contactam com as famílias diariamente**, de uma forma informal, normalmente, nas **entradas e saídas das crianças**.

Nas reuniões com os pais, podem estar presentes, a Docente do Ensino Especial e outros Técnicos que trabalhem com a criança.

Muito embora as reuniões efectuadas, exclusivamente com os pais das crianças com NEE, não sejam frequentes, as Educadoras de Infância referem que, os pais apreciam o contacto próximo com elas e que, no final das reuniões, por vezes, dirigem-se à Educadora e pedem mais esclarecimentos.

Paradoxalmente, tendo em consideração que as Educadoras de Infância referem que os pais apreciam um contacto próximo, cerca de **metade das entrevistadas afirma que os pais contactam o mínimo e indispensável com a escola**. Com efeito, os contactos efectuados entre escola e família dependem muito do interesse que os pais manifestam pela Educação dos filhos. Assim, na representação destas educadoras, pais interessados contactariam com maior frequência com a escola, do que pais com menor interesse na educação dos filhos. *Estes dados levantam a questão: estarão os pais mais/menos interessados ou menos/mais envolvidos na escola?*

Apenas ¼ das Educadoras de Infância menciona ter pouca disponibilidade para o contacto com as famílias de crianças com NEE.

As inquiridas referem que não estão presentes nas entradas e saídas das crianças (momento privilegiado para o contacto com as famílias) e que, apenas estão

disponíveis para receber os pais na hora de atendimento estipuladas nos regulamentos (que nalguns dos casos é de periodicidade mensal).

As Educadoras de Infância elegem diversas **formas de contacto** com as famílias sendo, por ordem decrescente de frequência: **presencialmente, convocatórias e circulares para casa, telefonicamente e, em igualdade de preferência, o caderno de registos e via correio electrónico.**

Tais afirmações, das entrevistadas, levam-nos a considerar que, a escola contacta com as famílias preferencialmente de forma informal, coexistindo, no entanto, meios formais de contacto com as famílias.

Os contactos informais parecem ser periódicos e, em **momentos designados pela escola**, e não quando solicitados pelas famílias das crianças com NEE.

Em suma, o **contacto é vertical**, da Educadora para os pais, que têm uma **participação passiva** (receptores de informação, ou mero esclarecimento de dúvidas). **Não existem momentos de participação activa dos pais, ou qualquer atribuição de decisão.**

2.1.3. Conteúdos das Informações trocadas

Quando questionadas as entrevistadas, sobre os conteúdos das informações trocadas, entre a escola e as famílias com crianças com NEE, as Educadoras de Infância voltam a demonstrar a existência de dois momentos principais de contacto com estas famílias, o contacto diário e em reuniões periódicas.

No que respeita ao contacto **diário**, as informações prendem-se, essencialmente, **com o que se refere à criança no próprio dia (e.g., como passou o dia, como esteve no grupo).**

Em reuniões periódicas, cerca de metade das Educadoras de Infância, refere que é feita uma **avaliação geral do desenvolvimento da criança (nas diversas áreas)**. Aproximadamente 1/3 das educadoras, informa as famílias das actividades que foram realizadas e planeadas no Jardim de Infância. Somente uma Educadora de Infância referiu que, nas reuniões, considerava importante falar sobre as regras de funcionamento da escola.

2.1.4. Partilha de Informação com a família

Aproximadamente 1/3 das Educadoras de Infância afirmou que, informava os pais das crianças com NEE sobre algum material ou equipamento adaptado,

necessário para a criança. Relativamente à informação recolhida pelas Educadoras de Infância, estas procuram saber junto dos pais quais as necessidades da criança, o seu percurso de vida e, ainda, informações sobre o contexto familiar.

As Educadoras referem que, regra geral, os pais partilham experiências significativas com elas e falam de questões clínicas que consideram relevantes.

As famílias, por sua vez, procuram saber questões relativas ao desenvolvimento do filho e à relação com os colegas. Os pais procuram obter informações sobre como está o filho na sala junto das outras crianças.

Segundo as Educadoras de Infância, os pais têm receio da rejeição do grupo face ao seu filho.

Cerca de 1/3 das **Educadoras de Infância tenta recolher junto dos pais informações sobre a casa e o ambiente familiar** da criança. Neste sentido, as educadoras sublinham a **necessidade de um trabalho de parceria com as famílias** ao nível de obter **maior cooperação**.

Para as Educadoras de Infância ouvidas neste estudo, é importante que os pais compreendam a **importância de um trabalho continuado, entre a escola e a casa**. No entanto, é explícito que, para a maioria das Educadoras, é **a escola que define as rotinas e, dita aos pais a forma de lidarem com os filhos**.

Cerca de 1/3 das Educadoras de Infância referiu que, a escola define o plano de intervenção da criança com NEE, tendo em conta as necessidades da criança. No entanto, não têm em conta também as necessidades das famílias, e é a escola sozinha que dita as medidas educativas.

Somente duas Educadoras de Infância, referiram que é a escola que deve tentar estar em sintonia com a família, respeitando as rotinas específicas da criança.

2.1.5. Grau de participação das famílias no processo educativo da criança com NEE

Segundo as entrevistas realizadas, os pais das crianças com NEE não são envolvidos no processo educativo da criança. Na verdade, apenas são informados das medidas educativas estabelecidas pela escola (Educadora de Infância e Professora do ensino especial) e, sobre o trabalho desenvolvido com a criança. O grau de envolvimento, na tomada de decisão dos pais, é nulo pois, não são chamados a estabelecer os objectivos, não são envolvidos na realização do Plano Educativo Individual da criança. Os pais são, desta forma, espectadores da Educação dos filhos!

No entanto, mais de metade das Educadoras de Infância referem que procuram que os pais participem na vida do filho e nas actividades da escola. Uma Educadora de Infância refere mesmo, que tenta que os pais não se auto-excluam da vida da escola.

A maioria das Educadoras excluem os pais das decisões mas, querem que estes estejam envolvidos na vida escolar do filho, que tenham consciência das suas dificuldades. As Educadoras procuram, preferencialmente, que os **pais participem nas actividades** dinamizadas pela escola.

Apenas três em 21 Educadoras de Infância reconhecem a família da criança com NEE como parceiro, reconhecendo o seu poder de decisão. Este grupo de Educadoras referiu que elaboram em conjunto um plano de acção, procuram que os pais forneçam todas as informações necessárias e, ainda, que acompanhem o processo educativo da criança.

Face ao exposto, é interessante analisar qual a percepção das Educadoras de Infância sobre o envolvimento voluntário das famílias no processo educativo dos filhos.

As Educadoras de Infância afirmam que, contrariamente ao referido anteriormente, a responsabilização, pelo não envolvimento no processo educativo é das famílias. As Educadoras referem que os pais se desresponsabilizam das medidas educativas e dos resultados obtidos, que têm dificuldade em envolver-se no processo educativo e, concluem que os pais não estão verdadeiramente interessados na educação dos filhos.

As Educadoras (três em 21) acrescentam que os pais não cumprem em casa o que ficou acordado na escola.

Uma Educadora, parece ter uma visão diferente afirmando que, os pais não se sentem acolhidos pela escola, atribuindo aos agentes educativos, a responsabilidade pelo não envolvimento dos pais.

Cerca de $\frac{3}{4}$ das Educadoras de Infância, referem que, **os pais que não aceitam os problemas dos filhos não se querem envolver.** Consideram que os pais procuram ignorar os problemas dos filhos e que não estão interessados, nem querem saber informações da criança e, acrescentam ainda, que alguns pais descuidam até dos cuidados primários com os filhos.

Um outro grupo de entrevistadas, cerca de $\frac{1}{4}$, considerou que o envolvimento das famílias é variável e, apontaram, na sua maioria, como condicionante ao envolvimento, a forma como as famílias aceitam as deficiências dos filhos.

As Educadoras observam que, se a criança tiver grandes deficiências, os pais desinvestem na sua educação. No entanto, a evolução da criança também parece ser

importante para estas famílias. As Educadoras referem que se a criança progride, os pais investem na sua educação, se pelo contrário, a criança não evolui, os pais desistem.

As Educadoras de Infância referem que, a relação afectiva que os pais têm com a criança, também pode constituir uma condicionante ao seu envolvimento na escola.

Das 21 entrevistadas, duas acrescentaram que, o meio sociocultural das famílias pode constituir a diferença no envolvimento. Outras duas Educadoras de Infância referiram que o acolhimento da escola pode constituir a diferença no envolvimento dos pais.

Cerca de $\frac{1}{4}$ das Educadoras percepciona que os pais das crianças com NEE procuram envolver-se no processo educativo dos filhos. Estas Educadoras referem que os pais não faltam às reuniões de pais, procuram todos os meios para ajudar os filhos, seguem os conselhos da escola para melhor lidar com a criança, esforçam-se por adaptar as regras de casa às da escola, procuram conhecer os progressos de aprendizagem e de socialização dos seus filhos.

Em suma, num universo de 21 entrevistadas, dez percepcionam que os pais das crianças com NEE não procuram envolver-se no processo educativo, sendo que seis delas justificam esta falta de interesse, com o facto de os pais não aceitarem a deficiência dos filhos.

Por seu lado, cinco Educadoras acham que os pais procuram envolver-se. Existe ainda um grupo de 6 Profissionais que pensa que o grau de envolvimento dos pais é variável, e também a grande maioria (cinco educadoras) deste grupo referiu que o envolvimento dos pais depende da forma como aceitam, ou não, as NEE dos filhos.

2.1.6. Vantagens do envolvimento das famílias no Processo Educativo

Quando questionadas sobre as vantagens do envolvimento das famílias das crianças com NEE para todos os intervenientes, (Educadora de Infância, criança e família), as Educadoras de Infância foram unânimes em responder que a principal vantagem era estimular a motivação e favorecer a aprendizagem da criança incluída. Segundo as Educadoras de Infância, a criança sente-se apoiada pela família, sente-se segura se a escola e a família fizerem as mesmas práticas. A partilha de ideias entre os pais e a escola permite ajudar na intervenção com a criança. A criança vê satisfeitas as suas necessidades e encontra condições para se desenvolver.

Segundo as Educadoras de Infância, do nosso estudo, a família também ganha com o seu envolvimento. A família sente maior confiança, mais apoio, sentem-se mais participativos na vida do filho, e podem acompanhar de perto a criança e satisfazer as suas necessidades.

As entrevistadas referem que o envolvimento das famílias facilita o seu trabalho, pois conseguem mais facilmente cumprir os objectivos estabelecidos para a criança e permite realizar um trabalho de parceria com a mesma, nomeadamente na troca de informações úteis. As Educadoras de Infância (cerca de ¼) referem que o envolvimento das famílias as motiva e, que gostam de sentir a disponibilidade dos pais para se envolverem no trabalho da escola.

As Educadoras de Infância consideram que o envolvimento das famílias, lhes permite conhecer melhor a criança e a própria família.

2.1.7. Expectativas dos pais face à Inclusão dos filhos

Os dados atinentes às expectativas dos pais face à Inclusão dos filhos, levam-nos a considerar que, cerca de metade das Educadoras de Infância percepção, que os pais têm, na generalidade, **expectativas demasiado positivas** (muitas famílias esperam “milagres”).

As Educadoras pensam que as famílias esperam que a escola resolva todos os seus problemas, que a **Inclusão seja uma mais-valia para o desenvolvimento do seu filho** e que, este seja tratado como as outras crianças. Para estas profissionais, os pais não esperam os obstáculos futuros.

No entanto, alguns pais também demonstram receios face à Inclusão dos seus filhos. Cerca de ¼ dos Educadoras de Infância, percebe nestes, o **receio da inclusão dos filhos e da sua relação com os pares**. O principal receio é de que a criança não seja aceite pelo seu grupo. Seguidamente, os pais têm **receio que a escola tenha falta de recursos** e demonstram preocupação relativamente aos cuidados que serão prestados aos seus filhos.

Segundo as entrevistas, estes pais (em oposição aos pais “muito optimistas”) não sabem muito bem o que esperar do futuro dos seus filhos e, têm consciência que poderão que ter de enfrentar mais dificuldades, que os pais das crianças sem deficiência.

As Educadoras de Infância pensam que as expectativas dos pais podem variar de acordo com alguns factores, tal como, os progressos da criança. A melhoria do

desempenho da criança e a sua boa integração promovem o investimento dos pais e o seu envolvimento na escola.

2.1.8. Necessidades das famílias das crianças com NEE

Quando questionadas sobre quais seriam as necessidades das famílias das crianças com NEE, as Educadoras de Infância, em larga maioria, referiram que as famílias, necessitam de apoio para si. Cerca de metade considera que as famílias necessitam de mais apoio para o seu filho.

Segundo as Educadoras de Infância, **as famílias necessitam, em primeiro lugar de apoio psicológico e de alguém que os ajude a aceitar a deficiência do filho**. Os pais necessitam ainda de apoio económico, de informação concreta sobre as problemáticas do filho e de orientação para a aquisição de tecnologias de apoio.

Foi ainda referenciado, embora em menor número, a necessidade de orientação das famílias, no que respeita à forma de relacionamento com o filho, a necessidade de apoio das entidades empregadoras, a ajuda para exercer os seus direitos legais, o apoio de alguém que os ajude a ter expectativas razoáveis e, mais apoio da família e dos amigos (estruturas informais).

Uma Educadora de Infância referiu a necessidade dos serviços de Intervenção Precoce (IP), para ajudar estas famílias. A Educadora de Infância referiu que a IP devia ser generalizada às famílias com necessidades especiais e promover estruturas de apoio.

Tal como é referido anteriormente, cerca de metade das Educadoras de Infância também afirmou que as famílias necessitam de apoios para os filhos.

As famílias necessitam de apoio para obter materiais, equipamentos adaptados e de apoios ministrados por técnicos especializados em diferentes áreas, consoante as dificuldades dos seus filhos.

Aproximadamente 1/3 das Educadoras de Infância afirma que as famílias necessitam também do seu apoio. Necessitam de sentir a empatia da Educadora de Infância e de sentir confiança na mesma.

2.1.9. Necessidades das Educadoras de Infância na relação com as famílias das crianças com NEE

Quando questionadas sobre a necessidade de apoio na relação com as famílias, cerca de 1/3 das Educadoras de Infância referiram não sentir necessidade de apoio.

No entanto, 2/3 das Educadoras de Infância manifestaram necessidade do apoio, para estabelecer uma relação estreita e eficaz com as famílias das crianças com NEE.

As Educadoras afirmam terem necessidade de apoios Especializados para trabalhar com as famílias e referem que não conseguem resolver problemas que cabem às famílias resolver. *Algumas Educadoras classificaram os pais como indiferentes.*

As entrevistadas demonstram sentir dificuldades no envolvimento das famílias. Não conseguem que estas dêem continuidade em casa, ao trabalho realizado na escola (o que mais uma vez nos leva a colocar a questão *“Não seria diferente se os pais tivessem voz activa no estabelecimento de objectivos e medidas educativas a implementar junto da criança?”*, *“Será que as medidas estabelecidas pela a escola respeitam as necessidades das famílias e a sua dinâmica familiar?”* *“Porquê esta incapacidade e resistência por parte das famílias?”*)

As Educadoras de Infância sentem falta de informação no que se refere ao encaminhamento dos pais que, procuram mais apoios para os filhos e, sentem necessidade de dominar algumas problemáticas apresentadas pelas crianças, para poderem ajudar as famílias.

Estas necessidades das Educadoras vão de encontro às necessidades dos pais que, tal como referido anteriormente, necessitam de informação relativamente aos apoios para os filhos e também sobre as suas problemáticas (ver ponto 14 da grelha em baixo). Educadoras de Infância e pais partilham esta necessidade de apoio.

2.1.10. Necessidades de apoio das Educadoras de Infância para promover a Inclusão das crianças com NEE

As necessidades da maioria das Educadoras na promoção da Inclusão das crianças com NEE são: **formação específica, recursos materiais adaptados, aumento dos recursos humanos na sala (auxiliares e técnicos para trabalhar e sugerir formas de trabalho com a criança), maior frequência do apoio da**

Professora do Ensino Especial e o apoio de equipas multidisciplinares (ver ponto 16 da grelha em baixo).

A grande maioria das Educadoras de Infância deste estudo, afirmou ter necessidade de acesso a formação específica para apoiar estas crianças e, referiu que a sua formação inicial em Educação de Infância é insuficiente.

As Educadoras apontam como entrave ao apoio individualizado, a dimensão da turma e consideram necessário a colocação de mais técnicos especializados, de forma a apoiar a criança e, facilitar o trabalho da Educadora de Infância com a turma. As inquiridas referem mesmo que, se fossem colocados mais técnicos, a criança teria melhores oportunidades de desenvolvimento.

Aproximadamente $\frac{1}{4}$ das Educadoras precisa de um apoio mais frequente da Docente do Ensino Especial. As entrevistadas chegam a referir que a criança com NEE precisa de uma pessoa só para ela.

Este conjunto de afirmações, leva-nos a considerar que, claramente, as Educadoras de Infância têm dificuldades na Inclusão das crianças com NEE. Com efeito, estas profissionais desejam que o apoio dado à criança com NEE seja, fundamentalmente, externo.

A necessidade de apoio a nível dos recursos humanos não é referente, apenas, a Técnicos e Docentes Especializados. Cerca de metade das Educadoras de Infância afirma sentir falta de mais auxiliares educativos na sala.

As Educadoras de Infância esperam que, os técnicos que trabalham com a criança sugiram formas de trabalhar e acrescentam que deveriam existir mais equipas multidisciplinares para discutirem os diversos casos com elas.

Por fim, os recursos materiais adaptados para as crianças com NEE são mais uma necessidade manifestada pelas Educadoras.

2.1.11. Apoios esperados e obtidos

Depois de aferidas as necessidades de apoio das Educadoras de Infância, relativamente à Inclusão das crianças com NEE, procurou-se saber quais seriam as suas fontes de apoio.

Uma Educadora de Infância referiu não saber de quem esperar apoio.

A maioria das Educadoras afirma esperar algum **apoio de outras colegas** (troca de experiências), **dos técnicos que trabalham com a criança, da docente do ensino especial, da família da criança com NEE, do Ministério da Educação (formações, tempo para frequência das mesmas e verbas), dos Agrupamentos**

de escolas (parceiro para a colocação de recursos humanos), e de outras Instituições (acolher a criança com NEE).

Aproximadamente metade das Educadoras de Infância referiu esperar apoio de outras Docentes e técnicos. O principal docente, de que esperam esse apoio, é da Docente de Educação Especial. Seguidamente, seguem-se outros técnicos que trabalham com a criança e, por último, as Educadoras de Infância contam com o apoio de outras colegas.

No entanto, o apoio mais frequentemente referido é o suporte de outras colegas. Mais de metade das Educadoras de Infância do nosso estudo recorreu a colegas para partilhar experiências e obter respostas para as suas dúvidas.

Menos de metade das Educadoras de Infância recebeu apoio efectivo da docente de Educação Especial. A falta de ajuda da Docente do ensino especial deve-se à pouca frequência deste apoio.

Seguidamente, as Educadoras de Infância esperam apoio do Ministério da Educação, no que se refere à promoção de formações no âmbito do ensino Especial e flexibilidade de horário.

As Educadoras de Infância esperam, ainda, apoio do Ministério da Educação, na disponibilização de verbas para a aquisição de tecnologias de apoio necessárias às crianças com NEE.

Dos Agrupamentos de Escolas, as Educadoras de Infância esperam que solicitem e intensifiquem os esforços de obterem auxiliares junto das Câmaras Municipais.

As Educadoras de Infância referem, também, que esperam o apoio e colaboração da família da criança com NEE.

Uma Educadora de Infância afirma esperar o apoio de Instituições Especializadas que pudessem receber as crianças com NEE muito graves, que acolhessem estes casos e, deixassem de estar Incluídas.

Quanto aos apoios efectivos recebidos pelas Educadoras de Infância, cerca de 1/3 das inquiridas afirma não receber qualquer apoio para a Inclusão das crianças com NEE.

Duas Educadoras de Infância afirmaram receber apoio das famílias, pois estas ajudam a lidar com a criança em determinadas situações.

Uma entrevistada referiu receber apoio exterior à escola, de entidades formadoras reconhecidas.

Das inquiridas, metade, procura apoio de forma autónoma. As Educadoras fazem pesquisas na internet, procuram informação e formação no sentido de colmatar as suas necessidades.

Os dados do nosso estudo sugerem que os apoios esperados pelas Educadoras de Infância não correspondem aos apoios que efectivamente recebem.

2.2 TABELA I- TABELA GERAL DOS RESULTADOS DE OPINIÃO OBTIDOS PELA ANÁLISE DE CONTEÚDOS DAS ENTREVISTAS RECOLHIDAS

Categoria	Sub- Categoria	Indicadores	Freq.	Nº Total Entr.
1.Opinião sobre a Inclusão	Favorável à Inclusão	Concordo com a Inclusão das crianças com NEE	6	6
		Ter no grupo uma criança com NEE dá a possibilidade das outras crianças lidarem com a diferença	6	
		As crianças com NEE desenvolvem-se melhor quando incluídas	5	
	Desfavorável à Inclusão	Não é fácil gerir o grupo e apoiar a criança com NEE	6	11
		Há escolas que não estão preparadas para receber crianças com NEE	5	
		Nós não temos bases para lidar com algumas crianças com NEE	5	
As escolas têm falta de recursos humanos para apoiar as crianças incluídas		2		
Favorável à Inclusão com condicionantes	Crianças com grandes deficiências devem estar em instituições com outros recursos	4	4	
	A Inclusão depende do grau de deficiência da criança	3		
	A Inclusão depende das condições da escola	3		
	A Inclusão é favorável à criança com NEE apenas se esta conseguir acompanhar o grupo	1		

NEE: Inclusão e relação escola - família

2. Proximidade escola - família	Existe disponibilidade para o contacto entre a escola e as famílias das crianças com NEE	<p>Tento ser disponível para os pais</p> <p>Procuo criar empatia com as famílias das crianças com NEE</p> <p>Gosto da estreita relação com as famílias das crianças com NEE</p> <p>Procuo esclarecer qualquer dúvida que os pais possam ter sobre situações que envolvam o seu filho</p> <p>Posso discutir com os pais, qualquer assunto que considerem pertinente</p> <p>Sempre que haja necessidade da parte das famílias ou da minha marcamos uma reunião</p>	6 2 8 4 3 6	16
	Existe pouca disponibilidade para o contacto entre a escola e as famílias das crianças com NEE	<p>É a auxiliar que entrega e recebe as crianças</p> <p>Recebo os pais apenas na hora de atendimento aos pais</p> <p>Nós não contactamos muito com os pais</p>	3 5 2	5
3. Periodicidade de contactos escola - família	Os contactos escola -família são frequentes	<p>O contacto com os pais de crianças com NEE é diário¹</p> <p>O contacto com as famílias é feito nas entradas e saídas das crianças</p>	10 3	13
4. Intervenientes	Os contactos escola -família são periódicos	Reunimos no final de cada período com as famílias	8	8
	Outros intervenientes reúnem com os pais	<p>Os pais das crianças com NEE também reúnem com a professora do Ensino Especial</p> <p>Nas reuniões exclusivas para os pais da criança com NEE estão presentes os técnicos que apoiam a criança.</p>	3 1	4

NEE: Inclusão e relação escola - família

5. Tipo de informação trocada	São trocadas informações relativas ao dia-a-dia da criança	Dizemos aos pais de crianças com NEE como esteve a criança durante o dia	13	15
		Falo com os pais da relação do filho com os colegas	3	
	São trocadas informações relativas às necessidades da criança	Informo os pais sobre algum equipamento ou material necessário para a criança	3	7
		Tento saber junto dos pais quais são as necessidades do filho	7	
	A docente recolhe informação do ambiente familiar	Tento recolher informações referentes à casa e ambiente familiar	8	8
				1
	A docente procura conhecer o percurso escolar da criança	Procuro obter das famílias das crianças com NEE informações acerca do percurso de vida da criança até à entrada no J.I	1	
	Os pais partilham experiências com a docente	Algumas famílias de crianças com NEE partilham experiências comigo	4	4
	Os pais falam de questões clínicas	Os pais falam de questões clínicas que consideram relevantes	2	2
	Em reuniões periódicas apresenta-se a avaliação da criança	Na reunião do final de período dão-se informações de como está a criança com NEE nas diversas áreas de desenvolvimento, faz-se a avaliação da criança	11	11
	Em reuniões periódicas são trocadas informações relativas a actividades da escola	Nas reuniões de final de período fala-se do que foi feito na escola	6	7
		Na reunião do início do ano falo das actividades planeadas	2	
	Os pais são informados de regras de funcionamento da escola	Na reunião do início do ano falo das regras de funcionamento do Jardim	1	1

NEE: Inclusão e relação escola - família

6. Parceria escola – família	A escola procura um trabalho conjunto com a família	Tentamos que os pais das crianças com NEE compreendam a importância de fazermos um trabalho conjunto e articulado entre casa e escola	7	7
		Tento que exista alguma coerência entre o que é feito na escola e em casa.	3	
		Procuro que exista entre a escola e a família da criança com NEE uma relação de cooperação	6	
		Explico às famílias como devem trabalhar com os filhos em casa	6	10
7. Relação família – escola	A escola ensina à família como fazer	As crianças com NEE têm uma rotina muito específica e a escola tenta estar em sintonia com a família	2	2
		Os pais das crianças com NEE precisam de um contacto mais próximo com o docente	6	7
		Em todas as reuniões, os pais das crianças com NEE ficam para falar comigo	3	
		Os pais não procuram o contacto com a escola	1	1
8. Procura de informação por parte da família	Os pais não procuram o contacto com a escola	Os pais das crianças com NEE contactam o mínimo e indispensável com a escola	1	1
		O contacto das famílias de crianças com NEE com a escola depende do interesse dos pais	1	1
		Os pais das crianças com NEE querem saber como está o filho em termos de desenvolvimento	4	4
		Os pais das crianças com NEE querem saber como está o filho na sala junto das outras crianças	3	3

NEE: Inclusão e relação escola - família

<p>9. Formas de contacto escola - família</p>	<p>A escola contacta com a família de forma formal e informal</p>	<p>Podemos falar com as famílias telefonicamente</p> <p>Enviem-se convocatórias e circulares para casa</p> <p>As informações podem ser trocadas através do caderno de registos</p> <p>Podemos contactar com as famílias por correio electrónico</p> <p>Todas as informações às famílias, que não sejam convocatórias são dadas presencialmente</p>	<p>5</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>4</p>	<p>15</p>
<p>10. Envolvimento dos pais no processo educativo</p>	<p>A escola define objectivos e toma decisões pedagógicas</p> <p>A escola define com os pais medidas a adoptar em casa</p> <p>As famílias são informadas sobre do trabalho desenvolvido</p> <p>A docente sensibiliza para a participação na vida do filho</p> <p>A docente sensibiliza para a participação nas actividades</p>	<p>Quem estabelece os objectivos e toma decisões pedagógicas sobre o trabalho a desenvolver com a criança com NEE sou eu em conjunto com a professora do ensino especial.</p> <p>Quase sempre elaboro com os pais um conjunto de actividades a realizar em casa além do processo normal descrito no PEI</p> <p>Acho importante que as famílias das crianças com NEE saibam o que se está a fazer com o filho</p> <p>Eu procuro que as famílias das crianças com NEE se envolvam na vida do filho</p> <p>Procuro que tenham consciência do filho que têm e das suas dificuldades</p> <p>Procuro que os pais tenham consciência das necessidades do filho na sua vida futura</p> <p>Procuro que as famílias de crianças com NEE não se auto-excluam da vida da escola</p> <p>Procuro que os pais das crianças com NEE participem nas actividades da escola</p>	<p>2</p> <p>1</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>12</p>	<p>2</p> <p>1</p> <p>4</p> <p>6</p> <p>13</p>

NEE: Inclusão e relação escola - família

	<p>Docente reconhece a importância da família como parceiro</p>	<p>Peço a todos os pais que tragam frequentemente coisas de casa para realizar actividades com as crianças</p> <p>Peço aos pais das crianças com NEE que cooperem francamente fornecendo todas as informações necessárias</p> <p>A equipa pedagógica procura elaborar com a família um plano de acção</p> <p>Penso que os docentes têm vindo a reconhecer cada vez mais o poder de decisão das famílias</p> <p>A escola obriga a que acompanhem o processo educativo do filho com NEE</p>	<p>3</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	<p>3</p>
--	---	---	--	----------

11.Vantagens do envolvimento das famílias	Para a docente	O trabalho da docente é facilitado	Se os pais estiverem envolvidos conseguimos alcançar melhor o cumprimento dos nossos objectivos	5	5
		Facilita o trabalho de parceria	O envolvimento das famílias é positivo porque a docente pode trabalhar em parceria com a família	7	7
		O envolvimento das famílias motiva a docente	O envolvimento dos pais permite a troca de informações úteis	1	
			Uma boa relação com os pais faz-nos sentir motivados	6	7
		A docente conhece melhor a criança	È bom para mim sentir a disponibilidade dos pais para se envolverem no trabalho da escola	2	
	Para a criança com NEE	A docente conhece melhor a família	Se os pais das crianças com NEE estiverem envolvidos tenho mais facilidade em conhecer a criança	4	4
		A criança ganha em motivação e aprendizagem	Se os pais das crianças com NEE estiverem envolvidos tenho mais facilidade em conhecer a família	2	2
			A criança sente a nossa motivação e alegria.	2	19
			Com o envolvimento dos pais a criança sente-se apoiada pela família	3	
			Com o envolvimento da família a criança com NEE tem a vantagem de ter a participação de todos no seu Processo Educativo	2	
	As crianças com NEE sentem-se seguros se em família e a escola fizerem as mesmas práticas	4			

NEE: Inclusão e relação escola - família

Para as famílias	Os pais sentem confiança	Com o envolvimento das famílias de crianças com NEE existem condições para as crianças se desenvolverem	11	
		Com o envolvimento das famílias de crianças com NEE fica facilitada a concretização das medidas educativas programadas	1	
		A criança com NEE, se tiver os pais envolvidos consegue ter mais facilmente uma resposta adequada às suas necessidades	3	
		O envolvimento dos pais permite a partilha de ideias que podem ajudar na intervenção com a criança	1	
		Uma boa relação entre a escola e a família de crianças com NEE faz os pais ter confiança .	9	9
		As famílias quando se envolvem sentem mais apoio	7	7
		As famílias sentem-se apoiadas	9	
		As famílias sentem-se participativas	4	7
		As famílias que se envolvem acompanham de perto a criança e as suas necessidades	3	
		O envolvimento das famílias é benéfico para todos	2	2

NEE: Inclusão e relação escola - família

12. Envolvimento voluntário das Famílias	Os pais procuram envolver-se	Os pais de crianças com NEE não faltam às reuniões de pais	1	5
		Há famílias que procuram todos os meios para ajudar os filhos	3	
		Os pais das crianças com NEE por norma querem envolver-se no Processo Educativo	4	
		Os pais das crianças com NEE tentam participar no desenvolvimento da criança nas diversas áreas	2	
		Os pais das crianças com NEE querem que o filho melhore e seguem os nossos conselhos para lidar melhor com ele	2	
		Alguns pais esforçam-se por adaptar as regras de casa às da escola	1	
		Os pais procuram saber o que vão os filhos aprendendo	3	
		Os pais querem conhecer o comportamento dos filhos	3	
		Os pais querem saber como são as relações dos colegas com o filho	2	
	Os pais não procuram envolver-se	Os pais das crianças com NEE que se envolvem são uma minoria	3	10
	A mãe na generalidade envolve-se mais que o pai	1		
	Os pais envolvem-se na educação dos filhos porque assim a escola os obriga	3		
	Muitas vezes é necessário insistir para que o envolvimento dos pais se mantenha consistente	1		
	Os pais que não aceitam os problemas dos filhos não se querem envolver	6		
	Há pais que querem ignorar os problemas dos filhos	4		

NEE: Inclusão e relação escola - família

		Por vezes as famílias de crianças com NEE auto-excluem-se da vida da escola	2	
		Há pais que se desresponsabilizam de qualquer medida educativa	3	
		Há pais que se desresponsabilizam de qualquer resultado	1	
		Há pais que se limitam a ser meros espectadores da educação dos filhos	3	
		Há pais de crianças com NEE que não estão interessados nem querem saber das coisas dos filhos	6	
		Há pais de crianças com NEE que só querem fazer a sua vida, sem se preocuparem com o filho.	3	
		Há pais que apenas vêm a escola como o sítio onde ficam os filhos durante o dia "guardados"	4	
		Os pais das crianças com NEE revelam alguma dificuldade em envolverem-se na educação dos filhos	3	
		Os pais das crianças com NEE não se vêem acolhidos na escola	1	
		As famílias não cumprem em casa o que fica acordado com a escola	3	
		Os pais descuidam até dos cuidados primários	1	
	O envolvimento das famílias é variável	O grau de envolvimento das famílias das crianças com NEE é variável	4	6
		O envolvimento dos pais depende da forma como aceitam as NEE dos filhos	5	
		Se o acolhimento por parte de toda a Instituição for positivo, as famílias de crianças com NEE envolvem-se nas rotinas da escola	2	
		O envolvimento dos pais das crianças com NEE depende do seu meio sociocultural	2	

NEE: Inclusão e relação escola - família

		O envolvimento dos pais das crianças com NEE depende da relação afectiva que têm com a criança	1	
		O envolvimento dos pais depende das dificuldades dos filhos, se os filhos tiverem grandes NEE os pais desinvestem da educação dos filhos	1	
		Se a criança progride os pais envolvem-se, se não evolui os pais desistem	1	
13. Expectativas dos pais	Expectativas positivas	Os pais das crianças com NEE esperam que façamos milagres	5	12
		Os pais procuram que a escola resolva todos os seus problemas familiares	2	
		Os pais das crianças com NEE normalmente têm expectativas elevadas	12	
		Alguns pais não aceitam a deficiência dos filhos e acham, que não tem dificuldades	2	
		Os pais das crianças com NEE esperam que a escola seja uma mais-valia para o desenvolvimento do filho	4	
		Os pais das crianças com NEE esperam que o filho seja tratado como as outras crianças	3	
		Os pais das crianças com NEE acham que vai ser tudo mais fácil do que depois é na realidade	4	
	Demonstram receios	Os pais de crianças com NEE revelam algum receio inicial face à inclusão dos seus filhos na escola	7	7
		Os pais têm receio da falta de recursos para o seu filho com NEE	4	
		Os pais das crianças com NEE têm receio que a criança não seja aceite	6	
		Os pais das crianças com NEE não sabem bem o que esperar do futuro dos seus filhos	2	

NEE: Inclusão e relação escola - família

	As expectativas dos pais variam com alguns factores	<p>Os pais das crianças com NEE sabem que terão que poder enfrentar mais dificuldades que os pais das outras crianças</p> <p>Se a criança com NEE é dependente demonstram preocupação relativamente aos cuidados que serão prestados</p> <p>Se o filho com NEE revelar progressos as expectativas dos pais modificam-se tornando-se melhores</p> <p>As expectativas dos pais das crianças com NEE mudam após o conhecimento dos técnicos que vão trabalhar directamente com o seu filho</p> <p>As expectativas dos pais dependem do acolhimento feito pelos técnicos à família da criança com NEE</p>	1 2 1 1 1	2
14. Necessidades das famílias	<p>Os pais necessitam do apoio dos docentes</p> <p>Os pais necessitam de apoios para o filho</p> <p>As famílias necessitam de apoio para si</p>	<p>As famílias das crianças com NEE necessitam do apoio dos professores</p> <p>Os pais das crianças com NEE precisam que a Educadora seja empática</p> <p>Os pais das crianças com NEE precisam de sentir confiança</p> <p>As famílias das crianças com NEE necessitam de apoio a nível de materiais adequados ao seu filho</p> <p>As famílias das crianças com NEE necessitam de apoio de Técnicos Especializados</p> <p>Os pais pedem que referenciem os filhos para o maior número de apoios possíveis</p> <p>As famílias das crianças com NEE necessitam do apoio dos amigos</p> <p>As famílias das crianças com NEE necessitam do apoio da família</p>	4 3 2 5 4 5 1 1	8 12 18

NEE: Inclusão e relação escola - família

		As famílias das crianças com NEE necessitam de apoio psicológico	15	
		As famílias das crianças com NEE necessitam do apoio de pessoas que os ajudem a aceitar a deficiência do seu filho	7	
		Os pais necessitam do apoio das suas entidades empregadoras	1	
		Os pais das crianças com NEE precisam de informação concreta sobre a problemática dos filhos	7	
		As famílias precisam de alguém que os ajude a ter expectativas razoáveis	1	
		Algumas famílias necessitam de apoio económico	8	
		As famílias necessitam de orientação para aquisição de tecnologias de apoio	6	
		As famílias necessitam de orientação para saberem relacionar-se com o filho	3	
		Os pais das crianças com NEE necessitam de ajuda para fazer valer os seus direitos legais	1	
	A Intervenção Precoce é importante no apoio às famílias	A Intervenção Precoce devia despistar os casos das famílias que necessitam de ajuda e intervir	1	1

15. Necessidades de apoio das docentes na relação com as famílias	A relação com as famílias não é facilitada	Sinto necessidade de apoio na relação com as famílias das crianças	2	3
		Nem sempre é fácil estabelecer a relação com a família	1	
		Penso que os docentes se defrontam constantemente com problemas na relação com as famílias das crianças com NEE	1	
	As docentes sentem falta de informação	Não sei para onde encaminhar os pais das crianças com NEE que procuram mais apoios para o filho	3	5
		Necessitava de dominar melhor algumas problemáticas para poder ajudar as famílias	2	
	As docentes encontram dificuldades no trabalho com as famílias	Com algumas famílias sinto dificuldades no seu envolvimento	2	6
		Há famílias que não consigo que dêem continuidade em casa ao trabalho feito na escola	2	
		Necessitava que fossem disponibilizados mais técnicos especializados para apoiar as famílias	2	
		A escola não consegue resolver problemas que tem que ser as famílias a resolver	1	
	As docentes têm dificuldade em compreender as famílias	Nem sempre é fácil compreender a indiferença das famílias com os filhos	4	4
As docentes não necessitam de apoio	Não necessito de apoio na relação com as famílias de crianças com NEE	8	8	

NEE: Inclusão e relação escola - família

16. Necessidade de apoio das docentes na inclusão	Os docentes necessitam de apoio na inclusão	Preciso de apoio relativamente à inclusão de algumas crianças com NEE	6	6
	As docentes necessitam de apoio no que refere às práticas educativas	Preciso de apoio no sentido de melhorar as minhas práticas educativas em relação às crianças com NEE	7	7
	As docentes necessitam de formação profissional	Os docentes deviam ter acesso a formações mais específicas para apoiar estas crianças	16	18
		A formação que é dada pelo curso base de Educadora é insuficiente	4	
	A docente necessita de apoio especializado	Preciso que os técnicos que trabalham com a criança sugiram formas de trabalhar com a criança na sala	3	7
		Penso que deviam existir mais equipas multidisciplinares para discutir os diversos casos connosco e nos apoiarem	4	
	As docentes sentem dificuldade no trabalho com a turma	Considero necessário que a educadora do ensino especial venha mais vezes ao Jardim.	5	11
		Se fossem colocados mais técnicos especializados facilitavam o meu trabalho com a turma	1	
		Não é fácil gerir o grupo com uma criança que não consegue realizar as mesmas actividades	4	
		As turmas são muito grandes e é difícil o apoio individualizado	3	
As docentes sentem dificuldades em apoiar a criança com NEE	Penso que deviam existir mais técnicos especializados para apoiar a criança	4	4	
	Se fossem colocados mais técnicos especializados a criança desenvolvia-se melhor	1		

NEE: Inclusão e relação escola - família

17. Fontes de apoio esperadas pelos docentes	As docentes sentem falta de pessoal de apoio	As crianças com NEE precisavam de uma pessoa só para elas	2	12
		Sinto falta de mais auxiliares na sala	11	
	As docentes sentem falta de materiais e recursos adaptados	Gostava de ter na sala mais jogos e materiais adaptados para as crianças com NEE	1	1
	As docentes não sentem necessidades de apoio	Não sinto necessidade de apoio no que respeita à inclusão das crianças com NEE	1	1
	As docentes esperam apoio do Agrupamento ao nível dos recursos humanos	Gostava que o Agrupamento fizesse pressão junto da Câmara para colocarem mais assistentes operacionais	1	1
	A docente espera apoio do Ministério da Educação a nível da formação	O Ministério da Educação deveria promover formações no âmbito do ensino especial às docentes do regular	5	6
		Que o Ministério disponibilizasse mais tempo para formações	1	
	O docente espera apoio económico do Ministério da Educação	O Ministério da Educação devia disponibilizar verba para a aquisição de tecnologias de apoio necessárias	1	1
	A docente espera apoio de outros docentes e técnicos	Espero apoio das colegas	2	9
		Espero apoio da educadora do ensino especial	6	
		Espero o apoio dos técnicos que trabalham com a criança	3	
	A docente espera apoio de instituições especializadas	Espero o apoio de Instituições especializadas na área da Educação Especial	1	1
	Deviam de existir instituições que recebessem as crianças com NEE muito graves	1		
A docente espera apoio da família da criança	Espero a colaboração da família da criança com NEE	2	2	

NEE: Inclusão e relação escola - família

18. Fontes de apoio efectivas dos docentes	A docente não sabe de quem esperar apoio	Não sei de quem esperar apoio	1	1
	As docentes recebem apoio das colegas	Recebo apoio das colegas através da partilha de experiências	12	14
	As docentes recebem apoio das famílias	Recebo apoio da educadora do ensino especial	9	
	As docentes recebem apoio exterior à escola	Recebo apoio das famílias que me explicam como lidar com o filho em determinadas situações	2	2
	As docentes procuram apoio de forma autónoma	Recebo apoio das entidades formadoras reconhecidas	1	1
		Procuro formação de forma autónoma	4	11
		Para saber mais faço pesquisas na Internet	5	
		Procuro informação de forma autónoma	3	
	As docentes não recebem apoio	Não recebo apoio de ninguém relativamente à inclusão das crianças com NEE	4	7
		As docentes do ensino especial não apoiam porque vêm muito pouco	3	

PARTE III

DISCUSSÃO FINAL

1. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este estudo analisou as representações das Educadoras de Infância relativamente a duas grandes temáticas: A Inclusão das Crianças com NEE no Jardim de Infância e a Relação Escola - Família.

O objectivo da presente pesquisa, era conhecer as representações das Educadoras de Infância, relativamente à Inclusão de crianças com NEE. Nomeadamente, acerca das suas práticas, das necessidades e expectativas das famílias das crianças com NEE e da relação estabelecida com estas famílias.

O estudo apresentado é um estudo qualitativo de carácter interpretativo, incidindo sobre fenómenos sociais, apreendidos do ponto de vista dos sujeitos envolvidos. Para o efeito, foram recolhidas 21 entrevistas semi-directivas.

Embora numa pequena amostra, estes resultados oferece-nos uma janela de observação para as representações das Educadoras que trabalham com crianças com NEE.

Em primeiro lugar, verificámos que as Educadoras de Infância possuem uma opinião desfavorável acerca da Inclusão. Para tal, evocam o tamanho das turmas, dificuldades de aprendizagem das crianças, falta de recursos humanos e materiais e, falta de formação. Referem ter dificuldade tanto no apoio individualizado, como na gestão do grupo.

Em suma, a maioria das Educadoras de Infância argumentou que os profissionais e as escolas não estão preparados para a Inclusão das crianças com NEE.

Na esfera da literatura, Almeida e Rodrigues (2006), referem um estudo realizado por Vaughn e outros (1998) que visava estudar as perspectivas dos professores com crianças NEE incluídas na sua sala, sobre a inclusão. Surpreendentemente, passada uma década, as preocupações dos professores voltam a reproduzir os resultados obtidos neste estudo.

Os professores do estudo, realizado em 1998, apontavam como barreiras à implementação da educação inclusiva: barreiras arquitectónicas, falta de

equipamentos, barreiras na preparação e formação do pessoal docente e não docente, barreiras familiares (económicas, culturais e sociais) e barreiras organizacionais.

Para Ainscow (1997) tornava-se muito importante a “*valorização profissional dos professores*” (cit. in. Rodrigues, 2006, p. 24). O autor defende que existem formas de ultrapassar as dificuldades sentidas, nomeadamente: a planificação para a classe como um todo, a utilização eficiente dos recursos naturais (inclusive a utilização dos outros alunos) para apoio à aprendizagem, e a improvisação como forma de ter competência para modificar planos e actividades de acordo com a reacção dos alunos. O autor referia a importância do trabalho conjunto entre os profissionais como forma de reflexão e modificação das práticas.

Se as Educadoras planificassem para o grupo de crianças, a barreira da dificuldade do apoio individualizado à criança, provavelmente deixaria de existir. Mormente Ainscow (1998) considera ser importante utilizar também, os outros alunos como recurso no apoio à aprendizagem.

Os educadores parecem não confiar nas aptidões de cada criança para se integrar e, nos seus pares, como apoio a essa integração. Correia (1997) refere: “*os alunos ditos “normais” podem constituir um factor fundamental para o êxito da integração através das interacções positivas que desenvolvem com os seus colegas, ajudando-os e assumindo o papel de tutores e amigos*” (p.167).

No nosso estudo, as forças das crianças raramente foram referidas, estando o discurso das docentes centrado, essencialmente, nas dificuldades de desenvolvimento e nos obstáculos à prática.

A Associação Portuguesa de Investigação Educacional (APIE), refere que, na maior parte dos casos, os professores não estão preparados para trabalhar com as crianças com NEE, que estão nas suas turmas, nem as escolas oferecem os recursos necessários à Inclusão destas crianças. Esta ideia reproduz os resultados obtidos no nosso estudo. *Poderia ser diferente?*

Os trabalhos produzidos nesta área (Niza, 1998) destacam a importância da formação de professores. A formação inicial precisa de contemplar disciplinas que abordem as NEE de forma específica e aprofundada.

Sobre o assunto, Correia (1994), afirma igualmente, a importância da inclusão de uma vertente de educação especial, na formação inicial dos professores e de um estágio profissional (não menor de 6 meses).

A APIE acrescenta a importância da formação em exercício. Segundo a mesma, os elementos de gestão da escola deveriam estar sensíveis e *“incentivar e proporcionar espaços de encontro e partilha entre os vários professores, assim como a possibilidade de trazer à escola elementos mais especializados que enriqueçam esses espaços de reflexão e aprofundamento das problemáticas a estudar.”* (<http://cerfapie.blogs.sapo.pt/50910.html>)

Quanto à falta de recursos materiais e humanos que as Educadoras referem como barreira à Inclusão neste estudo, a APIE apoia esta concepção. Esta associação defende que, é necessária uma maior atribuição de verbas às escolas, para que as mesmas possam ser dotadas de recursos, de forma a reestruturar a escola e poder atender todas as crianças, nomeadamente, no que concerne às questões físicas. Torna-se necessário proceder a adaptações de edifícios e instalações, dotando-os de rampas, ascensores e outras adaptações.

Sobre a importância dos recursos, Ainscow (1998), afirma: *“sem dúvida que os recursos são importantes e que a maior parte dos países, mesmo no mundo desenvolvido, teria a beneficiar com melhores edifícios, mais equipamentos e livros, classes mais pequenas e professores mais competentes e motivados.”* (p.30)

A segunda informação relevante que podemos extrair do nosso estudo é que os contactos realizados entre a escola e as famílias das crianças com NEE, são preferencialmente informais e, efectuados diariamente nas entradas e saídas das crianças. Também são realizadas reuniões periódicas com as famílias mas, destinam-se essencialmente, a fornecer informações gerais e as reuniões são marcadas pela escola. As Educadoras afirmam que os pais contactam o mínimo e indispensável com a escola.

Os resultados obtidos no estudo realizado por Almeida e Rodrigues (2006), sobre a percepção dos professores do 1º ciclo e Educadores de Infância sobre os valores inclusivos e as suas práticas, vão de encontro aos do nosso estudo. Na sua apresentação de resultados referiam *“ Verifica-se que os pais são chamados à escola e não tomam a iniciativa de se aproximarem, o que poderá significar um tipo de participação amputada, já que não parece beneficiar de uma relação de igualdade com o professor.”* (p. 32)

Os autores referem que, a *queixa* dos professores de que os pais não participam, nem colaboram, parece evidenciar uma grande dificuldade na gestão das relações com os pais das crianças com NEE.

No entanto, os contactos informais que se estabelecem com as famílias são positivos. Segundo McWilliam, Winton e Crais (2003) estes contactos constituem formas privilegiadas de contactar com as famílias pois, através destes, as famílias tem oportunidade de, mais facilmente, manifestarem as suas necessidades, preocupações e expectativas.

No entanto, os contactos informais não devem ser a única forma de contacto com as famílias. As entradas e saídas das crianças (momento privilegiado pelas Educadoras entrevistadas para contacto com as famílias) são demasiado fulcrais para serem significativamente importantes na relação escola -família. Deve existir mais espaço à participação das famílias e, esta participação, não deve restringir-se à passagem de recados diários.

O nosso estudo indica que os pais não estão envolvidos no Processo Educativo da criança. Na verdade, apenas são informados das medidas educativas estabelecidas pela escola e, sobre o desenvolvimento dos filhos.

Apesar de duas educadoras revelarem que os pais apreciam o contacto próximo com a docente, a escola não lhes permite estarem envolvidos no processo educativo. Os pais das crianças com NEE têm uma participação passiva, apenas como receptores de informação e, não têm poder de tomada de decisão.

Segundo as entrevistadas, o grau de envolvimento dos pais, na tomada de decisão, é residual, não são chamados a estabelecer objectivos, não são envolvidos na elaboração da Avaliação e do Plano Educativo Individual. Os pais são espectadores da Educação dos filhos no que respeita ao envolvimento no processo educativo.

Apenas três, em vinte e uma Educadoras, reconhecem a família como parceiro, reconhecendo o seu poder de decisão e não promovendo uma relação assimétrica de técnico/especialista versus família/leigo.

“Uma das premissas básicas na prática centrada na família é que devem ser estas, mais do que os profissionais, a tomar decisões.” (McWilliam, Winton e Crais, 2003, p.49)

Também a Declaração de Salamanca afirmava os direitos de participação e o poder de decisão das famílias.

Actualmente o Decreto - Lei 3/2008 consigna no seu Artigo 10º que, os pais devem participar de forma conjunta e, obrigatória, na elaboração do Programa Educativo Individual da criança.

Segundo Maslow, se a família não vir as suas necessidades básicas satisfeitas (comida na mesa, um lar seguro e aconchegante), não têm energia ou tempo para participarem activamente em programas centrados na criança. (cit. in. McWilliam, Winton e Crais, 2003, p.52). Esta perspectiva reforça a ideia de que a avaliação e intervenção devem centrar-se na família. Só percebendo o que as famílias esperam conseguir e, respondendo às suas preocupações e prioridades, se deve dar o próximo passo. Este é o mote da avaliação e intervenção centrada na família.

Brofenbrenner (1979) defendia uma intervenção no sentido de satisfazer as necessidades das famílias, pois os efeitos do trabalho com a família, iriam seguramente influenciar os resultados da criança.

Lima- Rodrigues (2007) refere que, em confirmação dos resultados obtidos no nosso estudo, é prática comum os pais não serem chamados à escola, terem um papel passivo, sendo intervenientes formais, limitando-se, na maioria das vezes, a assinar os planos e os programas educativos individuais.

Segundo os modelos de trabalho com a família apresentados por McBride e colegas (1993), podemos afirmar que, face aos resultados obtidos, o modelo de trabalho com as famílias é centrado nos profissionais. Sendo que, as práticas limitam-se à promoção do desenvolvimento da criança, os profissionais definem objectivos e submetem-nos à posterior aprovação pela família.

Neste trabalho, as Educadoras reconhecem a importância do trabalho continuado entre a escola e a casa. No entanto, a escola define o plano de intervenção, define as rotinas e espera que os pais cooperem e, que sejam coerentes com o trabalho realizado na escola.

No nosso estudo, observámos que a tomada de decisão da escola não leva em conta as necessidades e rotinas estabelecidas pela família.

À luz da literatura é importante este trabalho de parceria e cooperação entre a escola e a família. No entanto, não deve ser a escola a ditar as rotinas e formas de intervenção à família.

McConachie (1989), refere:

“O ponto de partida para a intervenção parece ser a necessidade de conhecer a individualidade de cada família e do seu funcionamento diário... a intervenção será mais bem sucedida se implicar apenas mudanças mínimas nos padrões de funcionamento diário...O respeito pelos padrões habituais de interação pode significar que as tarefas de ensino devem alicerçar-se nas actividades em que os pais se sentem confiantes e gostam de fazer com os seus filhos, bem como apoiar gradualmente os pais em áreas em que estes se sintam menos confiantes.”

(cit. in. Pimentel, 1997, p.151)

A forma de intervenção da escola junto das famílias, vem mais uma vez confirmar que, as escolas actuam de acordo com um modelo centrado nos profissionais.

Leite e Madureira (2003), afirmaram que *“o papel dos especialistas (entre os quais professores e educadores) não se pode limitar ao fornecimento de orientações gerais e há exigência de determinado tipo de cuidados que a família deve prestar à criança ou jovem com necessidades especiais.”* (p. 145)

No nosso estudo as Educadoras consideram que o envolvimento das famílias facilita o trabalho com a criança, pois existe relação de parceria. O envolvimento das famílias motiva as Educadoras.

Tal, foi observado também por Nunes (2001), que refere *“...quando a família está envolvida, é mais fácil manter a consciência das estratégias e dar alguma continuidade ao trabalho desenvolvido”* (p. 27)

Naturalmente, uma relação positiva com as famílias e o sucesso dos seus alunos motiva qualquer Professor ou Educador.

Podemos igualmente verificar com o nosso estudo que, **as Educadoras percebem que os pais têm expectativas demasiado positivas sobre a Inclusão dos filhos. No entanto, os pais demonstram receios: falta de recursos, a não-aceitação do filho e sobre os cuidados prestados.**

A literatura sugere que as famílias encaram a inclusão dos seus filhos de forma positiva, embora expressem algumas reservas (Beckman, Hanson e Horn, cit. in. Odom, 2007)

Como referem alguns autores, *“a maior preocupação de uma família podem ser as necessidades da criança relativamente à prestação de cuidados.”* (William, Winton e Crais, 2003, p.50)

Em Portugal, *“Os pais dos alunos com NEE...têm uma percepção muito positiva sobre a educação dos seus filhos no sistema regular de ensino.”* (Lima-Rodrigues et.al., 2007, p.185)

O receio dos pais das crianças com NEE face à falta de recursos poder-se-á justificar, na medida em que, muitas das crianças que integram actualmente o sistema regular de ensino provinham de instituições especializadas, que ofereciam um grande leque de recursos a estas crianças, nomeadamente, recursos humanos e materiais pois, as verbas destinadas às mesmas, eram superiores às destinadas às escolas do ensino regular.

Segundo os nossos resultados, as Educadoras consideram que **os pais necessitam de apoio psicológico e de alguém que os ajude a aceitar a deficiência do filho. Necessitam também de orientação, alguém que os ajude a ter expectativas razoáveis e do apoio da família e amigos.**

De acordo com Dunst e Deal (1994), a pedagogia centrada na família, deveria apoiar as famílias, de forma a desenvolver nestas, capacidades de utilizarem as suas forças e competências, para poderem ser elas próprias a acederem, de forma autónoma, aos recursos de que necessitam e “fortalecerem” as suas competências naturais.

Se as escolas seguissem uma pedagogia centrada na família, esta seria capaz de mais facilmente, satisfazer as suas necessidades pois, a escola seria parceira na satisfação das mesmas.

Segundo Carpenter (1997) *“...os dias dos profissionais como especialistas desapareceram; o que precisamos agora é de profissionais informados que prestem apoios eficazes”* (cit. in. Rodrigues [org.], 2007, p. 124)

McWilliam (2003), refere como uma variável importante no **apoio à família, os amigos**. O autor enquadrava-os como pertença às redes de apoio informal, que teriam

uma importância vital na intervenção junto da família. Alguns estudos revelam que a escola deve tentar conhecer quais as pessoas que constituem a rede de apoio informal da família e, que tenham impacto directo na vida da criança pois, estes são parceiros na intervenção.

As Educadoras de Infância, referem no nosso estudo que, para promoverem a Inclusão, sentem necessidade de: formação, recursos materiais e recursos humanos (referem a necessidade de serem colocados mais técnicos para trabalharem com as crianças e que possam introduzir outras formas de trabalhar com elas). As entrevistadas desejavam o aumento do número de visitas da educadora de Educação Especial e o apoio de equipas multidisciplinares.

As entrevistadas referiram esperar apoio de colegas, técnicos que trabalham com a criança, do Ministério da Educação (no sentido de facultar formações), dos Agrupamentos de Escolas (na obtenção de recursos humanos) e de outras Instituições Especializadas.

No entanto, efectivamente referem receber apoio apenas de outras colegas, através da troca de experiências e de informação útil.

No sentido de responder às suas necessidades, face à Inclusão das crianças com NEE, as Educadoras de Infância procuram informação e formação de forma autónoma.

A APIE fala-nos da importância de se criarem condições para que os professores do regular deixem de trabalhar isolados e passem a trabalhar em conjunto, como equipa de entajuda e reflexão. Na prática, podemos ver que os professores acabam por fazê-lo mas, de forma informal e sem o apoio administrativo das escolas.

A supra citada associação sublinha também que, os técnicos que trabalham nas instituições especializadas deveriam ser um recurso a utilizar no apoio às escolas do regular. Poderiam contribuir com a sua experiência, para a formação em exercício dos professores do ensino regular. No nosso estudo, as Educadoras referiram esta necessidade de apoio das Instituições Especializadas.

Sobre a posse partilhada das crianças, a APIE confirma o resultado do nosso estudo. Afirmando que, o maior obstáculo ao trabalho em equipa, tão necessário à

Inclusão das crianças com NEE, é o facto de muitos educadores pensarem que estas crianças são da responsabilidade dos docentes de Educação Especial.

Ainscow (1998), autor de referência neste domínio, refere a necessidade do envolvimento de todos os professores da escola. No entanto, reconhece que esta, seria uma mudança radical pois, a Escola Tradicional tem reforçado a ideia de que os alunos com NEE são da responsabilidade dos especialistas.

Alguns Docentes de Educação Especial ajudam a reforçar esta ideia, seguindo um modelo de escola tradicional, quando retiram a criança da sala, ou a isolam do grupo de crianças para trabalhar com ela.

Especulamos não existir, em diversas situações, clareza nos papéis a desempenhar por parte dos docentes que acompanham a criança. Tal como referia Lieber (2003), existe uma relação de equipa intermitente. Os docentes que acompanham a criança formam equipa, apenas, para a elaboração de documentos.

Julgamos que este poderia ser um ponto de partida para novas investigações. Seria interessante tentar conhecer esta relação Docente do Regular - Docente do Ensino Especial no atendimento à criança com NEE e as suas práticas no atendimento às mesmas.

Futuros estudos e limitações. Os resultados deste estudo não são generalizáveis pela dimensão da amostra e pela natureza da recolha mas, levantam questões relevantes para reflexão sobre as práticas de Inclusão.

Seria interessante investigar e conhecer as representações das famílias das crianças com NEE sobre a Inclusão dos seus filhos e, relação escola – família, em complementaridade do nosso estudo. Era importante conhecer, quais as necessidades mais evidentes e comuns às famílias destas crianças. Não podendo, no entanto esquecer que, as famílias são únicas e que a escola deve respeitar e conhecer as suas diferenças.

As representações das educadoras recolhidas neste trabalho, sugerem que a Inclusão de crianças com NEE em classes regulares, é uma experiência, ainda, árdua e vivida com dificuldade pelas educadoras. No entanto, sendo um direito das crianças devemos continuar a pugnar pela Inclusão, apoiando as famílias e a formação e meios aos profissionais. A introdução de todos os novos modelos conceptuais e construtos teóricos como perspectiva bioecologica, sistémica e modelo touchpoints podem ser

uma base de trabalho segura: “*nada mais prático que uma boa teoria*” (Kurt Lewin, XX).

BIBLIOGRAFIA

:: A ::

Ainscow, M. Wang, M. & Porter, G. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (1998). *NEE na sala de aula - Guia para formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ Edições UNESCO.

Almeida, A. M. C & Rodrigues, D. (2006). A Percepção dos Professores do 1º CEB e Educadores de Infância sobre Valores Inclusivos e suas Práticas In D. Rodrigues (org.) *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, vol. 1.

Ass. Portuguesa De Investigação Educacional. *Centro de recursos e formação*, (<http://cerfapie.blogs.sapo.pt/50910.html>)

:: B ::

Bairrão, J. et al. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Booth, T & Ainscow, M. et al. (2000). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Manchester: Center for Studies on Inclusive Education.

Breia, G. Almeida, I. & Colôa, J. (2004). *Conceitos e Práticas em Intervenção Precoce*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC

Bronfenbrenner, U. (1975). *Is early intervention effective?*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

:: C ::

Consortium for Longitudinal Studies (1983). *As the twig is bent...lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, N. J: Erlbaum.

Correia, J.A. (1994), *A Educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro*. In, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº2.

Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008) *Educação Especial: aspectos positivos e negativos do Decreto- Lei 3/2008*. In. <http://www.educare.pt/educare/opinião.Artigo.aspx> .Consultado em 20/06/2010.

Costa, A. (2006) *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal- fundamentos e sugestões*. In <http://www.fmh.utl.pt/feei/index.php>. consultado em 3/7/2010

:: D ::

Decreto- Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008

Decreto- Lei nº 319/91 de 23 de Agosto.

Dunst, C.J. & Deal, A.G. (1994). *A Family- centered Approach to Developing Individualized Family Support Plans*. In C. Dunst; C. Trivette & A. Deal (eds.).

:: E ::

Estrela, A. (2001). *Investigação e Educação: Métodos e Técnicas*. EDUCA

:: F ::

Felgueiras, I. (1994). *As crianças com NEE: Como as educar?*, Invação vol. 7, nº 1, pp. 23-35.

FENACERCI (2002). Movimento CERCI em Portugal. Federação Nacional de Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas. [Online] Disponível em: <http://www.fenacerci.pt> [consultado em 30/07/10]

Ferreira, M. (2002) *.Estudo das orientações dos professores do primeiro ciclo face à educação dos alunos com necessidades educativas especiais*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.

Fuertes, M. (2010). *Se não pergunta como sabe? - Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Fuertes, M. (2010). *A outra face da investigação: Histórias de vida e práticas de intervenção precoce*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

:: H ::

Hobbs, U. et al. (1984). *O fortalecimento das famílias*. San Francisco: Jossey- Bass.

:: L ::

Lima- Rodrigues, L. et al. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: FMH.

:: M ::

Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, B. (2005). *Políticas sociais na deficiência: exclusões perpetuadas*. (policopiado)

Maude, S., & Mccollum, J. (2002). Retrato de uma área em mudança: A política e a Prática na Educação de Infância Especial. In. B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp. 795- 807). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkain.

Mcwilliam, P. J. (2003). Práticas de intervenção precoce centradas na família. In. MCWILLIAM, P.; WINTON, P.; CRAIS, E. (Eds.). *Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família*. Porto: Porto Editora.

Mcwilliam, P. Winton, P. Crais, E. (2003). *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família*. Porto: Porto Editora

Ministério Da Educação (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA

:: N ::

Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico*. Inovação, vol. 11.

Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência- Guia para Educadores*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento de Educação Básica

:: O ::

Odom, S. (2007). *Alargando a Roda*. Porto: Porto Editora.

Organização Das Nações Unidas (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque: ONU.

:: P ::

Pereira, F. (1998). *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Pimentel, S. & Zeller, J. (1997). *Um Bebe Diferente*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Portugal, G. (org.) (2009). *Ideias, Projectos e Inovação no Mundo da Infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

:: R ::

Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In RODRIGUES D. (Org.) *Educação e diferença: Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). A Educação Inclusiva - as boas notícias e as más notícias. In Rodrigues, D. (org) (2003) *Perspectivas sobre Inclusão- da educação à sociedade*, Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (org) (2006). *Investigação em Educação Inclusiva- Volume 1*, Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (org) (2007). *Investigação em Educação Inclusiva-Volume 2*. Porto: Porto Editora.

:: S ::

Sameroff, A. & Fiese, B. H. (2000). *Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention*. New York: Cambridge University Press.

Serrano, A. (2007). *Redes Sociais de Apoio e Sua Relevância para a Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.

Spodek, B. (org.) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stevens, J. Hough, R. & Nurss, J. (2002) A Influência dos Pais no Desenvolvimento e Educação das Crianças. In SPODEK, B.O (org.) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp. 761- 786). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

:: U ::

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to education for all*. Paris: UNESCO

:: W::

Warnock, M. (1978). *Special education needs: Report of committee of inquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

ANEXOS

Entrevista 1

O objectivo deste entrevista, é saber qual a relação entre a escola e a família de crianças com NEE. Gostaria de saber algumas informações que para mim são valiosas para conseguir fazer o estudo e asseguro-lhe que todas as informações são confidenciais, assim como a sua identidade. As informações vão servir unicamente para fazer este estudo. Agradeço a sua participação.

Qual é a sua opinião acerca da Inclusão das crianças com NEE?

Eu sou a favor das crianças com NEE estarem dentro da sala, junto das crianças ditas normais, portanto estarem incluídas dentro da sala de Jardim de Infância. Trabalharem, brincarem, enfim conviverem com todas as crianças.

Para as crianças com Necessidades é muito bom em termos de crescimento, e de evolução. Para as outras crianças é bom para aprenderem também, que há meninos que são diferentes, para aprenderem a respeitá-los e passar a ser normal, portanto a ser vulgar, os meninos que não são iguais a eles ou, que têm outras dificuldades. Penso que, cada vez mais, integrar crianças na escola é importante. Mas, é importante também ver que tipo de crianças porque, há crianças com problemas muito, muito complicados que depois dependendo das ajudas que há torna-se complicado.

Dependendo da problemática considera mais fácil ou difícil a inclusão das crianças na sala, é isso?

Sim, exactamente. Há crianças muito complicadas que, se não haver apoios na própria escola para a criança é questionável se a inclusão é uma mais-valia ou passa a ser complicado para todos. Não só para elas mas, também para as outras crianças.

Como é que se estabelecem os contactos entre a escola e as famílias destas crianças?

Normalmente, a sala está aberta aos pais. Sempre que há necessidade de eu falar com os pais ou, os pais falarem comigo, de algum assunto. Normalmente de manhã há sempre aquela atenção, aquele recadinho, se o menino está diferente porquê, não dormiu ou não comeu bem.

Enfim aquelas pequenas coisas de Jardim.

Tem esta especial atenção só com estas famílias?

Não. Faço isto com todos os meninos.

Em relação ao contacto com a escola, portanto além da escola estar aberta, procuro estabelecer uma relação de proximidade com os pais para, os pais se sentirem à vontade e encontrarem na escola um acompanhamento e uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças que, se não houver uma boa relação entre a família e a escola não vale a pena.

Pensa então que a relação deve ser próxima?

Sim, sim. Muito próxima.

Se houver necessidade de um encontro combinado os pais tem abertura suficiente para marcar consigo ou é geralmente a escola que contacta com a família?

È conforme, se eu tiver necessidade de falar com os pais, de falar com eles de forma particular combino com eles uma reunião, um dia, uma hora que lhes dê jeito. Se forem eles que quiserem falar comigo, o contacto estabelece-se da mesma maneira.

Esses contactos são estabelecidos de forma frequente? Pensa que os pais têm necessidade desses contactos, ou não?

Os pais de crianças com NEE normalmente procuram muito. Tem muita necessidade.

Já me referiu que o tipo de informação trocada à geralmente informação do dia-a-dia, não é?

Sim, geralmente são os recados. Eu por acaso, até para os meninos com NEE, não agora que estou em Jardim de Infância mas, quando estava na creche usava um caderninho. Porque, às vezes de manhã os pais vêm com alguma pressa e o caderninho é importante. Não é todos os dias que se escreve. Mas quando eles, ou eu, sentimos essa necessidade, então trocamos assim informações. São informações de coisas que aconteceram, coisas pontuais às vezes, até do próprio desenvolvimento deles. Sei lá... uma criança que mal fala, ou que tem problemas motores, há um dia que se faz um click e, qualquer pai gostava de estar naquela altura e, sentir aquele desenvolvimento e, partilhamos isso com eles.

Então, não é só a informação diária mas, também questões relacionadas com o desenvolvimento destas crianças?

Sim, sim exactamente.

Que tipo de envolvimento procura que a família das crianças com NEE tenha na escola e no processo educativo do seu filho?

Nós tentamos que os pais percebam exactamente qual é a problemática que os meninos têm. Como é que esse desenvolvimento se vai passar. O que podem esperar, ou não esperar, e que tipo de atitudes é que podem ter em casa para ajudar.

Pretendo informar quais são as estratégias para ajudar a criança no seu desenvolvimento e, tentar que os pais venham à escola, assim como faço com os outros todos, não é? Portanto tento que venham à escola. Podem vir contar uma história, peço às vezes para os meninos trazerem coisas de casa. Procuo também que exista um trabalho continuado em casa do que é feito na escola.

Os pais são envolvidos no estabelecimento dos objectivos traçados no PEI ou apenas são informados dos mesmos?

Normalmente, os pais estão um bocado a leste, estão um bocado ansiosos. Não sabem muito bem e, às vezes, até acham que os meninos vêm para o Jardim e no final do ano... Envolvem-se muito porque pensam que no final de seis meses ele já melhorou.

Pensa serem essas as expectativas dos pais? Que os meninos vem para a escola para “melhorarem”?

Sim, sem dúvida. Esperam encontrar na escola uma fada madrinha que vai tirar o problema todo das crianças. Claro que uma criança em cadeira de rodas ou com problemáticas mais graves, os pais são obrigados a encarar mas, um autista ou uma Trissomia 21... Já tive uma na sala e a mãe achava sempre que ela ia conseguir, e conseguiu, envolveu imensa coisa mas...a mãe achava que ela ia ser igualzinha às outras crianças e não era, obviamente. Os pais acham que a Educadora é uma fada madrinha que lhes vai curar o filho e resolver os problemas todos.

Então os pais deixam que sejam as Educadoras a estabelecer os objectivos?

Sim, nós estabelecemos, informamos os pais e depois também passamos a bola para eles para eles também se envolverem.

Se os pais estiverem envolvidos, quais pensa serem as vantagens para todos os intervenientes. Para a escola a família e a criança?

Acho que há vantagens porque, se não houvesse também não havia inclusão. Acho que isso é um bocado o objectivo da inclusão. Para a escola é bom porque trazem sempre aprendizagens estas crianças, por exemplo, a nível de afectos. Estou-me a lembrar da menina que tive com Trissomia 21 que é uma criança que traz outra maneira de estar. As outras crianças aprendem a lidar com crianças diferentes da realidade da sociedade. Em termos de escola, nós aprendemos a pensar mais pequenino na importância das coisas pequenas.

Quais pensa serem as vantagens de uma boa relação entre a escola e a família, para todos?

Para a escola é bom, porque conhece a família. Eu só consigo trabalhar com a criança se conhecer a família, a criança é exactamente aquilo que traz de casa e o que traz, é muito importante. Por isso, tem que haver uma boa relação entre a escola e a família. Havendo essa relação é tudo muito mais fácil.

Para a criança, se a família se envolver, sente-se amada, sente que a escola e a casa é um todo, sente que o que se passa na escola é falado em casa e vice versa, sente-se dentro de uma comunidade em que toda a gente está com ela, toda a gente está a trabalhar para ela, sente-se acarinhada e acompanhada por todos. Para a família, penso que, geralmente, são famílias que estão angustiadas, perdidas à procura de um amparo e sentem apoio e, acabam por tirar um peso de cima, uma carga grande. É importante acompanhar estas famílias porque, para elas poderem ajudar os filhos em casa têm que relaxar mais, têm que ver que o filho tem que ser tratado como os outros. Tem que se exigir, tem que ser amado e os pais têm que estar sem aquela carga. Nós somos um pouco o apoio, uma ajuda para eles.

Já me falou de com procura que os pais destas crianças se envolvam. Mas, até que ponto elas estão realmente envolvidas? Até que ponto se procuram envolver?

É conforme as famílias, é conforme a problemática da criança. Os pais envolverem-se, ou não, depende muito da Educadora, estão sempre naquela expectativa. Quando o educador abre a porta, abre a escola e, os pais como estão tão

carentes, normalmente envolvem-se, aderem à vida da escola e participam mas, às vezes tem um senão, que é os pais pensarem que nós vamos resolver os problemas todos, que nós vamos resolver tudo. Querem o apoio de todas as terapias e às vezes não há assim tantas ajudas, não há assim tantas colaborações. Há pais que exigem muito. Querem da escola tudo, tudo. Às vezes nós não somos nada.

Que tipos de apoios é que pensa que estas famílias necessitam?

Como eu disse, são pais que estão a viver um problema angustiante. Há muitos que já acataram mas, é difícil para muitos acatarem que têm um problema para a vida toda. Quando encaram isso: é este o problema, são estas as estratégias, tem que se fazer assim. Quando as pessoas encaram o problema, acabam por tirar um pouco a carga emocional que, transforma tudo num grande problema mas, precisam muito de apoios. Muitos pais precisavam de um apoio psicológico, para aguentarem toda esta carga. Muitos precisavam também, de um apoio social, monetário. Porque há crianças que precisam de cadeiras de rodas ou de uma coisa para o computador e tudo isso é caríssimo. Na área social também era importante, muitas vezes, serem informados onde se devem dirigir para conseguir determinadas ajudas, normalmente nós procuramos ajudar mas, eu não sei tudo. A Educadora dos Apoios também é uma pessoa que ajuda muito mas, nem sempre a escola, ou o Agrupamento, ou a sociedade em si, estão preparados para ajudar estes pais.

Sente alguma necessidade de apoio relativamente à inclusão destas crianças na sala de aula ou na relação com estas famílias?

Na relação em si, eu penso que sou uma pessoa que se consegue relacionar bem com os pais e, estabelecer uma relação de confiança. Mas, o que eu precisava foi do que falei há pouco. Ajudas exteriores para eu poder ajudar estas famílias. Eu chego a um ponto em que estou limitada. Precisava de esclarecimentos. Precisava quando os pais querem terapia da fala mas não existe, e os pais exigem a mim precisava de apoio da direcção, dos superiores da escola no sentido de reforçarem, que eu não tenho nada a ver com isso. Eu encaminho, faço tudo, mas, se não existe, eu não tenho culpa. Há situações em que eu não posso passar do meu limite. Nós estamos um bocadinho sozinhos com os pais e, há situações que se tornam complicadas porque os pais sentem logo que ninguém os está a ajudar e, nós estamos a dar o nosso máximo. Por vezes necessitava de mais apoio da direcção e não há essa disponibilidade.

E relativamente à inclusão destas crianças na sala sente que necessita de algum apoio?

Eu sou Educadora e sou especializada, se bem que, uma coisa é a teoria e outra a prática. Mas acho que devia haver mais formações. Se trabalhamos cada vez mais na inclusão, há que informar de Centros de despistes, como é que havemos de fazer ou não. Por exemplo devia haver todos os anos uma formação com os docentes do regular, penso que todas precisamos.

Acha que essa formação devia ser da iniciativa de quem?

Acho que o agrupamento devia arranjar formações, Por exemplo podia passar uma lista pelos docentes, onde registavam que tipo de necessidades sentem, em termos de formação, e estabelecer um estudo das necessidades...pelo que falo com as minhas colegas que tem crianças incluídas...há muitos problemas complicadíssimos ...nós não conhecemos centros que podiam ajudar estas crianças, ou outras estratégias e pronto...trabalhamos um bocado no empírico. Aquela colega faz assim, aquela faz assado, isto resulta, aquilo não, e andamos assim.

Então procura apoio nas suas colegas?

Sim, perguntamos umas às outras, procuramos na net, trocamos experiências, material mas, devia haver mais formação, e um apoio muito grande porque, se queremos realmente a inclusão não podemos estar a brincar à inclusão

Tenho a agradecer a sua participação, muito obrigado, foi muito importante.

Obrigado eu, gostei de poder participar.

ANÁLISE DE CONTEÚDO - Entrevista 1

Categoria	Sub- Categoria	Indicadores	Frequência
Valores sobre a Inclusão	A favor da Inclusão	-Estou a favor das crianças com NEE estarem incluídas na sala de J.I	3
		-Estou a favor das crianças com NEE conviverem com as outras crianças	1
		- Penso que integrar crianças na escola é importante	1
	Dificuldades na Inclusão	- É importante ver que tipo de crianças se vão integrar na escola porque depende das ajudas existentes	4
		- Problemas muito, muito complicados tornam-se difíceis de integrar na escola	2
		- Se não houver apoios na escola é questionável se a inclusão das crianças com NEE é uma mais- valia.	1
		-A inclusão das crianças com NEE torna-se complicado para todos se não existirem apoios na escola para a criança com NEE	1
	Vantagens para as crianças com NEE	- A Inclusão traz vantagens de crescimento e evolução às crianças com NEE	1
	Vantagens para as outras crianças	- É positivo para as outras crianças aprenderem que há meninos diferentes	3
		- É positivo para os outros meninos aprenderem a respeitar os meninos com NEE	1

NEE: Inclusão e relação escola - família

		- É positivo para passarem a ser vulgares os meninos que não são iguais a eles ou, que têm outras dificuldades	1
Relação escola/ família	Proximidade escola - família	- A sala está aberta aos pais	2
		- Procuo estabelecer uma relação de proximidade com os pais	1
		- Procuo que os pais se sintam à vontade	1
		- Procuo que os pais encontrem na escola um acompanhamento e uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças	1
		- Se não existir uma boa relação escola -família não vale a pena	1
	Periodicidade de contactos escola -família	- Existe contacto entre a escola e a família sempre que houver necessidade de se falar de algum assunto	1
		- De manhã há sempre aquela atenção com a família	1
Tipo de informação trocada	- Se houver necessidade de falar com os pais marca-se uma reunião e vice-versa.	1	
	- O caderninho dos recados é importante, mas não é todos os dias que se escreve	1	

NEE: Inclusão e relação escola - família

		-De manhã há sempre aquele recadinho, se a criança está diferente, como comeu ou dormiu.	3
		-Geralmente o tipo de informação trocada são os recados	1
		- São informações do próprio desenvolvimento	1
	Necessidade de contacto por parte das famílias de crianças com NEE	- Os pais das crianças com NEE normalmente procuram muito o contacto com a escola.	1
		- Os pais têm muita necessidade de contactos com a escola	1
Envolvimento das famílias das crianças com NEE na escola	Colaboração pais- escola	Procuro que os pais continuem em casa o trabalho feito na escola	1
	Informação aos pais	Nós tentamos que os pais percebam a problemática dos filhos	1
		Procuramos que os pais percebam o processo de desenvolvimento	1
		Procuramos que compreendam o que podem esperar para o seu filho	1
		Tentamos informar a família do que podem fazer em casa para ajudar	1
	Solicitação da presença dos pais	Procuro trazer os pais à escola	2
			1

NEE: Inclusão e relação escola - família

	Participação nas actividades Envolvimento dos pais no processo educativo	<p>Procuro que os pais participem nas actividades</p> <p>- Os pais estão ansiosos</p> <p>- Os pais não sabem muito bem</p> <p>Os pais envolvem-se muito porque acham que no final do ano o filho já melhorou</p> <p>-Nós estabelecemos os objectivos, informamos os pais e depois passamos para eles para também se envolverem</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
	<p>Vantagens do envolvimento das famílias</p> <p>- para a escola</p> <p>- para as outras crianças</p> <p>Para a criança com NEE</p>	<p>-Sem o envolvimento dos pais não havia inclusão</p> <p>-A escola aprende a nível dos afectos com as crianças com NEE</p> <p>È bom para o docente porque conhece as famílias</p> <p>Havendo uma boa relação escola- família é tudo mais fácil</p> <p>- Os docentes aprendem a dar importância às coisas pequenas</p> <p>-As outras crianças aprendem a lidar com crianças diferentes</p> <p>A criança com NEE sente que a escola e a casa são um todo</p> <p>A criança com NEE sente-se acompanhada por todos</p>	<p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p>

NEE: Inclusão e relação escola - família

	Para as famílias	As famílias sentem apoio e ajuda	2
		As famílias relaxam	1
	Como procuram os pais envolver-se	O envolvimento dos pais depende das famílias	1
		O envolvimento dos pais depende da problemática da criança	1
		O grau de envolvimento dos pais depende muito da Educadora	1
Necessidades de Apoio	Expectativas dos pais	- Os pais acham que os meninos vêm para o Jardim e no final do ano estão muito melhores	1
		Os pais esperam encontrar na escola a resolução de todos os problemas	3
		Os pais acham que os filhos podem ficar iguais às outras crianças	1
	Necessidades das famílias	As famílias de crianças com NEE estão angustiadas, perdidas à procura de amparo	2
		As famílias de crianças com NEE querem o apoio de todas as terapias	1
		As famílias de crianças com NEE exigem muito	1

		As famílias de crianças com NEE precisam muito de apoios	1
		As famílias de crianças com NEE necessitam de apoio psicológico	1
		As famílias de crianças com NEE necessitam de apoio social	1
		Muitas famílias de crianças com NEE necessitam também de apoio monetário	1
		È difícil para muitos pais acatarem que têm um problema para a vida toda	1
		As famílias têm dificuldade na aquisição de ajudas técnicas	1
	Dificuldades no apoio à famílias	Sinto necessidade de informação ao nível dos recursos	1
		As vezes nós (docentes) não somos nada	1
		Procuramos ajudar (ao nível dos recursos) mas eu não sei tudo	1
		Chego a um ponto em que estou limitada	2
		Nem sempre a escola, Agrupamento ou a sociedade estão preparados para ajudar estes pais	1

NEE: Inclusão e relação escola - família

	Facilidades no apoio às famílias	A Educadora dos Apoios ajuda muito	1
	Necessidades de apoio da docente na relação com as famílias	Consigo relacionar-me bem com os pais	1
		Consigo estabelecer uma relação de confiança	1
		Precisava de ajudas exteriores para ajudar as famílias	1
		Precisava de esclarecimentos	1
		Precisava que existisse mais apoios para as crianças a nível de terapia da fala	1
		Precisava do apoio da Direcção no sentido de reforçarem que eu não tenho nada a ver com a inexistência de recursos	3
		Não existe disponibilidade da Direcção para apoiar	1
		Nós estamos um bocadinho sozinhos com os pais	1
	Necessidade de apoio da docente na inclusão	Quanto à inclusão uma coisa é a teoria outra é a prática	1
		Devia haver mais formações para os docentes	2
		Sinto necessidade de informação de Centros de despistes	1
		Sinto necessidade de informação de Centros que poderiam ajudar estas crianças	1
		Sinto necessidade de informação de estratégias	2

NEE: Inclusão e relação escola - família

		Trabalhamos no empírico com base nas experiências das colegas	1
	De quem espera apoio o docente	Penso que todas as docentes do regular precisam de uma formação anual	1
		O Agrupamento devia arranjar formações	1
		Devia existir uma lista para registo do tipo de necessidades sentidas pelos docentes, em termos de formações	2
	De quem recebe apoio à inclusão	Trocamos experiências com as colegas	3
		Trocamos material umas com as outras	1
		Procuo informação na net	1
Valores de Igualdade		- Tenho esta atenção de manhã com os pais de todos os meninos	1
		- Procuo envolver os pais de crianças com NEE da mesma forma que envolvo os outros pais	1