



**ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DE FAMÍLIAS DE
CRIANÇAS COM MULTIDEFICIÊNCIA NO PROCESSO
EDUCATIVO, NOS CONTEXTOS ESCOLARES**

Patrícia Alexandra de Jesus Rodrigues

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

2018



**ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DE FAMÍLIAS DE
CRIANÇAS COM MULTIDEFICIÊNCIA NO PROCESSO
EDUCATIVO, NOS CONTEXTOS ESCOLARES**

Patrícia Alexandra de Jesus Rodrigues

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

Orientador: Professora Doutora Clárisse Nunes

2018

AGRADECIMENTOS

A apresentação da presente dissertação significa o culminar de um percurso de aprendizagens conseguidas com os contributos dos professores que me acompanharam ao longo do mestrado de Educação Especial. Sem desvalorizar qualquer um dos contributos que recebi por parte dos professores, quero desde já expressar o meu sincero reconhecimento por parte da minha orientadora, a Professora Doutora Clarisse Nunes, pelos ensinamentos que me transmitiu, pelo apoio demonstrado ao longo deste trabalho, transmitindo-me coragem para concretizar os meus objetivos. Um muito obrigada será pouco!

Quero dar um agradecimento especial, às famílias e aos docentes, pela disponibilidade e a entrega com que aceitaram fazer parte deste trabalho.

Agradeço às colegas de mestrado, pela ajuda, pelo entusiasmo, pela disponibilidade, por todo o apoio e pelos momentos vividos ao longo deste percurso. Quero agradecer, também, às minhas colegas de trabalho por todo apoio que me deram.

Quero agradecer aos meus queridos amigos por me acompanharem neste caminho, mas principalmente pelo vosso apoio, o vosso incentivo constante e claro pela vossa paciência.

Agradeço a todos os que aqui não foram mencionados e que de alguma forma tiveram comigo nesta jornada, possibilitando a realização e concretização deste trabalho.

Finalmente, a minha sincera gratidão e o meu afeto vai para as pessoas a quem dedico este trabalho, aos meus pais, aos meus avós, à minha irmã e ao meu afilhado, por todas as horas de ausência, pela compreensão, pelo estímulo, pelo meu bem-estar físico e emocional. Sem o vosso carinho e apoio a concretização deste trabalho seria mais difícil. Hei-de compensar-vos!

RESUMO

Considerando as particularidades apresentadas pelas crianças e jovens com multideficiência e a importância dada a uma rede de apoio na sua educação, torna-se imperativo perceber as práticas educativas existentes para assegurar o envolvimento e a participação de um elemento fundamental para o desenvolvimento destes alunos, as suas famílias e, esclarecer como se caracteriza a sua relação com a escola.

O presente estudo realizou-se em duas Unidades de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência (UAM), uma do 1º ciclo e outra do 2º ciclo, e pretendeu investigar de que forma as famílias se envolvem e participam no processo educativo dos seus educandos. Neste sentido aplicou-se uma metodologia de natureza qualitativa, na modalidade de estudo de caso múltiplo, que envolveu dez participantes de duas UAM (1º ciclo e 2º ciclo) e aplicaram-se as seguintes técnicas de recolha de dados: observação direta e observação indireta. Para a observação direta recorreu-se à observação não participante e para a observação indireta aplicou-se o questionário, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada.

Para o presente estudo definiram-se quatro objetivos.

O primeiro objetivo visou conhecer as percepções dos quatro professores de Educação Especial (EE), de duas UAM, no que diz respeito ao envolvimento e participação das famílias de crianças com MD, no processo educativo dos seus educandos. Os resultados obtidos nas entrevistas semiestruturadas revelam que os professores têm uma percepção positiva em relação ao envolvimento e participação das famílias, no processo educativo dos seus educandos.

O segundo objetivo pretendeu identificar as práticas e as estratégias desenvolvidas pelos professores de EE para promoverem o envolvimento e a participação das famílias, em contexto escolar. Os resultados decorrentes das entrevistas semiestruturadas, da observação direta e da pesquisa documental indicam que a prática aplicada com mais frequência é a comunicação, recorrendo a um instrumento comunicativo o “Caderno de comunicação”.

O terceiro objetivo procurou descrever o modo como as famílias se envolvem e participam no processo educativo dos seus educandos, no contexto escolar e a importância que atribuem a esse envolvimento e participação. Aplicando entrevistas semiestruturadas aos seis encarregados de educação e recorrendo à observação direta e à pesquisa documental apercebemo-nos que as famílias dos dois contextos

participam, essencialmente, em comemorações festivas, atribuindo ao envolvimento e à participação uma relevância positiva para o desenvolvimento dos seus educandos.

O quarto e último objetivo pretendeu identificar as formas de envolvimento e participação no processo educativo que as famílias de crianças com MD privilegiam. Assim, os resultados obtidos das entrevistas semiestruturadas indicam que por parte das famílias existe uma diversidade de experiências que podem contribuir para o desenvolvimento do seu educando ao nível físico, social e educativo.

De um modo geral, a investigação revelou-nos que nos contextos analisados tanto os professores como as famílias revelaram uma percepção favorável e relevante, no que diz respeito ao envolvimento e participação das famílias, no processo educativo dos seus educandos. Contudo, a investigação revelou algumas fragilidades na relação entre as duas partes, tanto no contexto do 1º ciclo como do 2º ciclo. O processo comunicativo foi um dos aspetos apontado pelas duas partes, como sendo uma fragilidade, apesar de em ambos os contextos se promover a comunicação através da aplicação de um instrumento comunicativo: o “Caderno de comunicação”.

Palavras-chave: envolvimento e participação das famílias, concepções e práticas educativas, contextos escolares, alunos com multideficiência.

ABSTRACT

Considering the particularities presented by children and young people with multiple disabilities (MD) and the importance given to a support network education, it becomes imperative to understand existences educational practice to ensure the involvement and participation of a fundamental element for the development of these students, their families and clarify how their relationship with the school is characterized.

The presented study was carried out in two schools with a Multiple Disabilities Unit (MDU), one of the elementary school and the other of the middle school, and aimed at investigate how families are involved and participate in the educational process of their students. In this sense, a methodology of a qualitative nature was applied, in the multiple case study modality, which involved ten participants (the elementary and middle school) and applied the following data collection techniques: direct observation and indirect observation. On direct observation was used for non-participant observation and for indirect observations the questionnaire, the documentary research and the semi-structured interview were applied.

On the present study four goals were defined.

The first goal was to understand the perceptions of the four Special Education Teachers (SET) of the two MDU, regarding the involvement and participation of children's families with MD in the educational process of their students. The results obtained in the semi-structured interviews reveal that teachers have a positive perception regarding the involvement and participation of families in the educational process of their students.

The second goal was to identify the practices and strategies developed by SET to promote family involvement and participation, in a school context. The results of semi-structured interviews, direct observation and documentary research indicate that the most commonly applied practice in communication, using a communicative tool called the "communication notebook".

The third goal was to describe the way in which families get involved and participate in the educational process of their students in the school context and the importance they attribute to this involvement and participation. Applying semi-structured interviews to the six families and using direct observation and documentary research, we realize that the families of the two contexts participate mainly in festive celebrations,

attributing to involvement and participation a positive relevance for the development of their students.

In the fourth and final goal was intended to identify ways of involvement and participation in the educational process that families of children with MD privilege. Thus, the results obtained from the semi-structured interviews indicate that families have a diversity of experiences that can contribute to the development of their learner at the physical, social and educational level.

In general, the research revealed that in the analyzed contexts both teachers and families revealed a positive and relevant perception regarding the involvement and participation of families in the educational process of their students. However, the investigation revealed some weaknesses in the relationship between the two parts, both in the context of the elementary school and the middle school. The communicative process was one of the aspects pointed out by both parts, such as fragility, although in both contexts, communication is promoted through the application of communicative instrument, the "communication notebook".

Keys words: involvement and participation of families, conceptions and practices, students with multiple disabilities, school contexts

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE TABELAS

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico	4
1. Importância da Família.....	4
1.1 CONCEITO DE FAMÍLIA	4
1.2. MODELOS / TIPOLOGIAS DE FAMÍLIAS.....	6
1.3. FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	9
2. Relação Entre a escola e a família	11
2.1. O PAPEL DA ESCOLA.....	11
2.2. O PAPEL DA FAMÍLIA	13
3. Participação e envolvimento da família no processo educativo do/a filho/a.....	16
3.1. CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO.....	16
3.2. TIPOLOGIAS / MODELOS EXPLICATIVOS DE ENVOLVIMENTO PARENTAL	17
3.3. CONTRIBUTOS DO ENVOLVIMENTO PARENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS.....	20
3.4. FATORES QUE INFLUENCIAM O ENVOLVIMENTO PARENTAL.....	23
4. Famílias de crianças e jovens com multideficiência.....	26
4.1. CARACTERÍSTICAS E NECESSIDADES DAS CRIANÇAS E JOVENS COM MULTIDEFICIÊNCIA.....	26
4.2. NECESSIDADES E EXPETATIVAS DAS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS E JOVENS COM MD	29
4.3. ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DE FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM MD	32
4.4. ESTRATÉGIAS E INICIATIVAS PROMOTORAS DO ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS.....	37
CAPÍTULO II - Enquadramento Metodológico.....	41
1. Definição do problema e justificação do estudo	41
2. Questões orientadoras do estudo e os objetivos:.....	42
3. Natureza e desenho da investigação	43
4. participantes	46
4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES.....	47
4.2. CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS	49
5. Processos e técnicas de recolha e tratamento dos dados.....	50
5.1. OBSERVAÇÃO DIRETA.....	51
5.2. OBSERVAÇÃO INDIRETA.....	53
5.2.1. <i>Pesquisa documental – “Cadernos de comunicação”</i>	54
5.2.2. <i>Questionários</i>	55

5.2.3. <i>Entrevista</i>	56
CAPÍTULO III – Apresentação e discussão dos resultados.....	61
1. Estudo de caso A: UAM do 1º ciclo.....	61
1.1. PERCEÇÕES DOS DOCENTES SOBRE O ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS, NO PROCESSO EDUCATIVO DOS SEUS EDUCANDOS.....	61
1.1.1. <i>Conceções sobre a família e o seu papel no processo educativo</i>	62
1.1.2. <i>Perceções sobre o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo</i>	63
1.2. CONCEÇÕES DOS DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO ESCOLAR PARA PROMOVER O ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS.....	65
1.2.1. <i>Caracterização da relação existente entre a escola e a família</i>	65
1.2.2. <i>Caracterização das situações favoráveis ao envolvimento e participação das famílias</i>	69
1.2.3. <i>Constrangimentos relativos ao envolvimento e participação das famílias</i> ..	70
1.3. ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS PELA ESCOLA PARA PROMOVER O ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS.....	73
1.3.1. <i>Iniciativas gerais promovidas pelos docentes</i>	73
1.3.2. <i>Utilização do “Caderno de comunicação”</i>	77
1.3.3. <i>Realização de reuniões de pais</i>	88
1.4. PERCEÇÕES DAS FAMÍLIAS SOBRE O SEU ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO, NO PROCESSO EDUCATIVO DOS SEUS EDUCANDOS.....	90
1.4.1. <i>Conceções sobre o envolvimento e participação das famílias no processo educativo</i>	91
1.5. PERSPETIVAS DAS FAMÍLIAS SOBRE AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA PARA PROMOVER O ENVOLVIMENTO E A PARTICIPAÇÃO.....	92
1.5.1. <i>Caracterização da relação escola/família</i>	92
1.5.2. <i>Caracterização das práticas implementadas</i>	95
1.5.3. <i>Estratégias promovidas pela escola</i>	96
1.6. SUGESTÕES DAS FAMÍLIAS PARA PROMOVER O SEU ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO	97
2. Estudo de caso B: UAM DO 2º CICLO.....	99
2.1. PERCEÇÕES DOS DOCENTES SOBRE O ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS, NO PROCESSO EDUCATIVO DOS SEUS EDUCANDOS.....	99
2.2. CONCEÇÕES DOS DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO ESCOLAR PARA PROMOVER O ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO.....	101
2.2.1. <i>Caracterização da relação existente entre a escola e a família</i>	101
2.2.2. <i>Caracterização das situações favoráveis ao envolvimento e participação das famílias</i>	105
2.2.3. <i>Constrangimentos relativos ao envolvimento e à participação das famílias</i>	106
2.3. ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS PELA ESCOLA PARA PROMOVER O ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS.....	107
2.3.1. <i>Iniciativas gerais promovidas pelos docentes</i>	107
2.3.2. <i>Utilização do “Caderno de comunicação”</i>	111
2.3.3. <i>Realização de reuniões de pais</i>	116
2.4. PERCEÇÕES DAS FAMÍLIAS SOBRE O SEU ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO, NO PROCESSO EDUCATIVO DOS SEUS EDUCANDOS.....	118

2.4.1. <i>Concepções sobre o envolvimento e participação das famílias no processo educativo</i>	118
2.5. PERSPETIVAS DAS FAMÍLIAS SOBRE AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA PARA PROMOVER O SEU ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO.....	120
2.5.1. <i>Caracterização da relação escola/família</i>	120
2.5.2. <i>Caracterização das práticas implementadas</i>	122
2.5.3. <i>Estratégias promovidas pela escola</i>	125
2.6. SUGESTÕES DAS FAMÍLIAS PARA PROMOVER O SEU ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO	127
Considerações Finais	129
1. Concepções dos docentes de EE sobre o envolvimento e participação das famílias, no processo educativo dos seus educandos.....	130
1.1. PERCEÇÕES SOBRE A FAMÍLIA E O SEU PAPEL NO PROCESSO EDUCATIVO	130
1.2. PERCEÇÕES SOBRE O ENVOLVIMENTO E A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS	131
1.3. CARACTERIZAÇÃO DA RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA	133
1.4. ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS PELA ESCOLA PARA PROMOVER O ENVOLVIMENTO E A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS	137
2. Percepções das famílias sobre o seu envolvimento e a participação, no processo educativo dos seus educandos	140
2.1. CONCEÇÕES SOBRE O ENVOLVIMENTO E A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO EDUCATIVO	140
2.2. CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS IMPLEMENTADAS PELA ESCOLA E QUE AS FAMÍLIAS PARTICIPAM.....	141
2.3. FORMAS E INICIATIVAS PARA PROMOVER O ENVOLVIMENTO E A PARTICIPAÇÃO PRIVILEGIADA PELAS FAMÍLIAS	143
Referências	145
Anexos.....	152
Anexo A. Carta de pedido de autorização de realização de Estudo	153
Anexo B. Termos de consentimento informado aos professores de EE e aos Enc. De Edu.	155
Anexo C. Questionários de Caracterização Sociodemográfica aos Professores e aos Enc. De Edu.....	157
Anexo D. Nota de Campo da reunião de Avaliação da UAM do 1ºciclo	159
Anexo E. Grelha de Registo dos Dados recolhidos dos “Cadernos De Comunicação”	163
Anexo F. Guião de Entrevista Semiestruturada aos Professores de EE das UAM....	166
Anexo G. Guião de Entrevista Semiestruturada aos Enc. de Edu. de alunos que frequentam as UAM	168
Anexo H. Grelha de Análise de Conteúdo da Reunião de Avaliação da UAM Do 1º ciclo	171
Anexo I. Grelha de Análise de Conteúdo dos “Cadernos de Comunicação” da UAM do 1º Ciclo: «Tipo de Comunicação»	174

Anexo J. Grelha de Análise de conteúdo do “Caderno de Comunicação” da UAM do 2º ciclo: «Assuntos Debatidos E Partilhados»	180
Anexo K. Transcrição da Entrevista Semiestruturada do Professor de EE da UAM do 1º Ciclo	182
Anexo L. Transcrição da Entrevista Semiestruturada aos Enc. de Edu. do aluno da UAM do 1º Ciclo.....	196
Anexo M. Transcrição da Entrevista Semiestruturada do Enc. de Educ. do aluno da UAM do 2º Ciclo.....	202
Anexo N. Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista Semiestruturada ao Professor da UAM do 1º Ciclo.....	216
Anexo O. Síntese da Análise de Conteúdo das Entrevistas Semiestruturadas aos professores da UAM do 1º Ciclo	227
Anexo P. Síntese da Análise de Conteúdo das Entrevistas Semiestruturadas aos professores de EE da UAM do 2º Ciclo.....	242
Anexo Q. Informações recolhidas do “Caderno de Comunicação” dos alunos da UAM do 1º Ciclo	257
Anexo R. Capa representativa do “Caderno de Comunicação” do 1º Ciclo E Folhas representativas da indentificação do Aluno, a Finalidade do Instrumento e dos Direitos/Deveres dos Enc. de Edu.	258
Anexo S. Capa representativa do “Caderno de Comunicação” do aluno da UAM do 2º Ciclo	263

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Benefícios da relação colaborativa entre a família e a escola para o sucesso da criança (Baseado em Fernández, Guzmán & Núñez, 2011, p.14).....	22
Figura 2. Desenho do estudo.....	45

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Objetivos De Cada Fase E Procedimentos Desenvolvidos.....	45
Tabela 2. Experiência Profissional Dos Docentes Participantes Na Investigação	48
Tabela 3. Tempo De Serviço Em Uam Dos Docentes Do 2º Ciclo Participantes Na Investigação.....	49
Tabela 4. Técnicas, Objetivos E Instrumentos Usados	51
Tabela 5. Percepções Dos Docentes Sobre A Família E As Suas Funções.....	62
Tabela 6. Percepções Dos Docentes Sobre O Envolvimento E A Participação Da Família.....	63
Tabela 7. Conceções Dos Docentes Sobre O Envolvimento E Participação – 1ºciclo.	65
Tabela 8 Opinião Sobre As Famílias De Crianças Com Md E Explicação Da Relação Existente Entre A Escola E A Família	66
Tabela 9. Razões Pelas Quais As Famílias Se Envolvem E Participam.....	67
Tabela 10. Opinião Face À Participação E À Ausência Das Famílias	69
Tabela 11. Situações De Envolvimento E Participação Das Famílias - 1º Ciclo.....	70
Tabela 12. Constrangimentos Observados/Registados Relativos À Relação Com As Famílias	71
Tabela 13. Condicionantes Do Envolvimento E Participação Das Famílias.....	72
Tabela 14. Estratégias Comunicativas Implementadas Para Promover O Envolvimento E A Participação Das Famílias – 1º Ciclo.....	74
Tabela 15. Eventos E Ações Desenvolvidas Pela Uam Para Promover O Envolvimento E A Participação Das Famílias – 1º Ciclo.....	75
Tabela 16. Correspondência Existente Entre A Escola E A Família E Vice-Versa – Parte Relativa Aos «Recados»	79
Tabela 17. Correspondência Existente Entre A Escola E A Família E Vice-Versa – Parte Relativa À «Caderneta»	80
Tabela 18. Tipo De Comunicação Relativa Ao Aluno E À Vida Escolar: «Recados»... 81	
Tabela 19. Tipo De Correspondência Escola/Família: «Caderneta»	82
Tabela 20. Tipo De Correspondência Família/Escola: «Recados».....	83
Tabela 21. Tipo De Correspondência Família/Escola: «Caderneta»	83
Tabela 22. Tipo De “Assuntos Diversos” E “Participação E Colaboração Dos Pais Na Escola”.....	85
Tabela 23. Tipo De “Assuntos Debatidos E Partilhados Pela Família Com A Escola: «Recados»	86
Tabela 24. Tipo De “Assuntos Debatidos E Partilhados” Pela Escola Com A Família: «Caderneta»	87
Tabela 25. Tipo De “Assuntos Debatidos E Partilhados” Pela Família Com A Escola: «Caderneta».....	87

Tabela 26. Dinâmica Da Reunião: Estratégias Usadas Antes E Durante A Reunião – 1º Ciclo	88
Tabela 27. Assuntos Debatidos E Partilhados Na Reunião – 1º Ciclo.....	90
Tabela 28. Percepção Geral Das Famílias Sobre O Seu Envolvimento E A Participação – 1º Ciclo	91
Tabela 29. Percepção Sobre A Relação Escola/Família: Caracterização Do Envolvimento E Participação Existente	93
Tabela 30. Caracterização Da Participação Das Famílias Na Vida Escolar Dos Seus Educandos.....	95
Tabela 31. Estratégias Desenvolvidas Na Uam Para Promover O Envolvimento E Participação Das Famílias	97
Tabela 32. Sugestões Das Famílias: Atividades A Dinamizar	98
Tabela 33. Percepções Dos Docentes Sobre O Envolvimento E A Participação – 2º Ciclo	100
Tabela 34. Conceções Dos Docentes Sobre O Envolvimento E Participação – 2º Ciclo	101
Tabela 35. Percepções Acerca Das Famílias.....	102
Tabela 36. Razões Pelas Quais As Famílias Se Envolvem E Participam – 2º Ciclo..	104
Tabela 37. Situações De Envolvimento E Participação Das Famílias – 2º Ciclo	105
Tabela 38. Estratégias Desenvolvidas Na Uam Para Promover O Envolvimento E A Participação Das Famílias – 2º Ciclo	108
Tabela 39. Estratégias Comunicativas Implementadas Para Promover O Envolvimento E A Participação Das Famílias – 2º Ciclo.....	108
Tabela 40. Estratégias Implementadas Para Promover O Envolvimento E A Participação Das Famílias – 2º Ciclo	109
Tabela 41. Correspondência Existente Entre A Escola E A Família E Vice-Versa	112
Tabela 42. Tipo De Correspondência Entre A Escola E A Família	112
Tabela 43. Tipo De Correspondência Família/Escola	114
Tabela 44. Tipo De “Assuntos Discutidos E Partilhados” Pela Escola.....	114
Tabela 45. Tipo De “Assuntos Discutidos E Partilhados” Pela Família	115
Tabela 46. Dinâmica Da Reunião: Estratégias Usadas Antes E Durante A Reunião – 2º Ciclo	116
Tabela 47. Assuntos Debatidos E Partilhados Na Reunião – 2º Ciclo.....	118
Tabela 48. Percepções Das Famílias Sobre Envolvimento E Participação – 2º Ciclo .	119
Tabela 49. Percepções Das Famílias Sobre A Relação Escola/Família	121
Tabela 50. Configurações De Envolvimento E Participação.....	123
Tabela 51. Caracterização Da Participação	123

Tabela 52. Estratégias Desenvolvidas Na Uam Para Promover O Envolvimento E Participação Das Famílias – 2º Ciclo	125
Tabela 53. Sugestões Das Famílias	127

LISTA DE ABREVIATURAS

EE Educação Especial

Enc. de Edu. Encarregado de Educação

MD Multideficiência

NEE Necessidades Educativas Especiais

UAM Unidade de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação integra-se no curso de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas de Cognição e Multideficiência e foca a temática do envolvimento e da participação das famílias no processo educativo dos seus filhos em contexto escolar. Especificando, o trabalho realizado incidiu no envolvimento e na participação de famílias de crianças com multideficiência no processo educativo dos seus filhos que frequentavam os 1º e 2º ciclos.

Importa realçar que o envolvimento e a participação das famílias em contexto escolar tem vindo, ao longo dos anos, a ser uma temática muito discutida e analisada, destacando-se o facto de as famílias serem consideradas como elementos essenciais para o desenvolvimento educativo dos seus educandos.

Tendo em consideração as particularidades das crianças e jovens com multideficiência, no que diz respeito às suas limitações ao nível do funcionamento cognitivo, motor, comunicativo e sensorial, é de relevância procurar uma rede de apoio que contribua para o bom desenvolvimento destas crianças e jovens (Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte & Amaral, 2004; Nunes, 2001). A família é um elemento importante na construção desta rede de apoio, constituindo-se como uma parceira. Embora a família e a escola possam desempenhar diferentes papéis, os seus objetivos podem ser comuns, no que diz respeito à educação de crianças e jovens com multideficiência.

Atendendo a estes aspetos inquietou-nos saber quais as perspetivas da escola e das famílias acerca da importância do envolvimento e da participação das famílias no processo educativo dos seus filhos em contexto escolar e quais as características das práticas e estratégias implementadas pelos profissionais no sentido de facilitar e contribuir para o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo dos seus filhos com multideficiência, nos contextos escolares. Neste sentido, colocámos as seguintes questões que orientaram o estudo:

- i. Quais as perceções dos professores de EE no que diz respeito à participação e envolvimento das famílias de crianças com MD no processo educativo dos seus educandos e como se caracterizam as suas práticas e estratégias para promover essa participação e envolvimento?

- ii. Como é que as famílias descrevem a sua participação e envolvimento no processo educativo dos seus educandos, no contexto escolar, que importância atribuem a essa participação e envolvimento e como gostariam que esse envolvimento e participação se concretizassem?

Tendo em consideração as questões orientadoras descritas definiram-se os seguintes objetivos para a presente investigação:

- i. Conhecer as perceções dos professores de EE, no que diz respeito à participação e ao envolvimento das famílias de crianças com MD, no processo educativo dos seus educandos.
- ii. Identificar as práticas e as estratégias desenvolvidas pelos professores de EE para promover a participação e o envolvimento das famílias de crianças com MD, no processo educativo.
- iii. Descrever o modo como as famílias participam e se envolvem no processo educativo dos seus educandos, no contexto escolar e a importância que atribuem a essa participação e o envolvimento.
- iv. Identificar as formas de participação e envolvimento no processo educativo privilegiadas pelas famílias de crianças com MD.

No seguimento da formulação das questões de investigação e da definição dos objetivos, considerou-se adequado realizar um estudo de natureza qualitativa, enquadrada na modalidade de estudo de caso do tipo múltiplo, uma vez que o estudo incide em dois contextos: 1º ciclo e 2º ciclo. Neste estudo participaram dez sujeitos, os quais integravam duas UAM de um agrupamento de escolas situado na região de Setúbal. Os dados foram recolhidos recorrendo às seguintes técnicas de recolha de dados: pesquisa documental, observação naturalista, questionário e entrevistas semiestruturadas.

Quanto à estrutura do presente trabalho, este encontra-se organizado em três capítulos, seguidos das considerações finais. No primeiro capítulo, concretiza-se o enquadramento teórico, no qual pretendemos clarificar conceitos que se enquadram na temática em estudo. Assim, este está organizado em quatro tópicos, a saber: importância da família, a relação entre a escola e a famílias; a participação e o envolvimento das famílias no processo educativo dos/as seus/suas filhos/as, e as famílias e crianças e jovens com multideficiência. No segundo capítulo apresentamos o enquadramento metodológico aplicado na presente investigação, iniciando-se com a definição do problema e a justificação do estudo, depois apresenta-se as questões

orientadoras e os objetivos a alcançar com o estudo. De seguida, explicitamos a natureza e o desenho da investigação, caracterizamos os participantes em estudo e descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados na recolha e no tratamento dos dados. No terceiro capítulo procedemos à apresentação e discussão dos resultados. Posteriormente, apresentamos as considerações finais que decorrem de todo o trabalho investigativo.

Por fim, faremos a apresentação das referências utilizadas ao longo do trabalho, bem como os documentos em anexo que foram considerados pertinentes para o estudo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O capítulo I apresenta o estado de arte considerado relevante para fundamentar o presente estudo. Considerou-se importante começar pela análise da importância da família, na qual se aborda o conceito de família, os modelos/tipologias de famílias existentes e algumas características das famílias de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). De seguida, analisa-se conteúdos que nos permitem compreender a relação entre a escola e a famílias, particularmente o papel da escola e da família na educação de crianças e jovens. Posteriormente, observa-se aspetos relacionados com a participação e o envolvimento das famílias no processo educativo dos/as seus/suas filhos/as, começando por explicitar os conceitos de participação e envolvimento, para depois se descrever alguns modelos explicativos do envolvimento parental, os seus contributos e os fatores que influenciam o envolvimento e a participação das famílias. Por fim, centra-se a atenção nas famílias e crianças e jovens com multideficiência, apresentando as características e necessidades destas, bem como as necessidades e expectativas das suas famílias. Também se aborda o tema do envolvimento e participação de famílias na educação de crianças com multideficiência, evidenciando algumas estratégias e iniciativas promotoras do envolvimento e participação das famílias. Sempre que possível, ao longo dos diferentes tópicos, apresentam-se resultados de alguma investigação conhecida na área. Começamos pelo capítulo relativo à importância da família.

1. Importância da família

1.1 Conceito de família

O conceito de família não é fácil de definir, em parte devido à diversidade de representações e ao facto de estar em constante evolução face às alterações sociais, políticas e históricas que ocorrem nas sociedades (Carnut & Fraquim, 2014).

Nas décadas de 60 e 70 do século XX, o conceito de família estava associado a uma imagem em que o grau de parentesco era o critério comum, no qual se referia ao conjunto de pessoas que possuíam entre si laços de sangue ou de aliança (Henri & Lauwe, 1965; Wall, Cunha & Atalaia, 2013). A família correspondia “no espaço a uma unidade de habitação; do ponto de vista económico, a uma unidade de produção e de

consumo; do ponto de vista social, a uma unidade de autoridade, a do «senhor da casa» ou chefe de família.” (Henri & Lauwe, 1965, p. 477).

Atualmente, a concepção de família abrange não só o parentesco, mas constitui uma unidade dinâmica de relações que se estabelecem por meio de outro critério, os laços de afinidade que estão associados aos afetos entre o conjunto de pessoas, entre elas, adultos, crianças e/ou adolescentes que convivem diariamente num determinado espaço (Wall et al., 2013). As relações que se estabelecem ocorrem por meio de interações entre os seus elementos que por sua vez são influenciados pelas transformações da própria sociedade, influenciando de igual forma os elementos familiares que constituirão as famílias futuras (Dessen & Polonia, 2007). De facto, o elemento central que está associado, ao conceito de família, são os laços de afinidade que permitem aos indivíduos, que compõem a família, estabelecerem um compromisso de cuidado mútuo entre todos eles, no sentido de contribuírem para o bem-estar de todos (Dessen & Polonia, 2007; Sousa & Sarmento, 2010).

Por outro lado, não se deixa de referir que a definição de família, também está associada ao conjunto de pessoas que “partilham recursos e apoiam-se mutuamente, criando um contexto de estruturação de formas familiares e de organização do seu quotidiano” (Guerreiro, citado por Caniço, 2014, p. 52).

Assim, e face ao exposto pode-se afirmar que o conceito de família é um conceito dinâmico que pode sofrer alterações devido às mudanças que ocorrem na sociedade em que a própria família se poderá inserir.

De todas as características para que o conceito de família nos remete, a Declaração Universal dos Direitos do Homem apresenta-nos a ideia de que a família é “o elemento natural e fundamental da sociedade” (Art.º 16, al. 3, 1948). Na verdade, esse elemento que é a família constitui o primeiro núcleo de pessoas onde a criança inicia as suas primeiras aprendizagens e interações sociais. A família também é considerada o elemento central para o desenvolvimento de valores e atitudes que são fundamentais para a formação da sua personalidade (Costa, 2004).

De acordo com Dunst (citado por Pereira & Serrano, 2009) as famílias “são o contexto básico e principal da promoção da saúde e de bem-estar da criança.” (p.4589). As famílias contribuem para o desenvolvimento e segurança de várias formas, tais como corresponder às necessidades desta protegendo-a sempre que necessário, permitir um desenvolvimento coerente e estável, favorecendo um clima de pertença, de modo a que a criança se sinta parte integrante da família. Ou seja, é a família que “terá que resolver

com sucesso duas tarefas [...]: a criação de um sentimento de pertença ao grupo e individualização/autonomização dos seus elementos" (Relvas, citado por Costa, 2004, p. 76).

Através da dinâmica familiar existente entre os elementos que constituem a família, a criança construirá a sua própria personalidade individual e coletiva (Dessen & Polonia, 2007). Para que tal aconteça, existe um elemento central, a afinidade. Os laços estabelecidos pelos elementos da família permitem aos indivíduos estabelecerem um compromisso de cuidado mútuo com os membros que compõem a família. Assim, e a partir da forma como os seus elementos se relacionam, como gerem os seus conflitos, o modo como vivem, permitirá à criança construir o seu próprio modelo de vida. É, neste sentido, que podemos afirmar que a família terá um forte impacto e influência nas atitudes e nos comportamentos das crianças "que aprendem as diferentes formas de existir de ver o mundo e a construir as suas relações sociais." (Dessen & Polonia, 2007, p. 22). Portanto, todas as experiências vividas em família proporcionam um conjunto de atitudes e de comportamentos que permitem a construção de imagens que irão contribuir ou interferir na sua própria vida, no que diz respeito a ações, comportamentos e atitudes perante e na resolução de problemas (Dessen & Polonia, 2007).

Desta forma, poderemos afirmar que a família é um elemento crucial para a promoção do desenvolvimento pessoal de cada indivíduo. Segundo Capelatto (citado por Baltazar, Moretti & Balthazar, 2006) "É na família que aprendemos a linguagem mais complicada da vida: somos capazes de agredir com maior profundidade [...] as pessoas que nós mais amamos e [...] é na família e nas suas relações que encontramos o nosso maior [...] amor e o nosso maior ódio." (p. 27).

1.2. Modelos / Tipologias de famílias

Como explicitámos o conceito família foi-se alterando ao longo dos tempos devido às alterações ocorridas na sociedade. A família é, desta forma, um grupo social que influencia e é influenciado por pessoas e/ou instituições.

Verifica-se que ao longo dos anos, e à medida que a sociedade vai mudando em virtude de fatores políticos, sociais, económicos, culturais, demográficos e até mesmo tecnológicos, a família e a sua estrutura sofreram, também, as suas alterações. Quer dizer que as transformações sucedidas, na sociedade, tiveram implicações nas relações familiares e, conseqüentemente, na sua estrutura. Atualmente, quando se pensa em constituir família, existem alguns fatores que são tidos em consideração e que estão

intimamente ligados com a estabilidade financeira, a satisfação pessoal e a realização de um sonho (Oliveira, 2009).

Desta forma, passa-se de um modelo de família em que existia uma desigualdade em termos de poder e papéis, para um modelo no qual se concentram sentimentos de felicidade pessoais conjugados pelos princípios da solidariedade, proteção e cumplicidade (Caniço, 2014; Wall et al., 2013).

A mudança começa com a construção de um núcleo familiar, no qual o critério dos laços de sangue é colocado à margem, o que irá permitir o aparecimento de uma diversidade de modelos familiares. Na opinião de Oliveira (2009), o surgimento destas mudanças no núcleo familiar ocorre devido a questões como a cultura, a etnia, a região, a situação socioeconómica, entre outras. Assim, considerando estes fatores, assiste-se a uma profunda alteração na estrutura e dinâmica das famílias, no que diz respeito à sua organização interna. Em virtude desses fatores, na sociedade portuguesa atual deparamo-nos com uma diminuição do número de filhos, o aumento de número de pessoas que vivem sós, e o aumento de divórcios e/ou por viuvez, e ainda, o aparecimento de famílias constituídas por casais do mesmo género (Dias, 2000).

Passa-se de um modelo ideal de família, referido por Lévi-Strauss e citado por Oliveira (2009), em que a família é constituída por homem, mulher e filhos (família nuclear), para uma diversidade de novas formas de viver em família (Oliveira, 2009). Quer dizer que com a evolução das sociedades ao longo dos séculos surgiram novas tipologias de famílias, das quais se destacam: a família nuclear, a família alargada, a família recomposta ou reconstruída, a família homossexual, a família monoparental, etc. Importa referir que de autor para autor as designações podem ser diferentes, mas a sua definição mantém-se. Estas formas de viver em família são configurações que se podem encontrar, atualmente, na sociedade portuguesa. Seguidamente passamos à descrição de cada uma das tipologias acima referidas.

A família nuclear é considerada, ainda, atualmente, o modelo familiar mais presente na nossa sociedade. Este modelo familiar é constituído pela união entre dois adultos de géneros diferentes (homem e mulher) e os seus descendentes que podem ser apenas um ou mais filhos biológicos (Caniço, Bairrada, Rodríguez & Carvalho, 2010; Caniço, 2014; Carnut & Fraquim, 2014; Dias, 2000; Gimeno, 2001; Wall et al., 2013).

A família alargada é composta por pelo menos três gerações de pessoas que pertencem ao mesmo grau de parentesco, como avós, netos, tios, primos ou cunhados

e que vivem na mesma habitação (Caniço et al., 2010; Carnut & Fraquim, 2014; Gimeno, 2001).

A família em que um ou os dois membros do casal após um divórcio ou uma separação se une para formar uma família pode designar-se por família recomposta ou reconstruída. Neste modelo familiar existe a possibilidade de existir filhos das uniões anteriores o que poderá originar, também, o aparecimento do que a literatura designa de meios-irmãos (Caniço et al., 2010; Caniço, 2014; Carnut & Fraquim, 2014; Dias, 2011; Gimeno, 2001; Wall et al., 2013).

A família que é constituída pela união de duas pessoas de igual género é designada como família homossexual. Neste tipo de modelo familiar poderá existir filhos ou não, sendo que existem três possíveis vias para que tal ocorra: (i) a reconstituição, em que um dos elementos já tem um filho de uma união anterior; (ii) a adoção, o que atualmente é possível, no nosso país; e (iii) a co-parentalidade, em que um dos elementos da família gera um criança com uma pessoa que oferece parceria biológica, sendo que a criança passa a fazer parte da união da mãe ou do pai homossexual (Caniço, 2014; Carnut & Fraquim, 2014; Dias, 2011).

Um outro modelo de família existente na sociedade é a família monoparental, que é uma família constituída por um progenitor e os seus filhos. São famílias que resultam, na sua maioria de divórcios, viuvez ou até mesmo por opção pessoal. Este tipo de modelo familiar tem vindo a aumentar devido ao crescente número de divórcios. Verifica-se, também, que na sua maioria o progenitor é do género feminino, mas atualmente, as crianças também têm cuidadores do género masculino (Carnut & Fraquim, 2014; Dias, 2011; Gimeno, 2001; Wall et al., 2013).

Por fim, existe um outro modelo de família que são as famílias que adotam um ou mais crianças para fazer parte do núcleo familiar e que estão ligados por laços afetivos e legais (Caniço et al., 2010; Caniço, 2014; Carnut & Fraquim, 2014).

Com efeito, os modelos de família apresentados possibilitam a explicação a demonstração da existência de uma heterogeneidade de modelos familiares presentes na sociedade atual. De qualquer forma, a família não deixa de ser considerada “como um grupo social em que os seus membros coabitam ligados por ampla complexidade de relações interpessoais.” (Beltrão, citado por Dias, 2011, p. 143).

1.3. Famílias de crianças com Necessidades Educativas Especiais

Como vimos, as famílias vão sofrendo mudanças causadas por uma diversidade de fatores que ocorrem na sociedade. No entanto, as mudanças na estrutura familiar podem ocorrer no próprio seio familiar.

Com o nascimento de filhos, a estrutura familiar que estava organizada de uma certa forma sofre algumas alterações. Os pais iniciam um novo ciclo, no qual terão de adotar uma diversidade de tarefas que estão associadas aos primeiros cuidados a dar ao filho/a que acabou de nascer. De acordo com Bradt (citado por Fiamenghi & Messa, 2007) “não existe nenhum estágio que provoque mudança mais profunda ou que signifique desafio maior para a família nuclear e ampliada do que a adição de uma criança ao sistema familiar.” (p. 238).

As mudanças no seio familiar são ainda mais intensas quando nasce um/a filho/a e durante o seu processo de crescimento algo não decorre de acordo com o que é esperado, em termos do seu desenvolvimento ou da sua saúde física. Isto é, as mudanças são ainda mais significativas na estrutura familiar quando se tem um filho/a com NEE. A presença de uma criança com NEE, no seio familiar, exige que a família esteja atenta às características e às necessidades desta criança de uma forma particular. Por vezes, este processo poderá demorar algum tempo, o que em alguns casos implica a mudança de papéis e até mesmo de valores, dessas próprias famílias (Fiamenghi & Messa, 2007). Para além disso, existe uma diversidade de fatores que contribuem para a alteração da vida familiar e que estão inerentes às crianças com NEE: os possíveis tratamentos médicos e hospitalizações, o que acarreta, muitas vezes um acréscimo nas despesas familiares; problemas com o transporte; e os cuidados a prestar ao nível do sistema respiratório ou digestivo da criança (Santos & Sanches, 2004).

Especificando, as crianças com NEE podem apresentar incapacidades (por exemplo, a nível intelectual, motor, sensorial ou comunicativo) e/ou atrasos de desenvolvimento, bem como, um conjunto de fatores de risco, ao nível intelectual, emocional e físico, que fazem com que tenham dificuldades em conseguir enfrentar alguns desafios que lhe serão apresentados ao longo da sua vida, como é o caso quando iniciam o seu percurso escolar.

Efetivamente, estas crianças aquando da sua entrada para a escola poderão deparar-se com algumas dificuldades, no que diz respeito ao acompanhamento do currículo estabelecido nas escolas regulares. Tal como nas outras situações, as escolas são responsáveis pela concretização de respostas educativas eficazes direcionadas às suas especificidades, com o objetivo último de conduzir estas crianças ao sucesso, tal como para com as restantes.

Relembra-se que o conceito de NEE surgiu pela primeira vez no relatório de Warnock Report, em 1978. Nesta altura, a criança com NEE era descrita como aquela que ao longo do seu percurso escolar manifestava um desfasamento entre o seu comportamento e/ou a capacidade de realização, perante a sua idade cronológica (Bairrão, 1998), ou alguma incapacidade.

Progressivamente, o conceito de NEE tornou-se mais claro, sendo que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) especifica que as crianças com NEE apresentam “carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”. Indica ainda que “Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade.” (p. 6).

Segundo Correia (2008) as NEE “dizem respeito a um conjunto de fatores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afetar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne a aprendizagem, académica e socioemocional.” (p. 43). Para este autor, o conceito de NEE abrange todas as crianças que não conseguem acompanhar o currículo normal, sendo, assim necessário adequar o currículo e recorrer a apoios especializados, tendo em conta as suas características e necessidades específicas. (Correia, 2008).

Ainda na opinião de Correia (2008) é indispensável efetuar as devidas adaptações ao currículo face às características e necessidades da criança, tornando-se útil pensar nas NEE considerando o seu grau de complexidade, surgindo assim dois grupos: as NEE significativas e as NEE ligeiras. O primeiro grupo refere-se a crianças que têm alterações significativas no seu desenvolvimento, abrangendo assim, “problemas do foro sensorial, intelectual, processológico (problemas no processamento da informação), físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados ao desenvolvimento e à saúde do indivíduo.” (Correia, 2008, p. 46). O segundo grupo diz respeito às crianças com “problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou com

problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, preceptivo, linguístico ou socioemocional.” (Correia, 2008, p. 48).

Para se conseguir responder às necessidades educativas das crianças com NEE, sejam elas significativas ou ligeiras, existem elementos considerados fundamentais para o seu sucesso. Obviamente que todos os professores e técnicos desempenham um papel importante neste processo, os quais devem proporcionar aos seus alunos experiências significativas de aprendizagem. Porém, não se deve descartar a importância de um elemento que deverá ser parte integrante de todo o processo de aprendizagem da criança com NEE, a sua família. Assim, é essencial que a escola e a família estabeleçam uma estreita relação comunicação e participação (Sousa & Sarmiento, 2010). Tal, como explica Epstein (1992) “...as duas instituições partilham grandes responsabilidades pela educação da criança, e a potencial influência de todos os membros da família (...) desempenham um papel fundamental.” (p. 1). Analise-se então o papel que estas duas instituições podem desempenhar no processo educativo das crianças, com e sem NEE.

2. Relação entre a escola e a família

2.1. O papel da escola

A escola revela-se um lugar de aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo (LBSE, 1986). É, também um espaço coletivo, o qual, deve assegurar o direito à educação a todas as crianças e jovens que nela frequentam (Lei nº 5/2012, de 05/09).

Com efeito, Marques (citado por Deesen & Polonia, 2007) apresenta três objetivos que deverão estar presentes na filosofia das escolas: (i) “estimular e fomentar o desenvolvimento nos níveis físico, afetivo, moral, cognitivo, e de personalidade”; (ii) “desenvolver a consciência cidadã e a capacidade de intervenção no âmbito social”; e (iii) “promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando, ao aluno, formas diversificadas de aprender e condições de inserção no mercado de trabalho” (p. 26).

É, desta forma, que o contexto escolar constitui um local que deve privilegiar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, através de uma diversidade de experiências que promovem o conhecimento intelectual, social e cultural (Hedegard; Rego, citado por Deesen & Polonia, 2007). Para isso, o contexto deverá ter um ambiente favorável à aprendizagem e para que tal ocorra, os intervenientes que nele participam

deverão criar uma filosofia de partilha e de união entre todos eles. Especificando, os professores poderão aprender uns com os outros, com as crianças, e poderão envolver as famílias para criar um ambiente de aprendizagem mútua (Correia, 2008). Neste ambiente de aprendizagem mútua pretende-se que o trabalho seja realizado em profunda reciprocidade entre todos os elementos que fazem parte dela, desde os professores, às crianças, bem como às famílias. Um trabalho de interligação entre todos os envolvidos na educação das crianças cria um ambiente de confiança e respeito, o que irá contribuir para o sucesso escolar, pessoal e social das crianças.

Ao longo de alguns anos, a escola apresentava-se como um espaço em que estava à margem de toda a comunidade, bem como da própria família, uma vez que a família apenas se dirigia à escola quando os seus educandos apresentavam problemas, ou seja, as famílias “tinham um papel meramente espectador” (Marujo, citado por Sousa & Sarmiento, 2010, p. 147).

Presentemente, a escola procura estabelecer uma relação positiva com as famílias, de modo a que ambas definam metas/objetivos comuns (Epstein, 1992; Sousa & Sarmiento, 2010). É de salientar que a escola, tal como a família têm a tarefa de preparar as crianças para “viverem e superarem as dificuldades num mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais” (Dessen & Polonia, falta o ano, p. 25), pois só assim conseguirão contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das mesmas.

De facto, a escola deverá tornar-se parceira educativa da família e para isso a escola deverá desempenhar um papel relevante na aproximação desta. Neste sentido, deverá ter a capacidade de conseguir estabelecer “canais diversificados de comunicação e colaboração que funcionem em regime permanente de confiança mútua” (Sousa & Sarmiento, 2010, p.147), no sentido de “partilhar vontades, esforços e querereres” (Asseiro, s.d., p. 89) que possam ser comuns. A promoção deste envolvimento será possível através de uma diversidade de estratégias que procurem incentivar as famílias a deslocarem-se à escola, no sentido, de promover consequentemente relações positivas entre as duas instituições, responsabilizando-os pela educação das suas crianças (Sousa & Sarmiento, 2010).

Considerando as características e as necessidades das crianças com NEE, é importante que esta filosofia de uma relação positiva entre todos os membros impere, uma vez que irá permitir que estas crianças se sintam valorizadas e respeitadas, levando-as à realização pessoal e social (Correia, 2008). Conforme afirma Nielsen

(citado por Almeida, 2012) “um bom ambiente educativo é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos” (p.30).

2.2. O papel da família

Importa assinalar que a família constitui o primeiro contexto conhecido pela criança nos primeiros anos de vida. Ao longo da história da evolução da família, esta assumiu diversos papéis, como sendo uma unidade da habitação, do ponto de vista económico e uma unidade de autoridade do ponto de vista social (Henri & Lauwe, 1965). Através de algumas observações efetuadas, o “Grupo de Etnologia Social”, de Paris, agrupou as funções da família em quatro grandes grupos: (i) funções físicas e biológicas; (ii) funções económicas; (iii) funções sociais e culturais e (iv) funções afetivas e espirituais (Henri & Lauwe, 1965).

As funções sociais e culturais dizem respeito, em primeiro lugar, à função da socialização e, em segundo, à transmissão da cultura da própria família e da sociedade. A família sempre constituiu um elemento fundamental na educação das crianças, no entanto, atualmente o seu papel tem vindo a tornar-se indispensável, uma vez que é em contexto familiar que a criança faz as suas primeiras aprendizagens que farão parte da sua existência, no convívio com a sociedade (Henri & Lauwe, 1965). De facto, a família é o primeiro núcleo em que a criança estabelece as primeiras interações sociais (Schaffer, citado por Silva, 2007). Essas relações iniciais que as crianças vão estabelecendo dependem, segundo Hay (2005), de várias competências sociais que se vão desenvolvendo, no seio familiar.

Na perspetiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, o contexto em que a criança está inserida influencia o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1994), uma vez que é nesse contexto que a criança interage e se relaciona (Bronfenbrenner, 2005). É, a família que atua como mediadora na aprendizagem de um conjunto de elementos que fazem parte da sua singularidade, como os seus valores, crenças, ideias e significados (Kreppner, citado por Dessen & Polonia, 2007). Assim, é a família que assume um papel importante na formação da personalidade da criança.

Para as crianças com NEE as relações que estabelecem com os seus familiares têm uma maior importância do que para as crianças sem NEE (Carter, Bottema-Beutel, Brock, 2014). É na família que ocorrem muitas das interações e que se refletem no

desenvolvimento da criança com NEE, uma vez que são os seus elementos que passam muito tempo com a criança (Correia, 2008).

Mas, tal como para qualquer criança a importância das relações com os pares aumenta com a entrada na escola. As interações com colegas do grupo/turma, clubes, equipas tornam-se mais frequentes, o que pode resultar em amizades/afinidades entre eles (Carter et al., 2014). No entanto, para as crianças com NEE o desenvolvimento dessas competências poderá estar condicionado, o que irá comprometer consequentemente o desenvolvimento das suas relações sociais (Hay, 2005) e daí o papel da família ser de extrema importância na promoção da socialização.

Do mesmo modo, e tendo em consideração as funções afetivas e espirituais, referidas pelo mesmo grupo - "Grupo de etnologia social" - (Henri & Lauwe, 1965), a família é o elemento que contribui para o desenvolvimento e segurança da criança de várias formas, tais como corresponder às necessidades desta protegendo-a sempre que necessário, permitindo um desenvolvimento coerente e estável, e favorecer um clima de pertença, de modo a que a criança se sinta parte integrante da família (Dessen & Polonia, 2007; Henri & Lauwe, 1965).

É também na família que as crianças realizam as suas primeiras aprendizagens ao nível da vida social, bem como das primeiras experiências de solidariedade, proibições, rivalidades, etc. (Oliveira, citado por Costa, 2004). Para que tal ocorra, a família tem de criar uma relação harmoniosa com a criança, por forma a que esta se sinta parte integrante dos vários elementos que podem constituir uma família. Importa referir que de acordo com Brofenbrenner (citado por Almeida, 2012), a criança desenvolve-se "psicologicamente em função das interações recíprocas com aqueles que amam" (p. 44).

Para além da estabilidade emocional que permitirá a construção da sua própria identidade, a família tem um papel importante, quando a criança se integra nos diversos contextos da sociedade (Henri & Lauwe, 1965). Para isso, cabe à família procurar envolver a criança em vários contextos, sendo que aquele que deverá ser privilegiado nos primeiros anos de vida é o contexto escolar. É, nele que a criança poderá estabelecer as primeiras relações, experienciando as competências desenvolvidas em contexto familiar (Costa, 2004; Dessen & Polonia, 2007).

A família desempenha um papel importante no que diz respeito ao processo educativo dos filhos com NEE, nomeadamente na promoção do seu desenvolvimento pessoal e social. Segundo Marchesi et al. (citado por Almeida, 2012), "a participação e

a colaboração dos pais no processo educacional dos alunos com NEE é um fator primordial para favorecer o seu desenvolvimento” (p.47).

Atente-se que o papel da família também é reconhecido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), nos artigos 60º e 61º, que se reforça a importância da sua participação no processo de intervenção junto da criança com NEE:

(i) 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.; (ii) 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 atividades educativas em casa e na escola (onde podem observar técnicas eficazes e aprender como organizar atividades extraescolares), assim como a orientar e apoiar o progresso escolar do seu filho. (Artigos 60º e 61º da Declaração de Salamanca, 1994, p. 38).

Desta forma, a família deverá procurar estabelecer uma relação favorável com a escola e os elementos que a constituem e vice-versa, uma vez que a presença dos pais na escola reforçará de forma positiva o desenvolvimento das crianças.

Em síntese, a família e a escola são contextos que possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, devendo funcionar como impulsionadores das aprendizagens que a criança pode realizar, ao longo do seu percurso escolar (Dessen & Polonia, 2007). Portanto, todos os agentes que interagem com as crianças, com desenvolvimento típico e com NEE, são relevantes para a promoção do seu sucesso, pelo que importa desenvolver respostas educativas que considerem a cooperação entre os agentes, nomeadamente com os seus pais ou encarregados de educação. Isto é, importa envolver os pais no processo educativo dos/as seus/suas filhos/as e promover a sua participação.

3. Participação e envolvimento da família no processo educativo do/a filho/a

3.1. Conceito de participação e envolvimento

As designações de participação e de envolvimento são, por vezes, usadas com o mesmo significado, mas vários autores descrevem como sendo diferentes, pelo que requerem a sua explicitação, neste estudo.

A participação das famílias refere-se, de acordo com Durkheim (citado por Silva, 2003), à integração de um membro familiar nos órgãos da escola, de associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo. No mesmo sentido, Beattie (citado por Silva, 2003) evidencia que a participação das famílias é aquela que é requisitada legalmente, através da integração de um representante das famílias nas associações de pais. Dale (citado por Silva, 2003) refere que a participação diz respeito aos diferentes modos como as famílias poderiam melhorar o sistema educativo, considerando a sua integração no mesmo.

Desta forma, a participação, de um modo geral, refere-se à integração das famílias na vida educativa dos seus educandos, no que diz respeito à tomada de decisões, fazendo parte dos objetivos comuns da escola, o que poderá contribuir de uma forma indireta para o funcionamento da escola.

O envolvimento dos pais na escola corresponde à sua participação em reuniões de pais, a ajuda nos trabalhos de casa, ou o mostrar interesse no que se passa na escola (Baeck, 2010; Young, Austin & Growe, 2013). Durkheim (citado por Silva, 2003) entende que o envolvimento das famílias diz respeito ao apoio que as famílias dão aos seus educandos, sendo que este apoio ocorre, na sua maioria das vezes, em casa. No entanto, este apoio, também pode ocorrer na escola, nas idas às reuniões escolares.

Já de acordo com Lloyd-Smith e Baron (citados por Young et al., 2013), o envolvimento das famílias é definido pela presença das famílias na escola, onde estabelecem contacto com os professores ou, por exemplo, ajudando com os trabalhos de casa.

Por outro lado, Nordahl (citado por Baeck, 2010) aponta para três formas de envolvimento que ocorrem entre a escola e a família, a saber: (i) cooperação representativa; (ii) cooperação direta e (iii) cooperação sem contacto. No que diz respeito, à cooperação representativa, o autor refere que para existir um dos elementos da família é eleito para representar todos os pais/familiares, por exemplo nas

associações de pais. Na cooperação direta, esta é formalizada através de reuniões e/ou conferências entre as famílias e os professores. Por fim, na cooperação sem contacto, o envolvimento das famílias ocorre em conversas informais com professores/técnicos, nas quais comunicam sobre a vida familiar e escolar do educando.

Devido à falta de consenso na explicitação deste conceito, Adbul-Adil e Fanner (citados por Young et al., 2013) propõem uma definição mais abrangente, que se refere a “qualquer atitude, comportamento, estilo ou atividades que ocorrem dentro e fora do ambiente escolar para apoiar o sucesso académico e/ou comportamental das crianças que estão matriculadas” (p.292).

De um modo geral, entende-se que o envolvimento diz respeito às parcerias que a escola e a família estabelecem entre si, sendo o educando o foco do seu interesse (Young et al., 2013). Portanto, o envolvimento envolve vários comportamentos e atitudes, não apenas por parte das famílias, mas também por parte dos profissionais da comunidade escolar.

3.2. Tipologias / Modelos explicativos de envolvimento parental

Para explicar as práticas de envolvimento parental existem diversos modelos, nomeadamente o modelo de Epstein e o modelo de Hoover-Dempsey e Sandler, os quais passamos a explicitar.

No modelo de Epstein (citado por Tekin, 2011) são definidos seis tipos diferentes de envolvimento parental: “*parenting*”; “*communicating*”; “*volunteering*”; “*learning at home*”; “*decision making*” e “*collaborating with the community*”. Este modelo revela-se importante e demonstra que a existência de uma relação de parceria entre professores e família pode acontecer de diversas formas. Para a autora, a criação de parcerias permitirá ajudar todas as crianças a ter sucesso na sua vida social e académica. (Epstein, 2013).

No primeiro tipo de envolvimento (“*parenting*”) invoca-se a importância de ajudar as famílias a criarem ambientes domésticos de apoio às necessidades da criança, uma vez que ela aprenderá e melhorará a sua aprendizagem num ambiente em que se sinta apoiada e segura (Tekin, 2011).

No segundo tipo de envolvimento (“*communicating*”), pretende-se salientar a importância de se estabelecer uma comunicação eficaz entre ambas as partes, ou seja, escola-família e família-escola. Para isso, cabe à escola promover programas que

contribuam para este tipo de envolvimento, por exemplo através de telefonemas ou até mesmo de conferências de esclarecimento (Tekin, 2011).

No terceiro tipo de envolvimento (“*volunteering*”), procura-se que a família seja um parceiro, que ajude e participe nas atividades escolares. Todos terão um papel importante em contexto escolar, sendo que as famílias podem ajudar-se mutuamente. Epstein (citado por Tekin, 2011) refere que através deste envolvimento as crianças podem melhorar a sua comunicação com adultos e aumentar a sua capacidade de aprendizagem (Tekin, 2011).

Para o quarto tipo de envolvimento (“*learning at home*”), os professores revelam-se elementos importantes, uma vez que se procura que estes sejam encorajados a fornecer ideias ou atividades para que as famílias possam ajudar os seus educandos em casa (Tekin, 2011).

Quanto ao quinto tipo de envolvimento (“*decision making*”) este implica que as famílias estejam incluídas e participem na tomada de decisões importantes que ocorrem no meio escolar. Neste sentido, as famílias entenderão as decisões tomadas pela escola (Tekin, 2011).

O último tipo de envolvimento (“*collaborating with the community*”) diz respeito à colaboração com a comunidade, e salienta a importância de identificar e integrar os recursos e serviços existentes na comunidade para contribuir para melhoramento dos programas escolares (Tekin, 2011).

Com este modelo verifica-se a existência de uma diversidade de formas para promover a parceria entre a família, a escola e a sociedade, no sentido de contribuir para a ajuda dos professores que educam as crianças.

Quanto ao modelo de envolvimento apresentado por Hoover-Dempsey e Sandler (citados por Tekin, 2011), este procura não apenas identificar o tipo de envolvimento da família, mas também explicar o motivo que leva a família a envolver-se.

Neste sentido, Hoover-Dempsey e Sandler (citados por Tekin, 2011) sugerem que existem três razões que levam a família a envolver-se na educação das crianças. A primeira razão diz respeito à perceção que possuem em relação à sua participação na comunidade escolar. A segunda razão deve-se à relação positiva que pretendem desenvolver com os seus filhos. E, a terceira e última razão está relacionada com as oportunidades que a família tem para se envolver.

Para Hoover-Dempsey e Sandler (citados por Tekin, 2011) a análise que realizaram acerca do envolvimento parental ocorreu de uma forma holística, permitindo,

assim, uma compreensão integral do fenómeno. Desta forma, os autores delinearão cinco níveis de envolvimento parental, os quais se basearam na teoria de Bronfenbrenner (Tekin, 2011).

No primeiro nível, os autores apresentam quatro fatores que influenciam o envolvimento parental: a construção do papel parental; a perceção da sua eficácia para ajudar os filhos a aprender, a perceção dos pais em relação aos convites feitos por parte da escola; e a perceção dos pais face aos convites/solicitações por parte das crianças. (Tekin, 2011).

O segundo nível refere-se às diferentes formas através das quais o envolvimento dos pais pode ocorrer e incluem três fatores que modelam as suas escolhas, ao nível do envolvimento, em casa, na escola ou nas atividades escolares. Estas três formas são: (i) a perceção dos pais sobre as suas competências, interesses e capacidade, no sentido de poderem ajudar os seus filhos nas aprendizagens escolares; (ii) a perceção dos pais acerca do tempo disponível para ajudarem os filhos nas aprendizagens escolares; (iii) a perceção dos pais acerca dos convites que tanto os seus filhos como as escolas fazem e que eles participam ou não. Assim, a perceção que os pais têm em relação à capacidade de ajudar os seus filhos na educação escolar, influenciará a forma como se envolvem (Tekin, 2011). Hoover-Dempsey & Sandler (1997) mostram que os pais com uma perceção elevada relativamente à sua eficácia na ajuda escolar têm a tendência de se envolverem com mais frequência, enquanto os pais com uma perceção mais baixa sentir-se-ão incapazes que contribuir para a educação dos seus filhos e conseqüentemente não se envolvem tanto.

Quanto ao terceiro nível, os autores sugerem que existem três mecanismos que podem influenciar o desempenho e até os resultados escolares das crianças: (i) modelagem, em que os pais ajudam, exemplificando a forma como se podem resolver alguns problemas; (ii) reforço, em que os pais elogiam positivamente o trabalho realizado pela criança; e (iii) instrução, os pais ajudam os filhos, por exemplo com os trabalhos escolares (Tekin, 2011).

O quarto nível é constituído pela harmonia entre as ações/expectativas dos pais e os mecanismos de envolvimento referidos no terceiro nível (Tekin, 2011).

Por último, o quinto nível tem em consideração os resultados escolares, as competências adquiridas e desenvolvidas pelas crianças, após o envolvimento dos pais (Tekin, 2011).

Mais tarde, os autores, Hoover-Dempsey e Sandler (citados por Tekin, 2011) realizaram uma revisão da literatura da sua teoria. Nessa revisão, os autores aperceberam-se que a decisão dos pais para se envolverem na educação dos filhos baseava-se em três fatores: (i) crenças motivacionais; (ii) percepção das solicitações dos filhos e dos professores; e (iii) contexto familiar. O primeiro dizia respeito àquilo que os pais consideram ser o seu papel relativamente ao seu envolvimento. Estes autores consideram que as crenças e as expectativas dos pais em relação ao seu papel influencia o seu envolvimento (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). O segundo estava relacionado com a percepção das solicitações que lhes eram feitas tanto por parte da escola como dos professores e das crianças. Hoover-Dempsey e Sandler (1995) mostram que os pais se envolvem, uma vez que entendem as solicitações que tanto os seus filhos e a escola fazem. O que acontece é que estas solicitações abrem a possibilidade de existir um maior envolvimento por parte dos pais (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). O terceiro e último fator refere-se à sua percepção em relação à sua condição de vida, muitas vezes associado à disponibilidade de tempo (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Tekin, 2011).

A partir deste modelo, apercebemo-nos de que existem diversos fatores que podem determinar o envolvimento parental. Para isso, deve existir uma clarificação dos papéis que cada indivíduo que faz parte da comunidade escolar, por forma a contribuir para uma melhor educação (Tekin, 2011).

Podemos perceber que a partir destes dois modelos, o envolvimento parental é determinado por diversos fatores que poderão levar conseqüentemente a diferentes formas de envolvimento e, por sua vez, essas diferentes formas podem ter distintos impactos nos resultados escolares e comportamentos dos filhos.

3.3. Contributos do envolvimento parental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças

Vários são os estudos que nos remetem para a importância do envolvimento parental em contexto escolar, pois contribui não apenas para o desenvolvimento e o aproveitamento escolar das crianças, mas beneficia todos os que se relacionam com elas, sejam pais, professores e escolas (Villas-Boas, 2001).

Alguns estudos (Bryan, citado por Raqui, Fatima, Sohail, Saleem & Khan, 2013) mostram que as crianças cujos pais estão envolvidos na sua aprendizagem tendem a

ter um nível de eficácia maior, tanto ao nível do desempenho escolar, como também em termos comportamentais.

Num programa intitulado *Head Start*, aplicado após a segunda guerra mundial, procurou-se que os pais se tornassem parceiros educacionais equiparáveis aos professores (Henderson & Mapp, 2002; Tekin, 2011). Ambos trabalhavam em conjunto com o mesmo objetivo, o desenvolvimento de competência académicas, pessoais e sociais das crianças (Henderson & Mapp, 2002; Tekin, 2011). Neste programa procurava-se que os pais planeassem e participassem nas atividades realizadas em contexto escolar, tal como os outros profissionais que faziam parte desse contexto. Os resultados após a aplicação do estudo mostraram que crianças que tinham dois anos de idade apresentavam níveis elevados no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo em relação às outras crianças cujos pais não tinham participado no estudo. Ao nível da linguagem essas crianças também usavam palavras complexas e aplicavam-nas em frases mais complexas (Henderson & Mapp, 2002). Note-se que este programa não evidenciou, apenas, contributos na área da linguagem, também foram desenvolvidas atividades com os pais, no âmbito da matemática, procurando que eles integrassem as atividades ou que as preparassem para desenvolverem com os seus filhos. Estas estratégias mostraram que as crianças que tiveram a possibilidade de participar neste programa desenvolveram maiores conhecimentos e competências matemáticas em relação às que não tiveram essa oportunidade (Henderson & Mapp, 2002).

Raqui et al. (2013) também referem que o envolvimento parental influencia o desenvolvimento da criança em várias áreas, tais como a cognição, a linguagem e as competências sociais. Na mesma linha de pensamento, alguns autores (Jafarov, 2015; Raqui, et al., 2013) reconhecem que o envolvimento parental de crianças numa idade precoce, influenciam positivamente o desenvolvimento da linguagem. Ou seja, a forma como essas crianças comunicam poderá afetar o seu desempenho ao nível académico, bem como ao nível das suas competências sociais.

Correia (2008) também refere que o forte envolvimento parental em contexto escolar ajuda a melhorar as competências académicas, sociais e pessoais das crianças, sendo este facto também relevante para as crianças com NEE. O envolvimento parental, nestes casos, permitirá aos professores compreender a criança e contexto familiar em que esta está inserida, de forma a responder adequadamente às necessidades das crianças (Correia, 2008).

Mas o envolvimento parental não contribui unicamente para um bom desenvolvimento das crianças. Alguns estudos realizados (Haynes et al., citado por Jafarov, 2015) evidenciam que a participação dos pais nas atividades escolares, pode contribuir para o estabelecimento de uma relação positiva entre os pais e os professores. Importa salientar que este contributo é produtivo para todos: a escola, a família e a própria criança. O estabelecimento desta relação estreita entre todas as instituições trará, conseqüentemente, vantagens para as próprias crianças, uma vez que se sentem mais motivados e estabelecem, também, elas uma relação de empatia que potencializa o interesse pela aprendizagem e, por conseguinte, promove o seu sucesso escolar (Sousa & Sarmiento, 2010). De acordo com Epstein (1992), os alunos em que os pais estabelecem uma relação positiva com a escola, os que têm por hábito acompanhar o trabalho realizado pelos professores em contexto escolar, tendem a ter uma maior motivação para a aprendizagem.

Do mesmo modo, Fernández, Guzmán e Núñez (2011) evidenciam os benefícios que o envolvimento parental traz tanto para as famílias, como para as crianças e para as escolas. Esses benefícios encontram-se descritos na Figura 1.

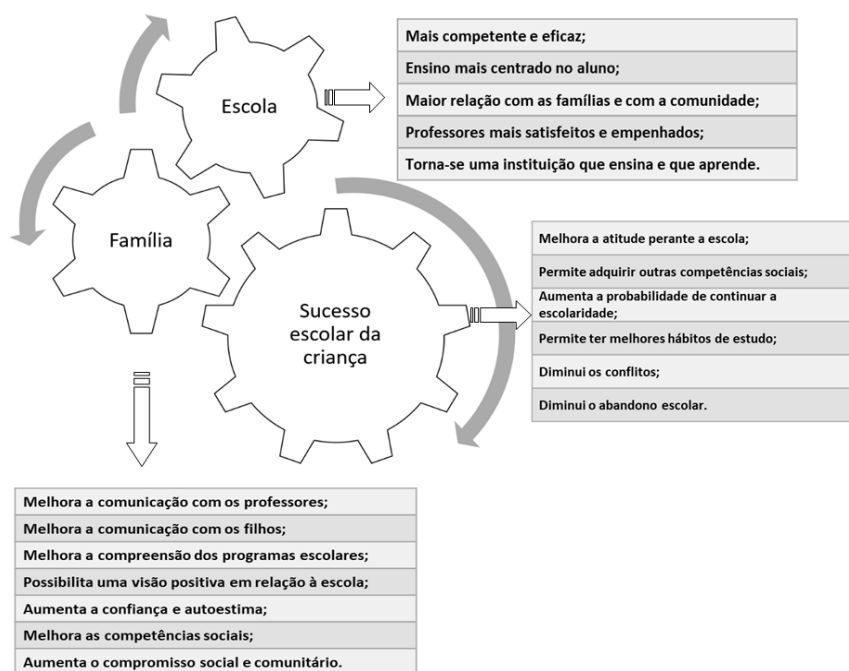


Figura 1
Benefícios da relação colaborativa entre a família e a escola para o sucesso da criança (Baseado em Fernández, Guzmán & Núñez, 2011, p.14)

Para que estes contributos sejam efetivos deverá existir uma relação positiva entre todos aqueles que fazem parte da educação das crianças. Por este motivo, é útil a escola envolver as famílias no seu trabalho e que esse envolvimento seja uma prática constante na filosofia escolar. Uma filosofia que deverá ser baseada na parceria educacional num ambiente de confiança e respeito, elementos que são fundamentais para a participação e o envolvimento parental, pois este relacionamento tem impacto positivo no desenvolvimento da criança com NEE, ao nível cognitivo, de linguagem e competências sociais (Rafiq, Fatima, Sohail, Saleem & Ali Khan, 2013). Considera-se que a participação das famílias exige o encorajamento de todos os professores e técnicos que fazem parte do processo educativo das crianças.

Em suma, cabe a todos os que fazem parte da comunidade escolar promover estratégias que permitam o envolvimento da família, uma vez que “o envolvimento parental influencia a qualidade de características das crianças, como auto-imagem positiva, o senso de optimismo e a orientação produtiva para as relações sociais e ganhos na linguagem, habilidades motoras, conceitos e solução de problemas” (Spodek & Saracho, 1998, p.168).

3.4. Fatores que influenciam o envolvimento parental

O envolvimento dos pais em contexto escolar tem sido estudado ao longo dos anos e até aos dias de hoje. Alguns dos estudos realizados procuravam entender os fatores que influenciariam o envolvimento e a participação das famílias, em contexto escolar.

Num estudo realizado por Green e Hoover-Dempsey (2007) em que tinham como objetivo analisar as diferentes motivações psicológicas dos pais e que foram mencionadas no modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (crenças motivacionais; perceção das solicitações dos filhos e dos professores; e contexto familiar), os resultados mostraram que a idade da criança poderá influenciar o envolvimento parental. Verificou-se que à medida que a idade da criança aumenta, diminui o envolvimento dos pais, em contexto escolar. Por outro lado, quando foram comparados os dois ciclos de escolaridade, o 1º ciclo e o 2º ciclo, em que estão incluídas crianças do 1º ao 4º ano, e crianças do 5º e 6º ano de escolaridade, os autores verificaram uma diferença relativamente às motivações para se envolverem. Os pais do 1º ciclo demonstraram que o envolvimento ocorre com maior frequência, porque estava relacionado com a perceção dos pais acerca das solicitações dos filhos, sendo que nas

outras variáveis – crenças motivacionais e contexto familiar – o envolvimento era de menor intensidade (Green & Hoover-Dempsey, 2007). Os mesmos autores (Green & Hoover-Dempsey, 2007) conseguiram demonstrar que no 2º ciclo o mesmo também ocorre, sendo que, no que se refere às crenças motivacionais, em que os pais revelam ter uma percepção acerca do seu tipo de envolvimento, estas não influenciavam o envolvimento dos pais.

Outros estudos focaram, como fator determinante para o envolvimento parental, a experiência positiva ou negativa que os pais tiveram com os seus próprios pais, relativamente à relação que estabeleceram com a escola (Bandura, citado por Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Sugerem que os pais que tiveram sucesso na escola ou que receberam diversas formas de envolvimento dos seus próprios pais ajudaram-nos a serem também, eles, pais mais envolvidos e participativos na educação dos seus filhos (Bandura, citado por Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Hoover-Dempsey e Sandler (1995) sugerem que a construção do papel dos pais é feita através da observação e da modelagem dos seus próprios pais. Consideram que a construção do papel dos pais “é importante porque permite aos pais imaginar, antecipar e agir sobre uma série de atividades educacionais relacionadas com os seus filhos”. (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, p. 314)

Já num estudo realizado em contexto norueguês ficou demonstrado que as habilitações literárias dos pais revelaram-se um fator que influenciava o envolvimento parental, em contexto escolar (Epstein; Hallgarten; Hanafin & Lynch; Lareau; Useem; Vincent; Vincent & Ball; Vincent & Martin; citados por Baeck, 2010). Neste estudo, mostrou-se que os pais com mais habilitações literárias tinham uma predisposição maior no que se refere ao envolvimento, em contexto escolar, do que aqueles pais com menos habilitações literárias (Epstein et al., citado por Baeck, 2010). Já, Lee e Bowen (citados por Jafarov, 2015) referem que os pais com habilitações literárias mais baixas, não se envolvem, uma vez que não se sentem confiantes para se relacionarem com os professores. Este fator, também foi tido em consideração, num estudo realizado por Baeck (2010), no qual procurou entender de que forma as habilitações literárias dos pais, juntamente com o entendimento, destes, acerca da cultura da escola, ou seja, o conhecimento sobre o sistema educacional, influenciaria o envolvimento parental, em contexto escolar. O autor mostrou que os dois fatores, habilitações literárias e entendimento da cultura escolar (e.g. integração em órgãos escolares), são determinantes para que os pais se envolvam, em contexto escolar (Baeck, 2010).

Especificando, o estudo mostrou, também que os pais aderem mais facilmente quando realizam trabalho voluntário (85%) do que em papéis que representam os pais, em órgãos escolares (73%) (Baeck, 2010).

Neste mesmo sentido, Hoover-Dempsey e Sandler (1995) propõem que os pais que compreendem as solicitações escolares ou os pedidos dos filhos para participarem nas atividades escolares, têm mais probabilidade em envolverem-se, em contexto escolar. Os mesmos autores (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995) afirmam que “as características gerais dos pedidos e oportunidades podem influenciar o surgimento do envolvimento ativo dos pais.” (p.316).

Um outro aspeto que se revela determinante para o envolvimento parental, diz respeito à eficácia e preocupação pessoais por parte dos pais, no sentido de ambicionarem que os seus filhos sejam bem-sucedidos (Hoover- Dempsey & Sandler, 1995). Esta eficácia pessoal está relacionada com a perceção dos pais em que acreditam que têm o conhecimento e a capacidade de conseguir ajudar os seus filhos a ter sucesso na escola (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Na mesma linha de pensamento, Hoover- Dempsey e Sandler (1995) propõem que o sentido de eficácia por parte dos pais irá unir-se com a satisfação emocional. Os autores sugerem que os pais que estão emocionalmente ligados e preocupados com o sucesso escolar dos filhos serão pais, provavelmente, mais envolvidos.

Pela mesma razão, os autores Hornby e Lafaele (2011) mostram que os pais com crianças com NEE, geralmente estão mais disponíveis para se envolverem com a escola, devido às preocupações que têm com o sucesso dos seus filhos. Por outro lado, apresentam a ideia de que nem sempre isso acontece, podendo existir um desacordo entre a escola e a família, relativamente àquilo que os pais considerem que os seus filhos conseguem alcançar ou quando existe um interesse por parte dos professores em que as famílias apoiem o trabalho que é desenvolvido, em contexto escolar (Seligman, citado por Hornby & Lafaele, 2011). Além disso, os problemas de comportamento que os filhos apresentam poderá ser um fator influenciador para o envolvimento parental. Os pais que têm filhos com problemas de comportamento têm tendência a sentir alguma relutância em envolverem-se ou mesmo participarem nas atividades escolares, uma vez que as crianças acabam por ter uma reputação de crianças problemáticas e estes não se sentem à vontade para que sempre vão à escola receberem mais notícias (Parsons, citado por Hornby & Lafaele, 2011).

Adicionalmente, alguns estudos apresentam um fator que também tem efeito no envolvimento parental, a estrutura familiar. Os autores mostraram que famílias monoparentais apoiavam com menos frequência os/as seus/suas filhos/as em comparação com famílias nucleares e verificou-se, ainda que o nível de envolvimento de famílias após o divórcio é bastante baixo (Astone & McLanahan; Potvin et al.; Jordan et al., citados por Jafarov, 2015).

Para terminar, outros estudos mencionam diferentes fatores que influenciam o envolvimento dos pais, em contexto escolar, como as diferenças culturais e a falta de transporte (Aronson & Pena, citados por Jafarov, 2015).

Independentemente dos fatores que estão associados ao envolvimento parental, torna-se importante destacar que tanto a escola como as famílias devem procurar partilhar tarefas e responsabilidades no sentido de promover o sucesso educacional da criança.

4. Famílias de crianças e jovens com multideficiência

4.1. Características e necessidades das crianças e jovens com multideficiência

Orelove e Sobsey (citados por Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte & Amaral, 2004) apresentam as crianças e jovens com multideficiência (MD) como as que manifestam “limitações acentuadas no domínio cognitivo, associados a limitações no domínio motor ou no domínio sensorial (visão e audição) e que requerem apoio permanente, podendo ainda necessitar de cuidados de saúde específicos.” (p. 29).

De acordo com Pawlyn e Carnaby (2009), podemos considerar que a condição de multideficiência implica a existência de um comprometimento cognitivo (QI \leq 70) e dificuldades ao nível do seu funcionamento adaptativo, ou seja, a forma como se comportam nos diferentes ambientes de vida. Ware (citado por Pawlyn & Carnaby, 2009) refere ainda que o comprometimento cognitivo de algumas destas crianças poderá ser tão severo que pode manifestar-se num “nível de desenvolvimento igual ou inferior aos 2 anos.” (p.6). Assim, considerando a abordagem de Piaget, estas crianças estarão naquele que o autor define como o estágio de desenvolvimento sensório-motor (Papaia, Olds & Feldman, 2001). Por outro lado, em algumas crianças, o seu nível de comprometimento intelectual poderá alongar-se até aos 7 anos de idade, o que de acordo com a abordagem piagetiana estas apresentarão alguns dos comportamentos

referentes ao estágio de desenvolvimento pré-operatório (Papaia, Olds & Feldman, 2001).

Importa referir que a interação que se pode estabelecer entre as diversas limitações que estas crianças e jovens podem apresentar torna únicas as suas características e necessidades, pelo que constituem um grupo heterogéneo em termos das suas características, capacidades e necessidades (Nunes, 2005).

As particularidades destas revelam-se um desafio, tanto para as escolas como para os profissionais que nelas trabalham, mas também para os seus familiares.

É evidente que estas crianças/jovens, como qualquer outra precisam de ver satisfeitas as suas necessidades básicas, sendo que no caso particular das que apresentam MD, de acordo com Orelove e Sobsey (citados por Nunes, 2002), existem um conjunto de necessidades, que associadas à problemática particular de cada uma, deve ser considerada, a saber: necessidades físicas e médicas, necessidades educativas e necessidades emocionais.

Os mesmos autores (Orelove & Sobsey, citados por Nunes, 2002) referem-se às necessidades físicas e médicas como sendo aquelas que dizem respeito às dificuldades que as crianças/jovens podem apresentar considerando a locomoção e movimentação dos membros, problemas respiratórios, convulsões, limitações sensoriais, entre outros problemas de saúde associados. Saliencia-se que, na maioria de crianças/jovens com MD, esta problemática é causada pela paralisia cerebral, pelo que são frequentes as dificuldades de postura e de mobilidade que manifestam, bem como problemas ao nível do sistema respiratório e digestivo. O sistema respiratório e digestivo são muitas vezes afetados, o primeiro devido à dificuldade de controlo da respiração que está associado aos problemas musculares e esqueléticos e o segundo à dificuldade de deglutição ou mastigação dos alimentos (Orelove & Sobsey, citados por Nunes, 2002).

Alguns dos problemas de saúde têm os seus efeitos secundários e que requer cuidados especiais, por forma a ajudar a criança/jovem com MD a ter uma melhor qualidade de vida.

As necessidades educativas destas crianças/jovens dizem respeito às dificuldades que podem apresentar aquando do seu processo de aprendizagem, uma vez que estas têm dificuldades em fazer aprendizagens incidentais (Nunes & Amaral, 2008). Além disso, estas crianças/jovens, na sua maioria, estão impossibilitadas de usar a fala como forma de comunicação, sendo muitas vezes necessário recorrer a estratégias e/ou instrumentos que possibilitem a sua interação com os outros (Orelove

& Sobsey, citados por Nunes, 2002). Para isso, a educação destas crianças/jovens, segundo Orelove, Sobsey e Silberman (2004), deve incidir no treino da mobilidade e interação social.

Por fim, as necessidades emocionais dizem respeito ao direito que estas crianças/jovens têm para vivenciar momentos em que possam sentir afeto, atenção e carinho. Neste sentido, é importante promover oportunidades de interação com as pessoas que as rodeiam, para que desenvolva relações sociais e afetivas (Orelove, Sobsey & Silberman, 2004; Nunes, 2002).

Importa referir que as limitações e necessidades das crianças/jovens com MD constituem um enorme desafio para todos os profissionais que interagem com elas. Segundo Nunes (2001) “é fundamental a colaboração com a família, bem como com os profissionais de outros serviços relevantes para a educação da criança, no sentido de uma Abordagem em Equipa Transdisciplinar.” (p.26).

Neste sentido, estas crianças/jovens necessitam de um apoio contínuo e intensivo na realização de atividades essenciais, tanto no seu dia a dia, como ao longo da sua vida, pelo que é importante a articulação entre todos aqueles que lidam com elas, nomeadamente a família e profissionais de educação (Saramago et al., 2004).

Assim, todos os profissionais responsáveis pela sua educação devem ter em consideração, nos programas educativos, três elementos essenciais: a participação e envolvimento em atividades de vida real; a comunicação e o movimento.

As crianças/jovens com MD, no seu programa educativo, necessitam de respostas educativas que sejam flexíveis, ou seja, em que se diversifiquem estratégias e se utilizem materiais adequados a cada uma. Desta forma, estaremos a responder às necessidades de cada criança/jovem, à sua família e ao seu modo de aprender.

Para Nunes (2008) a organização das respostas educativas para estas crianças/jovens não é muito diferente, no essencial, do que é realizado com as que têm um desenvolvimento típico, na medida em que a inclusão na comunidade e a qualidade de vida são essenciais para todos. Contudo, face às suas características é importante envolvê-las em atividades naturais, ou seja, em atividades realizadas em ambientes naturais, apropriados e socialmente relevantes. Como nos diz Nunes (2008) é fundamental assegurar o “ nível de funcionamento e de participação nas situações da vida diária, nos diversos contextos, tendo em consideração os ambientes que são significativos para eles (no presente e no futuro) e a sua idade cronológica” (p. 24).

Na planificação das atividades a desenvolver, é necessário pensar como proporcionar oportunidades para que as crianças/jovens com MD vivenciem experiências significativas, interessantes e diversificadas. Quanto à diversidade, importa salientar que se deve considerar a sua participação nas cinco esferas de atividade. As cinco esferas de atividade dizem respeito à vida diária, vida doméstica, trabalho ou ocupação, atividades socioculturais e escola (Amaral et al., 2006). Este princípio vai possibilitar à criança/jovem com MD adquirir, de uma forma significativa, competências para um futuro e ter uma qualidade de vida melhor.

4.2. Necessidades e expectativas das famílias de crianças e jovens com MD

Como já referido a família é um elemento fundamental em todo o processo de crescimento e desenvolvimento da criança. Segundo Fiamengh Jr. e Messa (2007), as relações que se estabelecem entre os elementos que fazem parte do seio familiar influenciarão, não apenas cada um dos membros individualmente, mas influenciará, igualmente, toda a estrutura familiar.

O nascimento de um/a filho/a, tal como vimos, anteriormente, pode alterar a estrutura familiar já existente. Contudo, as mudanças serão, ainda, mais significativas aquando do nascimento de um/a filho/a com multideficiência, dadas as particularidades destas crianças.

As famílias aquando do nascimento de um/a filho/a procuram investir, não apenas em aspetos materiais, mas especificamente em aspetos afetivos o que acarreta, por parte destas famílias, algumas expectativas de realização e concretização de alguns sonhos ou desejos (Pimentel, 2005).

Em todas as famílias são desenvolvidas expectativas acerca dos filhos que nascem. Essas expectativas são baseadas tendo em conta a experiência pessoal, a formação e até mesmo pela interação social com indivíduos com culturas e valores diversificados. (Russell, 2003).

Assim, quando nasce uma criança com MD o impacto desse nascimento trará para a família reações diversificadas. Silva e Dessen (2007) evidenciam que o impacto para estas famílias poderá ser um processo longo que passa por diversos períodos, desde o choque, a negação, a raiva, a revolta, a rejeição, entre outros sentimentos ora negativos ora positivos, até à “construção de um ambiente familiar mais preparado para incluir essa criança como um membro integrante da família.” (p.136).

De facto, todas as famílias poderão enfrentar períodos de mudanças familiares críticos, como a entrada para a escola, a adolescência, entre outras situações. Porém, as famílias com filhos com MD deparam-se com outro tipo de situações que geram tensões familiares. Mackeith (citado por Costa, 2004) relatou a existência de quatro períodos de tensão que estas famílias passam: (i) quando os pais têm a notícia de que o/a filho/a é uma criança com necessidades especiais; (ii) quando chega o momento da entrada para a escola e há a necessidade de perceber que possibilidades escolares existem para o/a filho/a; (iii) quando o/a filho/a terá de deixar a escola e quando a criança/jovem enfrenta as confusões e frustrações pessoais, tal como os outros adolescentes; e (iv) quando os pais envelhecem e já não têm a possibilidade de dar continuidade ao apoio que o/a filho/a necessita.

Na verdade, as mudanças que decorrem destes períodos mais tensos vividos pelas famílias fazem com que também elas tenham de repensar as necessidades e expectativas que não tinham sido planeadas.

Estas famílias enfrentam diversas necessidades que estão intimamente relacionadas com as necessidades do/a seu/sua filho/a. Tal como descrevemos antes estas crianças/jovens possuem necessidades médicas, educativas e emocionais, as quais condicionam a estrutura das suas famílias.

De acordo com Warnock (1978), as necessidades das famílias de crianças com MD estão relacionadas com informações, conselhos, apoios e ajuda prática. Mais recentemente, Dale (citado por Pestana, 2015) aponta as seguintes necessidades destas famílias: o apoio financeiro; alguém que ajude na ligação com os serviços de saúde, educativos e sociais; alguém que ajuda com transportes dos cuidadores e da criança.

As famílias assim que têm o diagnóstico de que o/a seu/sua filho/a apresenta uma determinada incapacidade ou dificuldade, têm a necessidade de saber todas as informações acerca da sua problemática. As informações que estas famílias procuram estão relacionadas com as particularidades do quadro clínico e dos cuidados inerentes à condição do/a filho/a. Para Fiamengh Jr. e Messa (2007), estas famílias “precisam entender e aprender a lidar com um novo corpo de conhecimento relacionado ao diagnóstico e ao sistema de apoio disponível.” (p.243). Esse conhecimento possibilitará às famílias a diminuição da ansiedade que estas estejam a enfrentar (Fiamengh Jr. & Messa, 2007). Assim, quanto mais as famílias conhecerem a problemática médica

dos/as filhos/as, mais facilmente, também, poderão contribuir para apoiar os profissionais que os acompanham.

Com a entrada para a escola as famílias iniciam outro período em que desenvolvem expectativas, mas agora em relação aos professores e aos profissionais que irão acompanhar o/a filho/a no seu percurso escolar. Alguns estudos mostraram que os pais esperavam da escola e dos seus profissionais a qualidade suficiente para ajudar os filhos a progredirem, ao nível académico, mas, também ao nível emocional (Russell, 2003). Outros estudos mostram que as famílias também têm expectativas relacionadas com as necessidades individuais e de desenvolvimento da sua criança e dos serviços que poderão beneficiar para lhes fornecer qualidade de vida (Au & Pumfrey; Bennet, Lee & Lueke; Woolman, Garwick, Kohrman & Blum, citados por Russell, 2003).

Estas expectativas vão ao encontro das necessidades que estas famílias têm, no que diz respeito aos serviços e aos apoios educativos que as crianças poderão beneficiar, por forma a possibilitar-lhes o melhor desenvolvimento escolar, bem como social e emocional.

As necessidades das famílias, também estão relacionadas com o apoio emocional que estas famílias carecem. Emocionalmente, estas famílias poderão ficar afetadas devido à nova realidade que é educar uma criança/jovem com particularidades tão especiais (Russell, 2003). Muitas vezes, o seu estado emocional não lhes permite tornarem-se parceiros dos profissionais que estão envolvidos nos cuidados e na educação dos seus filhos/as, tornando-se pais dependentes ou pais em conflito (Russell, 2003).

Lake e Billingsley (citados por Russell, 2003) sugeriram que, por vezes, os conflitos que se geram entre a escola e as famílias estão relacionados com a discrepância de ideias acerca da criança/jovem com MD. Os mesmos autores são da opinião que este conflito é causado pelo facto de as famílias acreditarem que a escola apenas descreve a criança na perspetiva da problemática desta e nem sempre particulariza as suas características mais individuais, como os seus pontos fortes e/ou os seus interesses (Lake & Billingsley, citados por Russell, 2003).

Importa, assim, reforçar a ideia de que o envolvimento das famílias e da escola possibilita uma maior oportunidade para partilhar informações, ideias, mas também, as expectativas e as necessidades de cada uma. Em resultado deste envolvimento tanto

as famílias como a escola poderão obter uma maior compreensão sobre a criança/jovem com MD.

4.3. Envolvimento e participação de famílias na educação de crianças e jovens com MD

Para conseguir responder às necessidades das crianças e jovens com MD, torna-se fundamental que a sua educação seja “planeada de uma forma sistemática e dentro de um processo de colaboração de tomadas de decisões” (Nunes, 2002, p. 8). Para isso, e de acordo com Saramago et al. (2004), “As escolas, os pais e os docentes necessitam de cooperar para definir os objetivos educacionais individualizados a incluir em programas de abordagem funcional, para que a criança/jovem esteja exposta a aprendizagens significativas e úteis em contexto naturais.” (p.33).

Face ao exposto, é importante a colaboração dos profissionais da comunidade escolar que ajudam estas crianças/jovens a desenvolverem-se, bem como um elemento fulcral, a família. Neste sentido, Jones e Jones (citados por Spencer & Marschark, 2010) enfatizam a ideia de que a intervenção necessária para estas crianças/jovens requer o envolvimento da família e de todos os especialistas necessários para ir ao encontro das suas necessidades e da família. Na mesma linha de pensamento Ewing, Jones e Franco (citados por Gomes, 2013) referem que existem dois aspetos fundamentais neste tipo de colaboração, os quais estão relacionados com as necessidades do indivíduo em detrimento dos técnicos que o apoiam e a promoção da participação da família como membro fundamental da colaboração.

Segundo Nunes (2001), dada a complexidade das características das crianças/jovens com MD, estas aprendem de forma mais eficaz se todas as aprendizagens forem integradas na sua rotina diária, sendo que a família é parte integrante de todo o seu processo educativo, uma vez que é a família que melhor conhece as suas rotinas. Smith e Levack (citados por Nunes, 2001) reforçam a ideia de que o papel da família é bastante significativo, pois a maior parte da intervenção ocorre nos primeiros anos de vida das crianças e a família é o contexto mais significativo para ela, pois foi nele que a criança adquiriu as suas primeiras competências.

Desta forma, e atendendo às características e necessidades das crianças/jovens com MD, o envolvimento e a participação das famílias contribui, como vimos para um bom desenvolvimento físico, social e emocional destas crianças e jovens.

Porque as famílias têm um papel relevante em todo o processo evolutivo da criança, uma vez que são elementos decisivos nas escolhas que dizem respeito ao seu futuro, como vimos, devem ser encorajadas a participarem na vida da escola e no desenvolvimento do trabalho educativo destas (Ladeira & Amaral, 1999). Desta forma, as escolas e os seus representantes, bem como os técnicos que os auxiliam são elementos cruciais na promoção do contributo das famílias na vida escolar dos filhos com MD. Eles devem apoiá-las, auxiliando-as no desempenho do seu papel, mas “não lhes atribuindo um papel de especialistas a quem seja solicitado a realização de tarefas que são essenciais da competência da escola” (Ladeira & Amaral, 1999, p.7). De facto, a importância da colaboração da família, não necessita, nem deve ser confundida com alteração de papéis, entre a escola e a família, mas antes de mais uma “complementaridade”, tal como refere Fonseca (citado por Sousa & Sarmento, 2010).

Com a entrada para um novo contexto, a escola, a família e a criança/jovem deparam-se com inúmeros desafios. A família com a escolha de uma escola adequada às características e às necessidades do/a filho/a, e a criança/jovem com a adaptação ao novo ambiente educativo (Ladeira & Amaral, 1999). Para a criança/jovem ter uma melhor adaptação, ao contexto escolar, torna-se necessário que se crie um bom relacionamento entre a família e a escola. A criação de um bom relacionamento entre as famílias e a escola permitirá à criança/jovem com MD criar a confiança necessária para conseguir adaptar-se ao novo contexto e às pessoas que interagem nele (Gil, 2008). Logo, esta relação de proximidade irá facilitar a participação das famílias no projeto educativo dos seus filhos. Mas, segundo Simon (citado por Gil, 2008) para isso é fundamental “(...) prepará-los a colaborar com a escola (...)” (p.19).

Importa promover o envolvimento das famílias em todo o processo educativo, desde “a planificação, a execução e avaliação dos programas de intervenção” das crianças/jovens (Correia, 2008, p. 156) dado que contribui para um melhor conhecimento das suas potencialidades e fragilidades. Este conhecimento facilitará a escolha de opções educativas, de forma a proporcionar-lhe as ferramentas necessárias para que se sintam seguras e capazes de agir em sociedade.

Deste ponto de vista, responsabilizamos não apenas os professores pela educação das crianças/jovens com MD, mas estamos a partilhar essa responsabilidade com as famílias. Na mesma linha de pensamento, Epstein, et al. (2002), apresentam a ideia de que se a escola vê os seus alunos com fazendo parte de uma família,

provavelmente olha para a família como parceiros de toda educação dos seus alunos. Parceiros, esses que compartilham interesses e responsabilidades.

Para desenvolver relações com as famílias, segundo McWilliam (2003), é necessário que os profissionais tenham em consideração as seguintes orientações: (i) reconhecer os pontos fortes da criança/jovem e da sua família; (ii) responder às prioridades identificadas pela família; (iii) individualizar a prestação de serviços; (iv) responder à mudança de prioridades da família; (v) apoiar o modo de vida da família; e (vi) centrar a intervenção nas prioridades da criança/jovem e da sua família.

Especificando cada uma das orientações, de acordo com McWilliam (2003), é relevante que a escola e os seus profissionais identifiquem e reconheçam os pontos fortes da família, por forma a conseguirem apoiá-las no desenvolvimento das crianças/jovens. Identificar e reconhecer os pontos fortes das famílias irá permitir que da mesma forma a família se sinta confiante para se envolver na educação do/a filho/a.

Outro aspeto que o autor apresenta como fundamental é saber identificar as prioridades das famílias, ou seja, saber o que é que a família considera que é relevante para o/a filho/a e/ou mesmo para toda a estrutura familiar (McWilliam, 2003). Para Nunes (2001) identificar as prioridades da família “é elementar para o sucesso educativo destas crianças, constituindo um dos aspetos principais da atividade pedagógica do educador.” (p.17).

O mesmo autor, McWilliam (2003, 2012), considera que cada família é única pelo que o apoio e os recursos a conceber às famílias devem ser individualizados, a fim de assegurar a melhor opção para satisfazer as prioridades e as necessidades das mesmas, incluindo as mais básicas. Desta forma as famílias podem concentrar-se em se envolver de uma forma eficaz no desenvolvimento e na educação escolar do/a seu/sua filho/a. O apoio à família deve ser desenvolvido de modo a facilitar a sua participação comunitária, uma vez que a participação é relevante para o desenvolvimento da criança/jovem com MD (Nunes, 2001).

À medida que a criança vai crescendo as prioridades e as necessidades desta vão alterando, como tal as prioridades da família também. Assim, no decorrer do desenvolvimento e da evolução da criança/jovem é necessário identificar as mudanças das prioridades por forma a conseguir responder, no sentido de melhor adequá-las ao trabalho a desenvolver (McWilliam, 2003).

Devido às características das crianças / jovens com MD é importante a família disponibilizar as informações necessárias para que os professores e técnicos consigam

compreendê-la melhor e comunicar com ela. Ora, como afirmam Jansen, Putten e Vlaskamp (2016) as famílias destas crianças/jovens possuem uma riqueza de informação sobre as suas capacidades, tendo em conta que conhecem as suas necessidades, desejos e oportunidades, que importa considerar.

Neste sentido, vamos ao encontro dos fatores inerentes às práticas de envolvimento parental que foram referidos, em estudos realizados por Jansen et al. (citado por Jansen et al., 2016). Os autores descobriram a existência de cinco fatores a saber: (i) comunicação, (ii) tomada de decisão mútua ou igualdade, (iii) avaliação, (iv) confiança e (v) respeito.

A comunicação revela-se um fator importante para promover o envolvimento entre a escola e a família. Para Jansen et al. (2016) a comunicação desempenha um papel importante na colaboração, em primeiro lugar pelo direito próprio, mas em segundo lugar também em relação à tomada de decisões, no que diz respeito à avaliação e à educação da criança. Além disso, é através da comunicação que se desenvolve a confiança e o respeito mútuo.

Quando a comunicação entre estes dois parceiros se releva efetiva, os contributos, tal como vimos, anteriormente são inúmeros. Contudo, no caso das crianças/jovens com MD, os contributos de parte a parte revelam-se essenciais, sendo que as famílias estando bem informadas acerca do trabalho realizado pelas escolas podem tornar-se parceiros mais eficientes e mais produtivos, contribuindo, assim, para um melhor desenvolvimento do/a seu/sua filho/a (Hendersen, Mapp, Jonhson & Davies, 2013). Hendersen et al. (2013) referem que uma comunicação efetiva permitirá às famílias terem acesso a um alargado conhecimento de serviços benéficos para o desenvolvimento dos seus educandos. Desta forma, as famílias sentir-se-ão mais estáveis e confiantes, uma vez que têm o apoio das escolas para a concretização de algumas das suas necessidades.

Importa frisar que o professor ao comunicar com as famílias, poderá propor-lhes algumas formas de interagir com o/a filho/a. Além disso, poderá encorajá-las a partilharem sentimentos face às novas aquisições e conquistas dos seus educandos (Nielsen, 1999).

Num estudo realizado por Pruitt et al. (citado por Jansen et al., 2016) acerca das interações que os pais estabeleciam com os professores, evidenciou-se que quase uma quarta parte dos pais reconheceu que, tanto a quantidade como a qualidade da comunicação devia ser melhorada. No mesmo estudo, os autores assinalam que nas

interações entre os dois grupos a quantidade, o conteúdo e a qualidade da informação eram aspetos importantes e cruciais para uma boa comunicação. Assim, para que a comunicação entre estas duas instituições seja garantida é necessário criar oportunidades de diálogo frequentes.

Para que esta comunicação seja firme e permita a partilha de conhecimento acerca da criança/jovem com MD, importa recorrer a várias estratégias. Um estudo realizado por Christovam e Cia (2016) evidenciou a existência de uma diversidade de estratégias utilizadas pela escola e pelas famílias para comunicarem, podendo ser orais ou escritas, tais como: caderno de recados; contacto telefónico; reunião de pais; reuniões individuais; e momentos informais. Este estudo revelou ser o caderno de recados uma das estratégias mais utilizadas, evidenciando ser uma forma simples para a escola e as famílias comunicarem. De facto, como menciona Gil (2008) este tipo de estratégia permite uma partilha diária de informação acerca do dia-a-dia da criança, tanto em contexto familiar, como em contexto escolar. O estudo de Christovam e Cia (2016) destacou uma outra estratégia que provou ser eficaz para a comunicação entre a escola e a família foram as reuniões de pais: a reunião de pais. Gil (2008) também salienta que, periodicamente, se torna relevante a realização de uma reunião com a equipa multidisciplinar e as famílias, para por exemplo, se realizar um balanço do trabalho realizado, disponibilizar informação e esclarecer dúvidas.

Também Baeck (2010) reforça a ideia que a comunicação entre a escola e as famílias pode ser efetivada através de as reuniões de pais, reuniões individuais com a família, contactos telefónicos, utilização da caderneta do aluno, boletins da escola e/ou correio eletrónico (*e-mail*).

Para além disso, uma boa comunicação entre ambas as partes, irá contribuir igualmente para o envolvimento das famílias na avaliação das crianças/jovens. É através das informações recolhidas dos relatórios, no âmbito da avaliação de várias áreas (médica, psicológica ou pedagógica) que as escolas obtêm conhecimento das características e necessidades das crianças/jovens com MD (Crespo, Correia, Cavaca, Croca, Breia & Micaelo, 2008). Esta colaboração permitirá, também, o reconhecimento de ambas as partes dos progressos ocorridos, por parte das crianças/jovens com MD, ao longo do trabalho planificado e realizado.

Efetivamente é necessário reconhecer que a aproximação entre a escola e as famílias com crianças/jovens com MD torna-se necessária, no sentido de ambas conseguirem assegurar a estas crianças/jovens as necessidades básicas, como os

cuidados de saúde, a segurança, a higiene, a socialização e uma diversidade de experiências que contribuem para seu o desenvolvimento a nível físico, social e educativo (Crespo et al., 2008).

4.4. Estratégias e iniciativas promotoras do envolvimento e participação das famílias

Para que a escola e a família tenham a capacidade de trabalhar em conjunto no processo que permita que os pais e professores se apoiarem de uma forma eficaz para o sucesso das crianças/jovens com MD importa considerar a implementação de uma diversidade de estratégias.

Vários autores (Christenson; Hendersen et al.; Pogoloff, citados por Schultz, 2016) descrevem um conjunto de estratégias e iniciativas promotoras do envolvimento e participação das famílias, a saber: (i) estabelecimento de um clima acolhedor que transmita confiança; (ii) estabelecimento de uma comunicação clara e eficaz com as famílias; (iii) integração dos pais na resolução de problemas e na tomada de decisões; (iv) capacitação dos pais com ferramentas para darem continuidade ao trabalho desenvolvido; e (v) acreditar nas famílias, nunca desistir.

Para que as famílias se sintam acolhidas pela escola e pelos profissionais que nela trabalham é necessário transmitir-lhes que a sua presença é positiva e que contribui para o sucesso da criança/jovem (Pogoloff, citado por Schultz, 2016). Os professores deverão ainda tornar a relação o mais próxima possível, uma vez que cada família é única (Pogoloff, citado por Schultz, 2016).

Estabelecer uma relação de confiança nem sempre é fácil, como tal é necessário que os professores mostrem interesse, respeito e uma atitude de preocupação em relação ao educando. Esse interesse e essa preocupação genuína poderá ser demonstrada através de conversas informais, das quais se procure conhecer melhor as rotinas familiares. Desta forma, também se recolhe informações que permitem melhorar a sua atividade pedagógica com estas crianças (Pogoloff, citado por Schultz, 2016). Christenson (2002) afirma que muitas vezes, é necessário começar por saudar a famílias pelo nome, iniciando um contacto positivo com elas. Importa ainda promover atividades entre as famílias para que se conheçam umas às outras de forma a partilhar as suas ideias, dúvidas e até mesmo expectativas.

Portanto, a escola deve implementar estratégias que proporcionem a comunicação entre a escola e a família, de modo a que as famílias tenham oportunidade

de comunicar sobre os seus filhos. Segundo Epstein et al. (2002), considerando a sua tipologia de envolvimento parental, os professores devem procurar ser claros quanto àquilo que esperam das famílias, incluindo a forma como melhor podem ajudar os seus filhos, ajudando-os a dar continuidade ao trabalho realizado na escola. Para isso, a escola tem o dever de comunicar com as famílias e as famílias deverão partilhar os acontecimentos da vida familiar em que a criança está inserida, uma vez que assim a escola poderá compreender melhor determinadas atitudes e comportamentos manifestados pela criança/jovem. Assim, as práticas de contacto entre a escola e a família devem ser simples para ir ao encontro das diversas estruturas familiares, como por exemplo os recados escritos, o telefone e/ou em momentos informais (Christenson, 2002). Preferencialmente, os professores devem usar sempre o contacto pessoal com as famílias, no entanto, as famílias poderão ter a possibilidade de escolher o contacto que melhor lhes convém (Pogoloff, citado por Schultz, 2016).

Na comunicação com as famílias, as escolas devem procurar que as mensagens transmitidas forneçam aos pais um *feedback* positivo dos seus filhos, uma vez que estas sentir-se-ão menos desconfortáveis com os professores (Pogoloff, citado por Schultz, 2016). É igualmente importante que os professores sejam sensíveis às emoções das famílias, fiquem atentos às suas preocupações, necessidades e expectativas em relação aos seus filhos. Para isso, poderão realizar sessões conjuntas com as famílias fazendo com que estas partilhem os seus sonhos e expectativas (Pogoloff, citado por Schultz, 2016; Hendersen et al., 2013). A realização destas sessões procura valorizar as perspetivas das diferentes famílias, para que cada uma delas se sinta apoiada e compreendida. Os professores devem estar atentos a estas partilhas das famílias, procurando serem bons ouvintes, dando-lhes atenção e mostrando o quão importante é a sua participação nestes convívios ou nas iniciativas em que procurem que as famílias estejam presentes (Pogoloff, citado por Schultz, 2016). Importa salientar que uma comunicação eficaz exige mais do que enviar e receber mensagens, através de uma troca mecânica de informações, o importante é ser-se um bom ouvinte (Christenson, 2002).

Para além da criação destes momentos de partilha e convívio, as escolas e os seus profissionais poderão promover outro tipo de iniciativas, nas quais incluam as famílias, como jogos de grupo (por exemplo com bola), recitais, reuniões de clubes ou outro tipo de atividades existentes na comunidade (Pogoloff, citado por Schultz, 2016).

No caso das famílias com filhos jovens nestas partilhas também é relevante abordar assuntos relativos à sua transição para a vida adulta e todos os aspetos associados, como por exemplo, a perspetiva de uma qualificação profissional. Para isso, as escolas têm um papel de relevo no que se refere a essa disponibilização da informação de todas as experiências/recursos que poderão favorecer o desenvolvimento das crianças/jovens (Epstein, 1992).

A escola poderá ainda criar condições às famílias para que estas sintam que a escola as apoia, mas também as auxilia através da realização de formações ou ações de sensibilização, em que estas possam participar. Estas iniciativas ajudarão as famílias a adquirirem mais conhecimento e a desenvolverem competências de que necessitam para ajudar os seus filhos (Epstein, 1992).

Importa referir ainda que tanto as famílias como as escolas, terão de tomar decisões de possíveis mudanças que permitam melhorar a sua qualidade de vida e conseqüentemente o seu futuro (Pogoloff, citado por Schultz, 2016). Neste sentido, os professores e as famílias poderão ter opiniões e perspetivas diferentes. Para que as diferenças não resultem em conflito, em primeiro lugar é necessário que os professores sejam honestos e procurem compreender a família, em seguida procurem concentrar-se nos pontos fortes das famílias e como elas são elementos chave no apoio à educação da criança/jovem com MD (Christenson, 2002; Hendersen et al., 2013).

Para envolver as famílias de crianças/jovens com MD é necessário também capacitá-las com “ferramentas” para que deem continuidade ao trabalho desenvolvido pelos professores e técnicos. Para que isso ocorra, os professores e técnicos têm a possibilidade de ajudar as famílias a entender o que acontece nas salas, através de visitas das famílias às salas, de forma a conhecerem um pouco das rotinas e do trabalho realizado pelas crianças/jovens com MD. As reuniões de famílias são considerados momentos importantes, nos quais famílias e professores aprendem uns com os outros (Hendersen et al., 2013). As mesmas poderão ser realizadas com mais frequência e permitir que os professores, os técnicos e as famílias presentes abordem assuntos específicos, levantando e esclarecendo dúvidas (Hendersen et al., 2013).

Por fim, a persistência é uma das estratégias que permite que as famílias entendam a sua importância de se envolverem na educação dos seus filhos. É necessário que a escola e os seus profissionais nunca desistam das famílias e procurem proporcionar-lhes oportunidades para que construam relacionamento positivos

facilitadores ao seu envolvimento e à sua participação (Christenson, 2002; Pogoloff, citados por Schultz, 2016).

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Para o presente estudo empírico, torna-se relevante a apresentação do enquadramento metodológico aplicado. Para isso, serão apresentados os aspetos que foram tidos em consideração, como a definição e justificação do estudo, bem como as questões orientadoras e os objetivos do mesmo.

Em seguida, apresenta-se a metodologia utilizada e a respetiva justificação da sua aplicação, bem como o desenho da investigação. Posteriormente, serão descritos os participantes envolvidos na investigação e apresentadas as técnicas de recolha e tratamento de dados.

1. Definição do Problema e justificação do estudo

Considerando as particularidades apresentadas pelas crianças com MD, no que diz respeito às limitações no funcionamento cognitivo, motor, comunicativo e sensorial, importa salientar a necessidade de existir uma rede de apoio que promova um bom desenvolvimento destas crianças (Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte & Amaral, 2004; Nunes, 2001).

Nesta rede de apoio considera-se todas as pessoas que fazem parte do processo educativo da criança, ou seja, todos aqueles que interagem e comunicam com ela. Para tal, esses sujeitos devem partilhar os mesmos objetivos e colaborar uns com os outros de forma a tornar o trabalho com a criança mais significativo (Nunes, 2001). De entre essas pessoas, destacamos dois elementos que fazem parte integrante dessa equipa, como é o caso dos professores, nomeadamente os de Educação Especial (EE), e das famílias das crianças com MD. Assim, considera-se relevante o desenvolvimento de práticas pedagógicas que facilitem e permitam que todos trabalhem no mesmo sentido e com a mesma intenção.

Especificando, a escola, e em particular os professores de EE, são parte importante na aplicação de práticas e estratégias que facilitem e contribuam para a participação e o envolvimento das famílias (Ladeira & Amaral, 1999), ainda que possa ser difícil responder a todas as particularidades das famílias. Por outro lado, as famílias poderão ter dificuldade em perceber o seu papel e a sua pertinente atuação na educação das crianças com MD (Gil, 2008).

Para isso, torna-se imperativo perceber que práticas educativas estão a ser implementadas pelas escolas para assegurar o envolvimento e a participação de um

elemento que se revela fundamental para o desenvolvimento das crianças/jovens como MD, mais especificamente as suas famílias, ou seja como se caracteriza a relação existente entre a família de crianças com MD e a escola. Assim, considera-se legítimo procurar identificar práticas favoráveis à existência de uma relação escola – família positiva, atendendo às características e necessidades das crianças/jovens com MD e as suas famílias.

2. Questões orientadoras do estudo e os Objetivos:

Face ao exposto colocámos duas questões que orientaram o estudo, as quais passamos a descrever:

- i. Quais as perceções dos professores de EE no que diz respeito à participação e envolvimento das famílias de crianças com MD no processo educativo dos seus educandos e como se caracterizam as suas práticas e estratégias para promover essa participação e envolvimento?
- ii. Como é que as famílias descrevem a sua participação e envolvimento no processo educativo dos seus educandos, no contexto escolar, que importância atribuem a essa participação e envolvimento e como gostariam que esse envolvimento e participação se concretizassem?

Considerando as questões orientadoras e, por forma a analisar as práticas relativas à participação e ao envolvimento de famílias de crianças com MD no processo educativo dos seus educandos, em contexto escolar, foram definidos os seguintes objetivos para o presente estudo:

- i. Conhecer as perceções dos professores de EE, no que diz respeito à participação e ao envolvimento das famílias de crianças com MD, no processo educativo dos seus educandos.
- ii. Identificar as práticas e as estratégias desenvolvidas pelos professores de EE para promover a participação e o envolvimento das famílias de crianças com MD, no processo educativo.
- iii. Entender o modo como as famílias participam e se envolvem no processo educativo dos seus educandos, no contexto escolar e a importância que atribuem a essa participação e o envolvimento.
- iv. Identificar as formas de participação e envolvimento no processo educativo privilegiadas pelas famílias de crianças com MD.

3. Natureza e desenho da investigação

Na sequência da formulação das questões de investigação e da definição dos objetivos, entendeu-se adequado realizar um estudo de natureza qualitativa. A aplicação da metodologia qualitativa deve-se ao interesse em compreender o modo como as famílias participam e se envolvem nos contextos educativos dos seus educandos com MD e de que forma a escola encara a sua participação e o seu envolvimento.

Neste sentido, esta opção metodológica permite, tal como refere Coutinho (2011), a compreensão de fenómenos que emergem da realidade “na sua totalidade e no contexto em que ocorrem” (p.289), considerando a perspetiva dos sujeitos envolvidos, no próprio contexto, de modo a poder captar o sentido a que dão aos seus atos (Bogdan & Biken, 1994). Como refere Amado (2014), neste tipo de metodologia procura-se compreender as “intenções e as significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc.” (p.40) que os sujeitos colocam nas suas ações em relação aos que os rodeiam, bem como ao contexto em que estes estão inseridos.

Com a aplicação deste tipo de metodologia pretende-se “construir conhecimento” (Bogdan & Biken, 1994, p. 67), a partir da realidade e dos intervenientes em estudo, portanto, não se deseja que os resultados obtidos sejam generalizados. Neste tipo de metodologia o investigador tem um papel importante e relevante para todo o processo de investigação. Como tal, o investigador vai assumir-se “como o principal instrumento de recolha, organização e tratamento da informação, assim como na sua análise e interpretação” (Vasconcelos, 2013, p.16), implicando que assuma “um olhar vigilante e reflexivo” (Vasconcelos, 2013, p.16).

Segundo Flick (2005) neste tipo de metodologia o investigador deverá “adotar métodos tão abertos que se ajustem à complexidade” (p. 5) da realidade da sua própria investigação. Portanto, e de acordo com Nunes e Ribeiro (citados por Amado, 2014) “o pesquisador, por meio de sua reflexão e das decisões permanentes que deve tomar, é responsável pelos rumos seguidos no processo de construção do conhecimento” (p.118).

Quanto à modalidade desta investigação, esta enquadra-se no estudo de caso do tipo múltiplo, uma vez que o estudo incide em dois contextos (1º ciclo e 2º ciclo). De acordo com Bogdan e Bilken (1994) “quando os investigadores estudam dois ou mais

assuntos, ambientes ou bases de dados realizam estudos de caso múltiplos” (p.97). A aplicação deste tipo de estudo de caso “proporciona evidências inseridas em diferentes contextos, concorrendo para a elaboração de uma pesquisa de melhor qualidade.” (Gil, 2002, p.139). Ao mesmo tempo, o estudo de caso do tipo múltiplo implica uma investigação e uma análise cuidadosa, mas permitirá uma investigação mais profunda sobre os fenómenos (Bogdan & Bilken, 1994).

Reforça-se a ideia de que o estudo de caso permite analisar, em detalhe e em profundidade, a realidade e os intervenientes em estudo, partindo das suas perspetivas no contexto em que estão inseridos. Segundo Coutinho (2011), o estudo de caso segue os seguintes objetivos “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (p.295). É, assim que, de acordo com Yin (citado por Carmo & Ferreira, 2008), o estudo de caso “constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de «como» ou «porquê», [sendo que] o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos [focalizando a investigação num] fenómeno atual no seu próprio contexto.” (p.234), o que foi o caso do presente estudo.

Quanto ao desenho desta investigação teve-se em atenção a problemática em estudo, bem como os objetivos estabelecidos e as características do tipo de estudo definido. Atendendo a estes aspetos desenhou-se um estudo que se desenvolveu em três fases (ver figura 2), as quais designámos: (i) fase I – preparação do estudo; (ii) fase II – investigação, dedicada à recolha e análise e tratamento dos dados recolhidos e (iii) fase III – escrita, destinada à redação da dissertação, como se pode observar na figura que se segue. Importa referir que ao longo das três fases se procedeu à revisão da literatura.

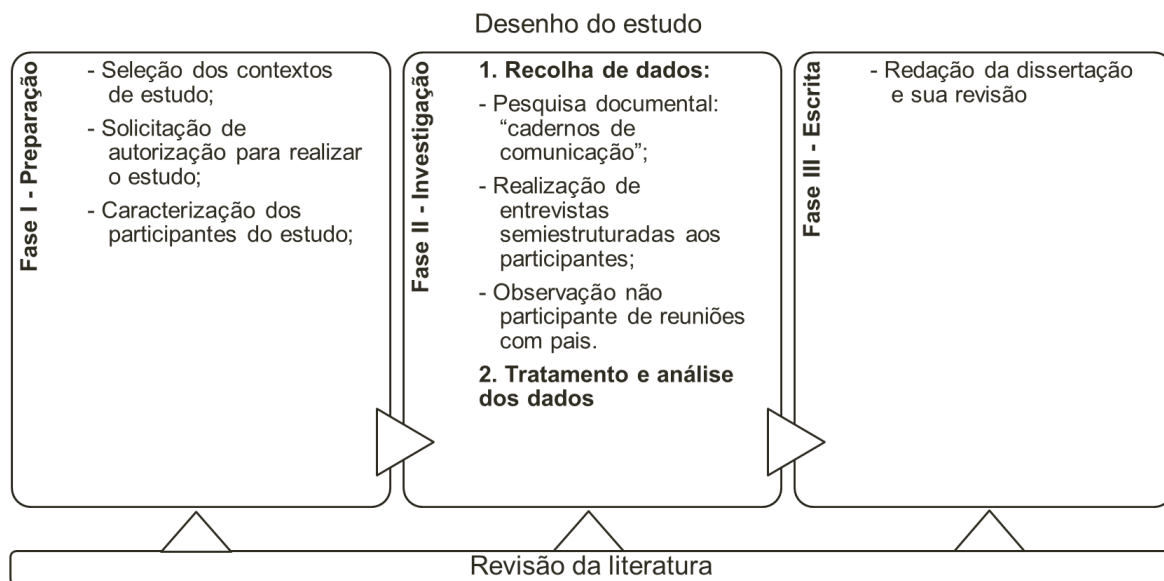


Figura 2. Desenho do estudo

Para cada fase foram definidos os respetivos objetivos e realizados diversos procedimentos, os quais estão descritos na tabela que se segue, bem como o período de tempo dedicado a cada fase.

Tabela 1.

Objetivos de cada fase e procedimentos desenvolvidos

Fase I - Preparação	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar os contextos de estudo, bem como os participantes; - Obter autorização para se concretizar o estudo.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção dos casos a estudar (UAM), seleção dos participantes; - Solicitação da autorização para realização do estudo (contacto com o agrupamento de escola em que estavam inseridas as UAM); - Reunião com os docentes responsáveis pelas UAM; - Revisão da literatura.
Período de tempo	- novembro de 2016 a março 2017

(cont.)

Tabela 1.

Objetivos de cada fase e procedimentos desenvolvidos (cont.)

2ª Fase – Investigação	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher os dados nos contextos em estudo; - Analisar os dados recolhidos.
Procedimentos	<p>Recolha de dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterização dos participantes do estudo; - Observação das práticas e estratégias usadas pelos docentes de EE com as famílias de crianças com MD; - Recolha de dados dos “cadernos de comunicação”; - Realização das entrevistas semiestruturadas para conhecer as perceções dos participantes (Professores de EE e Encarregados de Educação) acerca da participação e envolvimento das famílias. <p>Análise dos dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transcrição das entrevistas realizadas; - Análise de conteúdo dos dados recolhidos: nas observações, nos “cadernos de comunicação” e nas entrevistas semiestruturadas; - Revisão da literatura.
Período de tempo	- março a setembro de 2017
3ª Fase - Escrita da dissertação	
Objetivos	- Concluir o estudo, escrevendo a dissertação
Procedimentos	- Redação da dissertação e revisão
Período de tempo	- setembro de 2017

4. Participantes

Participaram no presente estudo dez sujeitos, os quais integravam duas Unidades de Apoio Especializado (UAM) de um agrupamento de escolas situado na região de Setúbal. A sua seleção foi realizada por conveniência da autora do estudo, tendo por base dois critérios: (i) o agrupamento situar-se perto da sua área de residência e (ii) o agrupamento ter duas Unidades de Apoio Especializado a crianças com multideficiência, uma do 1º e outra do 2º ciclo.

Os procedimentos desenvolvidos para a sua seleção implicaram que o investigador entrasse em contacto com a diretora do agrupamento através do correio eletrónico, no mês de novembro de 2016, no qual descrevia o intuito da investigação. Após algum tempo de espera, foi, então, agendada uma reunião para apresentar o estudo, particularmente os objetivos da investigação e a metodologia a usar. Nessa reunião a diretora do agrupamento mostrou-se bastante prestável ao permitir a

concretização da investigação no seu agrupamento, no entanto a autora do estudo foi encaminhada para a docente responsável pela área do 1º ciclo, de modo a consolidar a sua presença no agrupamento. Na reunião com essa docente foi solicitada a entrega de uma carta emitida pela Escola Superior de Educação de Lisboa, com o pedido de autorização para a realização do estudo. A carta foi, posteriormente, enviada por correio eletrónico (ver anexo A).

Em meados do mês de janeiro de 2017, foi agendada uma reunião com os docentes das duas UAM para que fossem partilhados os objetivos da investigação. Nessa reunião estiveram presentes as duas docentes da UAM do 1º ciclo e a duas docentes da UAM do 2º ciclo. Nesse momento foram apresentados os objetivos gerais e específicos da investigação e procurou-se garantir que fossem assegurados os princípios éticos, como o consentimento informado e a confidencialidade. Desta forma, os participantes tiveram conhecimento dos objetivos do estudo e a garantida de que confidencialidade e o anonimato estavam assegurados. Ainda, nessa reunião foram solicitados os termos de consentimento informado, tanto para os docentes, como para os encarregados de educação (ver anexo B).

Sistematizando, da amostra fizeram parte dez participantes, quatro professores de EE e seis encarregados de educação das duas UAM, dos 1º e 2º ciclos básico. Para se conhecer as características sociodemográficas destes participantes foi necessário que estes preenchessem uns questionários (ver anexo C). Seguidamente procedemos à sua caracterização.

4.1. Caracterização dos professores

O grupo de professores participantes na investigação era constituído por quatro elementos do género feminino, dois do 1º ciclo e dois do 2º ciclo de escolaridade, com idades compreendidas entre os 36 e os 50 anos, sendo a média de idades cerca de 44,75 anos.

Considerando os dados recolhidos pelo preenchimento dos questionários aos professores de EE, verifica-se que todos os professores pertenciam ao grupo de recrutamento 910 (prestação de apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância) e que possuíam formação contínua em MD. De referir ainda que um dos professores do 1º ciclo pertencia, ao mesmo tempo, ao grupo de recrutamento 920 (destinado ao apoio

a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala).

Quanto à experiência profissional os professores do 1º ciclo apresentavam menos tempo de serviço no ensino regular do que os do 2º ciclo, mas no que se refere à experiência profissional em EE eram os docentes do 1º ciclo que apresentavam mais tempo de experiência, como se pode verificar na tabela que se segue.

Tabela 2.

Experiência profissional dos docentes participantes na investigação

Participantes	Experiência profissional	Anos de experiência						
		0 - 3 anos	4 - 6 anos	7 - 10 anos	11 - 13 anos	14 - 16 anos	17 - 20 anos	21 ou mais
Docentes do 1º ciclo	Na educação geral	1			1			
	Na educação especial		1					1
Docentes do 2º ciclo	Na educação geral					2		
	Na educação especial		1	1				

No que se refere ao tempo de experiência em unidades de apoio de especializado à educação de alunos com MD, verifica-se que no 1º ciclo esse tempo de experiência era muito variável: um dos docentes tinha 4 a 6 anos de experiência e outro 21 ou mais anos, sendo que o tempo de intervenção na UAM em estudo era mais próximo, variando entre os 4 a 6 anos e os 11 a 13 anos. Quanto aos docentes do 2º ciclo, verificou-se que o tempo de serviço em UAM variava entre os 0 a 3 anos e os 7 a 10 anos, sendo que na UAM em estudo, oscilava entre os 0 a 6 anos, tal como se pode observar na tabela seguinte.

Tabela 3.

Tempo de serviço em UAM dos docentes do 2º ciclo participantes na investigação

Participantes	Tempo de experiência	Anos de experiência						
		0 - 3 anos	4 - 6 anos	7 - 10 anos	11 - 13 anos	14 - 16 anos	17 - 20 anos	21 ou mais
Docentes do 1º ciclo	Em UAM		1					1
	Na atual UAM		1		1			
Docentes do 2º ciclo	Em UAM	1		1				
	Na atual UAM	1	1					

4.2. Caracterização das famílias

A partir dos dados recolhidos pelos questionários de caracterização sociodemográfica realizados pelos seis encarregados de educação (ver anexo C), dos quais três eram encarregados de educação do 1º ciclo e os outros três do 2º ciclo.

Verificou-se que dois encarregados de educação eram do género feminino e quatro do género masculino. Os participantes do género feminino tinham respetivamente 27 e 43 anos de idade, já os participantes do género masculino o mais novo tinha 30 anos e o mais velho 65 anos de idade. A média de idades dos participantes era de cerca de 43,3. Constatou-se, ainda que os participantes mais novos eram encarregados de educação de alunos do 1º ciclo e o mais velho era um encarregado de educação do 2º ciclo.

Quanto ao estado civil, dois dos participantes eram solteiros, três estavam casados e um era divorciado. Os dados relativos ao agregado familiar demonstram a existência de três famílias monoparentais, nas quais a criança com MD vivia apenas com um dos elementos pai ou mãe, sendo dois encarregados de educação do 1º ciclo e um do 2º ciclo. E, três famílias nucleares, nas quais a criança com MD vivia com o pai e a mãe, em que dois eram encarregados de educação do 2º ciclo e um era do 1º ciclo.

Relativamente ao nível de escolaridade dos encarregados de educação, verificou-se que os três encarregados de educação do 1º ciclo tinham o 12º ano, os do 2º ciclo, dois tinham respetivamente o 2º ciclo e 3º ciclo e outro tinha a licenciatura. Quanto à situação laboral, apurou-se que um dos encarregados de educação do 1º ciclo estava desempregado, um outro que pertencia ao 2º ciclo estava reformado e os restantes encontravam-se empregados.

Por fim, e no que diz respeito às profissões verificou-se que os encarregados de educação do 1º ciclo pertenciam ao setor terciário, bem como dois do 2º ciclo, sendo que um já se encontrava reformado da sua profissão, como se disse antes. É de referir que um dos encarregados de educação não mencionou a sua profissão.

5. Processos e técnicas de recolha e tratamento dos dados

Considerando a opção metodológica tomada, no caso, o desenvolvimento de uma metodologia qualitativa, e as questões de investigação colocadas recorreremos a um conjunto diversificado de técnicas de recolha e tratamento dos dados. As técnicas utilizadas implicaram o contacto direto com a realidade dos acontecimentos que se pretendiam estudar (Coutinho, 2011) e que eram cruciais para o desenrolar da investigação (Amado, 2014).

Especificando, as opções tomadas exigiram o recurso à observação direta e indireta (Quivy & Campenhoudt, 1998). Sendo a observação uma das técnicas relevantes para a recolha de dados, quando essa recolha é concretizada sem interpelar os participantes é descrita como sendo uma observação direta (Quivy & Campenhoudt, 1998). Quando o investigador se dirige “ao sujeito para obter a informação procurada” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 164), através de outros meios, como é o caso de documentos pessoais e oficiais, fotografias, desenhos, questionários, e ou entrevistas (Coutinho, 2011) a observação é referida como indireta. Logo, neste tipo de observação, existe uma diversidade de meios a utilizar para a recolha dos dados. Entende-se ser este um aspeto importante a considerar, pois como nos diz Amado (2014) o uso dos diferentes métodos poderá garantir “a consistência dos resultados encontrados” (p.136), sobretudo aquando da descrição minuciosa dos mesmos, assegurando, desta forma, a validade e a fiabilidade do estudo (Carmo & Ferreira, 2008). As várias técnicas usadas estão expressas na tabela que se segue, referindo-se ainda os objetivos com que foram utilizadas, bem como os instrumentos aplicados.

Tabela 4.

Técnicas, objetivos e instrumentos usados

	Técnicas	Objetivos	Instrumentos
Observação direta	- Observação não participante	- Identificar as práticas e estratégias desenvolvidas pelos docentes de EE para promover a participação e o envolvimento das famílias de criança com MD, no processo educativo;	- Notas de campo das reuniões de avaliação (Anexo D)
	- Questionários	- Caracterizar os participantes do estudo.	- Questionários de Caracterização Sociodemográfica dos docentes de EE e dos Enc. de Ed. (anexo C)
Observação indireta	- Pesquisa documental – “Cadernos de comunicação”	- Identificar as práticas e estratégias desenvolvidas pelos docentes de EE para promover a participação e o envolvimento das famílias de criança com MD, no processo educativo.	- Grelhas de registo dos dados recolhidos dos “Cadernos de comunicação” (anexo E)
		- Conhecer as perceções dos docentes de EE acerca da participação e envolvimento das famílias;	
	- Entrevistas semiestruturadas	- Caracterizar o modo como as famílias participam e se envolvem no processo educativo dos seus educandos, no contexto escolar e a importância que atribuem a essa participação e envolvimento; - Identificar as formas de participação e envolvimento no processo educativo privilegiadas pelas famílias de crianças com MD	- Guião de entrevista semiestruturada aos professores das UAM (anexo F) - Guião de entrevista semiestruturada aos Enc. de Edu. de alunos que frequentam as UAM (anexo G)

Diante do exposto, serão de seguida descritos, de forma rigorosa e minuciosa, cada uma das técnicas de recolha de dados usadas para realizar o presente estudo, bem como os procedimentos utilizados tanto na recolha como no tratamento dos dados.

5.1. Observação direta

Na observação direta considerou-se pertinente a utilização da observação não participante (Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho, 2011). O recurso a esta técnica no processo de investigação constitui uma técnica relevante para a recolha de dados, uma

vez que o investigador se coloca no contexto para captar o que ocorre na realidade em estudo (Quivy & Campenhoudt, 1998; Yin, 1994; Gil, 2008). A intenção do investigador é compreender melhor a realidade e para isso, este poderá ter um papel ativo no estudo, sendo considerado nesse caso um observador participante (Coutinho, 2011; Gil, 2008). Para que tal aconteça, é fundamental existir uma “integração do investigador no campo de observação” (Flick, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.60), tornando-o parte integrante da realidade.

Por outro lado, o investigador pode captar a realidade distanciando-se desta – observação não participante. Neste tipo de observação “o investigador não toma parte nos conhecimentos do objeto de estudo como se fosse membro do grupo observado, apenas atua como espectador atento” (Richardson, 2015, p. 260) da realidade em estudo. O investigador ao selecionar este tipo de estratégia de recolha de dados irá conseguir captar o que vê e ouve de uma forma natural, uma vez que o seu envolvimento nas ações dos participantes é menor (Coutinho, 2013). De facto, como nos diz Coutinho (2013) a dimensão envolvimento do investigador-observador, pode alterar ou condicionar as ações e/ou atitudes dos participantes.

De acordo com Angrosino (citado por Coutinho, 2013), o grau de participação do investigador poderá ser definido em três tipos de situações: na primeira o observador é externo à ação, tentando passar despercebido; na segunda situação, o investigador identifica-se e explica a situação de estudo aos participantes a observar, no entanto, não altera qualquer situação que ocorra na ação dos intervenientes; na terceira e última situação, o investigador tem um papel interventivo, sendo como um elemento dos participantes que observa. Considerando, o presente estudo, procurou-se que o investigador integrasse a situação dois, na qual se assumiu as intenções da observação e não foi feita qualquer alteração às ações e/ou atitudes dos participantes do estudo. Neste sentido, foram tomadas as devidas precauções relativamente aos princípios éticos que estão subjacentes a este tipo de observação, tal como já tinha sido referido anteriormente, foram assinados os termos de consentimento informado, garantindo, também a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

Com o recurso à observação direta não participante, procurou-se recolher informação acerca das práticas e estratégias utilizadas pelos docentes de EE, nas duas UAM, a do 1º ciclo e a do 2º ciclo. Para isso, a observação contou com um registo escrito, as notas de campo, daquilo que o investigador ouviu, viu e experienciou, tal

como refere Bogdan e Biklen (1994), acerca dos dados que são recolhidos através deste tipo de observação.

Para Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo enquanto instrumento de recolha de dados permite ao investigador realizar um registo mais descritivo ou mais reflexivo, ou até mesmo surgir das duas formas. Para a realização do presente estudo, aplicou-se um registo mais descritivo, no qual se pôde relatar de uma forma relativamente minuciosa as ações e/ou conversas observadas nos dois contextos em observação.

Considerando a metodologia aplicada e os objetivos da investigação, recorreu-se às notas de campo em momentos que foram selecionados intencionalmente, foi o caso das duas reuniões de Enc. de Edu. que ocorreram no 1º ciclo e no 2º ciclo (ver anexo D).

Para o tratamento da informação registada através das notas de campo, procedeu-se à análise de conteúdo, no sentido de recolher informação de dois aspetos: (i) a dinâmica da reunião e (ii) os assuntos debatidos e partilhados. O processo iniciou-se com uma leitura exaustiva do conteúdo presente nas notas de campo. De seguida, procedeu-se à transformação do conteúdo em indicadores que permitiram, posteriormente, a formulação de categorias e subcategorias (ver anexo H). Este processo de categorização decorreu aplicando uma abordagem indutiva, uma vez que apenas foi tido em consideração os objetivos do estudo e os dois aspetos já mencionados (Bardin, 2011; Amado, 2014). Desta forma, a aplicação da análise de conteúdo permitiu “uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifestado das comunicações”, [por forma a se proceder à] “interpretação destas mesmas comunicações” (Bardin, 2011, p. 36).

5.2. Observação Indireta

Relativamente, à observação indireta, foram utilizadas as seguintes técnicas: (i) questionários, (ii) entrevistas semiestruturadas e (iii) pesquisa documental. Através destas técnicas foi possível o cruzamento ou a triangulação da informação (Coutinho, 2011), de modo a contribuir para assegurar, por um lado, “as diferentes perspetivas dos participantes no estudo e por outro, obter várias «medidas» do mesmo fenómeno” (Coutinho, 2011, p. 299). Seguidamente, passamos a descrever a utilização que se fez de cada uma destas técnicas.

5.2.1. Pesquisa documental – “Cadernos de comunicação”

A pesquisa documental foi outra técnica utilizada para a recolha de informação, mais propriamente a pesquisa do conteúdo existente no “caderno de comunicação” existente para cada aluno, por este constituir um recurso de comunicação entre a escola e a família. Importa referir que o “caderno de comunicação” era um dos recursos utilizados, tanto na UAM do 1º ciclo como na do 2º ciclo, pelos professores de EE e pelos encarregados de educação para comunicarem entre si.

Quando a autora do estudo iniciou a investigação desconhecia a existência deste recurso nos contextos em estudo, tendo sido durante a pesquisa sobre as práticas existentes entre a escola e a família que tomou conhecimento da sua utilização. Assim, tornou-se imperativo conhecer o seu conteúdo. Para se poder analisar o conteúdo destes documentos foi solicitada autorização aos docentes de EE, bem como aos encarregados de educação dos alunos.

Como se disse anteriormente, os “cadernos de comunicação” eram um recurso utilizado pelos participantes para fazerem o registo da correspondência entre a escola e a família e vice-versa. Cada um dos alunos, tanto no 1º ciclo como no 2º ciclo, possuía um “caderno de comunicação”, pelo que no total foram analisados 12 “cadernos de comunicação”: sete no 1º ciclo e cinco no 2º ciclo.

O processo de recolha iniciou-se e terminou em março de 2017, sendo que a informação recolhida e analisada foi respeitante aos dois primeiros períodos letivos (1º e 2º), ou seja, entre setembro de 2016 e março de 2017.

Para a recolha de informação existente nestes documentos foram elaboradas grelhas, as quais tiveram em consideração, não apenas o período de tempo das informações, mas quem era o participante (Professor/Família) envolvido no registo do conteúdo presente no “caderno de comunicação” (anexo E).

Após esse registo, procedeu-se à análise de conteúdo, por forma a organizar toda a informação recolhida (anexo I e J). De acordo com Robert e Bouillaguet (citado por Amado, 2014) a análise de conteúdo é “uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata” (p. 304).

O processo de análise de conteúdo iniciou-se com uma leitura e com a seleção do conteúdo pertinente para os objetivos de estudo, seguindo a interpretação da autora

do estudo face ao conteúdo, a qual exigiu a transformação do conteúdo presente nos documentos em unidades de registo, e posteriormente a sua categorização. Desta forma, no processo de categorização reduziu-se e sistematizou-se o conteúdo recolhido (Amado, 2014; Bardin, 2011).

Para a definição de categorias e subcategorias, fizemos uma apreciação do conteúdo das unidades de registo, sintetizámos a ideia e procedemos à elaboração de indicadores (Amado, 2014). Procedeu-se ainda à contagem das unidades de registo, sendo que podemos atribuir às mesmas um significado de importância (Bardin, 2011).

Em síntese, neste processo de análise, a autora do estudo considerou os objetivos da pesquisa, optando por realizar uma abordagem do tipo indutivo (Amado, 2014), na qual foi necessário transformar o conteúdo em unidades de registo e consequentemente, em indicadores. Para isso, partindo das grelhas iniciais de registo do conteúdo, presente nos “cadernos de comunicação”, e a partir dos objetivos da investigação, foram elaboradas de grelhas de análise de conteúdo que tiveram em consideração os seguintes aspetos: tipo de comunicação estabelecido, quais os assuntos debatidos e partilhados e de quem era a iniciativa para comunicar (anexo I e J).

Portanto, todo este processo de análise de conteúdo possibilitou o tratamento da informação recolhida de uma forma rigorosa e objetiva, no sentido de captar a essência do conteúdo.

5.2.2. Questionários

Os questionários são uma das técnicas de recolha de dados que implica a colocação de questões pelo investigador, por forma a obter “traços identificadores de grandes grupos de sujeitos” (Coutinho, 2013, p. 139). Por outro lado, é um instrumento que permite de uma forma eficaz e rápida obter dados para uma investigação (Teddlie & Tashakorri, citado por Coutinho, 2013).

Para a realização do presente estudo, foram aplicados dois questionários: um questionário para caracterização sociodemográfica dos professores de EE e outro questionário para caracterização sociodemográfica dos Enc. de Edu. (ver anexo C). Os dois questionários foram aplicados antes da realização das entrevistas semiestruturadas e tiveram como objetivo recolher dados de caracterização sociodemográfica dos participantes na investigação, os docentes de EE e os Encarregados de Educação. Tal como referido, anteriormente, foi assegurado o

anonimato dos participantes, procedendo-se à codificação de cada um dos questionários.

No questionário aplicado aos docentes de EE, foram colocadas quatro questões: género, idade, situação profissional e experiência profissional. No que se refere à situação profissional, procurou-se inquirir os participantes no sentido de conhecer a que grupo pertenciam os docentes, que formação especializada possuíam e se tinham formação contínua em MD. No item da experiência profissional, inquiriu-se os participantes no sentido de conhecer o tempo de experiência profissional, tanto na educação geral, como na EE, mas também foi inquirido o tempo de experiência em UAM e na UAM em estudo. O questionário aos encarregados de educação apresentava um conjunto de seis questões, a saber: género, idade, estado civil, composição do agregado familiar, habilitações literárias e situação laboral dos pais, indicando a profissão dos membros que faziam parte da família.

Os questionários aplicados permitiram uma maior rapidez na recolha de informações e maior facilidade de resposta ao inquirido.

Para o tratamento das respostas aos questionários procedeu-se a uma descrição do conteúdo das respostas, com o intuito de caracterizar os participantes do estudo, mais especificadamente, os docentes de EE e os encarregados de educação.

5.2.3. Entrevista

Para a recolha de dados foi aplicada ainda uma outra técnica: a entrevista, a qual tal como refere Coutinho (2013) é “uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõe uma interação entre o entrevistado e o investigador” (p.141), possibilitando a este último a obtenção de informações, sempre tendo em conta o ponto de vista dos participantes, no sentido de explicarem ou interpretarem o contexto da realidade que é investigada (Coutinho, 2011).

A entrevista pode variar de acordo com a sua estrutura e o grau de liberdade que o entrevistador fornece ao entrevistado. Para o presente estudo, e tendo em conta os objetivos do mesmo, a autora optou por aplicar a entrevista semiestruturada, para a qual elaborou previamente, dois guiões com temas/conteúdos a serem abordados (ver anexos F e G), por uma ordem lógica e essencial àquilo que se pretendia saber (Amado, 2014). Nesses guiões, as questões a colocar tentam corresponder aos três aspetos necessários ao tipo de entrevista: questões abertas, singulares e neutrais. Especificando, sendo questões abertas possibilitam ao entrevistado uma maior abertura

nas suas respostas, evitando-se respostas de *sim* ou *não*. Para evitar uma possível confusão ou tensão ao entrevistado, as questões devem ser o mais singulares possível. E por fim, tentou-se utilizar uma linguagem clara e acessível àquele que estava a ser entrevistado (Amado, 2014). Desta forma, dá-se uma certa liberdade ao discurso do entrevistado em torno dos conteúdos que o investigador previamente definiu para que fossem abordados. De facto, o guião apenas é um instrumento que orienta o entrevistador, por isso, não é necessário ser utilizado de forma rígida, ou seja, as questões podem ser colocadas de acordo com o desenrolar da entrevista e de acordo com o discurso do entrevistado. Segundo Bogdan e Biklen (1994) “quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável (...) permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (p.135).

Na entrevista semiestruturada, o investigador deve ter em consideração diversos aspetos que devem decorrer nos períodos antes e durante a entrevista, no qual, asseguram a pertinência e a qualidade dos dados a recolher. Para isso, no nosso caso tornou-se essencial proceder a um contacto prévio com os participantes, por forma a dar-lhes a conhecer o tema e os objetivos do estudo, bem como assegurar-lhes o anonimato. Para além disso, no decorrer da entrevista a autora do estudo tentou criar um clima de confiança, para que o entrevistado se sentisse confortável e confiante, existindo assim, um ambiente propício a uma interação natural entre os intervenientes (Amado, 2014).

Especificando, os procedimentos aplicados nas entrevistas realizadas no presente estudo, procurou-se antes da execução das entrevistas elaborar dois guiões de entrevistas: guião de entrevista aos professores de EE (ver anexo F) e guião de entrevista aos Enc. de Edu. (ver anexo G). Para cada um dos guiões foram definidos objetivos gerais. Os objetivos gerais das entrevistas aos docentes de EE foram: (i) Conhecer as perceções dos professores de EE, no que diz respeito à participação e envolvimento das famílias de crianças com multideficiência, no processo educativo dos seus educandos, no contexto escolar; e (ii) Identificar as práticas e as estratégias desenvolvidas pelos docentes de EE para promover a participação e o envolvimento das famílias de crianças com MD, no processo educativo. Os objetivos gerais das entrevistas aos encarregados de educação de alunos com MD foram: (i) Conhecer as perceções das famílias relativamente à sua participação e envolvimento no processo

educativo dos seus educandos, no contexto escolar; e (ii) Identificar as formas de participação e de envolvimento na escola privilegiadas.

Para a realização de cada uma das entrevistas, procurou-se informar antecipadamente a data, a hora e o local. Para que os entrevistados pudessem sentir-se confortáveis e confiantes e a entrevista se realizasse com alguma tranquilidade a autora do estudo procurou que o local fosse sossegado e permitisse que esta se desenrolasse sem interrupções. Para isso, as entrevistas dos participantes do 1º ciclo foram realizadas numa sala disponível para o efeito e as entrevistas do 2º ciclo foram realizadas na biblioteca escolar.

Concluídos estes procedimentos, realizaram-se as entrevistas propriamente ditas, iniciando-se com o recapitular do tema e dos objetivos da investigação, bem como o relembrar aos participantes a importância da sua participação para a realização do estudo. Solicitou-se ainda a permissão para a gravação em áudio da entrevista, por forma a fazer um registo fidedigno das palavras dos entrevistados. Assim, as entrevistas realizadas foram todas gravadas com recurso à gravação por telemóvel.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas aos docentes de EE, dos 1º e 2º ciclos que acompanham os grupos de crianças das UAM, e aos encarregados de educação das crianças com MD. No total foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas.

Após a gravação das entrevistas procedeu-se à transcrição das mesmas (anexos K, L e M), no sentido de se concretizar a sua análise de conteúdo, uma vez que “a sua transcrição é um passo necessário para a sua interpretação.” (Flick, 2005, p.174).

Assim, e à luz de vários autores (Amado; 2014; Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1998) a análise de conteúdo é um processo de busca e organização sistemática da informação recolhida, no caso as entrevistas. Neste sentido, a análise implica, segundo Bogdan e Biklen “o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura, de padrões, descoberta de aspeto importantes do que de ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido” (citado por Amado, 2014, p. 299).

Para a realização da análise de conteúdo propriamente dita, é imperativo iniciar o processo com uma preparação prévia do material. Para isso, e após as transcrições procede-se àquilo que Bardin (2011) considera como leitura “flutuante”, em que se “estabelece o contacto com o documento a analisar” (p. 96), bem como o discurso dos participantes.

Portanto, e tal como refere Flick (2005), a análise de conteúdo é “um dos procedimentos clássicos de análise do material escrito” (p.193), e um dos aspetos essenciais de qualquer análise de conteúdo “é a utilização de categorias, derivadas frequentemente de modelos teóricos” (Flick, 2005, p. 193). No processo de categorização “os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo” (Holsti, citado por Bardin, 2011, p. 103). Desta forma, procede-se à redução e sistematização do material recolhido.

O processo de categorização começa com a escolha de elementos do texto - as unidades de registo - que são considerados pertinentes tendo em conta os objetivos do estudo (Amado, 2014; Bardin, 2011). O investigador de forma a interpretar o conteúdo presente nas unidades de registo procede à elaboração de indicadores. Estes são elementos que “resumem ou expressam” as ideias transmitidas nas unidades de registo (Amado, 2014, p. 332). A partir desses indicadores reúnem-se aqueles que têm elementos comuns e definem-se as subcategorias e as categorias. A definição de subcategorias e categorias pode ser um processo dedutivo, no qual existe um sistema de categorias prévio, mas também pode ser um processo indutivo o qual exige que as categorias sejam definidas a partir das leituras prévias do conteúdo recolhido na entrevista e do guião da entrevista (Amado, 2014). Posteriormente, o investigador procede à quantificação das unidades de registo, procedimento que possibilita atribuir importância à unidade de registo que surge com mais frequência (Bardin, 2011).

No presente estudo, o processo de análise de conteúdo (anexo N) foi efetuado para cada uma das 10 entrevistas realizadas, implicou a aplicação de uma abordagem indutiva. Para isso, seguiu diversas fases: (i) a leitura atenta para a apreensão global do conteúdo; (ii) levantamento das unidades de registo, no qual se selecionou os excertos do discurso dos entrevistados adequados às questões levantadas e objetivos definidos no estudo; (iii) definição dos respetivos indicadores, sintetizando a ideia transmitida pelo entrevistado; (iv) formulação de hipóteses de subcategorização e categorização; e (v) quantificação das unidades de registo consideradas as mais significativas.

A fim de sintetizar o conteúdo das entrevistas realizadas de uma forma detalhada e objetiva, procedeu-se à elaboração de uma síntese dessa análise de conteúdo (anexos O e P). Assim, com base nas grelhas de análise de conteúdo de cada uma das entrevistas foram elaboradas quatro grelhas de síntese, ou seja, duas grelhas síntese de análise de conteúdo dos professores dos 1º ciclo e 2º ciclo e duas grelhas síntese

de análise de conteúdo referente aos encarregados de educação dos alunos do 1º ciclo e 2º ciclo respetivamente.

Todo este processo permitiu, conseqüentemente, apresentar de uma forma estruturada todos os dados recolhidos nas entrevistas, de modo a facilitar todo o processo de apresentação, interpretação e comparação dos dados.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo destina-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos através das notas de campo, das entrevistas semiestruturadas e da pesquisa documental, técnicas usadas nos dois estudos de caso realizados: o caso A referente ao 1º ciclo e o caso B respeitante ao 2º ciclo, conforme aludido no capítulo anterior.

Quanto à estrutura do capítulo, este começa por apresentar os resultados relativos ao caso A (contexto do 1º ciclo) e posteriormente o caso B (contexto do 2º ciclo). Em termos da organização da informação apresentada em cada caso, importa referir que se inicia com a explicitação dos resultados relativos às perceções dos docentes sobre o envolvimento e participação das famílias no processo educativo dos seus educandos, para de seguida, se evidenciarem os resultados respeitantes às conceções dos docentes sobre as práticas desenvolvidas, no contexto escolar, para promover o envolvimento e a participação das famílias. Posteriormente apresentam-se os resultados alusivos às estratégias implementadas pelo contexto educativo para promover o envolvimento e a participação das famílias. Por fim, apresentam-se os resultados referentes às perceções das famílias sobre o seu envolvimento e participação no processo educativo do seu educando e as suas perspetivas sobre as práticas desenvolvidas pelo contexto escolar para promover o seu envolvimento e a participação. Termina-se com a apresentação de sugestões apontadas pelas famílias para promover o seu envolvimento e participação no processo educativo de seus/suas filhos/as.

1. Estudo de caso A: UAM do 1º ciclo

1.1. Perceções dos docentes sobre o envolvimento e participação das famílias, no processo educativo dos seus educandos

Este tópico destina-se à apresentação e análise dos resultados relativos às perceções dos docentes relativamente ao envolvimento e à participação das famílias, no processo educativo dos seus educandos, centrando-se em dois subtópicos: (i) conceções acerca do papel das famílias no processo educativo de seus filhos e (ii) entendimento dos docentes sobre envolvimento e participação. São esses resultados que se passa a apresentar.

1.1.1. Concepções sobre a família e o seu papel no processo educativo

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos professores de EE do 1º ciclo (ver anexo N) permitiu conhecer as suas percepções quanto às famílias e ao papel/função que estas devem ter no processo educativo dos seus filhos. Os resultados obtidos encontram-se descritos na tabela que se segue.

Tabela 5.

Percepções dos docentes sobre a família e as suas funções

Categories	Subcategorias	Freq.	Total
Opinião sobre a família	Possibilidade de colaboração quando a família conhece os seus educandos	1	4
	Adesão às atividades e compreensão por parte de algumas famílias	1	
	Dificuldade em trabalhar com famílias permissivas	1	
	Dificuldade de algumas famílias aceitarem as singularidades dos educandos	1	
Funções da família	Colaborar no processo educativo	5	9
	Partilhar informação com a escola	1	
	Estar atenta aos recados	1	
	Dar atenção aos educandos	1	
	Dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola	1	
Total		13	13

As percepções apresentadas pelos professores de EE evidenciam que estes consideram que as famílias são importantes, na medida em que o conhecimento por parte destas sobre os seus educandos possibilita a colaboração com a escola, como se exemplifica no seguinte excerto: “Se forem pais conscientes da realidade que eles têm, das características dos filhos, acho que podem ajudar...” (Professor 1 – P1). Assinalam ainda que algumas famílias com quem trabalham aderem às atividades propostas. Porém, também referem que há famílias que não aceitam as singularidades dos seus educandos e que têm dificuldade em trabalhar com famílias que consideram ser mais permissivas.

Os profissionais de EE afirmam ainda que as famílias podem desempenhar diferentes funções na vida escolar do seu educando, as quais estão descritas na tabela anterior. Face à análise efetuada destaca-se como principais funções referenciadas, a colaboração dos pais no processo educativo dos seus educandos. Como especifica o professor 2 (P2 - ver anexo K), as famílias “Desempenham um papel muito importante, portanto nós não conseguimos de maneira nenhuma fazer um bom trabalho com os alunos sem a colaboração e cooperação dos pais...” (P2 – ver anexo K). Os

profissionais também destacam que as famílias “têm de estar sempre atentas aos recados...” (P1), “dar atenção aos miúdos...” (P1) e dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola. Deduzimos, assim, que na perspetiva destes docentes a família é considerada um elemento fundamental na educação das crianças e que a sua colaboração pode contribuir para o desenvolvimento das crianças, o que vai ao encontro do que Marchesi et al. (citado por Almeida, 2012) afirmam “é um fator primordial para favorecer o seu desenvolvimento” (p.47).

1.1.2. Perceções sobre o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo

Os professores de EE apresentaram a sua conceção sobre o que consideram ser o envolvimento e a participação da família e manifestaram algumas opiniões favoráveis, como se descreve na tabela 6.

Tabela 6.

Perceções dos docentes sobre o envolvimento e a participação da família

Categories	Subcategorias	Freq.	Total
Conceção	Inclui a partilha de informação entre a família e a escola	2	9
	Implica que a família esteja atenta a todos os assuntos relativos ao educando	2	
	Envolve colaboração para ajudar a família na educação dos seus educandos	2	
	Remete para a participação da família sempre que é solicitada	1	
	Inclui a iniciativa da família para se envolver e participar	1	
	Envolve a parceria diária da família	1	
Opinião favorável	Relevante para a educação dos educandos	7	11
	Influencia positivamente o desenvolvimento dos educandos	3	
	Promove um melhor conhecimento do trabalho desenvolvido em contexto escolar	1	
Total		20	20

Verifica-se que os docentes consideram que o envolvimento e a participação das famílias implicam: a partilha de informação, as famílias estarem atentas aos assuntos relativos ao seu educando e envolverem-se com a escola, numa colaboração mútua. Tal como referência o P1 o envolvimento e a participação das famílias deve ocorrer “... Muito pela comunicação, muito pela partilha dos acontecimentos quer em casa quer aqui na escola, muito diálogo, é o que eu acho que tem que haver, para tomarmos conhecimento do que é que fazem e do que é que está a acontecer...”. Na mesma linha de ideias, o P2 refere que o envolvimento e a participação das famílias

“Significa estarem sempre a par do que está a ser feito quer em termos dos objetivos e das competências que estão a ser trabalhadas...” (ver anexo K). Importa salientar que as perceções destes docentes estão, de alguma forma, em consonância com as duas das três formas de envolvimento apontadas por Nordahl (citado por Baeck, 2010), a saber: *cooperação direta* e *cooperação sem contacto*. A *cooperação direta* é formalizada através de reuniões e/ou conferências entre as famílias e os professores, pelo que esta forma implica, segundo estes docentes, a participação das famílias sempre que são solicitadas. A *cooperação sem contacto* corresponde ao envolvimento das famílias em conversas informais com professores/técnicos, nas quais tentam partilhar a vida familiar e escolar do educando, o que olhando para as ideias referenciadas pelos docentes entrevistados corresponde à partilha de informação entre a família e a escola. Os docentes não assinalaram a ideia relativa à *cooperação representativa* apresentada pelo Nordahl. Considerando a revisão da literatura e as opiniões dos docentes entrevistados verifica-se que o envolvimento e a participação resultam das parcerias que a escola e as famílias estabelecem entre si, envolvendo vários comportamentos e atitudes, sendo que o foco de interesses destas duas instituições é as crianças/jovens com MD (Young, Austin & Growe, 2013).

Os resultados sugerem ainda que os docentes têm uma opinião favorável, no que ao envolvimento e à participação das famílias diz respeito, sendo relevante para a educação dos educandos, como nos diz o P2 “...é essencial que (...) aconteça para que o resultado depois, em termos do desenvolvimento dos alunos, seja aquele que nós esperamos...”. Este docente reforça a ideia frisando que “Na parte educacional acho que qualquer momento é bom e é saudável que os pais estejam e colaborem.” (ver anexo K).

Face aos resultados apresentados inferimos que os docentes entrevistados reconhecem a importância do envolvimento parental no processo educativo dos seus alunos. Estes dados vão ao encontro de vários estudos realizados, os quais nos remetem para a importância do envolvimento parental em contexto escolar. Por exemplo, Bryan (citado por Raqui, Fatima, Sohail, Saleem & Khan, 2013) evidencia que as crianças cujos pais estão envolvidos na sua aprendizagem tendem a ter um nível de eficácia maior, tanto ao nível do desempenho escolar, mas também em termos comportamentais. A aplicação de um programa educativo em que se procurou que os pais se tornassem parceiros educacionais iguais aos professores, mostrou que as crianças em que os pais estavam envolvidos nas atividades realizadas, no âmbito do

programa, apresentavam níveis elevados no desenvolvimento cognitivo em relação às outras crianças cujos pais não tinham participado no estudo (Henderson & Mapp, 2002; Tekin, 2011). Outros estudos evidenciam, também, a ideia que o envolvimento e a participação das famílias contribui não apenas para o desenvolvimento e o aproveitamento escolar das crianças, mas também para um bom relacionamento de todos os que se relacionam com elas, sejam pais, professores e escolas (Canário, Diogo, Marques, Silva, Villas-Boas, citados por Sousa & Sarmento, 2010; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

1.2. Concepções dos docentes sobre as práticas desenvolvidas no contexto escolar para promover o envolvimento e participação das famílias

Este tópico apresenta dados relativos às concepções dos docentes sobre as práticas desenvolvidas no contexto escolar para promover o envolvimento e participação das famílias, centrando-se em três subtópicos: (i) caracterização da relação existente entre a escola e as famílias, (ii) caracterização das situações que os docentes consideram ser favoráveis ao envolvimento e participação e (iii) constrangimentos das famílias observados/registados pelos docentes. Começamos pela descrição da caracterização da relação existente entre a escola e as famílias.

1.2.1. Caracterização da relação existente entre a escola e a família

A análise das entrevistas semiestruturadas realizadas aos professores de EE permitiu conhecer as suas opiniões relativamente à caracterização da relação existente entre a escola e a família em contexto escolar, salientando-se que foram várias as dimensões assinaladas pelos docentes (ver tabela 7).

Tabela 7.

Concepções dos docentes sobre o envolvimento e participação – 1º ciclo

Bloco	Categorias	Freq.
Caracterização do envolvimento e participação da família	Opinião sobre as famílias de crianças com MD	18
	Relação positiva entre a escola e a família	13
	Razões pelas quais as famílias se envolvem relacionadas com o educando	6
	Opinião face à participação dos pais	5
	Outras razões pelas quais as famílias se envolvem	2
Total		44

Especificando, os docentes manifestaram as suas opiniões sobre as famílias das crianças com MD com quem trabalham, evidenciando ter representações positivas, afirmando que estas se mostram “sempre presentes” (P2 – ver anexo K) e que “...os pais participam sempre...” em contexto escolar (P1). Importa referir ainda o facto de considerarem que as famílias destas crianças são preocupadas com os seus educandos, como se ilustra no seguinte excerto do P1: “...os pais são muito preocupados, perguntam sempre se estão a ir à turma, se estão a ir mais, se estão a ir menos, estão sempre atentos, noto muito isso aqui.”, são colaborativas, como nos diz o P1, “...eles têm colaborado sempre” e também são cumpridoras, como disse o mesmo docente “...sempre o que nós dizemos e vão cumprindo...”. Estas e outras ideias estão descritas na tabela que se segue.

Tabela 8

Opinião sobre as famílias de crianças com MD e explicação da relação existente entre a escola e a família

Categoria	Subcategorias	Freq.	Total
Opinião sobre as famílias de crianças com MD	Participativas	3	18
	Preocupadas	3	
	Maior desinibição nos momentos informais	2	
	Colaborativas	2	
	Cumpridoras	2	
	Comunicativas	1	
	Apoiantes	1	
	Concordantes	1	
	Compreensivas	1	
	Solidárias	1	
	Complicadas	1	
Relação positiva entre a escola e a família	Existência de uma relação favorável	3	13
	Adesão da família às iniciativas	2	
	Colaboração com a escola	2	
	Comunicação facilitada	2	
	Conhecimento das rotinas/iniciativas escolares	1	
	Aconselhamento à família	1	
	Partilha de assuntos relativos ao educando	1	
	Manutenção de uma relação de confiança	1	
Total		31	31

A partir das ideias manifestadas pelos professores, parece-nos poder deduzir que os docentes têm uma representação positiva das famílias, pois foi apenas feita uma referência menos favorável a estas famílias, ao afirmarem que são complicadas.

Analisando as perceções relativas à caracterização da relação entre a escola e a família, os docentes sugerem que esta é positiva, como se pode observar nos

resultados apresentados na tabela 8 anterior, e evidenciando-a quando afirmam “É positiva. Acho que é positiva...” (P2 – ver anexo K).

Os docentes consideram que as famílias aderem às iniciativas da escola e “colaboram bastante...” com a mesma (P2 – ver anexo K). De um modo geral, os dados parecem-nos sugerir que os docentes mantêm uma relação próxima com as famílias, baseada na participação, colaboração, comunicação/partilha e na confiança, como se documenta com o seguinte excerto da entrevista do professor P1: “...acho que nós aqui tentamos ajudar ao máximo, saber o que e passa em casa, ter uma relação de confiança...muito por aí, para que depois se poder desenvolver competências nos meninos.”.

Confrontando os nossos resultados com os obtidos noutros estudos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Sheldon & Epstein, 2005), considera-se importante salientar como favorável a existência desta perceção positiva, na medida em que o estabelecimento de uma relação positiva entre a escola e as famílias traz vantagens para as crianças, uma vez que estas sentir-se-ão mais motivadas e estabelecem, também, uma relação de empatia que potencializa o interesse pela aprendizagem e, conseqüentemente promove o seu sucesso escolar (Sousa & Sarmento, 2010). Os estudos realizados por Epstein (1992) também assinalam que as crianças em que os pais estabeleciam uma relação positiva com a escola tinham tendência a ter uma maior motivação para a aprendizagem.

Segundo os docentes entrevistados há diversas razões que conduzem estas famílias a envolverem-se de uma forma positiva. A análise da informação exposta ajuda-nos a perceber que a maioria das razões está relacionada com o educando, sendo que os docentes mostram outras razões que levam as famílias a envolverem-se e a participarem, como se descreve na tabela seguinte.

Tabela 9.

Razões pelas quais as famílias se envolvem e participam

Categories	Subcategorias	Freq.	Total
Razões pelas quais as famílias se envolvem relacionadas com o educando	Melhorar o desempenho escolar do educando	2	6
	Esclarecer dúvidas acerca da resposta educativa - UAM	2	
	Contribuir para o desenvolvimento do educando	1	
	Conhecer a dinâmica desenvolvida pela UAM	1	
Outras razões pelas quais as famílias se envolvem	Partilhar momentos mais informais	1	2
	Conhecer a evolução dos outros alunos	1	
Total		8	8

Percebe-se igualmente que os docentes consideram que as famílias se envolvem e participam de forma a melhorar o desempenho escolar do educando, como nos diz o P2 “...em termos educacionais, pedem-nos também, ajuda, nomeadamente, em termos da comunicação aumentativa alternativa, de algumas estratégias para trabalhar, também em casa e de alguns materiais...”, mas também para esclarecer dúvidas relativas à resposta educativa disponibilizada aos seus educandos, como afirma o mesmo professor “...não sabem muito bem o que é que significa os alunos estarem e terem o recurso a uma Unidade, estarem numa escola e terem recurso a uma Unidade...”. As famílias procuram ainda a escola para conhecer a dinâmica da UAM e contribuir para o desenvolvimento do seu educando, como se ilustra no seguinte excerto: “...não sabem muito bem o que é que significa os alunos estarem e terem o recurso a uma Unidade, estarem numa escola e terem recurso a uma Unidade e então estão ali com muitas dúvidas, muitas reticências, estão mais presentes para perceber como é que é, como é que não é, como é que se faz, o que é que precisam de ajudar...” (P2 – ver anexo K). Estas razões sugerem que as famílias, dadas as particularidades das crianças com MD, procuram contribuir para o desenvolvimento e segurança da criança (Dessen & Polonia, 2007; Henri & Lauwe, 1965). Note-se que as outras razões apresentadas pelos docentes, não estão diretamente ligadas a cada um dos educandos das famílias, mas contribuem igualmente, para um ambiente favorável ao desenvolvimento das crianças com MD, tais como a partilha de momentos mais informais e o interesse em conhecer a evolução das outras crianças que acompanham o seu educando.

Confrontando os nossos resultados com os de outros estudos realizados sobre o envolvimento parental, pensamos serem estes positivos. Como nos sugerem Hoover-Dempsey e Sandler (1995) os pais que estão emocionalmente ligados e preocupados com o sucesso escolar dos filhos serão pais, provavelmente mais envolvidos. Já Hornby e Lafaele (2011) mostraram que os pais com crianças com NEE, geralmente estão mais disponíveis para se envolverem com a escola, devido às preocupações que têm com o sucesso dos seus filhos.

Ainda no que diz respeito à caracterização do envolvimento e participação das famílias, em contexto escolar, os docentes expuseram algumas ideias relativas à participação das famílias e à sua ausência, considerando alguns comportamentos apresentados pela criança, como se descreve na tabela 10.

Tabela 10.

Opinião face à participação e à ausência das famílias

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Opinião face à participação das famílias	Interesse em que tenham uma participação mais intensa	3	5
	Afastamento das famílias	2	
Opinião sobre o comportamento da criança quando a família não se envolve e nem participa	Manifestação de problemas emocionais	1	2
	Manifestação de problemas de comportamento	1	
Total		7	7

Observa-se que os docentes parecem ter interesse em que as famílias se envolvam e participem, como se retrata com o seguinte excerto do P2: "...há outros que nós gostaríamos que eles colaborassem muito mais..." (ver anexo K). No entanto, mencionam existirem algumas famílias que se afastam do contexto escolar, referindo que esse afastamento não é favorável ao educando, como se ilustra com o seguinte exemplo do mesmo docente: "E às vezes afastam-se um bocadinho mais o que também não é bom..." (ver anexo K). Os docentes reforçam também a ideia de que o afastamento das famílias poderá causar problemas ao nível emocional e comportamental, por parte da criança com MD, como nos diz o P2: "...eu gostaria é que eles se envolvessem mais que, por exemplo nós notamos através de alguns alunos por exemplo que, às vezes, há alunos que refletem alguns problemas a nível emocional..." (ver anexo K). Entende-se ser importante estes dados, na medida em que as crianças com MD necessitam de um apoio contínuo e intensivo, pelo que é importante a articulação entre todos aqueles que lidam com elas, nomeadamente a família (Saramago et al., 2004). Importa frisar que alguns estudos (Bryan, citado por Raqui et al., 2013) apresentam a ideia de que as crianças cujos pais estão envolvidos no seu processo educativo tendem a ter um nível de eficácia maior, tanto ao nível escolar, como em termos comportamentais.

1.2.2. Caracterização das situações favoráveis ao envolvimento e participação das famílias

Procurou-se entender que momentos os docentes de EE consideram adequados para as famílias se envolverem e participarem. Os resultados da análise de conteúdo às entrevistas evidenciam que os docentes não só observam existir momentos adequados ao envolvimento e participação, como referem quais são as iniciativas

escolares em que as famílias se envolvem e participam. Os momentos referidos como sendo adequados ao envolvimento e participação estão relacionados com situações mais formais, como a avaliação, mas outros momentos são propostas que poderão ser apresentadas pelas famílias para melhorar o processo educativo do educando e outras estão relacionadas com atividades realizadas no âmbito do plano anual da escola. Já no que diz respeito à categoria iniciativas escolares em que as famílias se envolvem e participam, os docentes fazem referência às comemorações escolares e aos convívios entre os familiares da UAM (ver a tabela 11).

Tabela 11.

Situações de envolvimento e participação das famílias - 1º ciclo

Categories	Subcategorias	Freq.	Total
Momentos adequados ao envolvimento e à participação	Inexistência de momentos adequados	3	7
	Momentos formais de avaliação	2	
	Atividades do plano anual da escola	1	
	Propostas de mudança feitas pelas famílias	1	
Iniciativas escolares em que a famílias se envolve e participa	Comemorações escolares	4	7
	Convívios entre os familiares da UAM	3	
Total		14	14

Perante estes resultados inferimos que o envolvimento e a participação das famílias ocorrem, sobretudo, em momentos mais ou menos formais, existindo por parte dos docentes um interesse e uma atribuição positiva ao envolvimento e à participação das famílias, no que se refere ao processo educativo dos seus educandos. Tal como refere, o P2 "...não há regras o que interessa é que participem..."; "Não há momentos específicos, não há regras, não há..." (ver anexo K). Portanto, na perspetiva destes docentes, não existem momentos que sejam mais adequados do que outros, o importante é que as famílias se envolvam e participem no processo educativo dos seus educandos. De facto, a escola tem um papel relevante na aproximação às famílias, sendo fundamental o incentivo por parte desta para que as famílias se desloquem à escola e procurem entre elas partilhar responsabilidades comuns (Sousa & Sarmiento, 2010).

1.2.3. Constrangimentos relativos ao envolvimento e participação das famílias

A análise de conteúdo das entrevistas aos docentes de EE permitiu atentar os constrangimentos identificados pelos docentes relativamente às dificuldades que estes

sentem na relação com as famílias. Os dados obtidos são de seguida apresentados na tabela que se segue.

Tabela 12.

Constrangimentos observados/registados relativos à relação com as famílias

Categoria	Subcategorias	Freq.
Existência de dificuldades na relação com as famílias	Personalidade / Características das famílias	5
	Ausência perante as solicitações	5
	Ao nível do processo de comunicação	5
	Afastamento das famílias após conhecimento das rotinas desenvolvidas na UAM	1
	Na assinatura de documentos	1
	Aceitação das dificuldades do educando	1
Total		18

Perante os resultados obtidos percebe-se que as dificuldades sentidas pelos docentes na relação que estabelecem com as famílias resultam de vários fatores: a personalidade/características das famílias, a ausência perante as suas solicitações e o processo comunicativo. Nos excertos da entrevista ao P2 (ver anexo K) é possível constatar a dificuldade sentida quanto à personalidade/características das famílias quando diz: "...há pais com os quais é difícil trabalhar, pronto, possivelmente devido às suas características, à sua personalidade..."; e "Eu acho que as dificuldades são mais estas em termos no fundo das características dos próprios pais..." (P2 – ver anexo K).

Já, num excerto seguinte da entrevista do P1, foi possível averiguar a dificuldade sentida devido à ausência das famílias perante as solicitações, quando nos diz: "É quando eles às vezes não vêm...a mãe esteve dois períodos sem poder comparecer à reunião da avaliação e chocou-me um bocadinho...". Na mesma linha de ideias, e através da nota de campo da reunião de avaliação (ver anexo D), foi possível verificar a ausência de alguns dos Enc. Edu., uma vez que apenas compareceram à reunião três dos sete possíveis. Este facto confirma os dados referentes às dificuldades manifestadas pelos docentes relativamente à relação com as famílias.

Um outro aspeto referido diz respeito à dificuldade que os docentes sentem em comunicar com as famílias, apesar de recorrerem a diferentes estratégias para o conseguirem, como se ilustra nos seguintes excertos do P1: "...o contacto telefónico nunca está disponível, daí essa envolvimento ser mais preocupante..."; "...levam mais tempo a ver um recado, também acontece...já temos o separador e depois temos de pôr um postic mesmo fluorescente para ver se eles veem."; e do P2 "...nenhum dos pais mesmo quando foi chamado no sentido de nos ajudarem a perceber o que se estava a

passar...nós sentimos que era grave para o menino, eles não se conseguiram abrir ...” (anexo K).

Como nos dizem Jansen et al. (2016) a comunicação é um dos fatores inerentes às práticas de envolvimento parental, como tal desempenha um papel importante. Para estes autores, a comunicação é, em primeiro lugar, um direito próprio, mas também é um processo que permite a tomada de decisões, no que diz respeito à avaliação e à educação da criança. Na mesma linha de pensamento, Epstein (2002) enfatiza a comunicação como sendo um elemento importante para estabelecer uma relação entre as duas instituições, escola e família. Para a autora, a interação entre as partes aumenta a compreensão e colaboração, mostrando às crianças que ambas trabalham juntas e se ajudam mutuamente para o seu sucesso (Epstein, 2002). Importa ainda frisar que é através da comunicação que se desenvolve a confiança e o respeito mútuo, pelo que é essencial procurar ultrapassar este tipo de dificuldade para promover o envolvimento e a participação das famílias na vida escolar dos seus filhos.

Os docentes indicaram existir ainda alguns condicionantes ao envolvimento e participação das famílias, conforme se apresenta na tabela seguinte.

Tabela 13.

Condicionantes do envolvimento e participação das famílias

Categoria	Subcategorias	Freq.
Condicionantes da participação da família	Vida profissional	3
	Vida familiar ser feita com os avós	1
	Destabilização do ambiente educativo	1
	Tipo de atividades realizadas	1
	Distância entre o local de residência e a escola	1
	Maturidade das famílias	1
	Etnia da família	1
Total		9

Constata-se que os professores consideram ser a vida profissional das famílias a maior condicionante do seu envolvimento e participação, como se ilustra com o seguinte excerto do P1: “...os horários sobrecarregados de algumas famílias que tem mesmo que trabalhar para e que têm horários que trabalham por turnos e não é muito fácil...”. Esta condicionante é também apontada por outros autores (Epstein, 1992; Lopes, 2006). Segundo estes autores, a investigação realizada sobre a participação das famílias permitiu-lhes constatar que a vida profissional ocupa algum do tempo às famílias condicionando a sua presença nas escolas. Este motivo deve-se à

incompatibilidade do horário de trabalho das famílias para poderem participar em reuniões escolares ou outros eventos escolas dos seus educandos.

Os docentes também apontaram outros fatores que condicionam o envolvimento e a participação das famílias, tais como: a vida familiar realizar-se com os avós; a destabilização do ambiente educativo; o tipo de atividades realizadas; a distância entre o local de residência e a escola; a maturidade e a etnia das famílias. Contudo, parece importante referir que apesar de os docentes apontarem estes constrangimentos descreveram que a relação com as famílias é bastante favorável e que está presente e colabora sempre que é solicitada, tal como é referido pelo docente P1 quando afirma que as famílias “...têm colaborado sempre, são pais bastante...acessíveis e compreendem e acatam e às vezes também dizem que não conseguem fazer melhor por motivos de trabalho”.

1.3. Estratégias implementadas pela escola para promover o envolvimento e participação das famílias

Seguidamente apresenta-se e discute-se os dados relativos às estratégias implementadas pela escola para promover o envolvimento e a participação das famílias, os quais resultam da análise das informações recolhidas nas entrevistas semiestruturadas, nas notas de campo e na pesquisa documental. Os resultados foram organizados em três subtópicos: (i) iniciativas gerais promovidas pelos docentes; (ii) utilização do caderno de comunicação e (iii) realização de reunião de pais. São esses dados que se passa a apresentar.

1.3.1. Iniciativas gerais promovidas pelos docentes

Através das entrevistas semiestruturadas realizadas aos docentes de EE, do 1º Ciclo, foi possível identificar as estratégias desenvolvidas para promover o envolvimento e a participação das famílias de crianças com MD no contexto educativo, as quais se relacionam com: (i) a comunicação, (ii) a dinamização de eventos, (iii) a realização de ações de sensibilização e (iv) o funcionamento do caderno de comunicação. Importa realçar que os docentes revelam centrar as suas estratégias no processo comunicativo, o que nos parece fundamental para incentivar as famílias a colaborarem na educação dos seus educandos. Como nos diz Asseiro (s.d) este aspeto é tido como relevante para promover uma maior aproximação entre as duas instituições, por forma a criar um ambiente de partilha de “vontades, esforços e querereres” comuns (p. 89). Para

especificar a diversidade de estratégias usadas a este nível apresentamos a tabela seguinte.

Tabela 14.

Estratégias comunicativas implementadas para promover o envolvimento e a participação das famílias – 1º ciclo

Categories	Subcategorias	Freq.	Total
Ao nível da comunicação	Formulação de pedidos de materiais/brinquedos significativos para o desenvolvimento de atividades	3	13
	Insistência	2	
	Lançamento de desafios	1	
	Encorajamento	1	
	Disponibilização de informação	1	
	Solicitação para participar ativamente nas reuniões	1	
	Solicitação para participar ativamente no projeto de turma	1	
	Flexibilidade para agendar os atendimentos/ reuniões com as famílias	1	
	Solicitação aos pais que informem do interesse em participação	1	
	Intimidação	1	
Utilização de diversas formas de comunicação	Caderno de comunicação	4	12
	Contacto por telefone	2	
	Envio de documentos e informação pelos bombeiros	2	
	Página do <i>Facebook</i>	2	
	Contacto com o titular de turma	1	
	Pedido aos alunos para solicitar o envolvimento da família	1	
Total		25	25

A partir dos dados da tabela anterior observa-se que os docentes procuram, por um lado formular pedidos de materiais/brinquedos significativos para o desenvolvimento de atividades e, por outro, procuram insistir para que as famílias se envolvam e participem. Estes aspetos são evidenciados através de afirmações dos P1 e P2: “De resto sempre a colaborar com o material escolar que nós precisamos aqui, pois a base do trabalho aqui é muito de exploração manual...”; “...já chegámos a pedir alguns brinquedos adequados à faixa etária, não a mental, mas a faixa etária do aluno...”; “... às vezes pedimos nas férias que haja um objeto significativo, por exemplo uma atividade significativa e que eles tragam no regresso (...) para depois nos contarem e recordarem essa situação...” (P2 – ver anexo K).

Para além da formulação de pedidos, os docentes mencionam recorrer à insistência enquanto estratégia para promover o envolvimento e participação, como se ilustram os seguintes excertos: “Continuamos a insistir...” (P1) e “...nós vamos sempre insistindo...” (P2 – ver anexo K).

Importa frisar que uma das estratégias referidas nos parece ser menos positiva, é o caso da intimidação, considerando estes que esta estratégia é necessária em alguns casos, como se retrata com o seguinte excerto do professor P1 “...às vezes temos de dizer que vai ter problemas, fazer um género de ameaço...fazer um pouco “cara feia”.

Os docentes referiram ainda recorrer a diversas formas de comunicação para promover o envolvimento e a participação das famílias, tal como se apresentou na tabela anterior (cf. tabela 14), destacando o “Caderno de comunicação”, como refere o P1. “...o caderno de comunicação, foi sempre a nossa grande estratégia, que resulta...”. Face à relevância desta estratégia mais adiante analisaremos pormenorizadamente os dados referentes a esta estratégia. Para além desta estratégia, salientam a utilização de uma diversidade de formas de comunicação, tais como é o caso do contacto telefónico, do envio de documentos pelos bombeiros, da criação e manutenção de uma página do *Facebook*, do contacto com o titular de turma e do pedido aos alunos para que estes solicitem o envolvimento e a participação das suas famílias.

Um outro conjunto de estratégias utilizadas pelos docentes relaciona-se com a realização de eventos e ações de sensibilização, como se documenta na tabela 15.

Tabela 15.

Eventos e ações desenvolvidas pela UAM para promover o envolvimento e a participação das famílias – 1º ciclo

Categories	Subcategorias	Freq.	Total
Dinamização de diferentes eventos	Realização de Festas/Convívios com as famílias da UAM	3	12
	Integração das famílias nas terapias/atividades extracurriculares	2	
	Descrição do fim de semana	2	
	Realização de reuniões	2	
	Realização de diversos desafios	1	
	Atividades do plano anual de atividades	1	
	Realização de visitas de estudo	1	
Realização de ações de sensibilização temáticas	No âmbito da multideficiência	2	7
	No âmbito do trabalho desenvolvido na UAM	1	
	No âmbito da promoção do desenvolvimento do educando	1	
	No âmbito da comunicação com o educando	1	
	No âmbito das estratégias de intervenção	1	
	No âmbito social e interagida	1	
Total		19	19

Especificando, dos eventos referidos pelos docentes para promover o envolvimento e a participação das famílias destaca-se a realização de festas/convívios, tal como afirma o P1: “...os convívios por período aqui na unidade.”. Por outro lado, os

docentes procuram promover a integração das famílias nas terapias/atividades extracurriculares, na descrição do fim de semana e na realização de reuniões.

Para finalizar importa referir que as iniciativas relativas à realização de ações de sensibilização procuram disponibilizar o conhecimento necessário em diversas áreas como: a multideficiência, o trabalho desenvolvido na UAM, as estratégias/técnicas para promover o desenvolvimento do educando, a comunicação e/ou a mobilização e apoio social e interajuda (cf tabela 15). Particularizando, os docentes referem que as ações de sensibilização possibilitam que as famílias: deem "...continuidade do trabalho a desenvolver em casa com os seus educandos..." (P2 – ver anexo K); conheçam "as técnicas em termos da alimentação, no trabalho com os alunos na mastigação..., nos posicionamentos..." (P2 – ver anexo K); aprendam a comunicar com os seus educandos através dos símbolos, como se ilustra no seguinte exemplo "... fazemos também algumas sessões para (...) como é que os pais podem comunicar também em casa, ajudamos enviando inclusive os símbolos para dar continuidade ao trabalho no final de semana e nas interrupções..." (P2 – ver anexo K); mas também realizam, como nos diz o P2 "...ações no âmbito social de interajuda aos pais, nomeadamente em colaboração com a assistente social do agrupamento, com outras instituições que vêm também para ajudar e na interação dos Pais à Rede, já fizemos algumas também no fundo para eles se sentirem apoiados e acompanhados". (ver anexo K).

Perante os dados apresentados, inferimos que os docentes entrevistados manifestam, de alguma forma, estar sensíveis às particularidades e necessidades das famílias de crianças com MD, uma vez que procuram que estas entendam e aprendam "a lidar com um novo corpo de conhecimento relacionado ao diagnóstico e ao sistema de apoio disponível" para cada um dos alunos (Fiamengh Jr. & Messa, 2007, p.243). Concordamos com Fiamengh Jr. e Messa (2007) quando nos dizem que as famílias ao terem um maior conhecimento acerca das particularidades, necessidades e apoios que os seus educandos necessitam contribui para diminuir o estado de ansiedade que poderão enfrentar.

Consideramos importante analisar as estratégias usadas pelos docentes para promover a presença dos pais na escola, pois como nos dizem Anderson e Minke (citados por Christovam & Cia, 2016) a forma utilizada pelos docentes pode ser determinante para que estes se envolvam e participem no processo educativo dos seus educandos. Efetivamente, através de um alargado leque de estratégias é possível que a família se torne numa parceira educativa com a escola.

Face aos dados apresentados, entende-se que estes sugerem que os docentes do contexto em estudo parecem ter a capacidade de estabelecer “canais diversificados de comunicação e colaboração que funcionem em regime permanente de confiança mútua” (Sousa & Sarmiento, 2010, p.147). Por outro lado, a existência de um processo de comunicação eficaz entre as duas partes pode contribuir para se conhecer melhor as características e necessidades das crianças com MD (Crespo, Correia, Cavaca, Croca, Breia & Micaelo, 2008). Esta colaboração permitirá, também, o reconhecimento das duas partes dos progressos ocorridos, por parte das crianças/jovens com MD, ao longo do trabalho planificado e realizado.

Atendendo ao modelo de envolvimento de Epstein e face aos dados apresentados caracterizamos o envolvimento existente entre a escola e as famílias em estudo como centrado no segundo tipo de envolvimento, a “*communicating*” (Epstein, citado por Tekin, 2011), dado que neste tipo de envolvimento se dá importância ao estabelecimento da comunicação eficaz entre a escola-família e família-escola (Tekin, 2011).

1.3.2. Utilização do “Caderno de comunicação”

No decorrer da análise de conteúdo das entrevistas e através da pesquisa documental (aos cadernos de comunicação) foi possível conhecer melhor a estratégia utilizada pelos docentes para comunicarem com as famílias: o “Caderno de comunicação”. Na opinião do P1 os “cadernos de comunicação ... até correm bem, porque eles veem sempre” e “...o caderno de comunicação foi sempre a nossa grande estratégia, que resulta...”. O estudo realizado por Christovam e Cia (2016) também revelou que, apesar da existência de uma diversidade de estratégias de comunicação, o “caderno de recados” era das estratégias mais utilizadas, evidenciando ser uma forma simples para a escola e as famílias comunicarem. Face à relevância do uso desta estratégia procurou-se perceber a forma como funciona e as principais características deste recurso.

Ao nível do seu funcionamento importa referir que os docentes procuram que as famílias interajam com a escola recorrendo a este recurso, no sentido de “construir com os pais aquilo que eles nos vão sugerindo para integrar o caderno, ao longo do ano...” (P2 – ver anexo K). Procuram também disponibilizar o máximo da informação para que as famílias tenham conhecimento sobre o que ocorre na UAM e afirmam que

existem algumas famílias em que “...o caderno de comunicação, por exemplo é visto diariamente...” (P2 – ver anexo K).

Quanto aos dados resultantes da análise efetuada aos cadernos de comunicação foi possível compreender como se caracteriza a comunicação estabelecida entre a escola-família e vice-versa. Efetuámos a análise do processo de comunicação estabelecido com recurso aos cadernos de comunicação entre os meses de setembro e março, resultando daí dois temas principais: (i) tipo de comunicação estabelecida e (ii) assuntos discutidos e partilhados. Contudo, consideramos importante apresentar primeiro as principais características dos cadernos de comunicação analisados e só depois apresentar os dados relativos aos dois temas antes referidos (anexo I).

Quanto às características do “Caderno de comunicação”, este está organizado em cinco partes, a saber: identificação do/a aluno/a; informação aos encarregados de educação acerca da utilidade do caderno; indicação dos direitos e deveres dos encarregados de educação; espaço para recados e caderneta do/a aluno/a (anexo Q).

Olhando para a capa do “caderno”, observa-se que esta contém a descrição do nome da escola, o título, o desenho do/a aluno/a e a referência ao ano letivo. Importa referir que tanto o nome da escola como o título estão referenciados com recurso à Comunicação Aumentativa e Alternativa através da Escrita com Símbolos (ver anexo R). Consideramos esta característica importante na medida que pode tornar o documento também legível para a própria criança com MD, contudo, não sabemos se seria o caso.

Nas partes seguintes é possível verificar que cada aluno tem a sua identificação, com a referência ao nome, à idade, e ao género, a indicação da finalidade do instrumento, na qual os docentes informam os Enc. de Edu. que o instrumento tem a finalidade de comunicarem com a escola e vice-versa, e a indicação dos direitos/deveres dos Enc. de Edu. (cf. anexo R) que tal como refere o P2. “foram elaborados para o agrupamento... nós transmitimos aos encarregados de educação da Unidade...” (ver anexo K).

Ainda relativamente à estrutura do “Caderno de comunicação” foi possível perceber que este está separado por duas dimensões: uma diz respeito aos “Recados” e a outra à “Caderneta” do aluno. Estas duas dimensões podem ser usadas pelos docentes da escola (professores da UAM e os titulares de turma) para trocarem informação com as famílias. Nas entrevistas semiestruturadas, os docentes da UAM

esclareceram a forma de funcionamento destas duas dimensões. Como refere o P1, a parte dos «Recados» “...das folhas com linhas é a parte da Unidade, a parte da caderneta é mais o professor que envia”. Especificando, os docentes da UAM usavam o separador que se refere aos «Recados» (Parte A) e os docentes titulares de turma usavam o separador referente à «Caderneta» (Parte B).

1.3.2.1. Trocas comunicativas entre escola e família: Iniciativas e respostas

A comunicação entre a escola e a família e vice-versa é um elemento presente no “Caderno de comunicação”, como tal pareceu-nos pertinente analisar o tipo de comunicação estabelecida entre estas duas instituições, centrando a atenção na parte dos «Recados» (Parte A) e na da «Caderneta» (Parte B).

a. Parte A: «Recados»

Para analisar a informação existente nesta parte dos “Cadernos de comunicação” elaborámos grelhas (ver anexo I), a partir das quais foi possível perceber de que forma a comunicação entre as duas instituições ocorria, ou seja, de quem era a iniciativa e se havia resposta à comunicação estabelecida. Esses dados encontram-se descritos na tabela que se segue.

Tabela 16.

Correspondência existente entre a Escola e a Família e vice-versa – parte relativa aos «Recados»

Alunos	Iniciativas		Respostas		Total
	Professor	Família	Professor	Família	
Aluno 1	10	21	20	5	56
Aluno 2	12	5	6	5	28
Aluno 3	8	2	2	0	12
Aluno 4	15	3	3	0	21
Aluno 5	7	7	6	3	23
Aluno 6	4	1	1	1	7
Aluno 7	0	5	5	0	10
Total	56 (56%)	44 (44%)	43 (75,44%)	14 (24,56%)	157
	100%		100%		100%

Dos dados acima apresentados importa salientar que as respostas das famílias face às iniciativas da escola são menores, comparativamente com as respostas dos professores às iniciativas das famílias: 24,56% das famílias *versus* 75,44% dos professores. Estes dados sugerem que os docentes tentam manter o contacto com as

famílias, mesmo quando se verifica que a adesão das mesmas é pouco frequente, sobretudo em alguns casos (por exemplo, o aluno 4). Verifica-se ainda que os docentes procuram dar respostas às iniciativas das famílias (75,44%), em particular à família do aluno 1 que se releva ser a família que mais frequentemente tem a iniciativa de se corresponder com a escola. Relativamente à família do aluno 7, os docentes apesar de não terem a iniciativa de comunicar com a família, respondem às iniciativas desta.

b. Parte B: «Caderneta»

Os dados recolhidos evidenciaram que este separador se destinava não apenas ao docente titular de turma, tal como foi referido pelo P1 na entrevista, sendo utilizado, também, pelos docentes de EE da UAM. Na tabela 17 apresentam-se os dados considerando a iniciativa e a resposta dada às iniciativas entre as duas instituições: escola-família.

Tabela 17.

Correspondência existente entre a Escola e a Família e vice-versa – parte relativa à «Caderneta»

Alunos	Iniciativas		Respostas		Total
	Professor	Família	Professor	Família	
Aluno 1	6	0	0	2	8
Aluno 2	3	0	0	2	5
Aluno 3	2	3	0	2	7
Aluno 4	2	0	0	1	3
Aluno 5	9	0	0	2	11
Aluno 6	4	0	0	1	5
Aluno 7	4	1	1	0	6
Total	30 (88,24%)	4 (11,76%)	1 (9,0%)	10 (91,0%)	45 (100%)
	100%		100%		

Os dados indicam-nos que as iniciativas são, sobretudo, da escola (88,24%), sendo que as iniciativas da família são menos frequentes (11,76%). Distinguindo, no que se refere, à iniciativa das famílias, verifica-se que apenas duas (as dos alunos 3 e 7) têm a iniciativa de comunicar com a escola, em contrapartida apenas uma das famílias não responde às iniciativas da escola (aluno 7). Verifica-se, ainda, que as famílias optam mais por responder às iniciativas da escola e não tanto serem elas a tomarem a iniciativa, parecem assim optar mais por uma postura reativa e não tanto proativa.

Relativamente às respostas dos docentes às iniciativas das famílias constata-se que estes apenas responderam à iniciativa de uma das famílias (aluno 7), mas não às iniciativas de contacto da família do aluno 3. Estes dados sugerem que os docentes poderão recorrer a outro tipo de estratégia para comunicar com as famílias.

1.3.2.2. Tipo de correspondência registada entre a Escola e Família

a. Parte A: «Recados»

A análise de conteúdo ao tipo de comunicação estabelecida do professor para a família revela que esta é composta por respostas, pedidos e partilha de informações relacionadas com o aluno ou com a sua vida escolar, como se descreve na tabela 18.

Tabela 18.

Tipo de comunicação relativa ao aluno e à vida escolar: «Recados»

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Respostas, informações e pedidos relativos ao aluno	Respostas a pedidos e informação partilhada pela família	45	64
	Informações relacionadas com saúde física	6	
	Informação relativa ao comportamento do aluno	4	
	Pedidos formulados	4	
	Informação diversa	3	
	Informação sobre apoios	1	
Respostas, informações, pedidos convites e agradecimentos relativos à vida escolar	Informação relativa à avaliação	1	54
	Respostas à família	13	
	Pedidos relativos ao desenvolvimento de atividades	13	
	Informação relativa a atividades a realizar	9	
	Informação relativa ao funcionamento da escola	9	
	Convites formulados	8	
		2	
Total		118	118

Observando as “Respostas, informações e pedidos relativos ao aluno” o tipo de correspondência mais observado foi “Respostas a pedidos e informação partilhada pela família”. Por outro lado, o tipo de correspondência menos frequente são as informações relativas aos apoios e à avaliação. Infere-se a partir desta informação que a escola procura que as famílias estejam a par do trabalho realizado com os alunos, em contexto escolar, mas procuram, igualmente, responder aos pedidos das famílias. A escola busca, também, informar acerca da saúde física e comportamental dos educandos.

Quanto às “Respostas, informações, pedidos convites e agradecimentos relativos à vida escolar” verifica-se que a escola parece preocupar-se em dar respostas

às famílias e fazer pedidos relativos à realização de atividades em contexto escolar, como se observa na tabela anterior.

De um modo geral, importa referir que este tipo de comunicação se centra em informações relativas a vários conteúdos: não apenas aos alunos, mas também à vida escolar. Infere-se existir interesse por parte da escola de que as famílias tenham um conhecimento alargado da realidade e de todo o trabalho realizado em contexto escolar, parecendo demonstrar vontade em que as famílias estejam mais presentes no processo educativo dos seus educandos, como nos referiu o P2 ao afirmar "...nós gostaríamos que eles colaborassem muito mais..." (ver anexo K).

b. Parte B: «Caderneta»

A análise de conteúdo facilitou a compreensão do tipo de correspondência estabelecida entre a escola e a família nesta parte do caderno de comunicação, sendo que os dados obtidos estão presentes na tabela 19.

Tabela 19.

Tipo de correspondência escola/família: «Caderneta»

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Partilha de informação diversa	Informação sobre visitas de estudo	12	19
	Informação relativa ao aluno	3	
	Informação sobre o funcionamento escolar	2	
	Informação relativa à higiene	1	
Convite para eventos	Participação em ações de sensibilização	5	7
	Participação em atividades	1	
Partilha de documentos e formulação de pedidos de colaboração	Partilha de documentos	4	7
	Pedido de material para comemoração de dias festivos	3	
Total		33	33

Ao analisarmos os dados antes apresentados, apercebermo-nos que o tipo de correspondência estabelecido se caracteriza pela existência de partilha de informação diversa, da formulação de convites para eventos e da partilha de documentos e formulação de pedidos.

1.3.2.3. Tipo de correspondência Família / Escola registada

a. Parte A: «Recados»

Quando nos centramos no tipo de correspondência da família para com a escola consta-se que o tipo de correspondência se caracteriza pela partilha de informações, formulação de pedidos e de respostas, tanto relativas ao educando como

à vida escolar. Verifica-se, ainda que as famílias parecem ter o cuidado de transmitir à escola informações relativas ao educando e dar resposta às informações disponibilizadas pela escola (cf. tabela 20).

Tabela 20.

Tipo de correspondência família/escola: «Recados»

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Informações, pedidos e respostas relativas ao aluno	Informação relativa ao educando	20	40
	Relatos da vida familiar	15	
	Pedidos formulados	4	
	Informação relativa à organização familiar	1	
Informações, pedidos e respostas relativos à vida escolar	Respostas a informações disponibilizadas pela escola	11	14
	Pedidos formulados	2	
	Informação relativa ao funcionamento da escola	1	
Total		54	54

b. Parte B: «Caderneta»

Quanto ao tipo de correspondência existente entre a família/escola na caderneta, na Parte B do caderno de comunicação, obtivemos os seguintes dados que se passam a apresentar na seguinte tabela.

Tabela 21.

Tipo de correspondência família/escola: «Caderneta»

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Informações relativas ao educando	Respostas aos pedidos de autorização – visitas de estudo	11	13
	Informação sobre o educando	2	
Informações relativas à participação dos pais	Informação relativa à reunião de pais	2	3
	Indicação de intenções	1	
Total		26	26

Face a estes resultados destacamos que o tipo de informação que ocorre entre a família e a escola corresponde a informações que se podem centrar em informações relativas ao educando, das quais se destacam as respostas aos pedidos de autorização para visitas escolares. As informações relativas à participação dos pais, também, estão presentes, relacionando-se estas com as reuniões de pais.

Confrontando os dados sobre a comunicação existente entre a escola e a família e vice-versa, diremos que a comunicação parece ser um elemento importante na promoção do envolvimento e participação das famílias em análise, embora careçam de

alguma melhoria, na nossa opinião. Consideramos este dado importante na medida em que a comunicação efetiva entre as duas partes trará inúmeros contributos para as crianças com MD, dado que ambas vão sendo informadas acerca do trabalho realizado pelas escolas, e também daquilo que ocorre no seio familiar. Neste sentido, a escola e a família revelam-se parceiros que desempenham um papel importante para o melhor desenvolvimento do/a seu/sua filho/a (Hendersen, Mapp, Jonhson & Davies, 2013). Para os autores referidos, a comunicação efetiva permite às famílias terem acesso a um alargado conhecimento de serviços benéficos para o desenvolvimento dos seus educandos. Com efeito, entende-se que as famílias sentir-se-ão mais estáveis e confiantes, uma vez que têm o apoio das escolas para a concretização de algumas das suas necessidades.

1.3.2.4. Assuntos discutidos e partilhados

a. Parte A: “Recados”

A análise à informação existente nos “Cadernos de comunicação” possibilitou a identificação dos assuntos debatidos e partilhados **pela escola com as famílias**, tendo emergido dessa análise de conteúdo cinco tópicos distintos, a saber: (i) Assuntos diversos (frequência: 41); (ii) Participação e colaboração dos pais na escola (frequência: 36); (iii) Sugestões de atividades a realizar (frequência: 17); (iv) Comportamento, cuidados médicos e estado de saúde do aluno (frequência: 15) e (v) Avaliação, benefícios e ausências do aluno (frequência:10). Verificou-se, assim, a existência de uma variedade de assuntos que leva a escola a ter a iniciativa de comunicar com as famílias.

Os dados obtidos revelam-nos que a escola aborda mais frequentemente “Assuntos diversos” (n=41) e assuntos relativos à “Participação e colaboração dos pais na escola” (n=36) do que assuntos referentes ao aluno propriamente dito. Estes dados não confirmam os do estudo realizado por Christovam e Cia (2016), no qual os autores constataram que os assuntos partilhados entre a escola e a família diziam respeito ao comportamento e atitudes das crianças, em contexto escolar. Observe-se na tabela que se segue os assuntos incluídos nas duas temáticas mais frequentemente abordadas pela escola com as famílias.

Tabela 22.

Tipo de “Assuntos diversos” e “Participação e colaboração dos pais na escola”

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Assuntos diversos	Respostas da escola	35	41
	Acontecimentos escolares	4	
	Revista levada pelo aluno	1	
	Contactos com os técnicos	1	
Participação e colaboração dos pais na escola	Colaboração em atividades com materiais	26	36
	Realização de reuniões de pais	6	
	Proceder às autorizações	2	
	Fazer Pagamentos	2	
Total		77	77

Dos “Assuntos diversos” referidos, destacam-se com maior frequência as respostas da escola, sendo que este dado sugere-nos que a escola procura de uma forma constante responder às questões colocadas pelas famílias, para que estas tenham conhecimento do trabalho realizado em contexto escolar. Do mesmo modo, salienta-se que dos “Assuntos diversos” também são partilhados os acontecimentos escolares, relativamente, por exemplo, a simulacros e greves de assistentes operacionais, assuntos que poderão ser um constrangimento para as famílias, mas que a tomada de conhecimento destes acontecimentos previne esses mesmos constrangimentos.

Relativamente à “Participação e colaboração dos pais na escola”, salienta-se que os docentes procuram, com frequência, a colaboração das famílias com pedidos de materiais para a realização de atividades. Um outro aspeto que se refere à participação e colaboração das famílias diz respeito à realização de reuniões de pais, mais precisamente às convocatórias para as reuniões.

Os dados recolhidos sugere-nos, assim, que os docentes apesar de demonstrarem interesse para que as famílias participem com mais frequência no processo educativo dos seus educados, parecem demonstrar mais interesse que estas colaborem com materiais para a realização das atividades, não nos parecendo mostrar gosto que estas integrem as atividades. Por outro lado, nos “Assuntos debatidos e partilhados” os docentes procuram que as famílias estejam presentes nas reuniões de pais.

Olhando para os “Assuntos debatidos e partilhados” pela ***família com a escola***, verificou-se que os mesmos se relacionavam com três categorias distintas, as quais se encontram descritas na tabela 23.

Tabela 23.

Tipo de “Assuntos debatidos e partilhados pela família com a escola: «Recados»

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Cuidados, necessidades e ausências relativas ao aluno	Ausência do educando	13	25
	Cuidados de saúde do educando	8	
	Cuidados relativos ao vestuário	4	
Vida familiar	Atividades de fim-de-semana	12	15
	Aquisição de equipamentos	2	
	Ausência de familiar	1	
Participação e colaboração dos pais na escola	Outros assuntos	6	14
	Disponibilidade para reuniões	5	
	Pagamentos	1	
	Autorizações para a realização de atividades	1	
	Festa de aniversário	1	
Total		54	54

Constata-se, assim, que as famílias abordam assuntos relativos aos educandos e à sua vida familiar, mas também relativamente à sua participação e colaboração com a escola. Dos “Cuidados, necessidades e ausências relativas ao aluno” destaca-se o facto de as ausências dos educandos ser um assunto recorrentemente apresentado neste tipo de recurso comunicativo. Infere-se que as famílias têm a sensibilidade de informar a escola sobre as ausências dos seus educandos, o que nos parece importante para que esta possa adequar a dinâmica diária com os alunos que estarão presentes. Relativamente à “Vida familiar”, os dados sugerem que as famílias procuram que os docentes tenham conhecimento das atividades realizadas durante o fim de semana. No que se refere à “Participação e colaboração dos pais na escola”, os dados indicam-nos que as famílias comunicam diversos assuntos e prenunciam-se, também acerca da sua disponibilidade para participar nas reuniões escolares.

b. Parte B: “Caderneta”

Quanto aos “Assuntos debatidos e partilhados” ***pela escola com a família*** na caderneta percebemos que estes se relacionavam com: (i) sugestões de atividades escolares, (ii) participação e colaboração dos pais na escola, (iii) comportamentos e cuidados médicos do aluno e (v) outros assuntos, como se documenta na tabela que se segue.

Tabela 24.

Tipo de “Assuntos debatidos e partilhados” pela escola com a família: «Caderneta»

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Sugestões de atividades escolares	Atividades socioculturais	13	16
	Atividades desportivas	2	
	Comemoração de festividades	1	
Participação e colaboração dos pais na escola	Ações de sensibilização	5	12
	Assinatura de documentos	4	
	Disponibilização de materiais necessários à realização das atividades	3	
Comportamento e cuidados médicos do aluno	Comportamento do aluno	1	2
	Cuidados de saúde pontuais	1	
Outros assuntos	Acontecimentos escolares	1	2
	Esclarecimentos de dúvidas	1	
Total		32	32

Olhando para os “Assuntos debatidos e discutidos” pela ***família com a escola***, os dados analisados revelam-nos que as famílias partilham alguns assuntos relacionados com a comunicação e a participação, considerando duas vertentes: uma delas relativa ao seu educando, salientando-se nestas situações as autorizações relativas a visitas de estudo; e outra alusiva à sua própria participação na vida escolar do seu educando, destacando-se aqui os assuntos alusivos a reuniões de pais. Os dados mais pormenorizados estão descritos na tabela 25.

Tabela 25.

Tipo de “Assuntos debatidos e partilhados” pela família com a escola: «Caderneta»

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Comunicação e participação dos pais relativa ao educando	Autorizações relativas a visitas de estudo	9	13
	Ausência de assinaturas relativas a autorizações	2	
	Ausência do educando	2	
Comunicação e participação dos pais	Ausência em reunião de pais	2	3
	Marcação de horário para reunião	1	
Total		16	16

Face aos dados analisados e considerando a parte dos “Recados” e a da “Caderneta”, estes sugerem-nos que a escola procura de alguma forma que as famílias participem e colaborem. Este interesse revela que a escola procura criar condições para que as famílias se sintam apoiadas, que a escola as auxilia, procurando que estas se tornem parceiras em todo o processo educativo das crianças. Esta circunstância é importante, na medida em que permite a criação de um ambiente de confiança e

respeito, o que poderá contribuir para o sucesso escolar, pessoal e social das crianças (Correia, 2008).

1.3.3. Realização de reuniões de pais

Porque as reuniões poderão ser determinantes para se definir o tipo de relação que se estabelece entre a escola e a família (Christovam & Cia, 2016), importa analisar o modo como esta estratégia era usada no contexto em estudo.

Da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas aos docentes de EE, do 1º ciclo, foi possível perceber que, para além das estratégias de encorajamento para que as famílias se envolvam e participem, explicitadas anteriormente, as reuniões de pais constituem um dos momentos em que estes docentes procuram proporcionar um maior envolvimento destes, tal como afirma o P1: “Aqui nós solicitamos muito...a envolvimento deles, mesmo nas reuniões...”.

Para completar os dados de opinião apresentados pelos docentes durante o processo de recolha de dados observou-se uma das reuniões de pais realizada. Durante essa observação elaborou-se uma nota de campo (ver anexo D) que foi analisada considerando dois tópicos: dinâmica da reunião e assuntos debatidos e partilhados na reunião (anexo H). São esses dados que apresentaremos de seguida.

1.3.3.1. Dinâmica da reunião

A reunião observada teve como intervenientes, os docentes de EE, do 1º ciclo, os técnicos educacionais (terapeuta ocupacional, terapeuta da fala, fisioterapeuta e psicóloga) e dois dos sete possíveis Enc. de Edu. A dinâmica desenvolvida pelos profissionais estruturou-se em dois momentos: antes do início formal da reunião e durante a reunião, como se descreve na Tabela seguinte.

Tabela 26.

Dinâmica da reunião: Estratégias usadas antes e durante a reunião – 1º ciclo

Categories	Subcategories
Estratégias usadas pelos profissionais antes do início formal da reunião	Preparação de documentos
	Revisão dos documentos a analisar
Estratégias usadas pelos profissionais durante a reunião	Apresentação de Boas-vindas aos Enc. de Edu.
	Disponibilização de informação e documentos
	Estimulação parental
	Esclarecimentos sobre progressos e dificuldades dos educandos
	Comentários e sugestões aos Enc. de Edu.
Agradecimentos face à informação dada pelos Enc. de Edu.	

Analisando as “Estratégias usadas pelos profissionais antes do início formal da reunião”, importa referir que os docentes prepararam os documentos que iriam ser entregues às famílias e que iam ser analisados pelas mesmas. Infere-se que os profissionais procuram que a informação documentada seja partilhada com as famílias, para que estas tenham conhecimento do trabalho realizado, bem como das conquistas dos seus educandos.

No que se refere às “Estratégias usadas pelos profissionais durante a reunião”, verificou-se que os profissionais iniciam o seu diálogo com as famílias dando-lhes as boas-vindas, o que nos sugere ser um elemento positivo para iniciar a reunião. Como nos dizem Christovam e Cia (2016), para que a relação entre estas duas instituições seja boa é necessário que a escola receba as famílias criando estratégias que façam com que estas se sintam bem-vindas.

De seguida, informam as famílias da ordem em que irá decorrer a reunião, disponibilizando-lhes documentos e informações relativas à avaliação dos seus educandos. Importa realçar que os docentes procuram estimular as famílias para a partilha de informações/dúvidas, mas por outro lado, esclarecem e exprimem as suas opiniões relativamente aos educandos das famílias presentes.

As famílias participaram na reunião através da disponibilização de informações acerca do educando, da manifestação de preocupações face ao educando, da formulação de pedidos e partilha de informações diversas. Entende-se serem estes dados relevantes, pois tal como afirmam Hendersen et al. (2013) as reuniões são momentos importantes para que as famílias e os profissionais presentes possam partilhar assuntos específicos, levantando e esclarecendo dúvidas. Estes dados sugerem-nos ainda que as famílias presentes confiam nos profissionais que acompanham os seus educandos.

1.3.3.2. Assuntos debatidos e partilhados na reunião

A análise de conteúdo da reunião de pais possibilitou conhecer também os assuntos debatidos e partilhados pelos intervenientes que participaram na reunião, os quais se encontram descritos na tabela seguinte.

Tabela 27.

Assuntos debatidos e partilhados na reunião – 1º ciclo

Categorias	Subcategorias
Comportamento e autonomia do aluno	Comportamento do aluno face aos objetos Desenvolvimento da autonomia
Desenvolvimento da linguagem oral e escrita	Dificuldades na linguagem oral Aprendizagem da leitura e escrita
Acontecimentos familiares	Regresso a casa do pai do aluno Disponibilidade do pai

Os dados acima apresentados apontam-nos para o debate de assuntos que estão relacionados com o aluno, mais especificamente com o desenvolvimento cognitivo e comportamental, e acontecimentos familiares. Os nossos dados corroboram com os do estudo realizado por Christovam e Cia (2016), que indica que as informações que os pais transmitiam aos professores estavam relacionadas com os comportamentos das crianças em casa e as ansiedades e medos que os pais sentem em relação à aprendizagem da criança.

Dos assuntos explorados observou-se, por parte dos Enc. de Edu., o interesse em ser informado sobre os comportamentos da criança, demonstrando algumas vezes ansiedade e medo em relação às aprendizagens da criança (Nota de campo – ver anexo D). Este facto poderá estar relacionado com a procura de alguma orientação por parte dos profissionais. Estes resultados sugerem-nos que os professores, para as famílias presentes na reunião, transmitem-lhes confiança, devido às partilhas que fazem em relação aos seus medos e à sua vida familiar. Por outro lado, parece-nos que as famílias demonstram ter a iniciativa de estabelecerem uma boa relação com a escola e com os profissionais que trabalham com os seus educandos (cf. Christovam & Cia, 2016).

1.4. Perceções das famílias sobre o seu envolvimento e participação, no processo educativo dos seus educandos

Este tópico destina-se à apresentação e análise dos resultados relativos às perceções das famílias no que diz respeito ao seu envolvimento e participação no processo educativo dos seus educandos, centrando-se no entendimento que estas têm relativamente ao envolvimento e participação em contexto escolar. Passa-se, assim, a apresentar os resultados.

1.4.1. Concepções sobre o envolvimento e participação das famílias no processo educativo

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas às famílias das crianças com MD do 1º ciclo permitiram conhecer as suas percepções, relativamente ao que consideram ser o seu envolvimento e participação, tendo estas manifestado opiniões favoráveis e desfavoráveis como se encontra documentado na tabela que segue.

Tabela 28.

Percepção geral das famílias sobre o seu envolvimento e a participação – 1º ciclo

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total.
Opinião desfavorável	Prejudica a participação das crianças	4	13
	Destabiliza as rotinas do grupo	4	
	Desconcentra as crianças	3	
	Altera os comportamentos das crianças	1	
	Destabiliza o ambiente educativo	1	
Opinião favorável	Relevante para a educação do educando	8	10
	Proporciona momentos agradáveis e úteis	2	
Concepção	Implica a presença contínua	1	4
	Inclui a participação diária	1	
	Implica a participação em eventos	1	
	Envolve a presença em tudo o que é permitido	1	
Total		27	27

Constata-se assim que algumas das famílias apresentam opiniões desfavoráveis acerca do envolvimento e a participação das famílias no contexto escolar, considerando que prejudica a participação das crianças e desconcentra-as, para além de destabilizar as rotinas do grupo, tal como se pode exemplificar nas seguintes afirmações: “...as crianças só estariam focadas no pai ou na mãe e ... não participam tanto” (Família 2 – F2 – ver anexo L); “...não é bom, ãh, bloquear as rotinas...” (Família 3 – F3); “...as crianças...já não se concentrarem da mesma maneira, por isso o foco já ia ser diferente...” (F2 – ver anexo L).

Por outro lado, outras das famílias consideram que “...o envolvimento é essencial.” (Família 1 – F1 – ver anexo L) e que a sua presença é importante para o seu educando, como se pode verificar na seguinte afirmação: “Noto que para o A. é importante saber que eu estou, que sou eu que estou ali...” (F3). Para estas famílias o envolvimento e a participação proporcionam momentos agradáveis e úteis, como nos diz F2 “sempre que acontece é sempre bom estar lá...” (ver anexo L).

Estas famílias consideram ainda que o envolvimento e a participação implicam a presença contínua; a participação diária e a participação em eventos; e envolve a

presença em tudo o que é permitido, como se ilustra com exemplos das suas falas: “Envolvimento é a presença contínua e diária...” (F2 – ver anexo L); “Participar significa eu poder participar de eventos do A...” (F3); “...Envolvimento, ãh, é assim em termos de envolvimento, lá está aquilo que me é permitido...” (F3).

Os dados apresentados sugerem que as famílias, talvez, ainda transportem consigo uma imagem da escola em que estas apenas “tinham um papel meramente espectador” (Marujo, citado por Sousa & Sarmiento, 2010, p. 147), uma vez que relevam ter uma opinião desfavorável acerca do seu envolvimento e participação. Além disso, a conceção demonstrada acerca da temática revela um desconhecimento acerca do seu papel como agente educativo, em contexto escolar, papel que é reconhecido no artigo 31º, na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), em que afirma que

“Deve ser desenvolvida uma parceria cooperativa e de ajuda entre administradores escolares, professores e pais. Os pais devem ser encorajados a participar nas atividades educativas em casa e na escola (onde podem observar técnicas eficazes e aprender como organizar atividades extraescolares), assim como a orientar e apoiar o progresso escolar do seu filho”. (Artigo 61º da Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994, p. 38).

Em contrapartida, as mesmas famílias consideram relevante o envolvimento parental. Este facto parece indicar que as famílias partilham o desejo de estarem mais envolvidas e participarem, dando ênfase aos momentos agradáveis que vivenciam quando estão envolvidas e participam em eventos/atividades.

1.5. Perspetivas das famílias sobre as práticas desenvolvidas pela escola para promover o envolvimento e a participação

Seguidamente apresentamos os dados relativos às perspetivas das famílias sobre as práticas desenvolvidas pela escola para promover o seu envolvimento e participação, focando três subtópicos: (i) a caracterização da relação escola/família, (ii) a caracterização das práticas implementadas e (iii) as estratégias promovidas pela escola. Começamos pela descrição da caracterização da relação escola/família.

1.5.1. Caracterização da relação escola/família

As famílias das crianças com MD do 1º ciclo partilharam as suas opiniões no que à relação escola/família diz respeito. A análise de conteúdo das entrevistas

realizadas permitiu perceber que consideram existir uma relação positiva, bem como as razões pelas quais se envolvem e quais os constrangimentos do seu envolvimento e da sua participação. Os resultados obtidos estão descritos na seguinte tabela.

Tabela 29.

Percepção sobre a relação escola/família: Caracterização do envolvimento e participação existente

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Relação positiva entre a escola e família	Sentimentos de boas-vindas	6	17
	Existência de uma relação favorável	4	
	Abertura para ouvir a família	3	
	Aceitação do envolvimento e da participação da família	2	
	Existência de uma relação pessoal favorável	2	
Razões pelas quais as famílias se envolvem relacionadas com o educando	Esclarecer dúvidas	4	17
	Reforçar, em casa, as aprendizagens	3	
	Manifestar afeto	3	
	Motivar o educando	2	
	Conhecer a vida social do educando	2	
	Conhecer o comportamento do educando	1	
	Conhecer a vida escolar do educando	1	
	Saber da saúde do educando	1	
Outras razões pelas quais as famílias se envolvem	Ser atividades esporádicas	3	7
	Vivenciar momentos gratificantes	2	
	Dar-se a conhecer aos outros	1	
	Saber de assuntos diversos	1	
Condicionantes da participação das famílias	Disponibilidade horária	4	8
	Características particulares das crianças	3	
	Distância entre o local de residência e a escola	1	
Total		49	49

Portanto, as famílias caracterizam a relação que estabelecem com a escola de uma forma positiva, uma vez que são bem-recebidas, como nos disse por exemplo a F3 “sinto-me bem recebida tanto pelos professores como pelas auxiliares...” e estabelecem uma relação favorável com a escola como nos reportou a família F2 “...nós gostamos muito deles como eles gostam de nós...” (ver anexo L). Consideram também, que a escola tem abertura para as ouvir, quando afirmam que “...estou à vontade para falar com eles, dar dados sobre o A. sobre ...pronto, estou à vontade.” (F3). Estes dados sugerem-nos que existe “um bom ambiente educativo [que] é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos” (Nielsen, citado por Almeida, 2012, p.30). Parece-nos que estes resultados são importantes, pois dadas as características e as necessidades das crianças com MD, o estabelecimento de uma relação positiva entre todos os membros irá permitir que estas crianças se

sintam valorizadas e respeitadas, levando-as à realização pessoal e social (Correia, 2008).

Quanto às razões pelas quais as famílias se envolvem na educação do seu educando, estas estão naturalmente relacionadas com o/a seu/sua filho/a, embora existam outras razões que as levam a envolverem-se e a participarem. Percebe-se que o esclarecimento de dúvidas é importante para estas famílias, como nos diz uma delas “Sou mãe e acho que se tenho dúvidas, acho que devo vir...” (F3). As famílias disseram, também, envolverem-se para reforçar, em casa, as aprendizagens adquiridas na escola, como refere a F1 “...temos sempre que reforçar a educação que ele tem na escola...” (ver anexo L) e manifestar afeto, como ilustram os seguintes excertos: “Eles gostam de sentir a nossa presença...”, “...para dar aquele carinho...”.(F1 – ver anexo L)

Note-se que as razões apontadas sugerem que as famílias procuram contribuir para o desenvolvimento e segurança dos seus educandos (Dessen & Polonia, 2007; Henri & Lauwe, 1965). Para Green e Hoover-Dempsey (2007), o fator que poderá estar associado a este envolvimento são as crenças motivacionais. De acordo com estes autores, as famílias envolvem-se com mais frequência devido às preocupações pessoais, no sentido de que ambicionam que os seus filhos sejam bem sucedidos (Hoover- Dempsey & Sandler, 1995).

As famílias expuseram ainda algumas das condicionantes que as levam a não ter um envolvimento e participação mais efetivos, sendo a sua disponibilidade horária um dos principais motivos que condiciona o seu envolvimento e participação, como se ilustra na fala de F1 “...o nosso horário é assim um bocadinho... é complicado...” (ver anexo N). Confrontando os nossos dados com Garry Hornby e Rayleen Lafaele (2011) estes afirmam existirem vários aspetos do contexto familiar que podem atuar como barreiras ao envolvimento familiar, como é o caso da situação laboral das famílias. Quando os dois membros da família, mãe e pai, trabalham poderá existir menor disponibilidade para o envolvimento e participações mais efetivas, em contexto escolar, uma vez que em alguns casos não existe flexibilidade horária. Outro aspeto referido relaciona-se com as características das crianças, como se constata nos seguintes excertos da F3: “...mas há muitas coisas que eu não posso participar porque as características...em quem eles estão incluídos...” (F3); “...sei que a situação deles também não é uma situação em que possamos intervir muito.” (F3).

1.5.2. Caracterização das práticas implementadas

Nas entrevistas às famílias procurou-se conhecer as suas opiniões face às práticas implementadas, em contexto escolar. Segue-se a descrição dessa análise.

As famílias entrevistadas relataram-nos apenas duas formas de envolvimento e participação, a saber: (i) ajuda quando solicitada/o; e (ii) cooperação. Salienta-se, ainda que das formas identificadas, apenas estas foram relatadas pela F3, tal como verifica-se a partir dos seguintes excertos: "...sempre que me pedem ajuda, sempre que me pedem algo..."; "...tento cooperar sempre..." (F3). Mas começamos por apresentar na tabela que se segue as opiniões das famílias relativamente ao modo como caracterizam a sua participação na vida escolar dos seus filhos no contexto educativo.

Tabela 30.

Caracterização da participação das famílias na vida escolar dos seus educandos

Categories	Subcategorias	Freq.	Total
Opinião face à participação	Interesse em ter uma participação mais intensa	3	5
	Presença inconveniente	2	
Sentimentos face à participação	Receio de sobrepor aos projetos/atividades	3	5
	Afeto pelas crianças	1	
	Respeito pelo trabalho dos professores	1	
Opinião favorável face ao trabalho desenvolvido pela escola	Bom acompanhamento dado às crianças	3	7
	Expectativas correspondidas	3	
	Empenho dos professores	1	
Opinião desfavorável face às iniciativas da escola	Receção de apenas um convite	2	3
	Escassez de convites	1	
Informação partilhada entre a escola e a família	Indiferenciada	2	5
	Informação típica das reuniões	2	
	Comportamentos do educando	1	
Total		25	25

Perante estes dados inferimos que as famílias em estudo demonstram interesse em intensificar a sua participação, como nos diz a F3 "...se fosse em termos de participação e dissessem para eu vir, eu vinha..." (F3). No entanto, consideram que a sua presença em contexto escolar, poderá ser inconveniente: "...se eu perguntasse tudo aquilo que eu quero, eu seria extremamente «chata». A verdade é essa." (F3). Assim, as famílias indicam que a sua participação poderá ser inconveniente, o que é confirmado com os sentimentos que estas relatam face à participação. É possível perceber que existe um receio por parte das famílias em se sobrepor aos projetos/atividades, tal como se pode verificar com as seguintes afirmações da F3: "eu realmente vejo as coisas, e depois penso, isto era tão interessante fazer, mas aquilo

que eu penso é que estou a sobrepor-me aos projetos...” e “...não queria estar a sobrepor-me...” (F3).

Analisando as práticas implementadas pela escola para promover a participação e envolvimento das famílias, estas expuseram as suas opiniões acerca do trabalho desenvolvido pelos docentes e face às iniciativas da escola. Embora as famílias revelem ter uma opinião favorável face à participação, a opinião face às iniciativas da escola é desfavorável. Para além disso, parecem demonstrar uma opinião favorável perante o trabalho dos docentes, sobretudo, no que se refere ao bom acompanhamento dado aos seus educandos, mas também porque as suas expectativas são correspondidas, como se pode constatar nas seguintes afirmações: “...eles estão bem acompanhados, trabalham bem, não há falta de trabalho, há várias experiências diversificadas...”; “...e ao fim ao cabo vão ao encontro com aquilo que eu procuro.” (F3). Porém, as famílias dizem-nos que existiu apenas um convite e que existe escassez de convites face às iniciativas escolares, tal como afirma a F3 “Acho que poucas, ou nenhuma atividades (sorri).”.

Dos relatos das famílias, estas sugeriram que partilhavam algumas informações com a escola, sendo essas informações muito gerais, pois apenas se referem a um tópico o comportamento do aluno (“...também do comportamento dele, assim tudo incluído.” – F1 – ver anexo T). Perante os resultados, e do nosso ponto de vista, parece-nos que deverá existir uma clarificação dos papéis que cada indivíduo que faz parte da comunidade escolar, por forma a contribuir para uma melhor educação das crianças com MD (Tekin, 2011), considerando mesmo que por parte das famílias em estudo existe um interesse numa participação mais intensa e uma opinião positiva no que se refere ao trabalho realizado pelos docentes, além disso, revelaram respeito pelo trabalho que é realizado pelos docentes e afeto pelas crianças. Parece-nos que estes aspetos poderiam tornar-se elementos importantes para um trabalho de parceria entre as duas instituições, a escola e a família.

1.5.3. Estratégias promovidas pela escola

A análise de conteúdo às entrevistas permitiu ainda conhecer as perceções das famílias sobre as estratégias promovidas pela escola, as quais estão descritas na tabela que se segue.

Tabela 31.

Estratégias desenvolvidas na UAM para promover o envolvimento e participação das famílias

Categories	Subcategorias	Freq.	Total
Dinamização de diferentes eventos	Comemoração de festividades	6	14
	Reuniões de pais	4	
	Eventos ao ar livre	2	
	Festas de aniversário	1	
	Indiferenciadas	1	
Utilização de diversas formas de comunicação	Caderno de comunicação	5	12
	Contacto telefónico	3	
	Página do <i>Facebook</i>	2	
	Caderneta	1	
	Contacto diário	1	
Total		26	26

Face aos dados apresentados importa realçar que as famílias sentem que as estratégias promovidas se centram em comemorações festivas (por exemplo as festas, sempre há as festas da unidade... – F1 – ver anexo L) e em reuniões de pais (“...às reuniões tento estar presente...”- F2 – ver anexo L). Estas duas estratégias apresentadas sugerem que as famílias participam em momentos mais informais do que em momentos mais formais. Por outro lado, observa-se que as famílias reconheceram a existência de uma diversidade de canais de comunicação, sendo o mais enfatizado o “Caderno de comunicação” (“...utilizo sempre o caderno de comunicação é a primeira coisa que faço quando A. chega a casa é ir ao caderno de comunicação...” – F3). Como nos diz Sousa e Sarmiento (2010), através de uma diversidade de estratégias para as famílias se deslocarem à escola poderá promover-se relações positivas entre as duas instituições, responsabilizando cada um delas pela educação das suas crianças.

1.6. Sugestões das famílias para promover o seu envolvimento e participação

Neste tópico apresentam-se e discutem-se os dados resultantes das entrevistas às famílias, no que se refere às sugestões manifestadas por estas para promover o envolvimento e participação. Surgem, assim, duas ideias relativas às: (i) atividades a dinamizar; e (ii) formas de envolvimento e participação.

Quanto às atividades a dinamizar, as famílias relataram uma diversidade de atividades que gostariam que fossem desenvolvidas pela escola, no sentido da promoção do seu envolvimento e participação. Como tal, surgiram atividades relativas

à promoção do desenvolvimento dos seus educandos, das quais umas se revelam mais lúdicas e as outras mais educativas, como se apresenta na tabela seguinte.

Tabela 32.

Sugestões das famílias: Atividades a dinamizar

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Atividades a dinamizar	Realização de atividades físicas	4	11
	Conto de histórias	1	
	Apresentação da profissão dos pais	1	
	Realização de passeios	1	
	Realização de atividades noturnas	1	
	Realização de atividades de música	1	
	Qualquer iniciativa - indeterminada	1	
Formas de envolvimento e participação	Aproximação da família às outras crianças da escola	2	8
	Definição de uma periodicidade	2	
	Receber informações sobre o educando com mais frequência	1	
	Criação de um instrumento regulador	1	
	Partilha de ideias de atividades <i>online</i>	1	
	Indeterminada	1	
Total		19	19

As famílias relataram ter interesse em participar em diversas atividades a serem dinamizadas pela escola, sendo que a mais referida a “realização de atividades físicas”. Perante este dado, inferimos que as famílias revelam conhecimento no que diz respeito às dificuldades motoras dos seus educandos e à importância que as atividades físicas têm no seu desenvolvimento. Veja-se, assim, a seguinte afirmação da F2: “Atividades físicas porque tendo em conta que são crianças especiais e tendo em conta que têm dificuldades motoras...” (ver anexo L). Das atividades relatadas pelas famílias, estas estão em consonância com uma das estratégias sugeridas por Christenson; Hendersen et al.; Pogoloff (citados por Schultz, 2016) em que propõem a capacitação dos pais com ferramentas para darem continuidade ao trabalho desenvolvido. A estratégia apresentada revela-se importante para estas famílias, uma vez que poderão sentir-se mais capazes para contribuir para o sucesso dos seus educandos. Para além disso, a participação em atividades permite momentos de partilha e convívio (Pogoloff, citado por Schultz, 2016).

Quanto às “Formas de participação e envolvimento” as famílias mostraram interesse na aproximação destas a outras crianças da escola, como tal exemplifica o seguinte excerto: “...devia haver uma maneira de aproximar, primeiro, os pais quererem, e uma maneira de aproximar os pais, aos restantes alunos, de forma, com que então pudessem, se calhar realizar...outras atividades, onde possam estar presentes...” (F3).

Sugeriram ainda que a escola poderia definir um período para que as famílias pudessem participar nas atividades escolares, como afirma a F2: “...se calhar vir, uma vez por semana...” (ver anexo L).

Para terminar, importa salientar que, independentemente das estratégias utilizadas para promover o envolvimento e participação das famílias, é importante que a escola e os seus profissionais não desistam das famílias e procurem proporcionar-lhes oportunidades para que construam um relacionamento positivo e facilitador ao seu envolvimento e à sua participação (Christenson, 2002; Pogoloff, citados por Schultz, 2016).

2. Estudo de caso A: UAM do 2º ciclo

2.1. Perceções dos docentes sobre o envolvimento e participação das famílias, no processo educativo dos seus educandos

O tópico em análise tem como finalidade a apresentação e análise dos resultados relativos às perceções dos docentes relativamente ao envolvimento e participação das famílias, no processo educativo dos seus educandos. De seguida, apresentam-se esses resultados.

Da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos professores de EE do 2º ciclo foi possível conhecer as suas perceções, no que diz respeito às funções que as famílias devem ter no processo educativo dos seus educandos. Estes docentes consideram que as famílias podem desempenhar diferentes funções na vida escolar, dos seus educandos, destacando-se o “Dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola”. Como afirma o professor 3 (P3), “...nós muitas vezes estamos a trabalhar com estes miúdos aqui na escola determinados aspetos que é importante que a família continue...”. Os docentes também mostraram que as famílias devem “...acompanhar mais perto os filhos...” (P3) e vir “à escola e participarem nos projetos que são definidos...” (Professor 4 – P4).

De acordo com os resultados apresentados, inferimos que estes docentes consideram que as famílias são elementos fundamentais para dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela escola e no acompanhamento educativo dos seus educandos. O que de alguma forma, são perceções que estão em consonância com Kreppner (citado por Dessen & Polonia, 2007) em que afirma que é a família que atua

como mediadora na aprendizagem de um conjunto de elementos que fazem parte da sua singularidade, como os seus valores, crenças, ideias e significados.

Estes profissionais expressaram ainda a sua opinião relativamente à sua conceção sobre o envolvimento e participação, mencionando serem favoráveis à participação e ao envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos, como se descreve na tabela seguinte.

Tabela 33.

Perceções dos docentes sobre o envolvimento e a participação – 2º ciclo

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Conceção	Implica que o trabalho desenvolvido na UAM seja em grupo	1	5
	Envolve a colaboração para ajudar a família na educação dos seus educandos	1	
	Implica a partilha de informação entre a família e a escola	1	
	Envolve a manifestação de opinião sobre a educação dos educandos	1	
	Implica um relacionamento próximo	1	
Opinião favorável	Relevante para a educação dos educandos	13	17
	Necessidade de mais presença dos pais na escola	4	
Total		22	22

Analisando os dados da tabela apresentada anteriormente, verifica-se que os docentes consideram que o envolvimento e a participação das famílias implicam: um relacionamento próximo para que o trabalho desenvolvido na UAM seja realizado em equipa, com a colaboração da família; que esta partilhe informações e se manifeste sobre o processo educativo do seu educando. Como refere o P4, as famílias devem “...sempre que tenham algum problema tentar encontrar, quer connosco quer com os técnicos soluções para a situação em si que esteja a ser criada...” (P4). De acordo com o P3, o envolvimento e a participação é “...ter ali o testemunho dos pais que nos poderá ajudar para conseguirmos acompanhar melhor os filhos.” (P3). Note-se que as perceções referidas por estes docentes estão de alguma forma em consonância com dois dos três tipos de envolvimento que ocorrem entre a escola e a família mencionados por Nordahl (citado por Baeck, 2010), a saber: a cooperação direta e cooperação sem contacto. A primeira refere-se à que está relacionada com a presença das famílias em reuniões e/ou conferências, o que para os docentes implica a colaboração por forma a ajudar a família na educação dos seus educandos. A segunda e última diz respeito a um envolvimento que implica a comunicação entre os professores/técnicos e as famílias, no sentido de partilharem situações/momentos da vida familiar e escolar do educando,

ideia que para os docentes corresponde à partilha de informação entre a família e a escola.

A partir dos resultados obtidos, é possível constatar, ainda, que os docentes demonstram ter uma opinião favorável no que diz respeito ao envolvimento e participação das famílias, indicando ser relevante para a educação dos seus alunos. Este facto é evidenciado através das seguintes afirmações dos docentes entrevistados: “...eu acredito que o envolvimento é essencial.” (P4); “...acho que isso até é uma mais valia, porque nos ajuda muitas vezes a ultrapassar os obstáculos que nós temos no dia a dia.... os pais podem-nos ajudar nesse sentido ou então, o contrário, nós podemos ajudar os pais, também nesse sentido. E eu acho que só temos a ganhar ambos com esta situação.” (P3). Correia (2008) também evidencia que o envolvimento parental permite aos professores compreenderem a criança e contexto familiar em que esta está inserida, de forma a responder adequadamente às suas necessidades.

2.2. Conceções dos docentes sobre as práticas desenvolvidas no contexto escolar para promover o envolvimento e participação

2.2.1. Caracterização da relação existente entre a escola e a família

Da análise de conteúdo das entrevistas aos docentes de EE, do 2º ciclo, procurou-se entender como é que estes caracterizam a relação entre a escola e a família. Dessa análise surgem os dados apresentados na tabela que se segue.

Tabela 34.

Conceções dos docentes sobre o envolvimento e participação – 2º ciclo

Bloco	Categorias	Freq.
Caracterização do envolvimento e participação da família	Relação positiva entre a escola e a família	15
	Opinião sobre atitudes e sentimentos das famílias de crianças com MD	9
	Opinião sobre as famílias de crianças com MD	6
	Opinião sobre os sentimentos dos educandos quando a família não se envolve nem participa	2
	Razões pelas quais as famílias se envolvem relacionadas com educando	2
	Outras razões pelas quais as famílias se envolvem	2
	Total	36

Verifica-se que os docentes expressam diversas opiniões sobre o envolvimento e a participação das famílias na vida escolar, destacando-se o facto de mencionarem ser positiva a relação existente entre a escola e a família, como se ilustra no seguinte

excerto da entrevista do P4 “...eu caracterizo como uma relação bastante positiva embora haja aqui uma situação pontual ser mais trabalhada, mais consistente...”. Os docentes descrevem ainda como positiva a relação existente entre a escola e a família, na medida em que as famílias dos seus alunos aderem às suas iniciativas, como se documenta com os seguintes excertos das entrevistas realizadas: “...temos pais que participam muito...” (P4); “...são pessoas que se envolvem com muita facilidade nos projetos...” (P3). Os docentes consideram também que estabelecem “...uma relação de proximidade...” com as famílias (P3), como nos confirma o seguinte excerto: “Aqui o importante é que a relação seja próxima sim, mas não uma relação quase como familiar (...) tentar também criar aqui algum respeito entre o docente e a família.” (P3), o que lhes permite estabelecer com as famílias uma relação de confiança.

Portanto, os dados sugerem-nos que os docentes mantêm uma relação com as famílias baseada na participação, na confiança e na comunicação. Estes dados corroboram com Sousa e Sarmento (2010) que afirmam ser essencial a escola e a família estabelecerem uma estreita relação fundada na comunicação e participação. E como explica Epstein (1992) “...as duas instituições partilham grandes responsabilidades pela educação da criança, e a potencial influência de todos os membros da família (...) desempenham um papel fundamental.” (p.1). Portanto, só com o estabelecimento de um bom relacionamento entre as famílias e a escola poderá ter um impacto positivo no desenvolvimento da criança com NEE, ao nível cognitivo, de linguagem e de competências sociais (Rafiq et al., 2013).

Os docentes deram-nos ainda a conhecer as suas opiniões relativas às seguintes dimensões: atitudes e sentimentos das famílias de crianças com MD; famílias de crianças com MD e sentimentos dos educandos quando a família não se envolve nem participa, como se descreve na tabela que se segue.

Tabela 35.

Perceções acerca das famílias

Categories	Subcategorias	Freq.	Total
Opinião sobre atitudes e sentimentos das famílias de crianças com MD	Defesa dos interesses do educando ou rejeição da frequência da UAM	2	9
	Desânimo face à situação do educando	2	
	Gostam da presença da família	2	
	Sentem mais responsabilidade pelos seus comportamentos	2	
	Rejeição do educando	1	
Total		9	9

(cont.)

Tabela 35.

Percepções acerca das famílias (cont.)

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Opinião sobre as famílias de crianças com MD	Comunicativos	2	6
	Solícitas	1	
	Participativas	1	
	Colaborativas	1	
Opinião sobre os sentimentos dos educandos quando a família não se envolve nem participa	Parceiras educativas	1	2
	Sentem-se perdidos	1	
	Sentem-se inseguros	1	
Total		8	8

Assim, os docentes demonstram ter uma opinião positiva em relação às famílias de crianças com MD, caracterizando-as como comunicativas, solícitas, participativas, colaborativas e parceiras educativas, tal como afirma o P3: “Caracterizo como parceiros educativos, como uma interagida também...”.

Em contrapartida, os docentes quando referem as suas opiniões acerca de atitudes e sentimentos demonstrados pelas famílias, revelam-nos que estas sentem alguma rejeição perante as dificuldades dos seus educandos, como afirma o P3: “...tivemos aqui um caso, o caso do G., que foi o primeiro ano que veio frequentar a Unidade e era uma família muito inconformado à Unidade...estava muito inconformado a ele ter mudado dali...” e desânimo em relação à situação do educando, como ilustra o seguinte excerto: “...a debilidade mental é muito grave, às vezes o que eles aprendem hoje amanhã já não sabem nada e isto também aflige a família porque percebem que ele hoje conseguia fazer isto e no dia a seguir já não conseguem...” (P3). Os docentes assinalam ainda que a ausência e o afastamento das famílias poderá fazer com que as crianças com MD se sintam perdidas (“...nós conseguimos perceber que há uma continuidade de trabalho quer na escola, quer em casa que eles percebem e quando isso não acontece eles ficam muito perdidos, eles próprios que se sentem meio que perdidos e é mais neste sentido.” - P3) e inseguras (“...temos aqui famílias que não nos dão essa oportunidade e os miúdos continuam com os medos...” - P3).

Da análise de conteúdo foi possível conhecer também as percepções dos docentes face às razões que levam as famílias a envolverem-se e a participarem, em contexto escolar. Dessas informações surgiram os seguintes dados (cf. Tabela 36).

Tabela 36.

Razões pelas quais as famílias se envolvem e participam – 2º ciclo

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Razões pelas quais as famílias se envolvem relacionadas com o educando	Melhorar o desempenho escolar do educando	1	2
	Envolver-se no processo educativo do educando	1	
Outras razões pelas quais as famílias se envolvem	Desabafar questões pessoais	1	2
	Por conveniência	1	
Total		4	4

Os docentes sugerem que as razões pelas quais as famílias se envolvem e participam estão relacionadas com o educando, sendo que também nos mostram outras razões que as levam a envolverem-se e a participarem. Consegue-se perceber que os docentes consideram que as famílias se envolvem e participam de forma a melhorar o desempenho escolar do educando. Como afirma o P3, as famílias “...recorrem-nos muitas vezes, mais do que até à própria família, recorrem-nos muitas vezes, para tentarmos encontrar estratégias de intervenção para com eles e para com os filhos...”, e “...também recorrem um bocadinho a nós para desabafar algumas questões pessoais e como é que os possamos ajudar para orientá-los.” (P3).

Face a estes dados parece-nos que as perceções sobre as famílias manifestadas pelos docentes estão relacionadas com dificuldades que estas famílias sentem aquando do nascimento de uma criança com MD. Segundo Silva e Dessen (2007) o impacto desse nascimento trará para a família reações diversificadas. Estes autores evidenciam que o impacto para estas famílias poderá ser um processo longo que poderá passar por diversos períodos, desde o choque, a negação, a raiva, a revolta, a rejeição, entre outros sentimentos ora negativos ora positivos, até à “construção de um ambiente familiar mais preparado para incluir essa criança como um membro integrante da família.” (p.136). Veja-se que todas as famílias poderão enfrentar períodos de mudanças familiares críticos, como a entrada para a escola, a adolescência, entre outras situações. Porém, as famílias com filhos com MD deparam-se com outro tipo de situações que geram tensões familiares. Na verdade, as mudanças que decorrem destes períodos mais tensos vividos pelas famílias fazem com que também elas tenham de repensar as necessidades e expectativas que não tinham sido planeadas e daí a importância de apoiar e estabelecer com as famílias um bom relacionamento.

2.2.2. Caracterização das situações favoráveis ao envolvimento e participação das famílias

Nas entrevistas aos docentes de EE, do 2º ciclo estes assinalam os momentos que consideram ser adequados para as famílias se envolverem e participarem; quais os momentos adequados ao envolvimento e participação, bem como as iniciativas escolares em que as famílias se envolvem e participam, o tipo de atividades solicitadas pelas mesmas para se envolverem e participarem e as informações partilhadas, como se descreve na tabela seguinte.

Tabela 37.

Situações de envolvimento e participação das famílias – 2º ciclo

Categories	Subcategories	Freq.	Total
Momentos adequados ao envolvimento e à participação	Atividades escolares dos educandos	3	7
	Inexistência de momentos adequados	2	
	Reuniões de pais	1	
	Acompanhamento/ajuda aos professores	1	
Iniciativas escolares em que a família se envolve e participa	Atividades relativas à profissão das famílias	5	16
	Construção da horta da UAM	3	
	Melhoria nas instalações na UAM	2	
	Lanches com as famílias	2	
	Atividades motoras	1	
	Atividades do plano anual de atividades	1	
Tipo de atividades solicitadas pelas famílias	Realização de atividades lúdicas	1	2
	Realização de convívios	1	
Informação partilhada entre a escola e a família	Relativa ao educando	2	5
	Funcionamento da UAM	1	
	Acontecimentos ocorridos	1	
	Realização de atividades	1	
Total		30	30

Os resultados dessa análise mostram que os docentes consideram que as atividades escolares dos educandos poderão ser momentos favoráveis ao envolvimento e à participação, mas por outro lado, consideram que não existem momentos adequados para as famílias se envolverem e participarem, tal como se evidencia no seguinte excerto: “...para nós não existem momentos concretos ou específicos para eles participarem...” (P3). No que diz respeito às iniciativas escolares em que as famílias se envolvem e participam, os docentes fazem referência a atividades relativas à profissão das famílias, as quais eram realizadas na UAM, como refere o P3, dando um exemplo: “...já tivemos uma mãe cabeleireira que veio cá e fez uma sessão de cabeleireiro para os meninos.” e à construção da horta da UAM, mencionando que “...os pais ajudaram-

nos a construir a horta...” (P3). Já no que se refere às atividades solicitadas pelas famílias, os docentes fizeram referência a atividades lúdicas e a realização de convívios (“...de convívio, mesmo as de estar juntos...” –P3). Das informações partilhadas entre a escola e a família, os docentes destacaram que estas se referem ao educando, como se verifica no seguinte excerto do P4: “...relativamente ao desempenho dos alunos ou situações em que se tornou necessário chamar o encarregado de educação para aferirmos determinados aspetos relativamente aos alunos que não estavam a correr tão bem.”.

Perante os resultados descritos inferimos que o envolvimento e a participação das famílias ocorre, sobretudo, em momentos menos informais em que as famílias para além de ter conhecimento participam em atividades realizadas pela UAM. Entendemos que perante estes resultados, na perspetiva dos docentes a família é um parceiro educativo que contribui para o processo educativo dos educandos. A importância deste aspeto é confirmado pelo artigo 61º, da Declaração de Salamanca que refere a importância de se promover “uma parceria cooperativa e de ajuda” para que estes participem nas atividades educativas para que possam “orientar e apoiar o progresso escolar do seu filho.” (Artigos 60º e 61º da Declaração de Salamanca, 1994, p. 38). Como afirma Epstein (2013), a criação de parcerias permitirá ajudar todas as crianças a ter sucesso na sua vida social e académica.

2.2.3. Constrangimentos relativos ao envolvimento e à participação das famílias

Seguidamente indica-se os constrangimentos reconhecidos pelos docentes relativamente às dificuldades que estes sentem na relação com as famílias. Os constrangimentos assinalados pelos docentes estão relacionados com diversos fatores, a saber: as questões culturais e os princípios da família e a ausência perante solicitações. Das afirmações do P3 é possível constatar a dificuldade relativa às questões culturais mencionadas, quando afirma: “...tem ali enraizado questões culturais, que não são tão fáceis assim de trabalhar...” (P3). Num excerto da entrevista do P4, este revela-nos a dificuldade que sente ao nível dos princípios da família: “...é muito complicado... mas eles não aceitam... e eu aí, de certa forma, sinto-me um bocado de “pés e mãos atados” porque não posso chegar à beira daquelas pessoas e obrigá-las a fazer uma coisa que vai contra os princípios deles.” (P4). Outro fator referido como dificuldade é a ausência das famílias perante as solicitações, como ilustram os seguintes

excertos, do P4: "...temos outros pais que não participam tanto..."; "...nem sempre vêm às reuniões que marcamos..." (P4).

Além das dificuldades apresentadas pelos docentes de EE na relação com as famílias, estes afirmaram existir várias condicionantes no envolvimento e na participação das famílias, a saber: a vida profissional, as características culturais da família, os fatores alheios aos professores, a falta de planeamento das atividades, a mentalidade da família, a gestão da vida pessoal e a falta de transporte (ver anexo P).

Especificando, os docentes consideram que a principal condicionante do envolvimento e da participação das famílias está relacionada com a sua vida profissional, como se observa no excerto seguinte: "...a situação profissional das pessoas que muitas vezes as impedem de estar mais presentes de vir mais vezes à escola..." (P4), o que coincide com os resultados realizados por Epstein (1992) e Lopes (2006), em foi possível constatar que, de facto, a vida profissional das famílias constituía o maior obstáculo ao envolvimento e participação. Importa salientar ainda que um dos fatores apresentados pelos docentes se refere à falta de planeamento das atividades, por parte da UAM, como ilustra o excerto: "...às vezes também não são planeadas com muita antecedência, por vezes, é quase "em cima do joelho", ... também poderá ser um fator para os pais não virem mais..." (P4).

2.3. Estratégias implementadas pela escola para promover o envolvimento e participação das famílias

Seguidamente apresentam-se e discutem-se dados relativos às estratégias implementadas pela escola para promover o envolvimento e participação das famílias, resultantes da análise das informações recolhidas nas entrevistas semiestruturadas, nas notas de campo e na pesquisa documental. Os resultados estão organizados em três subtópicos: (i) iniciativas gerais promovidas pelos docentes; (ii) utilização do caderno de comunicação e (iii) realização de reunião de pais. São esses dados que se passa a apresentar.

2.3.1. Iniciativas gerais promovidas pelos docentes

Com as entrevistas semiestruturadas realizadas aos docentes de EE, do 2º Ciclo, conheceu-se as estratégias que estes identificam como sendo promotoras do envolvimento e da participação das famílias de crianças com MD, no contexto educativo. Como se descreve na tabela seguinte existe um conjunto diversificado de estratégias

que estes profissionais afirmam usar, salientando-se as relativas ao processo de comunicação. Este aspeto parece-nos importante para que as famílias possam ter um papel relevante na educação dos seus educandos. Como afirmam Hendersen et al. (2013) uma comunicação efetiva permitirá às famílias terem acesso a um alargado conhecimento do trabalho realizado pelas escolas e dos contributos que a sua parceria com a escola tem para o desenvolvimento dos seus educandos.

Tabela 38.

Estratégias desenvolvidas na UAM para promover o envolvimento e a participação das famílias – 2º ciclo

Bloco	Categorias	Freq.
Estratégias desenvolvidas na UAM para promover o envolvimento e a participação das famílias	Ao nível da comunicação	37
	Dinamização de diferentes eventos	15
	Utilização de diversas formas de comunicação	8
	Elaboração do Programa Educativo Individual	7
Total		67

Para clarificar as estratégias implementadas e referidas pelos docentes ao nível da comunicação apresentamos a seguinte tabela.

Tabela 39.

Estratégias comunicativas implementadas para promover o envolvimento e a participação das famílias – 2º ciclo

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Ao nível da comunicação	Disponibilização de informação	6	37
	Solicitação da participação das famílias	5	
	Sensibilização para as questões de saúde dos educandos	4	
	Formulação de pedidos de materiais / brinquedos	4	
	Colaboração com a mediadora pertencente à etnia	4	
	Disponibilidade para as famílias	3	
	Encorajamento verbal	3	
	Solicitação de parceiros para trabalhar com as famílias	2	
	Persuasão	2	
	Insistência	2	
	Diálogo	1	
	Desmistificação dos comportamentos do educando	1	
Utilização de diversas formas de comunicação	Contacto telefónico	4	8
	Caderno de comunicação	4	
Total		45	45

Face ao exposto conseguimos entender que os docentes para além de disponibilizarem informação, procuram solicitar a participação das famílias. Estes

aspectos são referidos pelos docentes, como ilustram os seguintes excertos: “Nós pelo menos tentámos dar-lhes conhecimento, dizer-lhes o que é que ia acontecer, como é que queríamos fazer...” (P4); “...tentamos sempre envolvê-los em todos os projetos trabalhados na sala e para que eles também percebam qual é o trabalho que está a ser desenvolvido...” (P3); “...há sempre qualquer coisa que solicitamos à família e percebemos a participação dela e envolvemo-la também na sala.” (P3).

Os docentes reconhecem recorrer a outras estratégias, que nos parecem estar relacionadas com o interesse por parte dos docentes para que as famílias estejam mais presentes na vida escolar dos seus educandos, no caso o encorajamento verbal, a persuasão, a insistência e o diálogo. Veja-se nos excertos do P3: “...costumamos encorajar de maneira a dar-lhes orientação...”; “Não desistimos, continuamos a insistir.”; “O diálogo, através do diálogo, porque funciona bem.”.

Os docentes identificam ainda duas formas de comunicação que usam para promover o envolvimento e a participação das famílias, que são: o contacto telefónico e o “Caderno de comunicação” (“...nós através do caderno de comunicação conseguimos comunicar bem com elas...” – P4). Tendo em consideração o “Caderno de comunicação”, é de salientar que esta estratégia será mais adiante analisada o mais pormenorizadamente possível.

Quanto às outras estratégias mencionadas pelos docentes de EE do 2º ciclo para promover o envolvimento e a participação das famílias (estão descritas na tabela 40) relembra-se que estas se relacionam com a dinamização de eventos e a elaboração do Programa Educativo Individual. Na tabela seguinte descreve-se mais pormenorizadamente esse conjunto de estratégias.

Tabela 40.

Estratégias implementadas para promover o envolvimento e a participação das famílias – 2º ciclo

Bloco	Categorias	Freq.	Total
Dinamização de diferentes eventos	Realização de Festas/Convívios	4	15
	Atividades do plano anual das atividades	2	
	Realização de lanches	2	
	Realização de piqueniques	1	
	Realização de passeios	1	
	Realização de visitas de estudo	1	
	Atividades relacionadas com a culinária	1	
	Confeção de fatos	1	
	Atividades relacionadas com projetos	1	
	Realização de reuniões de pais	1	
	Total		

(cont.)

Tabela 40.

Estratégias implementadas para promover o envolvimento e a participação das famílias – 2º ciclo (cont.)

Bloco	Categorias	Freq.	Total
Elaboração do Programa Educativo Individual	Definição de objetivos com a família	3	7
	Realização das avaliações com a família	2	
	Capacitação das famílias para a resolução de problemas	2	
Total		7	7

Olhando para as estratégias apresentadas parece-nos que os docentes procuram dinamizar diferentes eventos que possibilitem o envolvimento e a participação das famílias, como a realização de festas/convívios (“Festas da escola tentamos sempre incluir a família...” – P3) ou até mesmo atividades no âmbito do plano anual de atividades.

Para terminar, importa frisar que os docentes afirmam procurar que as famílias se envolvam e participem na elaboração do Programa Educativo Individual, nomeadamente ao nível da: (i) definição de objetivos; (ii) realização das avaliações; e (iii) capacitação das famílias para a resolução de problemas. No nosso ponto de vista, os aspetos referidos, , permitem que as famílias se sintam apoiadas e integradas no processo educativo do seu educando. Como refere Young et al. (2013), o envolvimento diz respeito às parcerias que a escola e a família estabelecem entre si, no que diz respeito à tomada de decisões, fazendo parte dos objetivos comuns da escola e sendo o educando o foco do seu interesse.

Considerando o modelo de envolvimento de Epstein e perante os resultados decorrentes da análise de conteúdo é possível caracterizar o envolvimento existente entre a escola e as famílias em estudo como centrado no segundo tipo de envolvimento, a “*communicating*” (Epstein, citado por Tekin, 2011), uma vez que neste tipo de envolvimento se dá relevância ao processo comunicativo entre ambas as partes (Tekin, 2011).

Desta forma, importa referir que tal como afirma Sousa e Sarmento (2010), a promoção do envolvimento só será possível através de uma diversidade de estratégias que procurem incentivar as famílias a deslocarem-se à escola, no sentido de promover, conseqüentemente, relações positivas entre as duas instituições, responsabilizando-as pela educação das suas crianças.

2.3.2. Utilização do “Caderno de comunicação”

A pesquisa documental aos “Cadernos de comunicação” permitiu entender melhor o modo como esta estratégia é utilizada pelos docentes para comunicarem com as famílias. Ou seja, esta análise facilitou o conhecimento das características deste recurso e compreender como se caracteriza a comunicação entre a escola-família e vice-versa. Para o efeito, realizámos a análise do processo de comunicação estabelecido com recurso aos cadernos de comunicação entre os meses de setembro e março, resultando daí dois temas principais, a saber: (i) tipo de comunicação estabelecida e (ii) assuntos discutidos e partilhados (anexo J).

Para iniciar a apresentação deste recurso, consideramos pertinente apresentar, em primeiro lugar, algumas das características dos cadernos de comunicação analisados e só posteriormente apresentar os dados relativos aos dois temas mencionados anteriormente.

O “Caderno de comunicação” apresenta-se como um caderno A5 em que na capa se observa o nome do/a aluno/a (escrito pelo mesmo) e o desenho representativo do mesmo. Para cada aluno o “Caderno de comunicação” tem a sua cor favorita (ver anexo S).

2.3.2.1. Trocas comunicativas entre escola e família: Iniciativas e respostas

O processo comunicativo entre a escola e a família e vice-versa é um elemento presente no “Caderno de comunicação”, para isso analisámos o tipo de comunicação que se estabelecia entre estas duas instituições. Para analisar a informação presente nos “Cadernos de comunicação”, foram elaboradas grelhas que permitiram perceber de que forma as duas instituições estabeleciam comunicação, ou seja, de quem era a iniciativa e se havia resposta à comunicação estabelecida. Os dados encontram-se descritos na seguinte tabela.

Tabela 41.

Correspondência existente entre a Escola e a Família e vice-versa

Alunos	Iniciativas		Respostas		Total
	Professor	Família	Professor	Família	
Aluno 1	6	1	0	0	7
Aluno 2	11	1	0	3	15
Aluno 3	5	1	0	2	8
Aluno 4	11	1	1	1	14
Aluno 5	3	0	0	0	3
Total	36 (90%)	4 (10%)	1 (14,3%)	6 (85,7%)	47
	100%		100%		100%

Face aos dados obtidos importa salientar que as iniciativas são maioritariamente da escola: 90% dos professores *versus* 10% das famílias. Verifica-se assim que as famílias são mais reativas, optando por responder às iniciativas da escola e não tanto serem elas a terem a iniciativa. Observe-se que as respostas registadas estão relativamente equiparadas às iniciativas, 14,3% dos professores *versus* 85,7% das famílias. Considerando os dados, parece-nos que a comunicação entre as duas instituições é relativamente positiva. Por outro lado, e comparando as respostas dadas pelos docentes às iniciativas das famílias, verifica-se que os docentes apenas responderam uma em quatro iniciativas das famílias, em particular ao aluno 4.

2.3.2.2. Tipo de correspondência registada entre a Escola e Família

A análise de conteúdo ao tipo de comunicação estabelecida entre o professor e a família revelou que esta se relaciona, essencialmente, com partilha de documentos e formulação de pedidos, informações e esclarecimentos relativos à vida escolar (cf. tabela 42).

Tabela 42.

Tipo de correspondência entre a escola e a Família

Categories	Subcategorias	Freq.	Total
Partilha de documentos e formulação de pedidos aos pais	Pedidos de material	8	20
	Pedidos de autorização para participação em atividades	7	
	Pedidos relacionados com documentos	2	
	Partilha de documentos relativos à avaliação	1	
	Pedidos relativos ao funcionamento da escola	1	
	Pedidos de marcação de reunião	1	
	Total	20	20

(cont.)

Tabela 42.

Tipo de correspondência entre a escola e a Família (cont.)

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Informações e esclarecimentos relativos à vida escolar	Informação relativa as atividades a realizar	14	16
	Esclarecimentos diversos	2	
Convocatória e convite para eventos	Convocatória para reuniões	2	3
	Participação em ações de sensibilização	1	
Informações e esclarecimentos relativos ao aluno	Informação sobre estado de saúde do aluno	1	2
	Informação sobre um incidente	1	
Respostas a comunicações dos pais	Confirmação de datas	1	2
	Esclarecimento de dúvidas	1	
Total		43	43

Relativamente à categoria “Partilha de documentos e formulação de pedidos aos pais” o tipo de correspondência mais frequente diz respeito a pedidos referentes a material e a autorizações para a participação dos educandos em atividades. Infere-se a partir desta informação que a escola procura que as famílias colaborem com materiais para a realização de atividades e que autorizem os educandos a experienciar as atividades a realizar com a escola.

Quanto às “Informações e esclarecimentos relativos à vida escolar” verifica-se que a escola procura dar a conhecer o que ocorre durante as atividades letivas, tentando esclarecer dúvidas sobre diversos assuntos que as famílias colocam.

Importa referir que parece existir por parte da escola um interesse em que as famílias tenham conhecimento do trabalho realizado em contexto escolar, parecendo, ainda, procurarem que estas estejam presentes em todo o processo educativo dos seus educandos, desde as atividades realizadas na UAM a atividades exteriores.

2.3.2.3. Tipo de correspondência Família e Escola registada

Da análise de conteúdo ao tipo de correspondência da família para com a escola verifica-se que o tipo de correspondência está relacionado com informações e respostas relativas ao educando, mas também relativas à participação dos pais, como se descreve na Tabela que se segue.

Tabela 43.

Tipo de correspondência família/escola

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Informações e respostas relativas ao educando	Resposta a pedidos formulados	5	9
	Informação sobre o educando	3	
	Manifestação de desagrado	1	
Informações relativas à participação dos pais	Pedidos de desculpa	1	2
	Informação relativa à reunião de pais	1	
Total		11	11

Quanto às “Informações e respostas relativas ao educando” constata-se que as famílias procuram dar respostas aos pedidos da escola e informar o contexto educativo sobre o seu educando. Importa salientar ainda que algumas famílias aproveitam o recurso para manifestar o seu desagrado face aos procedimentos da escola.

Quanto às “Informações relativas à participação dos pais”, verifica-se que as famílias têm a preocupação de pedir desculpas e de informar acerca das reuniões dos Enc. de Edu..

2.3.2.4. Assuntos discutidos e partilhados

Da análise de conteúdo realizada aos “Cadernos de comunicação”, para além do “Tipo de comunicação” estabelecida entre a escola e as famílias e vice-versa, foi possível analisar os “Assuntos discutidos e partilhados” (ver anexo J).

O tipo de assuntos discutidos e partilhados ***pela escola com as famílias*** nos “Cadernos de comunicação” encontra-se descrito na tabela que se segue, resultando esta informação da análise de conteúdo deste recurso.

Tabela 44.

Tipo de “Assuntos discutidos e partilhados” pela escola

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Participação e colaboração dos pais na escola	Colaboração em atividades com materiais	8	23
	Autorizações	7	
	Reuniões de pais	3	
	Avaliação e disponibilização de documentos	3	
	Pagamentos	1	
	Ações de sensibilização	1	
Total		23	23

(cont.)

Tabela 44.

Tipo de “Assuntos discutidos e partilhados” pela escola (cont.)

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Esclarecimentos sobre as atividades e os acontecimentos escolares	Atividades escolares	13	17
	Resolução de problemas	1	
	Instrumento de comunicação	1	
	Datas para reuniões	1	
	Incidentes escolares	1	
Comportamento e estado de saúde do aluno	Comportamento do aluno	1	2
	Estado de saúde	1	
Total		19	19

Os dados acima apresentados indicam-nos que existe uma variedade de assuntos que a escola comunica com a família, a saber: (i) Participação e colaboração dos pais na escola; (ii) Esclarecimentos sobre as atividades e os acontecimentos escolares, e (iii) Comportamento e estado de saúde do aluno. Dos assuntos referidos, os dados mostram-nos que a escola aborda com mais frequência os assuntos relativos à «Participação e colaboração dos pais na escola». Infere-se perante estes resultados a importância que os docentes parecem dar ao tema da participação das famílias, em contexto escola.

Considerando os “Assuntos debatidos e partilhados” pelas ***famílias com a escola***, verifica-se que são menos diversificados do que os observados por parte da escola, sendo que estes se relacionam com a colaboração dos pais na vida escolar e a ausência do aluno, cuidados médicos a prestar e atitude dos profissionais face ao educando, como se evidencia nos dados expostos na tabela que se segue. Os resultados sugerem-nos que as famílias procuram com frequência comunicar com escola assuntos relacionados com a vida escolar dos seus educandos.

Tabela 45.

Tipo de “Assuntos discutidos e partilhados” pela família

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Colaboração e participação dos pais na vida escolar	Assinaturas na caderneta	4	7
	Pedidos de desculpa	1	
	Reunião de pais	1	
	Resposta a pedidos formulados	1	
Ausência do aluno, cuidados médicos a prestar e atitude dos profissionais face ao educando	Ausência do educando	2	4
	Medicação	1	
	Incidentes ocorridos na escola	1	
Total		11	11

2.3.3. Realização de reuniões de pais

As reuniões de pais são uma estratégia que Christovam e Cia (2016) afirmam ser eficaz para promover a comunicação entre a escola e a família, pelo que se torna pertinente analisar de que forma esta estratégia é usada no contexto do 2º ciclo. Durante o processo de recolha de dados realizou-se uma observação a uma das reuniões de pais realizada, na qual se elaborou-se uma nota de campo que foi, posteriormente, analisada tendo em conta dois tópicos: dinâmica da reunião e assuntos debatidos e partilhados na reunião. Em seguida apresentaremos esses dados.

2.3.3.1. Dinâmica da reunião

Participaram na reunião observada docentes de EE e do 2º ciclo, técnicos educacionais (terapeuta ocupacional, terapeuta da fala e psicóloga), duas assistentes operacionais e três dos cinco possíveis Enc. de Edu. A dinâmica desenvolvida pelos profissionais estruturou-se em dois momentos: antes do início formal da reunião e durante a reunião, como se descreve na tabela seguinte.

Tabela 46.

Dinâmica da reunião: Estratégias usadas antes e durante a reunião – 2º ciclo

Categories	Subcategorias
Estratégias usadas pelos profissionais antes do início formal da reunião	Preparação de material
	Explicitação pelas ausências do diretores de turma
Estratégias usadas pelos profissionais durante a reunião	Apresentação de Boas-vindas aos Enc. de Edu.
	Disponibilização de informação e documentos
	Estimulação da participação parental
	Projeção de fotografias
	Disponibilização de Informação relativa aos progressos dos alunos
	Disponibilização de Informação relativa ao trabalho realizado na terapia da fala
	Esclarecimentos sobre questões de saúde física
Esclarecimentos sobre os processos de transição para instituições de apoio	
Esclarecimentos diversos	

Considerando as «Estratégias usadas pelos profissionais antes do início formal da reunião» verifica-se que os docentes preparam o material a disponibilizar às famílias presentes e explicitam a ausência dos diretores de turma. Perante estes dados parece-nos que os docentes procuram partilhar com as famílias a informação documentada e questões relativas ao contexto escolar envolvente, como a ausência de docentes que fazem parte do processo educativo dos educandos, no caso os diretores de turma.

Nas «Estratégias usadas pelos profissionais durante a reunião», verifica-se que estes procuram iniciar o diálogo com as famílias dando-lhes as “boas vindas”, o que nos sugere ser um ponto positivo para iniciar a comunicação com as famílias e quebrar o possível gelo que possa existir. Depois, é disponibilizada informação que estava documentada para que estas tenham conhecimento dos progressos e das dificuldades dos seus educandos. Para isso, e à medida que as famílias tinham conhecimento da informação, os profissionais procuram estimular a participação das famílias para eventuais esclarecimentos ou partilhas de informações, enquanto são projetadas fotografias das atividades/momento vividos pelos educandos. Só, posteriormente é que os profissionais disponibilizam informações relativas aos progressos dos alunos e do trabalho relativo à terapia da fala e esclareciam dúvidas relativas à saúde física dos alunos.

Foi possível registar também formas de participação dos Enc. de Edu., verificando-se que as famílias tiveram oportunidade de participar na reunião disponibilizando informação acerca do comportamento dos educandos, realizando pedidos de esclarecimento de dúvidas, de informações e de desculpas, e ainda fazendo comentários sobre as atividades observadas. No nosso ponto de vista, estes dados parecem-nos sugerir que as famílias estabelecem uma boa comunicação com os profissionais que compõe o contexto escolar em que o seu educando está inserido. Como afirma Hendersen et al. (2013) as reuniões são momentos importantes, nos quais famílias e professores aprendem uns com os outros. Os mesmos autores referem, ainda, que são momentos que possibilitam a partilha de assuntos específicos, levantando e esclarecendo dúvidas entre todos intervenientes que poderão compor os momentos.

2.3.3.2. Assuntos discutidos e partilhados

A análise de conteúdo da reunião de pais possibilitou ainda conhecer os assuntos debatidos e partilhados pelos intervenientes que participaram na reunião. Verificou-se existir uma variedade de assuntos que foram debatidos e partilhados durante a reunião, os quais se referem ao comportamento, desenvolvimento cognitivo e físico dos alunos, mas também são abordados assuntos relativos à preparação dos alunos para o seu futuro e algumas atividades realizadas em contexto escolar, como se observa na tabela seguinte.

Tabela 47.

Assuntos debatidos e partilhados na reunião – 2º ciclo

Categories	Subcategorias
Comportamento e desenvolvimento do aluno	Comportamento do aluno Desenvolvimento do aluno
Saúde física e produtos de apoio	Saúde física Produtos de apoio
Preparação do futuro	Processo de transição para uma instituição Atividades futuras Novo instrumento regulador de comportamento
Atividades realizadas e acontecimentos ocorridos na UAM com os alunos	Atividades realizadas na UAM Atividades realizadas na terapia da fala

A partir destes dados parece-nos que a escola parece estar a assumir um papel em que existe um interesse na disponibilização da informação relativa a experiências/recursos que poderão favorecer o desenvolvimento das crianças/jovens (Epstein, 1992).

2.4. Perceções das famílias sobre o seu envolvimento e participação, no processo educativo dos seus educandos

O tópico que se segue destina-se à apresentação e análise dos resultados relativos às perceções das famílias no que diz respeito ao seu envolvimento e participação no processo educativo dos seus educandos.

2.4.1. Conceções sobre o envolvimento e participação das famílias no processo educativo

Da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas às famílias das crianças/jovens com MD, do 2º ciclo foi possível conhecer as suas perceções, relativamente ao seu papel enquanto agentes educativos, bem como o que consideram ser o seu envolvimento e participação, tendo manifestado opiniões favoráveis como se constata na tabela seguinte.

Tabela 48.

Percepções das famílias sobre envolvimento e participação – 2º ciclo

Bloco	Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Percepção geral sobre o envolvimento e a participação da família	Papel da família	Participar no processo educativo do educando	3	7
		Afastar-se para benefício das crianças	1	
		Disponibilizar o transporte	1	
		Propor ideias/iniciativas	1	
		Ajudar no desenvolvimento educativo	1	
	Opinião favorável	Relevante para a educação do educando	6	7
		Benéfico para o desenvolvimento do educando	1	
	Conceção	Inclui dar continuidade ao trabalho realizado na UAM	7	17
		Envolve o trabalho em grupo	3	
		Implica uma partilha de informações entre a família e a escola	3	
		Implica que a família esteja atenta todos os dias	1	
		Inclui a ida às reuniões escolares	1	
		Abrange a colaboração com a escola	1	
Envolve acompanhar as atividades escolares		1		
Total			31	31

Olhando para os resultados apresentados as famílias consideram que o seu papel se deverá centrar na participação no processo educativo do seu educando, como se pode exemplificar nos seguintes excertos da entrevista à Família 4 (F4): “...os pais devem participar e nós participamos em parte.”; “...nós apoiamos...”; “...nós ajudamos...” (ver anexo M). As famílias revelaram, ainda, que o seu papel deveria ter em atenção a disponibilidade de transporte, ajudar no desenvolvimento educativo, propondo ideias/iniciativas. Alguns destes aspetos são, assim, referenciados pela F6: “O nosso objetivo como o de todos os pais e todos os encarregados de educação é fazer todos os possíveis para um melhor desenvolvimento quer a nível físico, quer a nível intelectual e cognitivo.”. Importa salientar que uma das famílias entrevistadas entende que o afastamento destas seria benéfico para as crianças, como se pode constatar no seu relato: “...eu acho que deve ser feito assim, os pais também têm que se afastar, não é?! Está tudo correto, mas dou mais valor a isso, porque sei que eles vão usufruir daquilo que eles gostam...” (F4 – ver anexo M).

Relativamente à opinião demonstrada acerca do envolvimento e participação as famílias consideram ser “... importante, acho que é importante e nós até devíamos participar, acho aí era importante...” (F4 – ver anexo M).

Verifica-se ainda que as famílias entrevistadas consideram que o envolvimento e a participação incluem dar continuidade ao trabalho realizado na UAM. Veja-se nos

seguintes excertos da entrevista à F4: “...os pais têm de se chegar à frente, colaborar...”; “...dar continuidade a esse trabalho...” (ver anexo M). As famílias referem ainda que o envolvimento e a participação “Significa que é um trabalho de grupo, digamos assim, o nosso grupo com o vosso grupo, grupo aqui da escola...” (F4 – ver anexo M) e uma partilha de informações entre a família e a escola, como se observa no seguinte relato, “Estando o mais possível em contacto com os responsáveis pela sua educação e pelo seu desenvolvimento, de forma em conjunto estarmos sempre a trocar impressões e tirar ideias, as melhores ideias possíveis para o melhor rendimento que se possa tirar dele.” (Família 6 – F6).

Em síntese, os resultados apresentados sugerem-nos que as famílias entrevistadas demonstram a noção de que o seu papel, o seu envolvimento e participação no processo educativo das crianças constitui um elemento fundamental e imprescindível para o contexto escolar, uma vez que é em contexto familiar que a criança faz as suas primeiras aprendizagens que farão parte da sua existência, no convívio com a sociedade (Henri & Lauwe, 1965). Como afirma Kreppner (citado por Dessen & Polonia, 2007) a família é o elemento que atua como mediador na aprendizagem de um conjunto de elementos que fazem parte da sua singularidade, como os seus valores, crenças, ideias e significados.

2.5. Perspetivas das famílias sobre as práticas desenvolvidas pela escola para promover o seu envolvimento e participação

Este tópico destina-se à apresentação dos dados relativos às perspetivas das famílias sobre as práticas desenvolvidas pela escola para promover o seu envolvimento e participação, encontrando-se estruturado em três dimensões: (i) a caracterização da relação escola/família, (ii) a caracterização das práticas implementadas e (iii) as estratégias promovidas pela escola.

2.5.1. Caracterização da relação escola/família

A análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas às famílias das crianças com MD do 2º ciclo permitiu conhecer as suas perceções quanto à relação escola/família, as quais estão expostas na seguinte tabela.

Tabela 49.

Percepções das famílias sobre a relação escola/família

Categories	Subcategorias	Freq.	Total
Relação positiva entre a escola e família	Existência de uma relação pessoal favorável	3	9
	Existência de uma colaboração	3	
	Abertura para ouvir a família	2	
	Compreensão as razões da fraca participação	1	
Razões pelas quais as famílias se envolvem relacionadas com o educando	Conhecer a vida escolar do educando	2	7
	Valorizar os interesses do educando	2	
	Reforçar o trabalho desenvolvido na UAM	1	
	Contribuir para o desenvolvimento do educando	1	
	Gostar da presença da família	1	
Outras razões pelas quais as famílias se envolvem	Solicitação dos professores	3	4
	Responder aos pedidos da escola	1	
Condicionantes da participação das famílias	Disponibilidade horária de trabalho	4	11
	Razões relacionadas com a dinâmica familiar	2	
	Disponibilidade horária	2	
	Número elevado de alunos nas atividades	1	
	Sentimento de isolamento nas iniciativas	1	
	Prejudica a participação das crianças	1	
Total		31	31

Verificamos que as famílias revelaram ter opiniões positivas sobre a relação que estabelecem com a escola. A percepção positiva demonstrada pelas famílias está relacionada com a existência de uma relação pessoal favorável (“...estamos muito satisfeitos com o espaço que está aqui e com a relação uns com os outros...” – F4 – ver anexo M), bem como de uma colaboração efetiva (“E é dentro deste espírito que nós colaboramos e a professora B. que está mais com ele agora na Unidade...” F6). Manifestaram ainda ter uma percepção positiva acerca da relação com os professores, uma vez que se sentem ouvidas (“Sempre que eu dou uma opinião...portanto sempre que eu solicito, que eu faço um pedido tenho sido sempre bem acolhido...” e que a escola compreende a sua fraca participação (“Está dentro dos possíveis que eu possa fazer...Eles compreendem...” – Família 5 – F5).

A análise dos dados apresentados na tabela anterior permite entender ainda as razões manifestadas pelas famílias para se envolverem e participarem, estando estas relacionadas com o educando e com outras razões apresentadas em seguida. As famílias envolvem-se e participam, por um lado, para conhecer a vida escolar do educando (“...nós também temos necessidade de saber...” - F4 – ver anexo M) e, por outro, para valorizar os seus interesses (“...porque eu acho que ele tem necessidade, ele e quase todas as crianças tem necessidade de sentirem que os pais os

acompanham nessas atividades onde eles procuram fazer as suas proezas, o melhor que sabem...” - F6). As outras razões indicadas pelas famílias referem-se às solicitações dos professores para que estas se envolvam e participem, como se observa no seguinte excerto “...se houver o tal alerta da escola...” (F4 – ver anexo M).

Estes dados sugerem-nos a existência de um bom relacionamento entre a escola e a família, facto este que possibilita a criação de um relacionamento positivo entre ambas as partes, o que pode contribuir para que as crianças com MD se sintam valorizadas e respeitadas, levando-as à realização pessoal e social (Correia, 2008).

As famílias expuseram ainda algumas condicionantes que as levam a sentirem dificuldade em envolver-se e participar. Das ideias manifestadas, destaca-se a disponibilidade horária de trabalho (“Eu não pude vir porque estava a trabalhar...” – F5), mas a dinâmica familiar também foi referenciada como sendo uma condicionante, como se verifica no seguinte excerto: “...nós os quatro temos as nossas vidas...” (F4 – ver anexo M). Os resultados do estudo de Hoover-Dempsey e Sandler (citados por Tekin, 2011) também apontam a disponibilidade de tempo como um dos fatores que condicionam a decisão dos pais para se envolverem na educação dos filhos.

2.5.2. Caracterização das práticas implementadas

As entrevistas às famílias de crianças com MD do 2º ciclo possibilitaram-nos conhecer as suas opiniões face às práticas implementadas pelo contexto escolar, nomeadamente: (i) as configurações manifestadas pelas famílias no que se refere ao envolvimento e participação; (ii) as perceções face à participação das famílias; (iii) as perceções sobre o comportamento das crianças quando a família está na escola e (iv) as conceções acerca do trabalho desenvolvido pela escola e às suas iniciativas.

Começa-se por apresentar, na tabela que se segue, as configurações de envolvimento e participação manifestadas pelas famílias, as quais são muito diversas.

Tabela 50.

Configurações de envolvimento e participação

Categoria	Subcategorias	Freq.
Configurações de envolvimento e participação	Promoção de festas de aniversário	3
	Acompanhamento do trabalho desenvolvido na UAM	2
	Melhoramento do trabalho desenvolvido na UAM	2
	Atividades realizadas ao fim de semana: Boccia	2
	Partilha de informações casa-escola	1
	Acompanhamento do trabalho desenvolvido na UAM	1
	Colaboração com a escola	1
	Participação em atividades escolares	1
	Acompanhamento nas idas ao refeitório	1
	Assinatura de documentos	1
Dar-se a conhecer aos colegas do educando	1	
Total		16

Do conjunto das configurações referidas pelas famílias constata-se que estas consideram a «Promoção de festas de aniversário», como uma possível configuração de envolvimento e participação, como exemplifica o seguinte excerto: “Já promovemos aqui uma festinha de aniversário, uma ou duas...” (F4 – ver anexo M). Mas, as famílias relatam outras configurações que dizem respeito ao acompanhamento e melhoramento do trabalho desenvolvido pela UAM, bem como a atividades realizadas ao fim de semana (Boccia), tal como se pode confrontar com os seguintes excertos: “Uma das conversas que nós tivemos com os professores é prepará-lo para que ele um dia possa ter uma vida normal que saiba viver num mundo que temos, viver, saber contar o dinheiro, saber fazer as suas compras, as suas escolhas...” (F6).

As perceções das famílias relativamente à caracterização da participação e do trabalho desenvolvido pela escola encontram-se descritas na tabela seguinte.

Tabela 51.

Caracterização da participação

Categorias	Subcategorias	Freq.	Total
Opinião face à participação	Interesse em ter uma participação mais intensa	5	7
	Participação ativa	2	
Opinião face à participação dos outros pais	Necessidade de promover outras iniciativas	3	5
	Demonstração de pouco interesse	1	
	Necessidade de estarem mais presentes	1	
Opinião sobre o comportamento das crianças quando a família está na escola	Gosta da presença da família	4	9
	Sente-se motivada e confortável	3	
	Sente-se útil	2	
Total		21	21

(cont.)

Tabela 51.

Caracterização da participação (cont.)

Categories	Subcategorias	Freq	Total
Opinião favorável face ao trabalho desenvolvido pela escola	Bom acompanhamento dado às crianças	9	15
	Colaboração positiva entre os professores	3	
	Respeito/Confiança pelo trabalho dos professores	2	
	Empenho dos professores	1	
Opinião desfavorável face ao trabalho desenvolvido pela escola	Dificuldades ao nível da transmissão de ideias	2	5
	Excesso de teoria	1	
	Partilha de informação pouco significativa	1	
	Iniciativas pouco dirigidas para os pais	1	
Opinião desfavorável face às iniciativas da escola	Iniciativas pouco atrativas	4	18
	Iniciativas dirigidas especialmente para as outras crianças da escola	4	
	Espaço da UAM reduzido	4	
	Demasiado tempo de espera	3	
	Poucas iniciativas	3	
Informação partilhada entre a escola e a família	Relativa ao desenvolvimento do educando	2	3
	Relativa às atividades realizadas na UAM	1	
Total		41	41

Face aos dados indicados na tabela apresentada anteriormente inferimos que as famílias manifestam interesse em que a sua participação seja mais ativa, como nos afirma a família F4 "...podíamos participar mais..." (ver anexo M). Estas perceções vão ao encontro dos relatos acerca do comportamento das crianças quando as famílias estão na escola, uma vez que nos referem o facto de as crianças gostarem da presença da família, sentirem-se motivadas e confortáveis. Veja-se no seguinte excerto: "A C. gosta que a gente a observe a fazer as coisas, como lhe estava a dizer ela gosta de se sentir útil, gosta de mostrar que faz as coisas." (F4 – ver anexo M). As famílias entrevistadas manifestam também a sua opinião face à participação das outras famílias, focando a necessidade de as outras famílias promoverem iniciativas, referindo que "...os pais, os encarregados de educação dessas crianças com esse tipo de problemas que deem também essa ideia, porque no fundo, no fundo, está também dependente deles... Porque a dificuldade está ali e nós ajudamos, tudo bem. Mas a questão é que daí é que deve surgir ...abrir essa porta que é também para podermos avançar" (F4 – ver anexo M).

As famílias relatam ainda a sua opinião acerca do trabalho desenvolvido pelos docentes, manifestando-se algumas delas de forma favorável e outras de forma

desfavorável. Das opiniões favoráveis, as famílias consideram que os docentes “...continuam a fazer um trabalho excelente...” (F6), ou seja os seus educandos têm um bom acompanhamento e consideram que existe uma boa colaboração positiva entre os professores (“Eu digo-lhe que estou muito satisfeito com a colaboração que lhe é concedida na unidade.” – F6). Contudo, as famílias consideram que existe por parte dos docentes excesso de teoria relativamente ao trabalho que é realizado, como afirma a F4 “...passarmos da teoria à prática, porque há muita teoria que se passa no caderno...” (ver anexo M).

No que se refere a opiniões desfavoráveis, as famílias partilharam algum desagrado acerca das iniciativas promovidas pela escola, referindo serem iniciativas pouco atrativas (“...é muito tempo aqui para ver pouco, às vezes, pronto...o que nos oferece não é, pronto...” – F4 – ver anexo M) e dirigidas especialmente a outras crianças da escola (“a tal festa que eu acho e não leve a mal, eu acho que eu quase considero para os outros...” – F4 – ver anexo M). Além disso, consideram ser o espaço disponível da UAM reduzido (“...a Unidade é muito pequenina...não tem assim muito para se expandir, para que se façam atividades...” – F6).

Para terminar, as famílias fazem referência a algumas informações que partilham com a escola, destacando-se aquelas que eram relativas ao educando (“alguns pontos onde ela tem de ser mais trabalhada para o seu desenvolvimento passa para casa...” - F4 – ver anexo M).

2.5.3. Estratégias promovidas pela escola

A análise de conteúdo das entrevistas às famílias de crianças com MD permitiu identificar as suas perceções sobre as estratégias promovidas pela escola, as quais estão descritas na tabela que se segue.

Tabela 52.

Estratégias desenvolvidas na UAM para promover o envolvimento e participação das famílias – 2º ciclo

Categories	Subcategorias	Freq.	Total
Dinamização de diferentes eventos	Comemoração de festividades	10	19
	Atividades na horta	3	
	Jogos	2	
	Apresentação do início do ano escolar	1	
	Atividades do plano anual	1	
	Passeios escolares	1	
	Diversificação de atividades	1	
	Total	19	19

Tabela 52.

Estratégias desenvolvidas na UAM para promover o envolvimento e participação das famílias – 2º ciclo(cont.)

Categories	Subcategorias	Freq.	Total
Utilização de diversas formas de comunicação	Caderno de comunicação	4	8
	Contato telefónico	2	
	Reuniões de pais	2	
Formas de envolvimento e participação	Observação de como funciona o calendário	1	2
	Ida refeitório	1	
Opinião negativa face à utilização do caderno de comunicação	Informação pouco útil	1	2
	Informação muito teórica	1	
Total		12	12

Na opinião das famílias as estratégias promovidas pela escola a nível da dinamização de eventos são as comemorações festivas (“...normalmente, é as festas do natal, do final de ano...” – F4 – ver anexo M; “Quando por exemplo, há uma festinha na unidade, nós estamos aí, participamos com eles.” – F6). As famílias mencionam ainda as atividades na horta e os jogos como estratégias que a escola desenvolve (“...mas tirando aquela que é feita uma vez por ano...mas por exemplo, eles fazem atividades de jardinagem...” – F6). A partir destes dados, inferimos que as famílias assinalam participar em momentos mais informais do que em momentos formais.

Quanto à comunicação as famílias indicam-nos serem usadas diversas estratégias de comunicação entre a escola e a família, sendo o “Caderno de comunicação” a estratégia mais referida por estas (“Nós temos uma caderneta diária, onde elas informam diariamente alguma coisa que se passa ou que necessitam.” – F6; “...por caderno nós passamos informação.” – F4 – ver anexo M). Porém, as famílias referiram ter algumas opiniões negativas sobre esta estratégia, pelo facto de a informação passada ser pouco útil e muito teórica, como se pode perceber pelas afirmações da família F4: “Esta coisa de passar informação no caderno...por exemplo, ontem a B. passou a informação que agora no caderno iam aqueles bonequinhos que se está a rir, se está triste...isso é teoria...” (ver anexo M).

Para terminar, salienta-se que as famílias destacam duas formas de envolvimento e participação, a observação de como funciona o calendário e a ida ao refeitório (“...ela já me mostrou como é que aquilo (calendário) funciona...”; “...eu acho que aconteceu uma vez, por acaso eu ir ao refeitório...” – F4 – ver anexo M). Como nos

diz Sousa e Sarmiento (2010) existe uma diversidade de estratégias para que as famílias se desloquem à escola, e promover relações positivas entre as duas instituições, responsabilizando cada uma delas pela educação das suas crianças.

2.6. Sugestões das famílias para promover o seu envolvimento e participação

Neste tópico apresentam-se e discutem-se os dados resultantes das entrevistas realizadas às famílias de crianças com MD do 2º ciclo, propondo mudanças relativamente às atividades a dinamizar e ao envolvimento e participação. Os dados obtidos encontram-se descritos na tabela seguinte.

Tabela 53.

Sugestões das famílias

Categories	Subcategorias	Freq.	Total
Relativamente às atividades a dinamizar	Passeios	1	3
	Visitas surpresa	1	
	Festas	1	
Relativamente ao envolvimento e participação	Presença nas rotinas diárias da UAM	9	23
	Acompanhamento dos trabalhos realizados na UAM	6	
	Acompanhamento da rotina da ida ao refeitório	4	
	Acompanhamento dos filhos na comemoração de dias festivos	3	
	Aceitação dos convites da escola	1	
Total		26	26

Relativamente às atividades a dinamizar as famílias referem algumas atividades que gostariam de ver serem desenvolvidas pela escola, no sentido da promoção do seu envolvimento e participação, destacando atividades mais lúdicas, como passeios, visitas surpresa e festas.

Quanto ao envolvimento e participação, as famílias revelam que gostariam de estar presentes e acompanhar não só as rotinas diárias da UAM, mas também os trabalhos realizados e as idas ao refeitório. De entre as sugestões referidas, as famílias destacam a presença nas rotinas diárias da UAM, como afirma a F4: "... portanto na escola, aqui, acho que era bom a gente participar nas atividades deles, dela e nas rotinas, principalmente, nas rotinas." (ver anexo M).

Como referem Hendersen et al. (2013) para envolver as famílias de crianças/jovens com MD é necessário capacitá-las com "ferramentas" para que deem continuidade ao trabalho desenvolvido pelos professores e técnicos. Como tal, os professores e técnicos poderão ajudar as famílias a entender o que acontece nas salas,

através de visitas das famílias às salas, de forma a conhecerem um pouco das rotinas e do trabalho realizado pelas crianças/jovens com MD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta fase do presente trabalho iremos refletir acerca dos resultados obtidos, apresentando as considerações finais deste estudo, tendo em atenção as questões de investigação colocadas e os objetivos definidos.

Lembramos que a realização do presente estudo decorreu de duas questões de investigação: a primeira centrada nas perceções dos professores de EE: Quais as perceções dos professores de EE no que diz respeito à participação e envolvimento das famílias de crianças com MD no processo educativo dos seus educandos e como se caracterizam as suas práticas e estratégias para promover essa participação e envolvimento? e a segunda na percepção das famílias: Como é que as famílias descrevem a sua participação e envolvimento no processo educativo dos seus educandos, no contexto escolar, que importância atribuem a essa participação e envolvimento e como gostariam que esse envolvimento e participação se concretizassem?

Face a estas duas questões pretendeu-se com o presente estudo:

- v. Conhecer as perceções dos professores de EE, no que diz respeito à participação e ao envolvimento das famílias de crianças com MD, no processo educativo dos seus educandos.
- vi. Identificar as práticas e as estratégias desenvolvidas pelos professores de EE para promover a participação e o envolvimento das famílias de crianças com MD, no processo educativo.
- vii. Descrever o modo como as famílias participam e se envolvem no processo educativo dos seus educandos, no contexto escolar e a importância que atribuem a essa participação e o envolvimento.
- viii. Identificar as formas de participação e envolvimento no processo educativo privilegiadas pelas famílias de crianças com MD.

Assim, a concretização do estudo permitiu-nos adquirir um corpo de conhecimento relacionado com o envolvimento e a participação das famílias de crianças com MD no contexto escolar, mais propriamente em dois contextos escolares específicos, sendo um do 1º ciclo e outro do 2º ciclo.

Neste sentido, organizámos as considerações finais relativas aos dois casos em estudo, o 1º ciclo e o 2º ciclo em quatro tópicos: perceções dos docentes de EE, relativamente ao envolvimento e participação das famílias; práticas e estratégias que os

docentes de EE consideram ser importantes para promover o envolvimento e a participação das famílias; percepções das famílias face ao seu envolvimento e participação; e formas e iniciativas para promover o envolvimento e a participação privilegiadas pelas famílias.

1. Concepções dos docentes de EE sobre o envolvimento e participação das famílias, no processo educativo dos seus educandos

1.1. Percepções sobre a família e o seu papel no processo educativo

Os resultados obtidos neste estudo revela-nos que os docentes de EE do 1º ciclo e do 2º ciclo reconhecem a importância da família no processo educativo dos seus educandos, manifestando existir uma diversidade de funções que contribuem favoravelmente esse processo.

Os docentes de EE do 1º ciclo atribuem às famílias um papel relevante, destacando o facto do seu conhecimento acerca dos educandos possibilitar uma colaboração positiva em todo o processo educativo. Já os docentes de EE do 2º ciclo consideram que as famílias devem dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola. Perante estes dados podemos concluir que para os docentes de EE participantes no estudo o envolvimento parental é imprescindível, reconhecendo estes os direitos que as famílias possuem a nível da educação das crianças com MD. Os direitos reconhecidos pelos docentes estão em conformidade com a legislação portuguesa, na qual se reconhece, de facto a colaboração dos familiares na tomada de decisões no que diz respeito à educação dos seus filhos, sendo também eles participantes ativos na execução de atividades e tarefas escolares (Correia, 2008). No mesmo sentido parece-nos que para os docentes de EE a família é o agente que ajudará a contribuir para o desenvolvimento educacional das crianças com MD, ideia confirmada na literatura por vários autores (Henri & Lauwe, 1965; Kreppner, citado por Dessen & Polonia, 2007). Especificando, estes autores consideram ser a família um elemento fundamental na educação das crianças e atuam como mediadores na aprendizagem de um conjunto de elementos que fazem parte da sua singularidade, com os seus valores, crenças, ideias e significados.

Quanto à opinião dos docentes de EE relativamente às famílias com quem trabalham, apenas os docentes do 1º ciclo se manifestaram, revelando percepções positivas e negativas. Destaca-se o facto de os docentes entenderem serem as famílias elementos marcantes, na medida em que ao conhecerem os seus educandos possibilitam uma melhor colaboração com a escola, frisando, ainda que algumas famílias aderem às atividades que estes propõem de uma forma bastante efetiva. Contudo, os mesmos docentes revelaram existir algumas famílias que não aceitam as singularidades dos seus educandos, tendo dificuldades em trabalhar com aquelas que consideram ser mais permissivas em relação à educação dos seus educandos. Atendendo aos resultados menos positivos estes vão ao encontro de algumas particularidades de famílias com crianças com MD, as quais podem apresentar alguma fragilidade emocional devido à exigência que requer a educação destas crianças, uma vez que, como nos diz Bradt (citado por Fiamenghi & Messa, 2007) “não existe nenhum estágio que provoque mudança mais profunda ou que signifique desafio maior para a família nuclear e ampliada do que a adição de uma criança ao sistema familiar.” (p. 238). Olhando para as famílias com filhos com MD estas deparam-se com períodos de tensões que fazem com que tenham de repensar as necessidades e expectativas que não tinham sido planeadas, o que leva muitas vezes a terem de enfrentar frustrações pessoais (Mackeith, citado por Costa, 2004).

Embora os docentes de EE do contexto do 2ª ciclo não tenham expressado as suas percepções sobre as famílias dos alunos com MD, face à especificidade da sua educação entende-se ser importante os profissionais conhecerem as particularidades dessas famílias, no sentido de as poderem ajudar e de criarem condições que facilitem o estabelecimento de uma proximidade positiva entre as duas instituições.

Em síntese, conseguimos perceber que para os profissionais de cada contexto a família pode desempenhar diferentes funções, mas este facto não parece determinar a relevância que lhe é dada, no que diz respeito aos contributos que esta pode desempenhar ao nível do desenvolvimento e das aprendizagens que as crianças/jovens podem realizar.

1.2. Percepções sobre o envolvimento e a participação das famílias

Os docentes de EE (1º ciclo e 2º ciclo) consideram que o envolvimento das famílias abarca a sua integração em todo o processo educativo, porém existem opiniões

um pouco distintas entre os professores dos dois níveis de ensino. Para os docentes de EE do 1º ciclo o envolvimento e a participação implicam não só a partilha de informação, mas também a colaboração com a escola, para ajudar na educação dos educandos. Para os docentes de EE do 2º ciclo, o envolvimento e a participação das famílias implicam não só a partilha, bem como a colaboração do trabalho entre a escola e a família, sendo a partilha de informação relevante para o processo educativo dos alunos. Perante estes resultados consideramos que para os profissionais dos dois ciclos de ensino, o envolvimento e a participação das famílias requerem a partilha de informações, a tomada de decisões e a colaboração em todo o trabalho desenvolvido em contexto escolar.

Quanto aos conceitos de envolvimento e participação manifestados pelos docentes de EE dos 1º e 2º ciclos verificou-se que estes apresentam diferentes significados, observando-se consonância em dois aspetos: a comunicação e a tomada de decisões em conjunto. Estas duas dimensões são apontadas por Epstein, no seu modelo de envolvimento parental definido em seis tipos diferentes. Salienta-se que neste modelo se atribui importância à criação de parcerias entre a escola e a família, pois permite ajudar todas as crianças a terem mais sucesso na sua vida social e académica. Importa salientar que as perceções dos docentes atendem, de alguma forma, a três das seis dimensões de envolvimento parental apontados por Epstein (citado por Tekin, 2011), a saber: “*communicating*”; “*decision making*”; “*learning at home*”. Ao nível da “*communicating*” os docentes dão relevância à eficácia da comunicação entre ambas as partes, ou seja, escola-família e família-escola. Para que tal ocorra, a escola poderá promover atividades / estratégias que contribuam para este tipo de envolvimento, o que poderá ocorrer através de telefonemas ou até mesmo de conferências de esclarecimento (Tekin, 2011). No que se refere à dimensão “*decision making*”, este tipo de envolvimento implica que as famílias estejam incluídas e participem na tomada de decisões importantes que ocorrem no meio escolar, o que possibilita um entendimento das decisões tomadas pela escola (Tekin, 2011). Quanto à dimensão “*learning at home*” procura-se que os professores encorajem as famílias, fornecendo-lhes ideias, ou atividades para que estas possam ajudar os seus educandos em casa (idem).

Desta forma, é possível afirmar que para os docentes de EE de ambos os ciclos de escolaridade a comunicação, a tomada de decisões e a partilha de aprendizagens, são dimensões consideradas marcantes, permitindo o envolvimento e a participação

das famílias na vida educativa dos seus educandos, e de certo modo trabalharem para objetivos que poderão ser comuns.

Os docentes de EE, tanto do 1º ciclo como do 2º ciclo, demonstraram possuir uma opinião favorável, quanto ao envolvimento e à participação das famílias no processo educativo dos seus educandos, considerando que as famílias são elementos relevantes para a educação dos educandos. Esta percepção positiva que os docentes manifestaram, está em consonância com alguns estudos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Sheldon & Epstein, 2005) que reconhecem ser esta percepção positiva, porque mobiliza contributos para a educação das crianças. Nesses estudos, as crianças mostraram-se mais motivadas e estabeleciam uma relação de empatia com os professores, o que potencializava o interesse pela aprendizagem e, conseqüentemente, o sucesso escolar (Sousa & Sarmiento, 2010). Também para Rafiq et al., (2013), uma filosofia baseada na parceria educacional num ambiente de confiança e respeito, terá impacto positivo no desenvolvimento da criança, ao nível cognitivo, linguístico e competências sociais. Porém, no nosso estudo não temos resultados que nos permitam tecer considerações a este nível, pois não foi uma dimensão analisada na investigação.

Em suma, para os docentes de EE dos dois ciclos de escolaridade em estudo a família deve contribuir para todo o processo educativo dos seus alunos, sendo importante considerar três dimensões de envolvimento e participação, a saber: a comunicação, a colaboração e a tomada de decisões partilhadas, entre a escola e a família.

1.3. Caracterização da relação existente entre a escola e a família

Começamos por assinalar que os docentes de EE do 1º ciclo mostraram possuir representações, no geral, positivas sobre as famílias, frisando que são elementos participativos e preocupados, mas também, colaborativos e cumpridores, demonstrando que nos momentos informais se revelam mais desinibidas. Saliencia-se que apenas um dos docentes fez referência às famílias, como sendo complicadas. Quanto aos docentes de EE do 2º ciclo estes transmitiram a ideia de que as famílias com quem trabalham são comunicativas. Atendendo, a estes resultados podemos concluir que para os docentes dos dois contextos escolares, as famílias dos alunos com MD apresentam características que se revelam potencializadoras do estabelecimento de uma relação favorável, entre ambas as partes.

Quanto à relação existente entre a escola e a família, os docentes de EE do 1º ciclo e do 2º ciclo consideraram ter uma relação positiva com as famílias dos alunos com MD, destacando que estas aderem com frequência às iniciativas que promovem. Consideramos que as percepções dos docentes são benéficas para a educação das crianças com MD, na medida em que a escola ao estabelecer uma relação positiva com as famílias estará a contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Porém, os docentes revelaram sentir também algumas dificuldades na relação com as famílias, o que nos parece natural. Os docentes de EE do 1º ciclo destacaram alguns fatores que comprometem a relação entre ambas as partes, a saber: a personalidade/características das famílias, a ausência perante as solicitações e o processo comunicativo. Os docentes de EE do 2º ciclo mostraram que as dificuldades sentidas se relacionam com questões culturais, os princípios que as famílias apresentam e as ausências das famílias perante as solicitações. Das dificuldades apresentadas pelos docentes dos dois contextos, observa-se que as características das famílias e a sua cultura poderão ser obstáculos ao estabelecimento de uma relação favorável. Estes dois fatores poderão não só afetar a relação escola-família, mas influenciar também o desenvolvimento da criança. Quando as duas culturas, a escolar e a familiar, se encontram poderá existir um choque cultural dificultando a relação e consequentemente a educação das crianças com MD, uma vez que o valor atribuído à educação pode ser diferenciador, entre ambas as partes (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Todavia, os indivíduos com uma cultura própria poderão adaptar-se ou modificar alguns aspetos da sua cultura, uma vez que esta está constante mudança (Papalia, Olds, & Feldman, 2001), o que para nós poderá exigir, por parte da escola, um trabalho que contribua para se adaptar às diferentes culturas existentes nas famílias dos seus alunos.

Quanto às dificuldades apresentadas destacamos ainda, um fator que poderá constituir a complexidade mais relevante na relação entre a escola e a família, o processo de comunicação. Pelo facto de os docentes de EE frisarem ser o processo comunicativo uma dificuldade sentida com as famílias de alunos com MD parece-nos poder concluir que para estes profissionais a comunicação é um elemento relevante às práticas de envolvimento e participação. Este aspeto está na mesma linha de pensamento de Epstein (2002) que enfatiza a comunicação como sendo uma dimensão importante para estabelecer uma relação positiva entre a escola e família. Concordamos com esta autora, quando afirma que a comunicação entre as duas instituições possibilita

uma maior compreensão e colaboração, mostrando às crianças que ambas as partes trabalham juntas e se ajudam mutuamente para o seu sucesso (Epstein, 2002).

Os docentes de EE exteriorizaram ainda as suas opiniões acerca dos motivos que leva as famílias a estabelecer uma relação positiva com a escola. Tanto os docentes de EE do 1º ciclo como os do 2º ciclo consideram que as razões que levam as famílias a se envolverem e participarem se relacionam com os seus educandos, mais precisamente com a melhoria do seu desempenho escolar. Do nosso ponto de vista, os motivos revelados pelos docentes são favoráveis ao estabelecimento uma parceria positiva com as famílias, pois este interesse contribuirá para poder responder adequadamente às características e necessidades que crianças com quem trabalham, permitindo ainda um desenvolvimento mais coerente e estável (Dessen & Polonia, 2007; Henri & Lauwe, 1965). Mas registaram-se algumas especificidades nos dois níveis de ensino estudados. Os docentes de EE do 1º ciclo consideram existir outras razões, como o facto de quererem partilhar momentos informais e conhecerem a evolução dos outros alunos. Os docentes de EE do 2º ciclo expressaram a ideia de que as famílias se envolvem para desabafar questões pessoais e outras por conveniência, o que de acordo com a docente entrevistada estão relacionadas com questões legais que querem ver resolvidas.

Os docentes de ambos os ciclos de escolaridade relataram ainda existir algumas condicionantes, no que diz respeito ao envolvimento e à participação das famílias. Os docentes frisaram ser a vida profissional o maior condicionante para que as famílias se envolvam e participem no processo educativo dos seus educandos. Estes dados corroboram com os de alguns estudos realizados sobre a participação das famílias em que se constatava que a vida profissional era um fator que impedia as famílias de estarem mais presentes na vida escolar dos seus educandos (Epstein, 1992; Lopes, 2006).

Apesar da vida profissional condicionar o envolvimento e a participação das famílias, os docentes de EE referiram as iniciativas que as famílias mais aderem. Para os docentes de EE, do 1º ciclo, as famílias estão presentes em momentos informais, como as comemorações escolares ou os convívios entre as famílias realizados na UAM. Já para os docentes de EE, do 2º ciclo, as famílias aderem com mais frequência às atividades relativas às suas profissões. Do nosso ponto de vista, as famílias do contexto do 2º ciclo parecem demonstrar interesse para a orientação profissional dos seus educandos, aspeto que dado o nível de escolaridade contribuirá para um processo de

transição benéfico para o aluno. No caso das famílias com filhos jovens estas partilhas são relevantes e, concordando com Epstein (1992), as escolas têm um papel de relevo no que se refere a essa disponibilização da informação de todas as experiências/recursos que poderão ajudar as famílias a adquirirem mais conhecimento e a desenvolverem competências de que necessitam para ajudar os seus filhos (Epstein, 1992).

Os docentes dos dois contextos escolares teceram ainda algumas considerações acerca da participação das famílias. Os docentes de EE do 1º ciclo manifestaram o desejo de as famílias participarem com mais frequência na vida escolar dos seus filhos no contexto escolar, uma vez que existem algumas que apesar da solicitação, ainda se afastam da escola. Já os docentes de EE, do 2º ciclo, consideram existir por parte das famílias alguma rejeição à frequência da UAM e em alguns casos denotam algum desânimo face à situação dos educandos. Perante estes resultados considera-se que no contexto do 1º ciclo subsiste uma expectativa positiva relativamente à família, enquanto no contexto do 2º ciclo é visível a existência de sentimentos negativos face aos comportamentos que as famílias apresentam. Os aspetos negativos referidos pelos docentes de EE do 2º ciclo poderão estar relacionados com as expectativas que as famílias têm em relação aos professores e aos profissionais que acompanham o/a filho/a no seu percurso escolar. Esta situação pode, por vezes, suscitar conflitos relacionados com a discrepância de ideias acerca da criança/jovem com MD (Lake & Billingsley, citados por Russell, 2003).

Os docentes de EE dos dois contextos estudados manifestaram ter também algumas preocupações relativamente à ausência das famílias e o impacto que essa ausência poderá ter no desenvolvimento das crianças com quem trabalham. Foi possível constatar que a ausência da família no processo educativo dos seus alunos poderá ser prejudicial, tanto ao nível emocional como comportamental, o que, na nossa opinião confirma as perceções positivas e os contributos que os docentes atribuem ao envolvimento e à participação das famílias no processo educativo das crianças com MD.

Portanto, relativamente às perceções dos docentes de EE do 1º ciclo e do 2º ciclo, no que diz respeito à participação e ao envolvimento das famílias e crianças com MD, no processo educativo dos seus educandos, é possível concluir que estes consideram que essa participação e envolvimento contribui para um bom desenvolvimento físico, social e emocional destas crianças e jovens. Subentende-se que para que os pais e os docentes cooperem é necessário desenvolver um processo

comunicativo eficaz para as duas partes, e esclarecer o papel de cada uma delas. No mesmo sentido torna-se importante repensar os apoios que estas famílias poderão necessitar para ter disponibilidade para acompanhar e cooperar com aqueles que acompanham os seus educandos.

1.4. Estratégias implementadas pela escola para promover o envolvimento e a participação das famílias

Em ambos os contextos estudados as *estratégias implementadas pela escola para promover o envolvimento e a participação das famílias* centram-se no processo comunicativo, o que no nosso ponto de vista é um resultado positivo a salientar para o desenvolvimento de uma relação que se pretende favorável. Concordando com Sousa e Sarmento (2010) a escola deverá possuir “canais diversificados de comunicação e colaboração que funcionem em regime permanente de confiança mútua” (p.147) só assim, se consegue que em ambas as partes se desenvolva a confiança para “partilhar vontades, esforços e querereres” (Asseiro, s.d., p. 89). Considerando ser este um aspeto relevante na promoção do envolvimento e da participação das famílias no contexto escolar dos seus filhos, foi possível perceber que formas de comunicação eram utilizadas entre a escola e a família. Em ambos os contextos eram utilizadas duas formas de comunicação importantes: o contacto telefónico e o “Caderno de comunicação”.

No contexto do 1º ciclo os docentes de EE destacam que as famílias aderiam com frequência ao uso do “Caderno de comunicação”, instrumento personalizado para cada aluno. De facto a análise detalhada deste instrumento permitiu perceber que as trocas comunicativas entre a escola e as famílias eram frequentes. Destas trocas comunicativas destacou-se uma família em particular que com frequência comunicava com a escola, sendo que esta respondia às suas iniciativas. Mas, de um modo geral, a escola era a instituição proativa, a que tinha mais iniciativa de comunicar. Apesar das famílias demonstrarem pouca iniciativa, tinham a consideração de responder às iniciativas da escola, pelo que as podemos caracterizar como sendo mais reativas do que proativas neste processo. Podemos também concluir que a comunicação existente entre ambas as partes nos dois contextos estudados era positiva.

A análise do processo comunicativo ocorrido no “Caderno de comunicação” possibilitou ainda perceber o tipo de correspondência estabelecido entre a escola e a família, sendo frequentemente composta por respostas a pedidos e informações

partilhadas pelas famílias, já no caso das famílias estas informavam, faziam pedidos e respondiam à escola. Relativamente aos assuntos debatidos e partilhados, a escola usa este instrumento para abordar aspetos da vida escolar, enquanto as famílias partilham, sobretudo, aspetos da vida familiar. Parece-nos que estas partilhas são relevantes, uma vez que ambas as partes vão sendo informadas acerca do trabalho que é desenvolvido, no contexto escolar, mas também do que ocorre no seio familiar. Ainda, assim, regista-se que foi na reunião de pais que se observou a existência de momentos de partilha dos progressos e das dificuldades, bem como esclarecimentos de dúvidas acerca dos educandos. Neste momento mais formal, as famílias revelaram estar confiantes para partilhar e discutir assuntos que não foram observados no processo comunicativo patente no “Caderno de comunicação”.

No contexto do 2º ciclo parece não haver preponderância das duas formas de comunicação referidas pelos docentes de EE. Ainda, assim, percebeu-se algumas particularidades do uso do “Caderno de comunicação” pelas duas instituições, a escola e a família. Foi possível perceber que a escola revela iniciativa em comunicar com as famílias, porém estas demonstram pouca adesão, optando em alguns casos por responder apenas às iniciativas da escola, assumindo, portanto, uma postura mais reativa do que proativa, à semelhança do observado no contexto do 1º ciclo.

Quanto ao tipo de correspondência estabelecida entre a escola e a família, esta era composta pela formulação de pedidos, enquanto por parte das famílias estas davam informações e respondiam aos pedidos formulados pelos docentes. No que diz respeito aos assuntos tratados, tanto a escola como as famílias abordavam aspetos relativos à participação e colaboração dos pais na vida escolar. A análise da reunião de pais observada permitiu observar que, tal como ocorreu no contexto do 1º ciclo, a partilha dos progressos e das dificuldades, bem como de esclarecimentos de dúvidas acerca dos educandos foram os assuntos analisados, portanto, assuntos relacionados com o comportamento e o desenvolvimento do aluno.

Face ao exposto consideramos que a comunicação entre ambas as partes, nos dois contextos escolares, apresenta aspetos positivos, mas carece de algumas melhorias, na medida em que o estabelecimento de um contacto mais efetivo pode reforçar a relação entre as duas instituições. Entenda-se que o instrumento «Caderno de comunicação» pode constituir uma estratégia que potencializa o estabelecimento da comunicação entre ambas as partes, contribuindo para a relação positiva. Porém, para tal importa que as famílias assumam uma atitude de maior proatividade neste processo

comunicativo. Ou seja, que este recurso possa ser entendido como útil e sintam necessidade de o usar.

Das estratégias referidas pelos docentes de EE dos dois contextos escolares estudados para promover o envolvimento e a participação das famílias, salienta-se o facto de os docentes de EE procurarem dinamizar festas/convívios com as famílias. No caso do 1º ciclo foram referidas ainda as ações de sensibilização de vários temas e no 2º ciclo a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) como sendo a estratégia que promovem para envolver as famílias no processo educativo dos seus educandos.

Atendendo às características e necessidades das crianças e jovens com MD os docentes de ambos os ciclos procuram envolver as famílias de formas diferentes. Concordando com Nunes (2002), entende-se ser fundamental a educação destas crianças ser “planeada de uma forma sistemática e dentro de um processo de colaboração de tomadas de decisões” (p.8). No 1º ciclo os docentes parecem estar sensíveis não apenas às particularidades e necessidades das crianças, mas também das suas famílias, na medida em que através das ações de sensibilização as famílias poderão compreender melhor as características e as necessidades dos seus educandos, que são relevantes para se envolverem no processo educativo. No caso do 2º ciclo é dada relevância ao envolvimento da família no que diz respeito à elaboração de um programa (PEI) que define o percurso escolar dos jovens até ao final da escolaridade obrigatória. De facto, é no caso das famílias com filhos jovens que a definição de objetivos educacionais relativos à sua transição para a vida adulta se torna mais importante, uma vez que as famílias têm expectativas que importa considerar, no sentido de permitir uma ação coerente entre aquilo que desejam e o que é possível de concretizar.

Para concluir parece-nos relevante frisar que foi possível constatar, em ambos os contextos estudados, um investimento no processo comunicativo com as famílias. No entanto, no nosso ponto de vista existe pouca clareza na intenção dessa comunicação por parte da escola em relação à família. Neste sentido, seria necessário existir uma clarificação do papel da família em todo o processo educativo das crianças e jovens que frequentam as UAM, por forma a enriquecer os contributos do envolvimento e da participação das famílias.

2. Perceções das famílias sobre o seu envolvimento e a participação, no processo educativo dos seus educandos

2.1. Conceções sobre o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo

Os resultados deram-nos a conhecer as opiniões das famílias das crianças que frequentam a UAM, do 1º ciclo e do 2º ciclo, em relação à *importância que atribuem ao seu envolvimento e à sua participação* no processo educativo dos seus educandos. Seguem-se algumas considerações sobre esta dimensão de análise.

No contexto do 1º ciclo as famílias consideram que o envolvimento e a participação implicam diversos aspetos, desde a presença contínua e diária, a ações menos específicas, salientado que em tudo o que lhes é permitido. Constata-se que apesar de as famílias manifestarem uma opinião favorável e revelarem interesse em envolver-se e participar, destacam opiniões desfavoráveis. Estas famílias consideram que o seu envolvimento e a participação poderão prejudicar e destabilizar as crianças e as suas rotinas.

No 2º ciclo, as famílias consideram que o seu papel é o de participar no processo educativo dos seus educandos, revelando que o seu envolvimento e a sua participação são revelantes para a educação dos seus educandos. E, neste sentido, têm interesse em ter uma participação mais intensa, demonstrando-o quando nos revelam que os seus educandos gostam da sua presença e de alguma forma se sentem motivados. Estas famílias referem que o envolvimento e a participação deve incluir o trabalho partilhado com a UAM, no sentido de se envolverem num trabalho em grupo, partilhando informações entre a escola e a família.

Verifica-se que os resultados são de alguma forma um pouco distintos nos dois contextos estudados. Apesar de as famílias de ambos os contextos demonstrarem que o envolvimento e a participação são importantes para a educação dos seus educandos, as do contexto do 1º ciclo entendem que poderá ser prejudicial. Este aspeto parece-nos estar associado à ideia de que o seu papel é meramente de espetador (Marujo, citado por Sousa & Sarmiento, 2010). As perceções desfavoráveis manifestadas pelas famílias do 1º ciclo poderão estar também associadas ao facto de recearem estar a sobrepor-se aos projetos/atividades da escola e considerarem a sua presença inconveniente.

As famílias dos dois contextos tiveram ainda oportunidade de se manifestarem face à *relação que estabeleciam com a escola*. As perceções das famílias dos dois

contextos são positivas, na medida em que consideram existir uma relação positiva e favorável entre ambas as partes, a escola e a família.

Quanto às razões que levam as famílias a envolverem-se e a participarem, estas divergem de acordo com o nível de ensino. No 1º ciclo as famílias pretendem, sobretudo, esclarecer dúvidas e noutros casos, reforçar as aprendizagens, manifestar afeto e motivar os educandos. Também referem que participam pelo facto de as atividades serem esporádicas. No 2º ciclo as razões referidas pelas famílias para se envolverem e participar estão relacionadas com o querer conhecer a vida escolar dos educandos e valorizar os seus interesses. Estas famílias expuseram que a sua participação também se deve à solicitações dos professores.

Verifica-se que, na maioria das situações, as razões que levam as famílias a envolverem-se e a participar se relacionam com os educandos, o que nos parece natural. Esta característica parece indicar que nos dois ciclos as famílias desejam corresponder às necessidades emocionais dos seus educandos e protegê-los sempre que necessário, o que concordando com Dessen e Polonia, (2007) permite que as crianças e jovens tenham um desenvolvimento coerente e estável.

As famílias também assinalaram existir algumas condicionantes que as leva a ter dificuldades em envolver-se e em participar, destacando-se, em ambos os ciclos, a fraca disponibilidade horária, o que é concordante que as perceções dos professores de EE estudados.

2.2. Caracterização das práticas implementadas pela escola e que as famílias participam

As famílias descreveram as práticas em que se envolviam e as suas perceções relativamente a essas práticas promovidas pela escola.

As famílias do 1º ciclo indicam apenas duas formas de envolvimento e participação, a ajuda quando solicitada e a cooperação. As famílias do 2º ciclo referem as festas de aniversário e as atividades relacionadas com o acompanhamento e o melhoramento do trabalho desenvolvido na UAM. Podemos concluir que as formas de envolvimento e participação referidas pelas famílias apresentam aspetos positivos, na medida em que as famílias tentam investir no acompanhamento dos seus educandos, quando o incentivo ocorre por parte da escola. Por outro lado, quando questionados acerca das atividades que mais participam, tanto, no 1º ciclo como no 2º ciclo, as

famílias indicaram as comemorações festivas. Infere-se que estas famílias entendem que é importante participar em atividades menos formais e mais descontraídas.

As famílias relataram algumas opiniões favoráveis e desfavoráveis face ao trabalho dos docentes, e às iniciativas que estes promovem para envolverem as famílias no processo educativo dos seus educandos. As perceções das famílias cujos filhos estão no 1º ciclo são favoráveis face ao trabalho desenvolvido pelos docentes, contudo consideram que as iniciativas que estes promovem são escassas. Quanto às famílias do 2º ciclo estas reconhecem o bom acompanhamento dado aos seus educandos, todavia consideram que existem dificuldades ao nível de transmissão de ideias por parte da escola. Em relação às iniciativas promovidas pela escola, as famílias consideram que umas são pouco atrativas e outras são na sua maioria dirigidas para as outras crianças e jovens. Estas famílias, ainda destacaram a necessidade de outras famílias, da UAM, promoverem iniciativas, uma vez que consideram que algumas delas demonstram pouco interesse. Considera-se assim importante que as escolas reflitam sobre o modo como promovem o envolvimento e a participação das famílias na vida escolar dos seus educandos, no contexto educativo.

Observa-se que apesar de as famílias considerarem que os seus educandos têm um bom acompanhamento por parte dos professores que trabalham na UAM, existem algumas opiniões desfavoráveis em ambos os contextos face às iniciativas promovidas pela escola. Podemos concluir que a comunicação estabelecida pelos docentes para que as famílias estejam mais envolvidas no processo educativo influencia mudanças nas perceções das famílias. Sendo que permitirá clarificar os objetivos que cada uma das partes pretende para o aluno, em relação tanto ao trabalho desenvolvido pelos docentes como às iniciativas propostas.

Para terminar confrontamos as informações recolhidas no recurso «Cadernos de comunicação» com as perceções que as famílias possuem em relação à informação que partilham com a escola. Apercebemo-nos que as famílias do contexto do 2º ciclo, talvez não revelem uma consciência clara acerca do que partilham com a escola, uma vez que não existe uma compatibilidade entre os dados. Este aspeto poderá estar relacionado com aquilo que as famílias pretendem que aconteça em relação à partilha de informação com a escola, na medida em que a informação recolhida nos cadernos de comunicação indicou-nos que as informações estavam relacionadas com a participação e colaboração das famílias, o que se opõe àquilo que as famílias nos transmitiram, uma vez que as informações estariam relacionadas com os educandos.

2.3. Formas e iniciativas para promover o envolvimento e a participação privilegiada pelas famílias

Relativamente às propostas das famílias para facilitar o seu envolvimento e participação, em ambos os contextos estudados surgiram duas ideias relativas às atividades possíveis de serem realizadas e às formas de envolvimento e participação das famílias.

No 1º ciclo as famílias enunciaram uma diversidade de atividades que tinham interesse que fossem realizadas com os seus educandos, destacando atividades físicas ligadas aos contributos que proporcionavam ao desenvolvimento dos seus educandos. Quanto às formas de envolvimento e participação as famílias propuseram a sua aproximação às outras crianças da escola, definindo uma periodicidade para participarem e serem recebidas pela escola.

No caso do 2º ciclo as famílias sugeriram atividades ligadas a momentos mais lúdicos, no sentido de proporcionar a estas crianças/jovens experiências diversificadas, uma vez que algumas delas não tinham a possibilidade de vivenciar se não fosse com o contributo da escola. No que diz respeito às formas de envolvimento e participação por parte das famílias, estas deram-nos a conhecer que o seu interesse passa por acompanharem as rotinas e os trabalhos que se realizam na UAM, por forma a ter conhecimento do que é feito em contexto escolar e posteriormente dar continuidade a esse trabalho no seio familiar.

Dadas as características e as necessidades destas crianças, parece-nos que as famílias estão conscientes de como é importante o seu apoio nas diferentes áreas de desenvolvimento. É evidente que estas crianças/jovens, como qualquer outra, precisam de ver satisfeitas as suas necessidades básicas, o que parece é que no caso das famílias do 1º ciclo e na fase em que estas crianças se encontram, as famílias consideram importante satisfazer necessidades ligadas ao desenvolvimento físico, tal como a locomoção e a movimentação dos membros. Daí a importância das famílias apoiarem e valorizarem esse trabalho com as crianças.

Parece-nos que estas famílias estão ainda conscientes da importância de proporcionar oportunidades para que as crianças/jovens com MD vivenciem experiências significativas, interessantes e diversificadas. Neste sentido, as atividades e as formas sugeridas por estas famílias parecem contribuir para responder às necessidades de cada criança/jovem, bem como às expectativas das famílias.

Obviamente que as sugestões das famílias só serão possíveis de concretizar se existir articulação entre todos aqueles que lidam com elas, uma vez que desempenham um papel importante neste processo.

Para terminar, importa referir que independentemente das estratégias utilizadas para promover o envolvimento e a participação das famílias é necessário reconhecer que a escola e as famílias com crianças/jovens com MD devem trabalhar em articulação, e concordando com Crespo et al. (2008), devem fazê-lo de modo a assegurar a estas crianças/jovens as necessidades básicas, como os cuidados de saúde, a segurança, a higiene, a socialização e uma diversidade de experiências que contribuem para seu o desenvolvimento a nível físico, social e educativo.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Amaral, I., Saramago, A. R., Gonçalves, A., Nunes, C. & Duarte, F. (2004). *Avaliação e intervenção em multideficiência*. Lisboa: Centro de Recursos para a Multideficiência. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Amaral, et al. (2006). Participação e actividade para alunos com multideficiência e deficiência visual. IMPACT MDVI. MDVI Euronet. Sócrates Comenius. Edição Bentheim. Wurzburg. Consultado em <http://multideficiencia.wikispaces.com/Caracter%C3%ADsticas+e+necessidades+dos+alunos+com+multidefici%C3%Aancia>
- Almeida, A. (2012). *A família e a intervenção educativa face à criança com NEE*. (dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa). Consultada em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/2712>
- Asseiro, J. (s.d.). Participação dos Pais na Vida da Escola e no Acompanhamento dos Filhos – A Perspectiva de uma Associação de Pais (87-94). Consultado em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoFamilia/6-Painell.pdf>
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais*. Edição do Conselho Nacional da educação. Ministério da Educação
- Baeck, U. (2010, dezembro). Parental Involvement practices in formalized home-school cooperation. *54* (6), 549-563.
- Baltazar, J. Moretti, L. Baltazar, M. C. (2006). *Família e escola - um espaço interativo e de conflitos*. São Paulo: Arte e Ciência Editora. Consultado em https://books.google.pt/books?id=8r2tjL3pNycC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista, trad.). Porto: Porto Editora.
- Brofenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Oxford: International Encyclopedia of education. 3, 37-43
- Brofenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In: *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage. 3-15

- Canço, H. (2014). *Os novos tipos de família e novo método de avaliação em saúde da pessoa – APGAR saudável* (tese de doutoramento, apresentada à Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra). Consultada em <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/25995>
- Carnut, L. & Fraquim, J. (2014). Conceito de família e a tipologia familiar: aspetos teóricos para o trabalho da equipa de saúde bucal na estratégia de saúde da família. Brasil: Ministério da Saúde
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação*. Lisboa: Universidade Aberta
- Carter, E., Bottema-Beutel, K. & Brock, M. (2014). *Social Interactions and Friendships*. In M. Agran, F. Brown, C. Hughes, C. Quirk, D. Ryndak, Equity e Full Participation for Individuals with Severe Disabilities – A vision for the Future. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co. 197-213.
- Christovam, A. & Cia, F. (2016). Comportamentos de pais e professores para promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. Brasil: Revista Educação Especial. 29 (54), 133-146
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. (2011). Planos qualitativos. In: *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.
- Correia, L.M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais, um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, M. (2004, outubro). *A família com filhos com necessidades educativas especiais*. Revista Millenium do Instituto Superior Politécnico de Viseu. (30), 74-100. [disponível em revistas.rcaap.pt/millenium/article/vie/8436]
- Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G. & Micaelo, M. (2008). *Educação especial – manual de apoio à prática*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Cuberos, M. D. A., Motta, A. N. e Ruiz, E. P. (1993). Deficientes Motores I: Espinha Bífida. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais*. Capítulo XII, pp. 271-292. Lisboa: Dinalivro
- Decreto-lei nº 3/2008, artigo 26º, de 7 de janeiro. Diário da República nº3/2008. Ministério da Educação, Lisboa

- Dessen, M. & Polonia, A. (2007). *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano*. Brasil: Universidade de Brasília. 17(36), 21-32.
- Dias, M. (2000). *A família numa sociedade em mudança – problemas e influências recíprocas*. Viseu: Gestão e Desenvolvimento. (9), 81-102.
- Dias, M. (2011). *Um olhar sobre a família na perspectiva sistémica o processo de comunicação no sistema familiar*. Viseu: Gestão e Desenvolvimento. (9), 139-156
- Epstein, J. (1992). *School and family – partnerships*. California: Corwin Press.
Consultado em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343715.pdf>
- Epstein, J., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family and community partnerships: your handbook for action*. California: Corwin Press
- Epstein's. J. (2013). *Six Types of Parent Involvement*. California Parent Center: Department of Child & Family Development – Center for family, school, community engagement. Consultado em <http://go.sdsu.edu/education/parent/involve.aspx>
- Fernández, S., Guzmán, A. & Núñez, C. (2011). *El éxito escolar ¿Cómo pueden contribuir las familias del alumnado?*. Madrid: Producciones Grafimatic S.L.
- Fiamenghi, Jr & Messa, A. (2007). *Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares*. Universidade Presbiteriana Mackenzie: Psicologia Ciência e Profissão, 236-245
- Flick, U. (2005). *Introdução à pesquisa qualitativa* (Joice Elias Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed
- Gil, T. (2008). *As famílias de crianças com multideficiência*. Diversidades, 6 (20), 10-12.
Consultada em http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_20.pdf
- Gimeno, A. (2001). *A família – o desafio da diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget
- Green, C. & Hoover-Dempsey. (2007). *Why Do Parents Homeschool? A Systematic Examination of Parental Involvement*. Vanderbilt University, Nashville: Education and Urban Society, 39 (2), 264-285
- Gomes, J. (2013). *Centro de Recursos para a inclusão na multideficiência: as equipas*. (dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Porto) consultada em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/3925>
- Hay, D. (2005). *Relações entre pares na infância e o seu impacto sobre o desenvolvimento das crianças*. *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância*. 1-5.

- Henderson, A. & Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence - The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Texas: National Center for Family and Community Connections with Schools
- Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R., Davies, D. (2013). *A escola também se vive cá fora – o guia essencial das parcerias escola-família*. Lisboa: Plátano Editora, S. A..
- Henri, P. & Lauwe, M. (1965). *A evolução contemporânea da família – estruturas, funções, necessidades*. Tradução autorizada pelas Edições Julliard, do artigo «L'évolution des besoins et la conception dynamique de la famille», publicado na *Revue Française de Sociologie*, ano I, n.º 4, Out.-Dez. 1950, pp. 403-425.
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1995). *Parent Involvement in Children's Education: Why does it make a difference?*. Colombia University. 97 (2)
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). *Barriers to parental involvement in education: an explanatory model*. *Educational Review* 63 (1), 37-52
- Janen, S., Putten, A. & Vlaskamp, C. (2016). Parents' experiences of collaborating with professionals in the support of their child with profound intellectual and multiple disabilities: A multiple case study. *Journal of Intellectual Disabilities* 21 (1), 53-67
- Jofarov, J. (2015). *Factors affecting parental involvement in education: the analysis of literature*. *Khazar journal of humanities and social sciences* 18 (4), 35-44
- Ladeira, F. & Amaral, I. (1999). *Alunos com Multideficiência nas escolas de ensino regular*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Lopes, F. (2006). *Participação organizacional e educativa dos pais na escola do 1º ciclo do ensino básico: potencialidades e limites* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6667>
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2012). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Bragança: Revista de educação*, 2(2), 49-65
- McWilliam, P. J., Crais, E. R., Winton, P. J. (2003) *Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família*. Porto: Porto Editora
- McWilliam, R. A. (2010). *Trabalhar com as famílias de crianças com necessidades especiais*. Porto: Porto Editora.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora

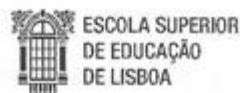
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – Um guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Nunes, C. (2002). *Crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira – contributos para o sistema educativo*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Nunes, C. (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência – normas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Oliveira, N. (2009). *Recomeçar – família, filhos e desafios*. São Paulo: Editora Cultura Académica
- ONU (1948). *Declaração universal dos direitos humanos*. Artº 16, al. 3.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da criança*. Editora McGraw-Hill.
- Pawlyn, J. & Carnaby, S. (2009). *Profound intellectual and multiple disabilities*. United Kingdom: Blackwell Publishing, Ltd.
- Pestana, A. (2015). *Famílias com Necessidades Educativas Especiais: Lutos e Perdas*. (dissertação de mestrado, Universidade da Madeira, Região autónoma da Madeira). Consultada em <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/925?locale=en>
- Pereira, A. & Serrano, A. (2009). *Práticas centradas na família em intervenção precoce: um estudo nacional sobre práticas profissionais*. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, A. & Serrano, A. (2010). *Intervenção precoce em Portugal: Evidências e consequências*. *Inclusão*. (10), 101-120.
- Pimentel, J. (2005). *Intervenção focada na família: desejo ou realidade - percepções de pais e profissionais sobre as práticas de apoio precoce a crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (João Marques, Maria Mendes e Maria Carvalho, Trad.). Lisboa: Departamento de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa
- Rafiq, H., Fatima, T., Sohail, M., Saleem, M. & Khan, M. (2013, abril). *Parental involvement and academic achievement; A study on secondary school students of Lahore*. *Pakistan: International Journal of Humanities and Social Science*. 3 (8).
- Russell, F. (2003). *The expectations of parents of disabled children*. *British: Journal of Special Education*, 30 (3), 144-1499

- Santos, A. & Sanches, I. (2004). Práticas de educação inclusiva: aprender a incluir a criança com paralisia cerebral e sem comunicação verbal no jardim de infância. Consultado em [https://www.researchgate.net/publication/267389456 Praticas de Educacao Inclusiva Aprender a incluir a crianca com paralisia cerebral e sem comunicacao verbal no jardim de infancia](https://www.researchgate.net/publication/267389456_Praticas_de_Educacao_Inclusiva_Aprender_a_incluir_a_crianca_com_paralisia_cerebral_e_sem_comunicacao_verbal_no_jardim_de_infancia)
- Schultz, N. (2016). Collaboration between teacher and parent: a determining factor in the success rate of students. Consultado em <https://commons.lib.niu.edu/handle/10843/17019>
- Sheldon, S. & Epstein, J. (2005). Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *Journal of Educational Research*, 98 (4), 196-206.
- Silva, M. (2007). *As interações como processo de inclusão* (dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/943>
- Silva, N. & Dessen, M. (2001). Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança (17) . Brasília: Teoria e Pesquisa.
- Silva, P. (2003). Escola-família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder. Lisboa: Edições Afrontamento
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2010). *Escola – família – comunidade: uma relação para o sucesso educativo*. Viseu: Gestão e Desenvolvimento. (17-18), 141-156.
- Sepencer, E. P. & Marschark, M. (2010). *Evidence-Based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. New York: Oxford University Press.
- Spodek, B. & Olívia N. Saracho (1998) – *Ensinando crianças de três a oito anos*. In Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Tekin, A. (2011). *Parent Involvement Revisited: Background, Theories and Models*. 11 (1), 1-13.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco.
- Urrés, B. & Verdugo, M. (2013). Transición a la vida adulta. In. *Discapacidad e inclusión: Manual para la docência* (359-376). Salamanca: Amarú.
- Vasconcelos, A. (2013). Da investigação qualitativa: entre diferentes mundos, processos e metodologias. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico

- Villas-Boas, M. A. (2001). Escola e família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus
- Yin, R. K. (1994). Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos. Porto Alegre: Bookman.
- Young, C., Austin, S., Growe, R. (2013). *Defining parental involvement: perception of school administrators*. 133 (3).
- Wall, K., Cunha, V., Atalaia, S. (2013). *Portugal social de A a Z - temas em aberto*. Paços de Arco: Impresa Publishing, Expresso. 70-78

ANEXOS

Anexo A. Carta de pedido de autorização de realização de estudo



Ex. Senhora
Diretora do Agrupamento

Data: 25/11/2016

Assunto: Pedido de autorização de realização de um estudo com os alunos que frequentam a unidade de apoio especializado à educação de alunos com multideficiência (UAM).

Declara-se que Patrícia Alexandra de Jesus Rodrigues é estudante do 2º ano do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e que no âmbito do referido mestrado se propõe realizar um estudo relacionado com a temática: *Participação e Envolvimento de Famílias de Crianças com Multideficiência no Processo Educativo, nos contextos escolares*. O estudo procura responder a duas questões centrais:

1. Quais as percepções dos professores de educação especial no que diz respeito à participação e envolvimento das famílias de crianças com multideficiência no processo educativo dos seus educandos e como se caracterizam as práticas desenvolvidas por esses docentes com essas famílias?
2. Como é que as famílias caracterizam a sua participação e envolvimento no processo educativo dos seus educandos, no contexto escolar, qual a importância que atribuem a essa participação e envolvimento e como gostariam de participar e de se envolver?

Considerando as duas questões de investigação colocadas o estudo procura:

1. Conhecer as percepções dos professores de educação especial no que diz respeito à participação e envolvimento das famílias de crianças com multideficiência no processo educativo dos seus educandos e caracterizar as práticas desenvolvidas pelos docentes.
2. Conhecer as percepções das famílias de crianças relativamente à sua participação e envolvimento no processo educativo dos seus educandos, no contexto escolar e identificar as formas de participação e de envolvimento na escola privilegiadas.

Em termos metodológicos pretende-se desenvolver um estudo de natureza qualitativa, na modalidade de estudo de caso múltiplo. Prevê-se que a investigação se inicie em dezembro de 2016 e esteja concluída em março de 2017.

Os participantes neste estudo serão os docentes de educação especial das Unidades de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência (UAM) que fazem parte do Agrupamento de Escolas e as famílias das crianças que frequentam o espaço dessas UAM.

O estudo implica o recurso aos seguintes instrumentos de recolha de dados:

- i) Consulta de documentos: Projeto Educativo do Agrupamento e outros documentos da escola que ajudem a caracterizar a participação e o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos;
- ii) Observação direta de diversos momentos: acolhimento e despedida, reuniões de pais e atividades desenvolvidas com as famílias, no sentido de poder caracterizar o envolvimento e participação das famílias no processo educativo dos seus educandos;
- iii) Entrevistas semiestruturadas: realizadas aos docentes de educação especial e do ensino regular, bem como aos pais das crianças que frequentam as UAM.

A todos os pais / encarregados de educação e professores será pedido por escrito a autorização com consentimento informado para participarem no presente trabalho. Todos os procedimentos respeitarão os princípios éticos de investigação, isto é, será garantida a total confidencialidade e o anonimato de todos os participantes envolvidos no estudo, será solicitado o consentimento informado, como se afirmou antes, e mantido o segredo profissional.

Com o objetivo de garantir a impossibilidade de identificação dos participantes a cada participante será atribuído um código, que será conhecido apenas pela autora do estudo. Por outro lado, todos os dados recolhidos nos processos individuais constituem segredo profissional e o seu uso será exclusivamente para efeitos da realização do presente estudo.

Se for considerado oportuno pelos participantes, os resultados do estudo realizados podem ser partilhados com os participantes que o desejarem.

A realização do estudo tem a orientação das professoras Maria Clarisse Alexandrino Nunes da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Considera-se que a realização deste estudo contribui para se conhecer e caracterizar o modo como as famílias de crianças que frequentam as UAM participam e se envolvem no processo educativo dos seus educandos no contexto escolar.

Entende-se que a Patrícia Alexandra de Jesus Rodrigues tem o perfil adequado para desenvolver este estudo.

Lisboa, 24 de novembro de 2016


Clarisse Nunes
(Professora Orientadora do estudo)



Anexo B. Termos de consentimento informado aos professores de EE e aos Enc. de Edu.

TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ declaro ter sido informado por Patrícia Alexandra de Jesus Rodrigues, a frequentar o Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente trabalho, bem como da minha participação voluntária no mesmo, dos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, disponho-me a participar neste estudo que pretende: i) conhecer as percepções dos professores de Educação Especial no que diz respeito à participação e ao envolvimento das famílias de crianças com multideficiência no processo educativo dos seus educandos ii) conhecer as práticas e as estratégias desenvolvidas por esses docentes com essas famílias, iii) conhecer as percepções das famílias de crianças com multideficiência relativamente à sua participação e envolvimento no processo educativo dos seus educandos, no contexto escolar e iv) conhecer as formas de participação e de envolvimento privilegiadas pelas famílias.

A minha participação nesta pesquisa consiste na autorização para que Patrícia Alexandra de Jesus Rodrigues: i) observe as práticas e as estratégias pedagógicas desenvolvidas junto das famílias de alunos com multideficiência, ii) consulte documentos da escola que permita caracterizar a participação e o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos e iii) realize uma entrevista semiestruturada.

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me ainda assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à autora do mesmo.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo participar voluntariamente.

_____/_____/____

TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ encarregado de educação do aluno _____ declaro ter sido informado por Patrícia Alexandra de Jesus Rodrigues, a frequentar o Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente trabalho, bem como da minha participação voluntária no mesmo, dos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, disponho-me a participar neste estudo que pretende: i) conhecer as perceções dos professores de Educação Especial no que diz respeito à participação e ao envolvimento das famílias de crianças com multideficiência no processo educativo dos seus educandos ii) conhecer as práticas e as estratégias desenvolvidas por esses docentes com essas famílias, iii) conhecer as perceções das famílias de crianças com multideficiência relativamente à sua participação e envolvimento no processo educativo dos seus educandos, no contexto escolar e iv) conhecer as formas de participação e de envolvimento privilegiadas pelas famílias.

A minha participação nesta pesquisa consiste na autorização para que Patrícia Alexandra de Jesus Rodrigues: i) realize uma entrevista semiestruturada; ii) observe as práticas e as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores envolvidos na educação do(a) meu (minha) filho(a) junto das famílias e iii) consulte documentos da escola que permita caracterizar a participação e o envolvimento das famílias no processo educativo do(a) meu (minha) filho(a).

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à autora do mesmo.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo participar voluntariamente.

_____/_____/____

Anexo C. Questionários de caracterização sociodemográfica aos professores e aos Enc. de Edu.

Este breve questionário pretende recolher dados que no âmbito da realização da dissertação do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa, com o seguinte título: *Participação e envolvimento de famílias de crianças com multideficiência no processo educativo dos/as seus/suas filhos/as*.

Garante-se a total confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. Agradeço a sua colaboração.

(Marque **apenas um** (x) à frente da opção que corresponde à sua situação)

1. Género

Feminino

Masculino

2. Idade

3. Situação profissional

3.1. Docente de Educação Especial do grupo:

a. Grupo 910 Grupo 920 Grupo 930

b. Formação especializada em: _____

c. Formação contínua em multideficiência:

Sim Não

4. Experiência profissional

Tipo de experiência	Anos de experiência						
	0 a 3 anos	4 a 6 anos	7 a 10 anos	11 a 13 anos	14 a 16 anos	17 a 20 anos	21 ou mais
Na educação em geral							
Na educação Especial							

4.3. Em unidade de apoio especializado à educação de alunos com multideficiência ...

Há quantos anos? _____

Nesta unidade há quanto tempo? _____

Obrigada por responder a este questionário.

Questionário ao Encarregado de Educação

Q. EE n.º _____

Caracterização sociodemográfica

Este breve questionário pretende recolher dados que no âmbito da realização da dissertação do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa, com o seguinte título: *Participação e envolvimento de famílias de crianças com multideficiência no processo educativo dos/as seus/suas filhos/as*.

Garante-se a total confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. Agradeço a sua colaboração.

1. Género

Feminino

Masculino

2. Identificação do agregado familiar

Assinale com um X os membros do agregado familiar e indique a sua idade

	Pai	Mãe	Filho/a com NEE	Irmãos	Outro. Qual?
X					
Idade					

3. Estado Civil do Encarregado de Educação

Solteiro (a)

Casado (a) / Em união de facto

Divorciado (a) / Separado

Viúvo (a)

4. Habilitações literárias do encarregado de educação

Assinale com um X o nível de escolaridade dos seguintes membros da família

	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	12º ano	Licenciatura	Mestrado	Outra
Pai							
Mãe							

5. Situação laboral dos pais

5.1. Assinale com um X a situação laboral dos seguintes membros da família

Família	Empregado	Desempregado	Reformado	Emprego sazonal	Outro. Qual?
Pai					
Mãe					

5.2. Indique por favor a profissão dos membros da família

Família	Profissão
Pai	
Mãe	

Obrigada por responder a este questionário.

Anexo D. Nota de campo da reunião de avaliação da UAM do 1º ciclo

NOTAS DE CAMPO Nº 1

Reunião de Encarregados de educação_1º Ciclo

Data: 26 de abril Hora de início: 16h00 Local: Sala da UAM do 1º ciclo Intervenientes: Professora F., Professora V., Terapeuta ocupacional (TO), Terapeuta da fala (TF), Fisioterapeuta (F), Psicóloga (P), Mãe do aluno 1 (M1), Pai do aluno 2 (P2), mãe do aluno 5.	
16h00	Chego à sala e nas mesas de trabalho dos alunos, estão presentes a professora V., a Terapeuta Ocupacional, a Terapeuta da Fala, e o Fisioterapeuta. A Professora V. organiza os documentos relativos à avaliação dos alunos, para entregar aos encarregados de educação.
16h10	Antes da chegada dos encarregados de educação, os elementos do grupo abordam alguns dos assuntos que terão de abordar na reunião sobre alguns dos alunos. Nesta altura, já tinha chegado a professora F. e a Psicóloga. Os assuntos abordados referem-se: à transição de um dos alunos para o 2º ciclo, referindo que a situação, ainda não está resolvida, uma vez que a mãe não sabe se quer que o aluno frequente a UAM do 2º ciclo ou uma outra instituição; à justificação, por parte do grupo docente e dos técnicos, para que um dos alunos fique retido mais um ano letivo.
16h25	Os primeiros encarregados de educação chegam, a mãe do aluno 1 e o pai do aluno 2. Os elementos do grupo presente (Professora F., Professora V., TO, TF, F, P) dá as boas-vindas dizendo

16h30	<p>“Boa tarde!”. As professoras F. e V. ainda aguardam, mais cinco minutos, mas iniciam a reunião, logo de seguida.</p> <p>O primeiro temas a ser abordado é a avaliação do 2º Período. Começa por entregar aos encarregados de educação (M1, P2) os documentos sobre a avaliação dos seus educandos, pedindo-lhes que leiam e assinem. Posteriormente, a professora F., interroga os pais o modo como querem que se proceda à apresentação da avaliação, ou seja, se pretendem que sejam as professoras e os técnicos a falarem ou se pretendem apresentar alguns dos comportamentos e evoluções que verificaram ao longo do período no seu educando.</p> <p>Uma vez que os pais presentes parecem demonstrar pouca iniciativa e iniciarem um diálogo, a professora solicita a participação de cada um deles no sentido de mencionarem algumas alterações ocorridas no comportamento ou acontecimentos relevantes de cada um dos alunos (1 e 2).</p> <p>Para isso, a mãe do aluno 1 oferece-se para começar a falar.</p> <p>Descreve algumas situações ocorridas em casa, como o facto de o aluno ter demonstrado interesse por alguns dos objetos que estavam em casa, sendo que um deles até se tinha estragado. A questão colocada pela mãe (M1) prendia-se como facto de ter medo que ele se magoasse. A professora F. é a primeira a responder afirmando que na escola ele também apresentou algum interesse pela exploração de objetos, afirmando ainda, a importância dessa exploração. As técnicas (TO, TF, P), também, referem que o aluno até deve explorar diferentes objetos e se ele tem interesse em fazê-lo, a mãe deve deixá-lo, uma vez que assim, ele está a explorar e a conhecer o mundo em seu redor. Referem (TO e P), mesmo que se ele estragar, que a mãe não deve dar tanta importância. A mãe (M1) chega a dizer que em alguns momentos, ela se zanga com ele, mostrando que ele estava a mexer no que não devia e que em alguns momentos ele reage mal ao facto da mãe se zangar com ele,</p>
-------	---

	parecendo ficar triste. Nesta altura, a professora F. interrompe e descreve algumas situações que também têm ocorrido na sala.
16h45	<p>Chega outro encarregado de educação, a mãe do aluno 5 que se senta na mesa em redor dos outros elementos do grupo. Enquanto isso, a conversa com a mãe do aluno 1 continua. Nesta altura, a mãe informa que o pai regressará do trabalho que tem feito fora do país e pede para que a informem sobre qualquer alteração do comportamento por parte do aluno 1. Tanto os técnicos como as professoras agradecem a informação, referindo que irão estar atentas</p>
16h50	<p>ao comportamento do aluno 1.</p> <p>O pai do aluno 2 descreve uma das suas preocupações, a aprendizagem da escrita, uma vez que ele quando está com o filho, nota que tem alturas que ele sabe identificar a letra e escrevê-la, mas tem outras alturas que não sabe. Outra questão apresentada diz respeito à gaguez que o seu filho apresenta, em alguns momentos. Nesta questão, as técnicas (TF e P) referem que notam quando ele vai para o pai, o aluno 2 vem sem apresentar momentos de gaguez, referem mesmo que poderá ser uma questão psicológica, pois o que notam é que o aluno 2 respeita e gosta de estar perto da figura paterna. O pai nesta altura, refere que não consegue estar mais tempo com ele, pois é difícil, uma vez que vive e trabalha em Lisboa e nem sempre é fácil, mas que atualmente já está mais vezes com ele. E quando está com ele tenta implementar-lhe alguma autonomia, como pedir-lhe para ele dobrar a roupa, lanchar sozinho e até mesmo vestir-se sozinho. A professora F., entretanto, refere que sabia o trabalho que o pai fazia com ele, pois o aluno 2, quando vinha do pai descrevia esses momentos. O pai menciona, mesmo que até nas brincadeiras quer que ele faça como as outras crianças, pois tenta jogar à bola com ele várias vezes, e nota que ele gosta.</p> <p>A professora F. sorri, reforça que o papel do pai é importante para a evolução do aluno 2. Nesta altura, a professora F. aborda a</p>

	<p>preocupação da aprendizagem da escrita, referida pelo pai, na qual refere que o aluno 2 tem apresentado uma evolução significativa, em relação à leitura global das palavras, mas em alguns momentos, ainda gagueja. Sendo que reforça a importância da figura paterna na estabilidade emocional o que contribuirá para um melhor desenvolvimento do aluno 2. O pai refere que agora tem tido mais tempo para estar com o filho e que irá reforçar o trabalho de autonomia que tem feito com ele.</p>
17h00	<p>Às 17h00, deixo de assistir à reunião, uma vez que tive de me dirigir para outra reunião, a do 2º ciclo.</p>

Anexo E. Grelha de registo dos dados recolhidos dos “Cadernos de comunicação”

Caderno de Comunicação - 1º ciclo

Separador: RECADOS

Iniciativa Mês	Aluno 1	
	Professor (P2)	Família
setembro	Agradeceu a informação. (P2)	Informação sobre a ausência do aluno, no dia indicado e o motivo da mesma.
outubro	A professora informa que não observou qualquer alteração, mas se tal acontecer irá informar a mãe. (P2)	A mãe informa sobre a ida do pai para o estrangeiro para ir trabalhar. Pede que a informem sobre qualquer alteração do comportamento do aluno.
	A professora faz um pedido para que a família possa fornecer toalhitas. (P2)	
	A professora informa a mãe sobre um dente que se “partiu” e que tinha caído “sem mais nem menos”. (P2) A esclareceu a mãe que tinha sido o dente e não o seu filho. (P2)	A mãe responde dizendo que não entendeu se foi o dente que tinha caído ou se tinha sido o seu filho.
novembro	A professora responde que já tinha conhecimento, mas agradece na mesma a informação. (P2)	A mãe pede desculpa por não ter avisado da consulta que o aluno iria ter.
	Pedido para levarem o pijama vestido, no dia do pijama. (P2)	
	A professora responde dizendo que tomou conhecimento. (P2)	Informação sobre a medicação que o aluno está a tomar e que poderá ficar sonolento.
dezembro	A professora responde dizendo que tomou conhecimento. (P2)	A mãe informa sobre a ausência do aluno por motivo de ter de ir a uma consulta. Refere que irá ligar para combinar como irá decorrer o aniversário do filho.
janeiro		A mãe informa sobre a ausência do aluno por motivos pessoais.
	A professora faz um pedido para que a família possa fornecer toalhitas. (P2)	

	Convocatória para a reunião do final do período. (P2)	A convocatória foi assinada em como a família estaria presente.
	A professora agradece a colaboração para participar na descrição. (P2)	A mãe descreve as atividades realizadas durante o fim de semana.
	A professora agradece a colaboração para participar na descrição. (P2)	A mãe descreve as atividades realizadas durante o fim de semana.
	A professora responde dizendo que irá falar com os técnicos para poderem responder de uma forma adequada às dúvidas. (P2)	A mãe pede uma opinião para comprar um trampolim.
	A professora agradece a colaboração para participar na descrição. (P2)	A mãe descreve as atividades realizadas durante o fim de semana.
fevereiro	Informação sobre a greve das assistentes operacionais. (P2)	
	A professora agradece a colaboração para participar na descrição. (P2)	A mãe descreve as atividades realizadas durante o fim de semana
	Panfleto da câmara municipal sobre o programa infantil que irá decorrer Biblioteca Municipal.	
	A professora agradece a colaboração para participar na descrição. (P2)	A mãe descreve as atividades realizadas durante o fim de semana
	A professora responde dizendo que irá falar com a colega para conseguirem agendar uma data para a reunião. (P2)	Informa sobre a compra do trampolim e que o fez devido à conversa que teve com a psicóloga. Pede desculpa por “ter passado à frente”. Solicita um horário e uma data para se reunir com os professores.
	A professora sugere um dia e um horário para a reunião. (P2)	A mãe informa que não tem disponibilidade no horário definido devido a uma consulta do filho e questiona os professores na possibilidade de ser noutro horário.
	A professora responde que poderá ficar noutro dia, indicando o dia e a hora. (P2)	A mãe confirma a sua presença.
	A professora agradece a colaboração para participar na descrição. (P2)	A mãe descreve as atividades realizadas durante o fim de semana
		A mãe relembra que o filho vai estar ausente devido a uma consulta.
	Pedido de colaboração para a máscara de Carnaval. (P2)	



	A professora agradece a colaboração para participar na descrição. (P2)	A mãe descreve as atividades realizadas durante o fim de semana
	A professora informa sobre um simulacro que ocorreu na escola. (P2)	
março	A professora agradece a colaboração para participar na descrição. (P2)	A mãe descreve as atividades realizadas durante as férias do carnaval.
	A professora agradece a colaboração para participar na descrição. (P2)	A mãe descreve as atividades realizadas durante o fim de semana
	Convite a ida à Federação Portuguesa de Basquetebol. (P2)	
	A professora agradece a colaboração para participar na descrição. (P2)	A mãe descreve as atividades realizadas durante o fim de semana
	A professora agradece a colaboração para participar na descrição. (P2)	A mãe descreve as atividades realizadas durante o fim de semana
		Informação em como o filho não vai à escola devido a uma consulta. Depois há uma descrição as atividades realizadas durante o fim de semana

Legenda:

P2: Professora da Educação Especial

Anexo F. Guião de entrevista semiestruturada aos professores de EE das UAM

Objetivos gerais:

- Conhecer as perceções dos professores de Educação Especial, no que diz respeito à participação e envolvimento das famílias de crianças com multideficiência, no processo educativo dos seus educandos, no contexto escolar;
- Identificar as práticas e as estratégias desenvolvidas pelos docentes de Educação Especial para promover a participação e o envolvimento das famílias de crianças com multideficiência, no processo educativo.

Blocos	Objetivos	Para um formulário de perguntas
I - Enquadramento da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar os conteúdos da entrevista; - Motivar o entrevistador; - Legitimar a entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar informações sobre o objetivo do trabalho, explicando o que se pretende inferir. - Solicitar a colaboração do entrevistado, justificando o valor da sua contribuição para o estudo. - Pedir autorização para gravar a entrevista, assegurando o carácter confidencial das informações e o anonimato do entrevistado.
II - Perceção dos professores acerca do envolvimento e participação dos pais	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a perceção dos professores acerca da participação e envolvimento dos pais; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para si, qual é o papel que os pais desempenham na vida escolar dos filhos? 2. O que significa para si os pais envolverem-se e participarem no processo educativo do filho, no contexto educativo? 3. Como encara esse o envolvimento e a participação dos pais na educação dos filhos? 4. Em que momentos considera adequado os pais se envolverem e participarem ativamente no processo educativo dos seus filhos, no contexto educativo?

<p>III - Práticas e estratégias de participação e envolvimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a forma de participação e envolvimento dos pais; - Conhecer as atividades em que os pais se envolvem e participam; - Conhecer a perceção dos professores acerca das razões do envolvimento e participação dos pais; - Identificar iniciativas / atividades que gostariam que os pais participassem e se envolvessem; - Conhecer as dificuldades sentidas pelos professores no envolvimento e participação dos pais no processo educativo do seu filho, no contexto escolar; - Conhecer elementos facilitadores para a participação e o envolvimento dos pais no processo educativo do seu filho; - Conhecer a perceção dos professores acerca da influência que o envolvimento e participação dos pais pode ter no processo educativo do seu filho. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é que as famílias são encorajadas a envolver-se e participarem no processo educativo dos seus filhos com multideficiência, no contexto escolar? 2. Como caracteriza a participação e o envolvimento dos pais no processo educativo dos seus filhos, no contexto escolar? 3. Quais as atividades que dinamiza para promover o envolvimento e participação dos pais no processo educativo dos seus filhos, no contexto escolar? Em que tipo de atividades os pais se envolvem e participam com mais frequência? Por que razão acha que isso acontece? 4. Que estratégias utiliza para promover o envolvimento e a participação dos pais nessas atividades? 4. Em que outras situações, gostaria de que os pais se envolvessem e participassem? 5. Quais as dificuldades que sente no envolvimento e participação dos pais no processo educativo do seu filho, no contexto escolar? 6. Para si, o que poderia facilitar a participação e o envolvimento dos pais no processo educativo do seu filho? 7. Na sua opinião, de que modo o envolvimento e participação dos pais poderá influenciar o processo educativo dos educandos?
<p>IV - Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as dúvidas dos professores acerca da entrevista; - Concluir a entrevista, agradecendo a colaboração dos professores; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para terminar, gostaria de saber se tem alguma dúvida ou se pretende acrescentar alguma ideia que não tenha sido referida ao longo da entrevista? - Agradeço a colaboração e a disponibilidade, para a realização deste estudo. Informo que depois de transcrever a entrevista a devolvo para confirmar se o registo corresponde às opiniões que desejava expressar.

Anexo G. Guião de entrevista semiestruturada aos Enc. de Edu. de alunos que frequentam as UAM

Objetivos gerais:

- Conhecer as perceções das famílias relativamente à sua participação e envolvimento no processo educativo dos seus educandos, no contexto escolar;
- Identificar as formas de participação e de envolvimento na escola privilegiadas.

Blocos	Objetivos	Para um formulário de perguntas
I- Enquadramento da entrevista	- Contextualizar os conteúdos da entrevista; - Motivar o entrevistador; - Legitimar a entrevista;	- Dar informações sobre o objetivo do trabalho, explicando o que se pretende inferir. - Solicitar a colaboração do entrevistado, justificando o valor da sua contribuição para o estudo. - Pedir autorização para gravar a entrevista, assegurando o carácter confidencial das informações e o anonimato do entrevistado.

<p>II- Formas de participação e envolvimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a percepção dos pais acerca do significado de participação e envolvimento; - Conhecer a importância atribuída à participação e ao envolvimento pelos pais, no contexto escolar; - Identificar a forma de participação e envolvimento dos pais; - Conhecer as atividades em que os pais se envolvem e participam; - Conhecer as razões do envolvimento e participação dos pais; - Identificar iniciativas/atividades que possam promover a participação e o envolvimento dos pais; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como vamos conversar sobre o seu envolvimento e participação no processo educativo do seu filho/a gostaria de começar por perguntar-lhe o que significa para si envolver-se e participar no processo educativo do seu filho no contexto escolar? 2. Que importância atribui à participação e ao envolvimento dos pais, no contexto escolar? 3. Pode indicar que atividades são desenvolvidas pela escola para envolver os pais no processo educativo dos seus filhos? Em que atividades se envolve e participa? Quem promove essas atividades? 4. Pode descrever como é que costuma participar no processo educativo do seu filho? 5. Quais são as razões que o levam a participar? 6. Das atividades que mencionou, pode indicar-me as que mais gosta de participar? Porquê? 7. Em que outras situações, gostaria de se envolver e participar? 8. Que tipo de iniciativas ou atividades poderiam ser desenvolvidas para promover a participação e o envolvimento dos pais?
<p>III- Percepção dos pais acerca do seu envolvimento e participação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber a opinião relativa ao envolvimento e à participação dos pais na educação dos filhos; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua opinião, como é que os professores encaram o seu envolvimento e participação no processo educativo do seu filho, no contexto escolar? 2. Como caracteriza o seu envolvimento e participação no processo educativo do seu filho? 3. Na sua opinião, em que medida é que tem sido importante o seu envolvimento e participação para a educação do seu filho? E para si? 4. Se pudesse, o que mudaria na sua participação e envolvimento? Por que razão?

<p>IV – Conclusão da entrevista</p>	<p>- Conhecer as dúvidas dos pais acerca da entrevista;</p> <p>- Concluir a entrevista, agradecendo a colaboração dos pais;</p>	<p>1. Para terminar, gostaria de saber se tem alguma dúvida ou se pretende acrescentar alguma ideia que não tenha sido referida ao longo da entrevista?</p> <p>- Agradeço a colaboração e a disponibilidade, para a realização deste estudo. Informo que depois de transcrever a entrevista a devolvo para confirmar se o registo corresponde às opiniões que desejava expressar.</p>
---	---	---

Anexo H. Grelha de análise de conteúdo da reunião de avaliação da UAM do 1º ciclo

Objetivo da análise de conteúdo

Analisar a reunião considerando a sua dinâmica e os assuntos debatidos e partilhados antes e durante a reunião de Encarregados de Educação do 1º ciclo.

Bloco	Categorias	Subcategoria	Indicador	
Dinâmica da reunião	Estratégias usadas pelos profissionais antes do início formal da reunião	Preparação de documentos	Prepara os documentos para os Enc. de Edu. assinarem	
		Revisão dos assuntos a analisar	Revê os assuntos a abordar	
	Estratégias usadas pelos profissionais durante a reunião	Apresentação de Boas-vindas aos Enc. de Edu.	Os elementos presentes dizem “Boa tarde”	
		Disponibilização de Informação e documentos	Apresentação dos assuntos a serem abordados	
			Entrega de documentos aos Enc. de Edu.	
			Indicação para que os Enc. de Edu. leiam e assinem os documentos entregues	
		Estimulação da participação parental	Solicita a participação de cada um dos Enc. de Edu. presentes	
			Encoraja os Enc. de Edu. para a partilha de informações sobre o educando	
			Encoraja os Enc. de Edu. para o esclarecimento de dúvidas sobre o educando	
			Indicação dos temas que os Enc. de Edu. poderão abordar	
		Esclarecimentos sobre progressos e dificuldades dos educandos	Evolução na leitura global das palavras	
			Indicação sobre a importância da exploração dos objetos	
			Indicação sobre o conhecimento que o educando adquire na exploração dos objetos	
			Indicação para dar pouca importância aos estragos causados pela exploração dos objetos	
			Indicação da importância do papel do pai no desenvolvimento do educando	
		Comentários e sugestões aos Enc. de Edu.	Indicação de que a gaguez poderá ser uma questão psicológica	
			Indicação de que o aluno tem o mesmo interesse pela exploração dos objetos na escola	
				Indicação de que a mãe deverá deixar o aluno explorar objetos

			Indicação de que irão ter mais atenção a qualquer alteração de comportamento do aluno	
			Indicação para que o Enc. de Edu. continue a realizar as atividades de autonomia	
		Agradecimentos face à informação dada pelos Enc. de Edu.	Agradecem a informação sobre a vinda do pai Agradecimento face à informação prestada pelos Enc. de Edu.	
	Formas de participação dos Enc. Edu.	Disponibilização de informações sobre o educando		Indicação de que o educando apresenta o interesse pela exploração de objetos
				Indicação de que o educando fica zangado quando o Enc. de Edu. se zanga com ele
				Apresentação das atividades em casa para a desenvolver a autonomia
		Manifestação de preocupações face ao educando		Indicação de que o Enc. de Edu. tem medo que o educando se magoe por explorar os objetos
				Indicação face à aprendizagem da leitura e escrita
				Indicação face à gaguez do educando
		Formulação de pedidos		Pedido para que seja informada sobre qualquer alteração de comportamento do educando
		Partilha de informações diversas		Informação sobre a vinda do pai
				Apresentação das razões da pouca disponibilidade para o Enc. Edu.
			Indicação de que estará mais presente na vida do filho	
	Assuntos debatidos e partilhados na reunião	Comportamento e autonomia do aluno	Comportamento do aluno face aos objetos	O educando faz a exploração de objetos na escola e em casa
				A exploração de objetos é importante para o aluno
O Enc. de Edu. deve deixar que o aluno explore os objetos				
O educando parece zangado quando é repreendido pelo Enc. de Edu. devido ao comportamento com os objetos				
Partilha de qualquer alteração no comportamento do aluno				
Desenvolvimento da autonomia			Atividades realizadas pelo Enc. de Edu. em casa para desenvolver a autonomia	
			A presença do pai é importante para o desenvolvimento do aluno	
Desenvolvimento da linguagem oral e escrita		Dificuldades na linguagem oral	A gaguez A gaguez como uma questão psicológica	
		Aprendizagem da leitura e escrita		Dificuldades na escrita e na leitura
				Evolução na leitura global das palavras

	Acontecimentos familiares	Regresso a casa do pai do aluno	Vinda do outro Enc. de Edu.
		Disponibilidade do pai	Maior disponibilidade para o educando

Anexo I. Grelha de análise de conteúdo dos “Cadernos de comunicação” da UAM do 1º ciclo: «Tipo de comunicação»

A presente análise refere-se ao separador “recados” dos cadernos de comunicação dos sete alunos que frequentam a UAM, do 1º ciclo.

Comunicação do Professor para a Família

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicador	Freq.	Freq. total
Tipo de correspondência escola/família registada	Respostas, informações e pedidos relativos ao aluno	Respostas a pedidos e informação partilhada pela família	Agradecimento da informação disponibilizada / colaboração prestada	22	59
			Indicação de que tomou conhecimento	13	
			Agradecimento da indicação do motivo de ausência do aluno	8	
			Indicação de que irá contactar os técnicos para responder à dúvida colocada	1	
			Informação sobre a alteração de comportamento do aluno	1	
		Informações relacionadas com saúde física	Indicação de local para realização de exames	1	
			Dente do aluno que caiu	1	
			Estado de saúde do educando durante o dia	1	
			Indisponibilidade para dar medicação ao aluno sem respetiva prescrição médica	1	
			Levantamento do cheque dentista	1	
			Presença de pediculose (piolhos)	1	
		Informação relativa ao comportamento do aluno	Registo de um incidente ocorrido com o aluno	2	
			Indicação de telefonema recebido dos bombeiros face ao comportamento do aluno	1	
			Indicação de indisposição do aluno	1	
		Pedidos formulados	Fornecimento de toalhitas	2	
			Justificação da toma de medicação	1	
			Assinatura de documentos: autorizações	1	

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicador	Freq.	Freq. total
Tipo de correspondência escola/família registrada	Respostas, informações e pedidos relativos ao aluno	Informação diversa	Descrição de quedas ocorridas na escola	2	5
			Indicação da revista que o educando levou	1	
		Informação sobre apoios	Indicação dos benefícios que o educando passa a ter	1	
		Informação relativa à avaliação	Documentos de avaliação 2º período	1	
Totais				64	64

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicador	Freq.	Freq. total
Tipo de correspondência escola/família registada	Respostas, informações, pedidos, convites e agradecimentos relativos à vida escolar	Respostas à família	Agradecimento da participação dos pais nas atividades solicitadas	11	44
			Autorizações fornecidas pelos pais para a realização de atividades	1	
			Sugestão de horário para a realização da reunião	1	
		Pedidos relativos ao desenvolvimento de atividades	Colaboração para a máscara de carnaval	6	
			Trazer o pijama vestido (dia do pijama)	4	
			Trazer material para a realização de atividades específicas (piscina...)	2	
			Indicação do comprimento das mangas de um quimono para realização da atividade	1	
		Informação relativa a atividades a realizar	Indicação de como ocorrerão as festividades (natal, carnaval...)	7	
			Indicação de atividades a realizar (piscina/judo, etc.)	1	
			Indicação de visitas de estudo a realizar e de como estas decorrerão	1	
		Informação relativa ao funcionamento da escola	Convocatórias para reunião de pais	4	
			Indicação de greve das assistentes operacionais	3	
			Realização de simulacro na escola	1	
			Indicação de uma data e um horário para a realização de uma reunião de pais	1	

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicador	Freq.	Freq. total
Tipo de correspondência escola/família registrada	Respostas, informações, pedidos, convites e agradecimentos relativos à vida escolar	Convites formulados	Ida à Federação Portuguesa de Basquetebol	5	10
			Divulgação do panfleto de atividades no município	2	
			Participação na festa de Natal	1	
		Pedidos relativos ao funcionamento da escola	Efetuar pagamento de despesas em atraso	1	
			Efetuar pagamento de atividades específicas	1	
Totais				54	54

Comunicação da Família para o Professor

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicador	Freq.	Freq. total			
Tipo de correspondência família/escola registrada	Informações, pedidos e respostas relativas ao aluno	Informação relativa ao educando	Referência à ausência do educando e respetiva justificação	12	40			
			Indicação dos efeitos secundários da medicação	2				
			Indicação pela compra de um trampolim	1				
			Indicação sobre os exames que correram bem	1				
			Pedido de desculpa por falta de informação sobre ausência do educando	1				
			Justificação por não ter ido com o pijama vestido	1				
			Preparação da festa de aniversário do educando	1				
			Indicação sobre os aranhões que o educando apresentava	1				
		Relatos da vida familiar	Descrição dos acontecimentos do fim de semana	12				
			Indicação da ida ao médico	1				
			Indicação pelo adiamento da operação	1				
			Indicação sobre a marcação dos exames e o respetivo valor	1				
		Pedidos formulados	Indicação para a toma de medicação	1				
			Pedido de desculpa pela roupa inadequada	1				
			Pedido para colocar o chapéu	1				
			Pedido para vestir o casaco	1				
		Informação relativa à organização familiar	Indicação da ida de um familiar (pai) para o estrangeiro	1				
		Totais				40	40	

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicador	Freq.	Freq. total
Tipo de correspondência família/escola registada	Informações, pedidos e respostas relativos à vida escolar	Respostas a informações disponibilizadas pela escola	Indicação da disponibilidade para uma reunião	4	14
			Indicação de que tomou conhecimento	4	
			Indicação de não compreensão da informação dada sobre o filho	1	
			Indicação da autorização para a participação numa atividade	1	
			Indicação de que irá tratar do assunto	1	
		Pedidos formulados	Agendar uma data e um horário para reunião	1	
			Pedido de opinião para compra de um trampolim	1	
		Informação relativa ao funcionamento da escola	Indica que efetuou o pagamento dos almoços	1	
		Totais			

Anexo J. Grelha de análise de conteúdo do “Caderno de comunicação” da UAM do 2º ciclo: «Assuntos debatidos e partilhados»

A presente análise refere-se aos cadernos de comunicação dos cinco alunos que frequentam a UAM, do 2º ciclo.

Comunicação do Professor para a Família

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicador	Freq.	Freq. total
Assuntos debatidos e partilhados	Participação e colaboração dos pais na escola	Colaboração em atividades com materiais	Trazer materiais para a realização de atividades específicas	8	23
		Autorizações	Autorização para participar em determinadas atividades	7	
		Reuniões de pais	Convocatórias para reunião de pais	2	
			Agendamento de uma reunião com a psicóloga	1	
		Avaliação e disponibilização de documentos	Preenchimento e assinatura de documentos	2	
			Disponibilização de documentos relativos à avaliação	1	
		Pagamentos	Pagamento de dívidas existentes	1	
		Ações de sensibilização	Participação em ações de sensibilização: Saúde mental e violência juvenil	1	
	Esclarecimentos sobre as atividades e os acontecimentos escolares	Atividades escolares	Indicação de visitas de estudo a realizar e esclarecimento relacionados com esses eventos	7	17
			Indicação de atividades específicas a realizar (piscina, judo...)	6	
		Resolução de problemas	Esclarecimentos sobre resolução de problemas	1	
		Instrumento de comunicação	Esclarecimentos sobre a utilização do caderno de comunicação	1	
		Datas para reuniões	Confirmação de datas propostas	1	

		Incidentes escolares	Explicação dos procedimentos que a escola tem quando acontecem incidentes graves	1	
	Comportamento e estado de saúde do aluno	Comportamento do aluno	Indicação do estado de saúde e de espírito do educando	1	2
		Estado de saúde	Indicação de incidente ocorrido na escola	1	
Totais				42	42

Comunicação da Família para o Professor

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicador	Freq.	Freq. total
Assuntos debatidos e partilhados	Colaboração e participação dos pais na vida escolar	Assinaturas na caderneta	Assinatura da informação disponibilizada	3	7
			Ausência de assinatura da informação disponibilizada	1	
		Pedidos de desculpa	Desculpa pela ausência do envio dos materiais solicitados	1	
		Reunião de pais	Confirmação da ida à reunião	1	
		Resposta a pedidos formulados	Responde ao pedido formulado pelo docente	1	
	Ausência do aluno, cuidados médicos a prestar e atitude dos profissionais face ao educando	Ausência do educando	Explicação da razão pela qual o educando não foi à escola	2	4
		Medicação	Esclarecimento relativo à medicação enviada	1	
		Incidentes ocorridos na escola	Manifestação de desagrado sobre os procedimentos da escola face ao Incidente ocorrido na escola	1	
	Totais				11

Anexo K. Transcrição da entrevista semiestruturada do professor de EE da UAM do 1º ciclo

1. Entrevistador

2. Entrevistado P2

1. Antes de iniciar a entrevista vou recordar-lhe o objetivo do meu trabalho...O tema é a participação e o envolvimento dos pais, no contexto escolar. Então a primeira pergunta que eu quero perguntar-lhe é: na sua opinião, qual é o papel que os pais desempenham na vida escolar dos filhos?

2. Desempenham um papel muito importante portanto nós não conseguimos de maneira nenhuma fazer um bom trabalho com os alunos sem a colaboração e cooperação dos pais portanto são parceiros ou deveriam ser parceiros ativos no processo educativo dos seus educandos...Nem sempre é fácil e nem sempre acontece mas é assim que deve ser.

1. O que é que significa para si os pais envolverem se e participarem no contexto educativo?

2. Significa estarem sempre a par do que está a ser feito, quer em termos dos objetivos e das competências que estão a ser trabalhadas...o estarem presentes nos vários momentos em que são solicitados para o efeito e não só, portanto terem eles próprios a iniciativa de recorrer a nós, de nos questionar, de pedir ajuda, de colaborar não só de pedir ajuda mas também de ajudar e de colaborar, portanto no fundo o importante seria serem parceiros mesmo no dia-a-dia mesmo aqui em termos de contexto da unidade, então é essencial que isso aconteça para que o resultado depois em termos do desenvolvimento dos alunos seja aquele que nós esperamos porque se não for dessa forma é impossível portanto a escola a trabalhar por um lado e depois os pais por outro não é possível ainda para mais com estes alunos com estas problemáticas.

1. E como é que encara o envolvimento e a participação das famílias?

2. Como é que encaro? Neste contexto real?! É assim temos pais que realmente estão sempre presentes e que colaboram bastante, há outros que nós gostaríamos que eles colaborassem muito mais, não é, portanto há as duas situações...ao longo também dos anos em que a unidade existiu, há pais que foram sempre presentes e que continuam a estar presentes, nomeadamente, na página mesmo não tendo já cá os seus filhos e vão sempre colaborando e gostam de comentar e gostam de ver a evolução de outros alunos que também já conheciam, também conheciam. E há outros que pronto, passam mas que não são muito presentes mais propriamente penso que é mais notório, nomeadamente, devido ao nosso contexto que estamos num contexto em que os que em que há muitos alunos de etnia cigana e também temos tido ao longo dos anos alunos de etnia cigana na unidade, são os pais menos colaboradores, embora tenha havido exceções, tivemos uma mãe cigana mas com...já com uma perspetiva diferente, e que foi sempre muito colaboradora e empenhada, pronto não se notava diferenças entre a colaboração dela e a dos outros pais. De resto, os outros são uns mais outros menos,

às vezes, nós á partida pensamos que temos logo no inicio uma imagem de que o pai vai ser mais colaborador e depois ao longo do tempo, alguns pais sinto que o que acontece é que descansam, ou seja, no principio estão mais preocupados, não sabem muito bem o que é que significa os alunos estarem e terem o recurso a uma unidade, estarem numa escola e terem recurso a uma unidade e então estão ali com muitas duvidas, muitas reticencias, estão mais presentes para perceber como é que é, como é que não é, como é que se faz, o que é que precisam de ajudar mas depois quando descansam, eu acho que é um bocadinho isso quando já estão, já conhecem o funcionamento, já conhecem as pessoas, já se sentem mais seguros e veem que os seus educandos estão a evoluir, acabam por descansar, entre aspas, não é?! E às vezes afastam se um bocadinho mais o que também não é bom porque sinto isso por exemplo em relação a alguns pais que nós temos este ano. O primeiro ano estavam mais, de alguns alunos que estão no segundo ano, por exemplo no primeiro ano estavam mais empenhados e interessados, vinham os dois falar quer o pai, que a mãe depois há sempre um que está mais presente e outro que se distancia se mais. Os alunos que temos por exemplo este ano, no primeiro ano, também é a mesma coisa, os pais estão presentes, telefonam, vêm quando são solicitados ou mesmo quando acham que devem vir por qualquer razão...para falar connosco sem a necessidade de serem convocados, mas depois ao longo dos anos, primeiro, segundo, terceiro, quarto ano às vezes vão...estando menos presentes. Há outros que não, estão sempre presentes, constantemente, todos os anos, em todos os momentos e quando às vezes já sabem o que vai acontecer em termos das nas rotinas e dos momentos em que costumamos convidar os pais) para estarem connosco e se por a caso nos atrasamos ali um bocadinho perguntam nos logo ou então se têm alguma por exemplo eu lembro me nos convívios com as famílias e com as turmas, se nós nos atrasamos um bocadinho e por exemplo os pais ate vão entrar de ferias mais cedo ou há uma consulta mais cedo até nos pedem, á se pudesse ser no dia... não no ultimo dia de aulas mas sim no antes para estar presente, pronto também acontece isso. Na questão de alguns alunos com mais dificuldades nomeadamente para estimular um bocadinho a comunicação e mesmo a colaboração com a terapeuta da fala, nós pedimos que nos façam por isso, por exemplo ao longo do ano vamos lançando alguns desafios nomeadamente de fim-de-semana, ou se aconteceu algum episodio diferente e que era importante partilhar depois no contexto da unidade com os colegas e há pais que depois esse procedimento mantem-se sempre ao longo dos anos, continuam sempre a colaborar. Há outros que mesmo nós solicitando não colaboram, também porque há famílias mais complicadas, há alunos que não estão com os pais, estão com os avós e é difícil, pessoas que trabalham o dia todo e com horários às vezes um bocadinho complicados que não é fácil, mas mesmo não sendo fácil eles arranjam forma de comunicar, telefonam quando é necessário noutros dias, noutros horários, nós também somos flexíveis, em termos de atendimento. Pronto se os pais ou os avós, o encarregado de educação neste caso não puderem vir e no momento, nós marcamos para mais tarde, somos flexíveis nesse aspeto para conseguir responder a todos. Por exemplo agora no convívio final, a mãe de um dos alunos veio teve que sair mas tinha só um bocadinho porque tinha o trabalho e tinha que entrar, teve um bocadinho e depois saiu, outros vieram um bocadinho mais tarde também não conseguiram estar logo mas pronto acabaram por comparecer. Há alguns que vêm a família toda, vem a avó, vem o avô, vem os tios, vem o pai, vem os primos, pronto... é bom, é bom sinal.

1. Sim, sim esses momentos são bons...

2. Em termos do trabalho propriamente dito, em termos educacionais pedem-nos também, ajuda nomeadamente em termos da comunicação aumentativa alternativa, de algumas estratégias para trabalhar também em casa, de alguns materiais e pronto, nós estamos cá para isso, mesmo para colaborar e para articular no que for necessário.

1. Portanto são pais solícitos?

2. Sim a maioria sim. Embora como digo da parte de alguns as expectativas fossem, pronto não quero estar a citar nomes mas há aqui um aluno que a mãe inclusive esta ligada ao ensino e que eu esperava que fosse mais colaboradora e mais atenta mesmo no próprio desenvolvimento do filho e às vezes não é bem assim mas pronto, há exceções.

1. Em que momentos é que considera adequado os pais participarem e envolverem-se?

2. Eu acho que não há momentos...pronto claro que há os momentos formais de avaliação e que é importante estarem, pronto isso é a parte formal, vá lá. Na parte educacional, acho que qualquer momento é bom e é saudável que os pais estejam e colaborem. Colaborem e vice-versa não é, e que nós colaboremos com eles. Pronto claro que...e tendo em atenção estes alunos que necessitam de rotinas pré-estruturadas e pré-estabelecidas o que nós pedimos sempre é que nos informem nesse sentido se querem estar, se aparecerem de surpresa pronto tentamos integrá-los nas atividades, hã, se não for possível por alguma razão, pedimos para aguardar um bocadinho, não é enquanto preparamos os alunos para ou lhe explicamos o que vai acontecer ou para quem é que vem agora já não a maior parte já são conhecidos, mas se os pais não fossem, vá no primeiro ano, por exemplo alguns pais que não conheciam muito bem a dinâmica, pronto nós explicamos primeiro e eles depois integram-se na nossa dinâmica, outras vezes é em conjunto, não há regras o que interessa é que participem.

1. Não há momentos específicos?!

2. Não há momentos específicos, não há regras, não há pronto claro que nos formais é sempre importante que estejam. Porque nós temos também a parte formal depois para dar resposta. Nomeadamente, agora no final do ano temos uma serie de documentos como em todos os períodos, mas agora temos os relatórios circunstanciados mais grelhas de avaliação CEI ... uma serie de documentos para que fiquem em conformidade no processo dos alunos que eles têm que assinar e para isso têm de estar presentes, mas isso é a parte a burocrática. Para mim isso é o menos importante, o mais importante é mesmo a partilha e isso é no fundo uma colaboração mútua ao longo do ano.

1. E é nos momentos mais formais ou nos menos formais que os pais estão mais presentes?

2. Mais ou menos...depende dos pais, geralmente eles até estão, a maioria eles até está sempre presente, á exceção este ano, então, é mesmo á exceção de um dos pais ou de um dos encarregados de educação pelas razões que já expliquei, de resto eles encontram sempre forma de estar presente, mesmo que não seja...se há reuniões

formais e não puderem estar, eles avisam e agenda-se outro dia ou mais cedo ou mais tarde ou noutro dia. Nos convívios, também, estão presentes, portanto, penso que nos dois momentos é importante claro que nos momentos formais às vezes há pais que não estão tanto á vontade e depois nos momentos informais estão muito mais á vontade e conseguimos fazer outro tipo de trabalho, um trabalho diferente e às vezes saber mais das dificuldades que sentem e poder ajudar às vezes mais do que propriamente nos contextos formais.

1. Porque é que acha que isso existe essas diferenças?

2. É assim porque penso que pelo facto de a reunião ser formal mesmo que seja um atendimento individual aquele encarregado de educação, como a equipa é grande eu acho que os inibe um pouco se nós formos a ver nós somos muitos adultos e se for então atendimento individual, nós já tentamos fazer das duas maneiras para perceber qual era a forma que resultava mais, claro que se há assuntos que são confidenciais é no gabinete individual, mas se são assuntos gerais poderão ser num contexto mais geral e eu pessoalmente acredito mais nos em contexto mais geral porque há mais interação entre os pais e acho que os pais entre eles há entreaajuda e ao ouvirem se uns aos outros acho que se estão a ajudar e outras vezes até eles próprios se oferecem para ou então até eles dão as sugestões deles e as ideias sabe como é que resultou assim, ai eu fiz assim se for individual, então ai eu acho que é mais inibidor...depende dos assuntos tratados e dos pais também, mas acho que inibe muito mais os pais. E eu penso que tenha a ver com isso porque a equipa é muito grande e depois parece que nós estamos todos ali sobre o pai a pedir, a colaborar e às vezes da outra parte não é tão natural sair as questões...claro que agora já nos conhecem bem e já estão á vontade já isso não acontece mas também depende da personalidade dos pais. Há alguns que eu acho que depois em contexto informal abrem-se muito mais e colocam questões diferentes mesmo naturalmente, sem estarem inibidos e com a pressão da formalidade de uma reunião ou de uma avaliação ou mesmo sendo uma avaliação continua muito qualitativa e quantitativa, mas pronto.

1. Como é que as famílias são encorajadas a envolverem-se e a participarem?

2. Desde sempre e porque é desde o início do ano letivo quando nós acolhemos as famílias portanto começa logo por ai, depois vamos lançando alguns desafios ao longo do ano, em termos das atividades que estamos a fazer, quer através do caderno de comunicação quer também através da página do *facebook* vamos sempre lançando alguns desafios ao longo dos períodos, também há sempre um momento formal e um momento informal. Basicamente é isso, em termos de informação do que se passa, em termos de solicitação de colaboração e termos no início do ano quando também apresentamos o nosso projeto tentamos sempre que haja alguns voluntários para colaborar connosco ao longo do ano.

1. E essa participação quando solicita para esses projetos os pais aderem com facilidade ou tem algumas dúvidas?

2. As duas situações, alguns aderem outros não nomeadamente às vezes nós notamos que com alguns pais o caderno de comunicação por exemplo é visto diariamente, outros nem tanto e depois muitas vezes esse tipo de atividades que nós sugerimos a

participação acabam por se perder devido ao tempo ou seja a resposta não é imediata e por vezes acabam por se perder alguns projetos porque...os alunos que os encarregados de educação respondem nós damos continuidade os outros ficam um bocadinho mais...e depois inibimo-nos um bocadinho porque sabemos que eles sentem não é? Todos eles sentem claro que nós vamos sempre insistindo e vamos pedindo mais. Lembro-me sempre de um projeto que tinha a ver com a evolução deles, desde bebé, desde a gravidez fazer um e trabalho dentro desse género depois fazer partilha com os pares e houve encarregados de educação que responderam logo e houve situações muito interessantes alguns até com vídeos ou com fotos e com outro tipo de documentos, mas depois há outros que não e ...claro que nós tentamos sempre rentabilizar aquilo que vem...por exemplo às vezes pedimos nas férias que haja um objeto significativo, por exemplo uma atividade significativa e que eles tragam no regresso um objeto para depois nos contarem e recordarem essa situação...alguns também trazem e outros não, mas nós também conseguimos sempre dar a volta e com os outros alunos damos a volta de outra forma, vá lá não é, sim mas tem de ser, mas isso vai acontecendo.

1. Quais são as atividades que dinamizam para promover o envolvimento e a participação dos pais? Já me falou em algumas...para além dos convívios de que falou...

2. Fazemos ações de sensibilização também pronto...já fizemos só para a área da multideficiência mas também fazemos noutras áreas, em termos do agrupamento não só desta escola mas em termos de agrupamento, sensibilização para os pais, são os nossos convívios são no fundo periodicamente, a página do *facebook* é atualizada diariamente, reuniões, contatos formais e informais.

1. Que estratégias é que utiliza para que eles se envolvam e participem?

2. Depende muito dos pais, depende do que se pretende... geralmente é sempre no intuito e no sentido da evolução dos alunos centrado no fundo desenvolvimento dos alunos e por isso o que propomos tem a ver com isso são estratégias de intervenção. Intervenção com o próprio filho e são também mais ajudas no sentido de, estou a lembrar-me por exemplo de algumas ações no âmbito social de interajuda aos pais nomeadamente em colaboração com a assistente social do agrupamento com outras instituições que veem também para ajudar e na interação dos Pais á Rede, já fizemos algumas também no fundo para eles se sentirem apoiados e acompanhados. Neste momento devido ao pedido de uma das mães no fundo de um pedido e de uma sensibilização de uma das mães estamos a pensar integrar um grupo de ajuda, ou formar vá lá um grupo de ajuda para pais no agrupamento, não sei se vamos conseguir, esperemos que sim...ações de formação mesmo com os nossos técnicos e com os nossos terapeutas os pais veem muitas vezes para assistir nomeadamente a técnicas em termos da alimentação, no trabalho com os alunos na mastigação, no controlo portanto os pais vem assistir ao almoço vem participar, vem colaborar nomeadamente nos posicionamentos por exemplo em termos de colaboração com o T.O. ou com o fisioterapeuta também vem muitas vezes dependendo dos alunos e das suas problemáticas...Também há pequenas ações de sensibilização e de formação para os pais nesse sentido direcionadas mais para a intervenção direta ou para a continuidade

do trabalho a desenvolver em casa com os seus educandos, também no controlo dos esfíncteres, por exemplo como é que é possível trabalho em equipa em que os pais vem ter connosco e estão presentes e trabalhamos e explicamos e fazemos as nossas grelhas do controlo dos esfíncteres para tentar ajudar no controlo, na área motora nas várias áreas...fazemos também algumas sessões para explicar como é que funciona, como é que os pais podem comunicar também em casa ajudamos enviando inclusive os símbolos para dar continuidade ao trabalho no final de semana e nas interrupções... Também podem assistir, pronto eles estão integrados nas atividades por exemplo eles tem o judo, piscina, a piscina portanto a hidroterapia este ano iniciamos o *snoezelen* os pais se quiserem, pronto não foram assistir mas se quiserem podem ir assistir a da piscina e também no fundo aprender a ter alguma noção de como podem trabalhar essas noções na praia ou noutra piscina.

1. Em que outras situações gostaria que os pais se envolvessem e participassem?

2. É assim, eu gostaria era, acho que as que existem eu gostaria é que eles se envolvessem mais que, por exemplo nós notamos através de alguns alunos por exemplo que às vezes há alunos que refletem alguns problemas a nível emocional por exemplo em que nós tentamos colaborar com a família, tentamos chamar a família para tentar perceber o que se está a passar inclusive com outros técnicos nomeadamente com a psicóloga também que nos ajuda e notamos que há pais que mesmo assim não se abrem, ou seja há pais com os quais é difícil trabalhar, pronto possivelmente devido às suas características, á sua personalidade e que isso depois reflete-se, nós sozinhos na escola não conseguimos resolver. Pronto e isso aconteceu nos por exemplo este ano com um aluno e depois mais tarde nós viemos a perceber, porque ele... nós sabemos que estes meninos tem dificuldade em transmitir-nos, mesmo os que têm oralidade e que conseguem falar, têm dificuldade em transmitir o que sentem não é mas nós levamos bastante tempo só quase agora no final do ano letivo é que nós conseguimos perceber algumas situações que se estavam a passar com esse menino, não é com a família no fundo e percebemos o que é que estava a acontecer, mas nenhum dos pais mesmo quando foi chamado no sentido de nos ajudarem a perceber o que se estava a passar, o que se estava a passar nós sentimos que era grave para o menino, eles não se conseguiram abrir não é, pronto é mais neste sentido é que os pais...talvez tenha a ver com a maturidade, com a idade, são pais muito jovens, pronto com outras situações e não estou a dizer que eles o fazem intencionalmente ou que não nos tenham ajudado intencionalmente, sei bem que não foi intencionalmente foi porque não acho que não o conseguiram, mas pronto nesse aspeto nós sentimos essa falta, depois também sentimos por vezes...não tanto este ano felizmente mas já senti em anos anteriores que os pais reagem connosco nomeadamente,...é mais fácil para mim quando me lembro de um caso específico, não vou nomear, mas lembro me de um caso, um aluno com multideficiência um caso dum menino muito complicado mesmo dos mais graves que nós já tivemos, quer em termos cognitivos, quer em termos motores e mesmo em termos pronto um aluno sem oralidade e com os pais de um estatuto social mais elevado, e pronto esses pais sempre pais muito presentes quer um quer o outro, sempre presentes nas reuniões sempre muito atentos, sempre a responder adequadamente mas os pais passaram por uma, portanto isto já no final... o aluno esteve connosco até ao quarto ano, até ao terceiro... Terceiro, quarto foi já no decurso do quarto e a mãe sempre disse nomeadamente a mãe sempre dizia que não iria nunca institucionalizar queria, queria

realmente que o menino estivesse na escola regular, sempre com a retaguarda do recurso da unidade e depois com a unidade do 2º ciclo e depois de um momento para o outro mudou e decidiu-se pelo encaminhamento, pronto tudo bem nós fizemos pronto, tudo bem, ajudámos naquilo que era necessário só que os pais estavam em fase de separação e esse pai tinha tido ao longo do percurso do seu educando uma atitude sempre muito correta, no final desse percurso hã, foi como se nos tivesse culpabilizado da não evolução do filho e eu recorde que foi das situações que mais me marcou em termos profissionais, foi a situação que me marcou mas pronto tenho a consciência tranquila no fundo. Este pai por exemplo na última reunião, um pai que tinha sido sempre correto e adequado no registo de avaliação do filho ele rasurou o registo todo, hã, sublinhou, colocou pontos de interrogação, hã teve uma postura connosco muito agressiva comigo então especialmente hã, e pronto o que eu senti foi, ou seja este pai está revoltado porque não conseguiu que o pronto que o seu educando conseguisse atingir o patamar que ele idealizou, não é, tendo em conta as expectativas que tinha e pronto e no fundo descarregou em cima de nós equipa mas pronto é mais fácil descarregar em cima de mim pronto sou no fundo a responsável hã e pronto acho que é um bocadinho isto às vezes que eu sinto nos pais destes meninos, claro que eu tento perceber já trabalho com eles há muitos anos e sei que há uns que valorizam o nosso trabalho e reconhecem mas há outros, é como se nos culpabilizassem pela... pelo facto da evolução dos seus filhos não corresponder às suas expectativas e depois é como se pronto...“O que é que tu fizeste?”; “O que é que andas aqui a fazer?” “És culpada.”; “O que é que andas aqui a fazer que ele não evoluiu mais eu esperava ele evoluísse mais e que tu conseguisses e não conseguiste e então hã” ... E depois também a mãe pediu imensa desculpa...o senhor nunca mais a pronto nunca mais tive hipótese de me cruzar com ele, mas a mãe depois pediu desculpa e disse aquilo tinha a ver com o facto possivelmente com o momento que estavam a passar e que ele estava com aqueles tipos de comportamentos que tinha a ver possivelmente também com outras pressões e que não tinha a ver connosco, mas realmente nós é que...

1. Mas é duro. Não é?

2. Nós é que acabamos por estar...Pronto mas foi assim um mau exemplo vá lá, não foi um mau exemplo de percurso, porque pronto é como digo foram eu fiquei surpresa e fiquei desiludida nesse sentido. Pronto isto é um caso um outro caso e isto eu sinto isso sempre foi também com uma outra mãe, que em termos do encaminhamento pronto que a mãe já estava muito...porque estes meninos e nós sabemos que mesmo que o tempo que passam na escola para depois com problemas motores pesados, em termos de...pronto quando saiu já era talvez mais forte do que eu e em cadeira de rodas e tivemos que adquirir uma grua para conseguirmos tratar da higiene ...e em termos de unidade e a mãe em casa possivelmente também era desgastante para ela e ela andava dividida entre institucionalização da menina ou não do encaminhamento ou não e depois quando decidiu estava fora de prazo e quando o pedido foi seguiu nós dissemos logo pronto vamos enviar está fora de prazo...a mãe não se decidiu a tempo e está fora de prazo e pode vir deferido ou indeferido...e realmente o pedido veio indeferido e aí a mãe também me culpou pronto como veio indeferido depois mais tarde houve o pedido a mãe falou novamente, não é, com o ministério, perguntou-me o que é que podia fazer e eu expliquei o que é que devia fazer a e depois veio novamente pedido a nossa opinião e depois voltamos a dar e o pedido veio deferido, isto só para dizer que muitas vezes

aquilo que eu sinto é que os pais hã... há sempre algum culpado e é mais fácil culparem a quem conhecem, quem está ali presente no fundo quem dá a cara. O ministério não dá a cara, não é...Isto veio indeferido então a culpa é da unidade não tratou ou não fez o que devia, pronto é um bocadinho isso que às vezes me entristece, por outro lado depois as evoluções a, e os casos positivos...superam tudo o resto e os alunos também porque para mim os alunos é que me importa mais e eles sintam bem. Nós damos a volta somos adultos temos que dar, não é?!

1. Sim, é verdade, é verdade.

1. Mas, às vezes custa...Sim dói, porque é uma equipa vasta e naquele deste caso de encaminhamento estava a equipa toda, mas depois só quem leva sempre é a mesma pessoa e eu assim, *bolas* ao menos podia ter dividido um bocadinho, não é, estão aqui tantos mas pronto isso depois superasse e eu hoje acho que essa mãe até, pronto ela até continua a ir á pagina, continua a meter se conosco, continua... até ela própria depois até...pronto, mas também foi uma mãe que foi embora nem uma única palavra, pronto há aqueles que pronto nós seguimos o encaminhamento pronto o tempo que esteve aqui foi tudo bem e gostamos muito e isto e aquilo, mas depois há outros que não...esta mãe ficou de tal maneira, achou de tal maneira que a culpa era minha...que nunca mais disse nada a menina foi embora e acho que a menina sentiu muito ela estava muito ligada e acho que ela...

1. Pois isto é uma família

2. É... E acho que ela deve se ter sentido um bocadinho. Pronto claro que se adaptou porque ela é muito sociável. Adaptou-se e eu sei que sim, porque entretanto já perguntei, mas a mãe...a mãe agora muitas vezes mete-se com os meninos e no fundo vai interagindo a...No fundo acho que é a forma dela, possivelmente, porque há pessoas lá está que depois em termos de personalidade não conseguem de outra maneira e pronto...está tudo bem, está tudo sarado, na altura fico, na altura a pessoa fica assim, mas que culpa é que eu tenho? eu faço de tudo e mais alguma coisa não é?

1. Sim...

2-Eu que faço tudo e mais alguma coisa! Mas está bem, está bem, pronto...são aprendizagens, são para mim acabo sempre por...encarar como aprendizagem e evitar erros futuros e agora a primeira coisa que faço é ... eu envolvia me muito mais, neste tipo de situações, por exemplo nos encaminhamentos eu envolvia-me muito mais e neste preciso momento digo: "É preciso isto, isto e aquilo. Pai tem de tratar até tal, tal, é na secretaria da escola.". E pronto. E porquê? Porque quanto mais eu ajudo eu é como que fosse culpada das coisas não correrem bem. Portanto agora é assim, aquilo é mesmo burocrático, é um processo burocrático explicamos o que é necessário fazer, fornecemos todos os documentos que são necessários e depois o pai e a mãe fazem o seu percurso.

1. Claro. Sim para depois não acontecer esse tipo situações que são desgastantes para nós, não é...

2. Depois tenho outros pais que dizem, "ai tenho tantas saudades"; "ai qualquer dia vamos aí fazer uma visita, tenho tantas saudades". Há as duas coisas, há os dois lados,

mas o lado positivo é muito superior e dei-lhe aqui dois exemplos quer dizer destes anos todos, dois exemplos menos positivos.

1. Claro.

2. Sim. Tenho outro muito, muito negativo mas não vou contar tem a ver com um menino de etnia cigana e que fui ameaçada de ...Depois tenho esse outro lado em que o menino... Nós já estivemos aqui pronto três ou quatro meninos de etnia e todos miúdos muito giros e conseguimos sempre fazer um bom trabalho com eles, com a criança em si não é! Depois a família umas mais fáceis outras mais complicadas, mas houve essa situação também ...mas pronto lá está eu depois é que levo sempre... por tabela.

1. Então quais são as dificuldades que aponta na relação com os pais?

2. Eu acho que as dificuldades são mais estas em termos no fundo das características dos próprios pais, muitas vezes tem a ver com os meninos mais pequeninos, por exemplo agora temos as meninas que começaram este ano, por exemplo uma delas notamos que é uma menina muito protegida, muito mimada não é, e pronto há um trabalho a fazer com aqueles pais, mas muitas vezes não é só com a mãe, que a mãe neste caso é que vem mais às reuniões, é com o pai, nós já dissemos que o pai também pode vir, tenho esperança que venha, mas pronto o pai realmente não tem vindo às reuniões, mas já tem vindo várias vezes á escola, em situações em que vem mais tarde ou que vem levar a menina ou que vá a uma consulta e depois vem trazer porque ela geralmente não falta, portanto vai á consulta e depois volta, vai fazer um exame e depois volta e o pai vem, e também sentimos tem a ver lá está com a personalidade dos próprios pais, e às vezes não é fácil, o pai está sempre presente no *facebook* e tudo o que diz respeito á sua filha ele está lá, e está lá a comentar, não é e pronto e lá, e lá pronto se calhar para eles é mais fácil, não sei depende das características alguns pais. Ele não conseguiu ainda estar presente nas nossas reuniões, embora já tenha sido... porque a mãe diz que ele é que mima mais portanto tem mais dificuldade em gerir ali a situação.

1. Ok...portanto era importante que ele estivesse também presente?!

2. Era importante que ele estivesse. Ele não está mas por outro lado está e também nos transmite que está a perceber o trabalho que está a ser feito com a filha e que está contente, e essa mãe está sempre a dizer que está contente. Este ano temos mães que por acaso estão sempre a dizer que estão muito contentes... três pelo menos estão sempre a dizer que estão muito contentes, muito contentes com o trabalho que está a ser feito...pronto as dificuldades eu acho que tem a ver com isso, tem a ver com as... os horários sobrecarregados de algumas famílias que tem mesmo que trabalhar para e que têm horários que trabalham por turnos e não é muito fácil e depois é também acho que tem a ver com a personalidade dos próprios pais. Penso eu.

1. Isso poderá dificultar depois o vosso trabalho...

2. Este pai pelo que me parece é um pai inibido que não gosta muito de estar exposto e pronto a forma dele é esta. Vamos vendo se conseguimos de outra forma...e pronto, temos estado a incentivar... Com outros pais também não é tão fácil vem às reuniões... mas de princípio não veem temos, um aluno que o pai era o encarregado de educação

mas o pai não vinha. Depois começámos a incentivar e o pai começou a vir, começou a vir por exemplo, começou a vir, veio algumas vezes ajudar-nos posicionamentos das visitas de estudo, para colocar o menino no transporte ele é que veio ajudar quis ver como era e veio ajudar, e depois ele acho que começou a ver e começou a criar mais á vontade vá lá...nos convívios, começou a vir aos convívios e agora já vai às reuniões, portanto acho que tem a ver...com a personalidade das pessoas sei lá com alguns estereótipos que a mãe ou que a avó é que, não sei...possivelmente que a mãe é que deve estar mais presente e que eles devem estar mais ausentes, mas depois começam a aperceber-se... nós por exemplo este ano também já tivemos um terapeuta da liga de deficientes motores que nos veio ... explicar na cadeira de um dos alunos, um funcionamento diferente e como é que a cadeira depois podia ser adaptada ao transporte a família também esteve presente, e aí também veio o pai pronto há assim, vamos conseguindo assim a pouco e pouco...

1. Superar algumas das dificuldades que vão encontrando...

2. Superar algumas dificuldades, mas penso que as dificuldades tem a ver com o facto de não virem, nós falámos logo disso no início... como a unidade não fica perto das casas de cada um, eles vem no transporte, não vem com os encarregados de educação se calhar não permite que isso aconteça tanto, não é ...Nós já tivemos alunos nomeadamente, alguns de que já falei que os pais vinham sempre levar e buscar... ou vinham levar e depois eles iam na carinha e isso também ajudava, e vinha o pai e vinha a mãe, era giro vinha sempre o casal, e isso também ajudava depois no conhecimento do trabalho que era feito e da interação mesmo muitos deles faziam o horário logo de manhã com eles...que agora não acontece porque nenhum consegue vir, não reside neste contexto, mesmo não residindo, mas tinham outros meios vinham de carro, vinham trazê-los faziam questão, e pronto esses pais realmente era notório que havia mais implicação no contexto e na dinâmica da unidade e da escola

1. O que é que podia facilitar a participação e o envolvimento dos pais?

2. O que é que podia facilitar...É uma pergunta um bocadinho difícil...É assim, eu penso, se eu estiver como ponto de partida o contexto desta escola, não é muito fácil devido às características das famílias, há, maior envolvimento das famílias porque as famílias depois...muitas delas não cumprem as regras, não respeitam a figura do professor, isto em termos do contexto da escola onde a unidade está sediada, há, depois porque eu acho que se, porque a unidade faz parte da escola. Certo?! Portanto se o contexto da escola em geral fosse mais facilitador e também chamasse mais os pais há, algumas estratégias nomeadamente, eu não falei á pouco, há algumas atividades nomeadamente dentro do plano anual de atividades em que os pais são chamados, á pouco também me esqueci, nomeadamente o dia B em que os pais tiveram e pintaram e colaboraram, pronto quando há este tipo de atividades se houver mais atividades deste tipo, em que os pais sejam chamados ou pedida a colaboração há, á partida depois no fundo a unidade também... está envolvida e também é mais facilitador, porque se nós formos a ver, em termos do contexto escola, os pais da unidade por exemplo participam muito mais, do que os pais do geral da escola. Mas isto também tem a ver com as características desta escola, não é, possivelmente se a unidade tiver numa outra escola poderão haver outras estratégias... porque aqui por exemplo é muito difícil para

nós fazer uma, por exemplo uma festa de finalistas, já se fez mas não é há, não se consegue o mesmo tipo de adesão do que numa outra escola.

1. Noutro contexto?!

2. Noutro contexto. E depois há alguns excessos... tem-se feito um percurso, mas depois como são pessoas que não têm muitas regras em termos sociais, acabam por causar distúrbios e ser... mas pronto tem sido feito...um trabalho nesse sentido e já está muito melhor não tem nada a ver.

1. Sim, eu também sei que existe a mediadora que ajuda e tenta facilitar esse trabalho com todos...

2. Sim também... Por exemplo há pais que, no contexto geral, nunca vêm a reuniões, nunca vêm, nunca estão presentes, não querem saber, não querem, pronto são pessoas que são, no fundo tem a ver com as próprias características da etnia e que a escola não interessa para nada, não é?

1. Sim, sim. É os princípios que eles tem, que eles se regem não é?!

2. É os princípios deles e que depois acaba por complicar, não é...

1. Na sua opinião de que modo é que o envolvimento poderá influenciar o processo educativo dos alunos?

2. Influencia bastante, não é, como disse logo de inicio, sem a cooperação ou sem os pais como parceiros não conseguíamos atingir os objetivos em termos do desenvolvimento dos alunos, tem que haver aqui, portanto se nós trabalharmos num sentido e os pais noutro, por mais que nós... por mais que se queira, por mais que se invista continuidade nunca se conseguirá atingir o fim a que nos destinamos, não é, por isso é essencial e por isso é importante também os momentos que estamos em conjunto quer os formais quer os informais, em que partilhamos com eles precisamente essas, pronto os desenvolvimentos do aluno o que é que... as dificuldades que estamos a sentir tudo isso para que se consiga realmente atingir um objetivo comum. É no fundo o desenvolvimento e a evolução dos alunos.

1. Sim...e então, como é que caracteriza a participação e o envolvimento dos pais, de um modo geral?

2. É positiva. Acho que é positiva. Gostaria que fosse mais ainda.

1. Sim, eu já percebi...nem sempre é fácil...

2. Nem sempre é fácil, mas posso dizer que este ano, este ano foi um ano muito rico, quer em termos dos alunos quer mesmo em termos das famílias ... já houve anos mais complicados, talvez por isso também estou felizmente mais otimista...já houve anos mais complicados

1. Sim, também não pode ser tudo mau não é?!

2. Sim, não pode ser tudo mau...são elementos muito importantes. Por exemplo, temos o caso de uma mãe...claro que às vezes ela tem alguma dificuldade em perceber, ou seja, se ela vem e eu tenho que a atender logo, por exemplo, e às vezes ela agora já

percebe no início não percebia, mas pronto, estamos no decurso de uma atividade e depois se interrompo, não é?! São meninos que depois perde-se logo...e isso ela ao principio levou algum tempo para perceber mas depois não...mas eu acho que era a vontade dela, perceber e era a vontade dela de conhecer e vontade de saber o que se passava... era ela precisava de... (Interrupção de uma assistente operacional) ...

1. Eu vou tentar ser mais rápida...em relação ao caderno de comunicação quem é que definiu os direitos e os deveres dos pais? Foram vocês?!

2. Não, é em termos de agrupamento. São as regras...é do regulamento interno do agrupamento

1. Ok. Portanto não houve um trabalho no sentido de tentar perceber quais eram...com os pais, não é tentar perceber quais seriam...

2. Não, neste caso não. No fundo, como lá está, a unidade integra-se no agrupamento de escolas e os direitos e deveres foram elaborados para o agrupamento pronto, e nós transmitimos aos encarregados de educação da unidade como transmitimos. A única coisa que fizemos foi transcreve-los para uma forma mais simples também para que os alunos os percebessem

1. Sim, porque numa altura disse-me que os cadernos de comunicação...um dos trabalhos era construir um bocadinho com que os pais e com os meninos...

2-Sim, sim

1. Era para tentar perceber se tinha sido também...

2. Sim, em termos com os pais tem a ver com...construir com os pais aquilo que eles nos vão sugerindo para integrar o caderno, ao longo do ano, desde o início do ano quando iniciamos o caderno tem a ver com isso.

1. Como é que selecionam a informação que vai para o caderno? Ou seja qual é a informação que selecionam para ir para o separador do recado e para a parte da caderneta?

2. A parte da caderneta, geralmente, é mesmo só com o professor titular de turma. É uma parte que nós destinamos que é no fundo a interação... embora depois também se o professor tiver um recado e queira escrever noutra contexto, mas geralmente não, escrevem sempre na caderneta, são os titulares de turma. O resto do caderno, os outros separadores, a questão dos recados são recados mais básicos, não são questões formais e depois há a parte das informações que é aquilo que é mais formal e que também acaba por ser, muitas vezes, do professor também da turma, não é não é só na caderneta depende se existe... se foi informatizado o que era um registo escrito e que era fotocopiado e não vai para a caderneta, depois também depende do professor porque há professores que gostam mesmo de fotocopiar e colocar na folha da caderneta. Existe aqui no fundo cada caderno corresponde... tem um bocadinho da personalidade também do professor da turma e dos pais e nossa, pronto é um bocadinho isso. Por exemplo o de um dos alunos se calhar tem mais participação da família na questão de nos participar como é que foi os fins-de-semana, o que é que foi feito, outro se calhar agora neste caso não, mas havia uns cadernos de alguns alunos

que tinham os controlos dos esfíncteres tinham os mapas, tinham várias... neste momento não temos, mas pronto depende muito dos alunos, no fundo o caderno há uma parte comum de todos os alunos, ou seja, os separadores são comuns, mas depois a informação há ali uma variante e uma apresentação também variante não é, dependendo dos pais e dos professores.

1. E em relação à página do *facebok* iniciou quando...

2. Eu penso, não ela não iniciou logo. Ela é mais recente, é assim nós já tivemos várias formas de divulgação. Nós fazíamos por escrito e pronto além de participarmos nos vários instrumentos e nos vários de divulgação do agrupamento, o jornal escolar, a *newsletter*, não sei se já falamos alguma vez sobre isto?

1. Não, mas eu fiz uma pesquisa e encontrei algumas coisas...

2. Existe uma *newsletter*, existe um jornal escrito periódico e nós integramos... depois nós em termos de unidade houve anos em que fizemos ou alguns filmes em que introduzíamos excertos, já fizemos individual por alunos, já fizemos por unidade, em que tinha filmes em que tinha as fotografias dos vários acontecimentos, fizemos por período e apresentávamos no final do período no fundo uma mostragem daquilo que fomos desenvolvendo, isto foi antes da página. Agora com a página estamos um bocadinho mais... não sentimos tanta necessidade disso porque há a *newsletter*... partilhamos na *newsletter* e no jornal, como diariamente vai sendo atualizada porque vamos fazendo não sentimos tanto a necessidade e temos filmes também e tudo isso, de estar a fazer um registo escrito para apresentar aos pais. Também já trabalhamos com *portfólio* com os alunos e aí também, o *portfólio* tinha fotos, filmes e tudo isso...

1. Mas a população alvo em relação por exemplo à página do *facebok* e essa da *newsletter* é diferente?

2. Claro. A *newsletter* é mais geral do agrupamento não é, é mais para a comunidade no fundo é a divulgação do nosso trabalho no contexto da comunidade, portanto o jornal também depois vai para o exterior. Em termos da página do *facebok*, também acaba por ser porque nós também divulgação não só para os pais mas também para a comunidade, porque gostamos de partilhar o que se passa.

1. Sim, sim. Mas provavelmente se calhar os pais estão mais...

2. Sim, também privacidade... eu acho que em algumas questões, embora haja autorização para tudo isso. E só expomos porque temos autorizações de todos porque se não, não expúnhamos

1. Em relação às reuniões, já percebi porque é o motivo dos titulares de turma não estarem presentes...

2. Mas também é como digo, já fizemos, a P. está este ano, não é mas houve anos em que estavam... Mas é assim nunca é fácil ter todos os docentes titulares de turma, já tivemos anos em que, e aí então a reunião era enorme também sentimos um bocadinho isso, pronto e porquê?! Porque como disse á pouco se e com a equipa e com os pais já é complicado, com a equipa toda e mais os pais ainda é mais complicado e houve alguns pais nomeadamente uma das mães que entrevistou não lhe vou dizer o nome que

mesmo ela com o professor pede sempre para não estar na reunião com o professor e não só ao longo dos anos há outros que fazem a mesma coisa...por isso achámos que os pais nem estão tão á vontade e se calhar até há, e também me tenho apercebido ao longo dos anos em termos de estar a equipa toda se calhar o pai não se sente tão á vontade para falar com o professor algumas situações do contexto sala de aula ou no contexto da unidade também já aconteceu se tiver no conjunto se tiver mais em privado já consegue. Na minha opinião não é uma mais valia estarmos todos juntos.

1. Ok...

2. Já fizemos como disse já experimentámos já usamos várias estratégias...geralmente na inicial de ano fazemos questão de estar para apresentar a equipa toda, nas outras também devido há burocracia e pessoas que não vinham no mesmo dia optamos agora por fazer desta maneira reunimos no mesmo dia e dos professores estamos todos cá para aquilo que for necessário os pais circulam pela escola e estão com o professor e estão connosco e às vezes o professor também vem aqui. Acho que até numa das reuniões que a Patrícia esteve...

1. Não eu só estive numa...Mesmo no 2º ciclo também não estiveram os diretores mas por acaso não fiz a pergunta mas a professora depois esclareceu essa situação. Foi engraçado. Pronto. Em relação às questões já coloquei todas as que que tinha que colocar... Não sei se quer esclarecer alguma duvida, acrescentar alguma informação para além daquilo que já mencionou?

2. Eu penso que de momento não me recordo...

1. Não?! Ok. Pronto. Mais uma vez obrigada pela sua colaboração.

2. Eu peço desculpa é por não ter correspondido logo.

1. Muito Obrigada.

Anexo L. Transcrição da entrevista semiestruturada aos Enc. de Edu. do aluno da UAM do 1º ciclo

1. Entrevistador

2. Encarregado de Educação (F1)

3. Encarregado de Educação (F2)

1. Antes de iniciar a entrevista vou recordar-vos o objetivo do meu trabalho. O tema do trabalho é a participação e o envolvimento dos pais, na escola. Os objetivos são: “Conhecer as perceções das famílias relativamente à sua participação e envolvimento no processo educativo dos seus educandos, na escola” e “Identificar as formas de participação e de envolvimento na escola privilegiadas.

Gostaria desde já agradecer a vossa participação para a realização desta entrevista, uma vez que é muito importante.

Gostaria, ainda de vos pedir autorização para gravar a entrevista, sendo que tudo o que for gravado é confidencial e será apenas utilizado para o âmbito deste trabalho. Por isso, o anonimato do entrevistado, o vosso anonimato, será assegurado.

Então a primeira pergunta que eu quero colocar é: na vossa opinião o que significa envolver-se e participar na escola?

2. Queres começa tu? ãh, eu também como trabalho, assim, no meio da educação, acho importante porque ... o desenvolvimento, pronto, o R. é um menino especial, né?! E para além do apoio que ele tem na escola, ãh, a base da educação dele, também tem de vir de casa, por isso temos sempre que reforçar a educação que ele tem na escola...

1. Certo.

2. Queres dizer alguma coisa? (dirige-se ao pai)

3. A educação primeiramente vem de casa e não da escola, por isso, nós o que ensinamos em casa irá praticar na escola e na rua com as pessoas e assim sucessivamente, por isso acho que o fator mais importante é a educação que damos em casa.

1. Mas o facto de vocês darem a educação em casa, implica que vocês também participem aqui na escola para que essa educação se mantenha?

2. Sim, temos sempre de fazer a ligação com a escola, porque senão as coisas não funcionam.

1. E de que forma é que fazem essa ligação com a escola? De que forma é que querem que a vossa educação se mantenha aqui na escola?

2. Sim, é pelas reuniões, pelos feedbacks, também do comportamento dele, assim tudo incluído.

1. Ok.

3. Sim, nós mantemo-nos a par que é para poder também, ãh, falar com ele, se ele tiver a comportar-se mal ou algo assim.

1. E é através das reuniões?

2. Sim, sim.

3. Das reuniões e também os recados que eles mandam diariamente...a caderneta...

2. Da comunicação...

1. O caderno de comunicação?

2. Sim.

1. Vocês têm iniciativa em utilizar o caderno de comunicação?

2. Sim, sim.... (sorri)

1. Ou é mais por parte da escola?

2. Não, acho que é, dividido...

3. Sim, porque, ãh, é uma maneira que se tem de comunicar diariamente, porque tanto quando ele chega a casa nós abrimos a caderneta para ver se tem lá algum recado, da mesma forma que eles fazem aqui e por isso temos sempre aquela comunicação, se temos algo para dizer...

1. É diário?

2. Sim, sim.

1. E para além do caderno de comunicação e das reuniões, existem algumas atividades que a escola promova para que vocês participem, para que vocês se envolvam?

2. Sim, por exemplo as festas, sempre há as festas da unidade, as festas da turma, dos períodos, por exemplo, nós participamos sempre.

1. Ok, festas?

2. Sim, sim.

3. Sim.

1. E quem é que normalmente, as promove? É só a escola?

2. Sim... (dúvida)

3. Sim, é da escola.

1. Não há iniciativa dos pais promoverem atividades?

2. Pois...

3. Sim...

2. Porque também o nosso horário é assim um bocadinho...e também é complicado, o pai vive em Lisboa, eu vivo no Barreiro, e nós temos uns horários complicados, por isso da nossa parte, nessa altura não há muita iniciativa...é mais as coisas propostas pela escola.

1. Então, quais são as razões que vos levam a participar nessas atividades?

3. São coisas periódicas, não é sempre e sempre que acontece é sempre bom estar lá para dar aquele carinho e as crianças também gostam, é isso.

2. Eles gostam de sentir a nossa presença.

1. Ok, então principalmente porque eles gostam que vocês estejam lá?!

2. Sim, exato.

1. Então e que outras atividades ou outras iniciativas que a escola promovesse, para vocês participarem? Mesmo sabendo que vocês têm pouco tempo, mas se houvesse mais tempo?

2. Sim...

3. Se calhar atividades, não sei, como passeios em que os pais pudessem estar incluídos, por exemplo, ãh....fazer coisas numa floresta ou algo assim, passear...

2. Sim, por exemplo no colégio tem, e por acaso vai ser hoje, eles têm uma atividade noturna, sempre uma vez por ano e pronto, são atividades até giras, mesmo com os pais, mas também depende da disponibilidade, porque hoje em dia, poucos são os pais que têm disponibilidade em participar em atividades extracurriculares, é complicado.

1. Sim, eu percebo. Mas, e se falarmos em atividades que promovessem algum desenvolvimento cognitivo?

3. Mas onde em casa ou na escola?

1. Na escola, e que os pais participassem.

2. ...Acho que atividades de música.

3. Tudo o que envolvesse atividades físicas...ãh

2. Sim, físicas também.

3. Atividades físicas porque tendo em conta que são crianças especiais e tendo em conta que têm dificuldades motoras, acho que atividades físicas seriam boas para o desenvolvimento.

1. E aí vocês gostariam de estar presentes?

3. Sim, para dar aquela força e aquela motivação.

1. Certo. E, então como é que acham que os professores encaram o vosso envolvimento e a vossa participação aqui na escola?

2. Bem, eu penso que bem (sorri) eu penso que bem, pelo menos nunca tive um feedback contrário.

3. Por acaso damos-nos todos bem, nós gostamos muito deles como eles gostam de nós, por isso...

2. Temos um bom entendimento.

1. E vocês acham que os professores vos percebem quando fazem solicitações?

2. Sim, sim.

3. Sim, eles são sempre muito bem recetivos.

1. Ok, e então em que medida é importante o vosso envolvimento e participação na educação do R., para ele?

2. Eu acho o envolvimento é essencial.

3. Eu acho que tanto poderia ser bom como poderia ser mau, porque os pais estando presentes, eles, as crianças têm tendência a não agir da mesma maneira, já não se concentram da mesma maneira, por isso o foco já ia ser diferente e ele aqui com os professores e com as educadoras que ele tem eles puxam muito pelo miúdo e ...

2. Tem uma rotina diferente.

3. E tentam sempre introduzir aquele âmbito de independência, portanto da autonomia das crianças, por isso, acho que podia acabar por ser mau...

1. Portanto, os pais estarem muito tempo...

3. Sim, porque as crianças só estariam focadas no pai ou na mãe e já acabam por não conseguir concentrar no resto e não participam tanto, pronto.

1. Percebo. Então e se pudesse mudar alguma coisa, de que forma gostariam de participar mais? Ou, então o que é podiam mudar do que já fazem?

3. Não sei, se calhar vir, uma vez por semana, vinha um pai contar uma história ou por exemplo, no dia do trabalhador o pai explicar o que é que faz no trabalho ou algo assim para as crianças, ele estava envolvido e seria algo de curto tempo e para assim o pai participar e dar-se a conhecer às crianças.

1. Ok.

2. Sim. Nada a acrescentar.

1. Então, para além destas atividades que já mencionaram, existem mais algumas que queiram mencionar, ou algumas ideias que queiram referir e que não foram referidas?

2. Não, eu acho que em termos de atividades, acho que sim...não, estava a pensar nas atividades extracurriculares, ele também tem um horário muito curto, quer dizer é muito curto, pronto, também não podemos estender o horário dele, mas há atividades extracurriculares que ele, por exemplo, não participa, ele sai daqui da unidade muito cedo, isso era muita coisa que eu gostava que ele fizesse.

1. Ok, Então eu vou pedir que individualmente me definissem as palavras participação e envolvimento.

2. A participação? Certo?

1. Sim, e envolvimento.

2. Sim, em termos de participação, realmente podia participar um pouco mais, ãh, mas acho que sim é importante, o desenvolvimento tenho de ser sincera, não o deixo desenvolver de forma adequada, porque nós enquanto mães estamos sempre a fazer tudo por eles e acho que nessa altura, devia deixar mais autónomo.

1. Então acha que está muito em cima?

2. (sorri) Acho. Bastante, mas, pronto também é pela situação toda no geral...porque ele sempre foi uma criança que precisou de muita ajuda e agora é altura dele crescer e às vezes estamos ali um pouco em cima dele, é altura de libertá-lo.

1. Ok, e para si?

3. Envolvimento é a presença contínua e diária, a participação diária na vida do aluno, ãh, o que eu posso dizer é que não tenho porque eu moro em Lisboa, por isso eu estou com ele aos fins de semana e pronto, e não tenho disponibilidade...venho de vez em quando aqui à escola, às reuniões tento estar presente, não posso estar em todas e...qual era a outra?

1. Participação.

3. Participação, pronto era o que nós estávamos a dizer há bocado tem que se criar... uma tabela com algo, com atividades para os pais virem cá fazer ou algo assim, para poderem ter mais participação dos pais e também tem a ver, por exemplo, ãh...rotação para não ser sempre o mesmo pai, vinha um pai de cada vez e pronto...

1. E, assim, todos estavam presentes?!

3. Sim.

1. Pronto, eu já fiz as perguntas todas, agora, não sei se querem acrescentar alguma coisa, alguma informação, tendo em conta o tem do meu trabalho ou se têm algumas dúvidas que queiram esclarecer?

2. Não.

1. Não?!

2. Não.

1. Ok, então eu agradeço a vossa disponibilidade para a participar, para colaborar, nesta entrevista e assim que ela estiver transcrita, eu encaminharei o documento para que possam ler e confirmar, aquilo que foi agora está correto ou terá de ser alterado.

Anexo M. Transcrição da entrevista semiestruturada do Enc. de Educ. do aluno da UAM do 2º ciclo

Transcrição da Entrevista

1. Entrevistador
2. Encarregado de Educação (F4)

1. Vou recordar-lhe o tema do trabalho...O tema central do trabalho é a participação e o envolvimento dos pais, na escola. E os objetivos são: “conhecer as perceções das famílias relativamente à sua participação e envolvimento no processo educativo dos seus educandos, na escola” e “Identificar as formas de participação e de envolvimento na escola privilegiadas.

Gostaria desde já agradecer a sua participação para a realização da entrevista, uma vez que a sua colaboração é muito importante.

Gostaria, ainda de lhe pedir autorização para a gravação da entrevista, sendo que tudo o que será gravado é confidencial e será apenas utilizado para o âmbito deste trabalho. Por isso, o anonimato do entrevistado será assegurado.

Como o trabalho tem como tema a participação e o envolvimento dos pais na escola, gostava que me dissesse, na sua opinião o que significa envolver-se e participar na escola, no que se refere à educação da sua filha?

2. Significa que é um trabalho de grupo, digamos assim, o nosso grupo com o vosso grupo, grupo aqui da escola, ou seja, há...no nosso caso a C. a informação, normalmente é passada por um caderno, por outros meios, por outras formas que não...de certa forma com a C. não é verbal, a C. não chega a casa e passa essa informação, pronto porque não um telefonema, no telemóvel uma mensagem, mas normalmente vem informação através de um caderno, pronto... e nas reuniões também parte dessas tarefas, desse trabalho com a C. é passado nessas próprias reuniões, há...e pronto algumas atividades ou alguns pontos onde ela tem de ser mais trabalhada para o seu desenvolvimento passa para casa, passa para casa para dar continuidade a esse trabalho, sim porque não é às vezes com uma hora por dia que ela...ela não está aqui sozinha tem colegas, tem colegas com ela e...

1. o trabalho não é individual?!

2. Sim, exatamente...e não é só...não tem o tempo todo para ela, tem sim em casa que ela consegue ter mais tempo dos pais, não é?! Da irmã e dar continuidade a esse trabalho, por isso é que eu penso que é um trabalho de grupo ou de equipa, pronto...lá para cá de cá para lá, ou seja, estamos assim, pronto, sempre que há necessidade de reforçar, acho que sim os pais devem participar e nós participamos em parte.

1. Sim, e então como é que descreve a sua participação e o seu envolvimento?

2. Há, como é que eu descrevo em termos de quê, em termos de disponibilidade?

1. Descrever como é que faz...

2. Como mínima, média, máxima...é assim, há, a vida não é só de volta da C., como outras crianças, há, mas tem sempre...porque é assim...conforme ela vai

tendo as suas matérias a gente vai, vai, nós disponibilizamos uma parte do nosso tempo, normalmente, ao fim do dia, não é?! É quando a gente se encontra, todos, hã, passamos essa informação lá em casa...olha a C. tá a fazer, precisa que a gente fale com ela, assim, ou faça determinados desenhos, pinturas de determinadas coisas lá em casa, tarefas que ela faz para ela, hã...

1. Dar continuidade?!

2. Dar continuidade, hã, só que é assim, muitas vezes a nossa própria vida faz-nos esquecer de matérias antigas, ou seja, já não nos rebobinamos, não é?! Por exemplo, vamos agora fazer aquilo que demos no 1º período com ela, hã, isso não acontece muito facilmente, a gente no fundo acompanha, mas depois, não, não...como é que se diz, não fazemos uma revisão de tudo aquilo que ela deverá aprender, pronto...esse tipo de trabalho da escola, de grupo que eu tou a falar...

1. Daquilo que me está a dizer são os professores que vos pedem para dar continuidade ao trabalho? Ou são vocês que têm a iniciativa de perguntar o que está a ser feito para trabalhar com a C.?

2. Sim. Sim, às vezes, acontece nas reuniões, nas reuniões a gente passa informação, normalmente é nas reuniões, hã, por caderno nós passamos informação, não achamos necessário, basta um telefonema, nós achamos que ela isto ou aquilo e passamos...e que tal nós...como ontem, na reunião falei da questão da autonomia da higiene dela, pronto...claro que a gente sabe que uma escova elétrica não será propriamente o ideal, mas para ela ter essa autonomia já é muito bom, tomara a gente que ela, pronto lá está, nós tiramos essas ideias de casa para aqui e tem tado sempre a funcionar, hã...pronto, mas ...não é 100% vá lá...nós os quatro temos as nossas vidas, portanto não, não...também não achamos, no nosso caso que a C., não achamos que seja tão necessário, a 100%, a tempo inteiro, também acho que não, não, não é dizer que não vale a pena, isso é dizer que é um bocado grosseiro, tá a entender?! Ah, ela não vale a pena, ela não vai passar dali, não, não é isso, não é por carregar mais formação que ela vai, evoluir ou desenvolver muito mais, pronto e, a gente faz o q.b., não é?!

1. Sim, sim, percebo. E, diga-me e que atividades aqui na escola vocês costumam participar e que a escola tenha promovido?

2. Aqui na sala?!

1. Na UAM, na escola...

2. Aqui na sala, já...portanto, através da escola, aqui, hã...nós já fomos, já participámos nas festas da própria escola, normalmente, é as festas do natal, do final do ano, embora nós, nestes últimos anos, nós não tenhamos participado, por uma simples razão, hã, é muito tempo aqui, hã, isto também é um bocado relativo...mas, é muito tempo aqui para ver pouco, às vezes, pronto...o que nos oferece não é, pronto, não é muito agradável estarmos aqui tanto tempo...a tal disponibilidade, não é?! Hã, para essas festas do final do ano, acho que até, acho que até muito sinceramente é mais direcionado para a maioria, portanto, a maioria serão as salas ditas normais, pronto, hã...temos aqui salas com turmas normais e temos aqui uma sala com multideficiência, estamos a falar de dez contra cem ou cem contra mil, pronto...hã...portanto para termos tão pouco nessas festas basicamente é feito pelos outros alunos, não é?! Nós já não nos

diz nada, entre aspas, já, pronto...hã...e às vezes nesse tipo de festas, de eventos, não somos assim muito participativos e eu falo por mim, pessoalmente e a mãe também não, mas já o fizemos.

1. Mas quando ia a essas festas era com o intuito de...

2. De ver, sim a C....pronto, o que eu quero dizer que a participação não é tão, a participação deles não é tão....não é comparável aos outros, pronto, ficamos um bocadinho aquém, às vezes até afastados e até um bocadinho mais isolados, pronto, não sei muito bem explicar, mas é uma situação que achamos que se calhar valia mais não fazerem, hã...pronto.

1. Então, acha que condiciona a sua participação?

2. Nesse tipo de eventos, sim...hã...pronto, acho que por exemplo os passeios...hã...não estou a dizer que a gente gostasse de participar nos passeios deles, acho que eles devem fazer os passeios com as suas professoras, com as suas educadoras, com os técnicos porque eu acho que deve ser feito assim, os pais também têm que se afastar, não é?! Está tudo correto, mas dou mais valor a isso, porque sei que eles vão usufruir daquilo que eles gostam, não é?! Como aquele passeio que nos apresentaram no outro dia do...Pavilhão do conhecimento, até comentei, vão repetir? ... pronto, porque achei que é uma boa ideia por eles, por eles, e acho que estes eventos, não tou contra os eventos de natal, nem nada que se pareça, mas acho que não, acho que para eles não, não representa nada...

1. E para si, também

2. Porque é assim...por exemplo, a C.... eu tou a falar por mim, mas ao mesmo tempo, hã... mas ao mesmo tempo estar na cabeça da C., não é?! Estou a pensar naquilo que ela pensa daquilo, mas agora, acho que a criança está, por exemplo a manhã toda aqui numa festa de natal, eles não participam muito, é diferente dos outros miúdos porque estão a conviver, estão a brincar uns com os outros e eles se calhar ficam mais, ficam mais restritos àquela arezinha, ficam ali à espera do momento de fazerem o seu número, aquilo que tiveram aqui a preparar, para depois apresentar um trabalho, um teatro, uma música, seja qualquer coisa, mas é muito pouco e às vezes eles se calhar não apreciam, se calhar para eles ir ao Mc Donalds ir comer um hambúrguer é muito melhor, pronto, ok, é mais por aí.

1. Então que outras atividades a escola devia promover para que os pais participassem?

2. Para as crianças desta sala?!

1. Não, para que vocês, pais participassem...nas atividades que podem ser desenvolvidas pelas crianças, sim.

2. Dentro da escola?

1. Sim, dentro da escola.

2. Não é fora da escola?!

1. Não, seria dentro da escola.

2. Dentro da escola...pois...o que é que eu acho que a escola pode promover...

1. Disse-me que para si, já não vem às festas natal, por exemplo que outras atividades....

2. Por exemplo...por exemplo, acompanhar, eu por exemplo, acho que a C. eu falo pela C., pronto, porque eu sei que nesta sala existem várias crianças com vários problemas...no caso da C., hã, eu acho que ela gostaria, por exemplo que eu fizessem o percurso dela diário...

1. Com ela?

2. Sim, com ela, para ela me mostrar onde é que ela pendura o casaco, embora eu saiba, pois já vi, mas pronto chegar aqui de manhã, fazer o percurso com ela, pronto...saber onde é que eles vão lavar os dentes, lavar as mãos, pronto, fazer a sua rotina, onde é que é a sua cadeirinha, o seu computador, o que é que fizeram no computador, os trabalhos, os desenhos, ir à sala, bater à porta, entrar, levá-la à sala mostrar onde se senta, quem é a senhora professora, hã...sei lá, ir ao recreio, onde é que eles costumam brincar, sei que também têm uma hortazinha aqui atrás, pronto...ela mostrava para ver o que é que eles fazem...

1. Nunca participou aqui na horta?

2. Aqui já ajudei a fazer...já, já, mas isso lá está, participámos e gostámos bastante, disponibilizei-me e podíamos ter feito melhor, lá está, para isso, tinha de ser mais tempo, foi assim um bocadinho...hã, mas lá está o q.b. que eu acho que q.b., será por exemplo a tal festa que eu acho e não leve a mal, eu acho que eu quase considero para os outros...

1. Não estamos a criticar trabalho nenhum...

2. Estou só a tentar explicar uma coisa que se eu disser assim...mas às vezes é difícil de explicar, mas naquilo em que eles se tornem uteis, onde eles se tornem uteis, não é num salão cheio de miúdos, com outra vida, com outra maneira de estar, onde eles se sentem às vezes, até estranhos, mais retraídos, acho que aquilo, pronto, acho que para eles não lhes diz nada, pronto, é como agora, por exemplo você adora cinema, mas eu agora levava-a para o futebol para o meio de uma claque, você vai dizer assim, isto não me diz nada, pronto você preferia estar sossegadinha numa sala de cinema, pronto...se calhar investir nisso, se calhar, vais mais vezes ao cinema, porque isso de ir para o futebol, não é para ti, pronto... e com eles era isso, era a gente participar nessa rotina, inclusive também o refeitório, por exemplo, eu falo nisto porque, no caso da C., porque eu sei que ela pode treinar esse tipo de tarefas que pode ser, também, um futuro desempenho para ela, uma função para ela, poder por exemplo, ajudar na cantina, tratar dos tabuleiros, etc...eu ir por exemplo...eu acho que aconteceu uma vez, por acaso eu ir ao refeitório, mas já não me recordo bem, mas gostava de ver ela não sei como é que funciona, gostava de ir com ela, para ela mostrar...como já me mostrou, olhe, às vezes há aqui tarefas logo de manhã...

1. O calendário?!

2. Porem as presenças, ela já me mostrou como é que aquilo (calendário) funciona e sinto que ela fica...sente-se...sente-se feliz por mostrar que sabe e logo...para mim ela sente-se útil, pronto.

1. Para si é importante que ela mostre aquilo que é capaz de fazer?

2. Sim, que tem o seu valor e que sabe fazer as coisas, porque lá em casa esse trabalho passa para casa e nós notamos isso, a gente quando lhe pedimos qualquer coisa, nem que seja...às vezes até por comodismo, eu digo...olha C. vai buscar isto ou aquilo, ou faz aquilo...às vezes...põe-me aqui o copo ou põe

aqui um bocadinho de sumo ou um bocadinho de água, ou vai ali ao frigorífico e abre uma garrafa, ela ao fazer isso, nota-se que ela fica satisfeita, porque está a ser útil.

1. Porque estão a dar valor àquilo que ela é capaz de fazer...

2. Exatamente, e isso podia ser por exemplo um dia...um dia não, acho que não é possível, mas pronto, acompanhar...

1. Uma manhã ou uma tarde?

2. Sim, pronto...acompanhar algumas rotinas, onde ela nos mostra-se...onde eles pudessem mostrar aquilo que fazem...estás a ver isto é a minha cadeira, estás a ver é aqui onde eu almoço, está ver é isto que eu como...pronto.

1. Então, para si seria esse o foco que os professores podiam ter em atenção?

2. Sim, porque eu acho que com estas crianças...é tudo pelo desenvolvimento deles, não é?! Eu acho que tudo o resto é valores, é...portanto como é que eu hei-de explicar...sei lá...lá no pavilhão...não sei, não sei se sei explicar, mas haver uma festa com música a manhã toda, se calhar não é por aí que...como é que eu hei-de explicar...se calhar os outros miúdos vão gostar de ouvir música a manhã toda, para dançar, pronto, mas para eles já não diz nada, um bocadinho de música chega, cinco minutos, só para brincar um bocadinho...algo que realmente seja útil, que trabalhe as suas competências, para o seu desenvolvimento, não é?! Aquilo que eu estava a dizer, no caso da C., não estou a falar das outras crianças que têm outras dificuldades...mas isto do refeitório ou aqui a horta...vá mostra lá, então, aqui à gente, à mãe, ao pai, o que é que tu sabes fazer, para nós vermos...eles não andavam aí a colher legumes?!

1. Eu não sei...

2. Não sabe?! Mas, sim, eles tinham aí legumes e até chegaram aí a fazer sopas e tudo e nós achávamos graça, mas então vá deixa-me lá ver o que é que fazes...nós já sabemos o que é isso, apanhar legumes e essas coisas, mas eu gostava de vê-la a fazer.

1. Porquê?

2. Porquê? Porque para nós também é um trabalho...vou-lhe dar um exemplo, porque você teve aqui e percebeu...viu uma fotografia da C. a engomar a roupa?

1. Sim, vi.

2. Pronto, eu nunca vi a C. a engomar a roupa. E ouviu o que é que eu disse?

1. Sim.

2. Ah, interessante, até parece verdade. Foi o meu comentário. E agora porquê?! Porque eu sei...eu nunca a vi, a nunca a vi a engomar a roupa, então deixe-me lá ver a engomar a roupa, pronto lá está...ou seja, porque depois também podemos trabalhar...Ah, tu também dás um jeitinho, Ah, tu sabes engomar, nem que seja um pano, um napperon, uma tolhazita, pronto...então vá nós vamos fazer isso...é como a história do lavar os dentes, não é?! Ela aqui...eles aqui...

1. Promovem isso?!

2. Exatamente. E nós lá, eu queixo-me que ela não quer e não dá o jeito, faz ao contrário, em vez de mexer a escova, mexe a cabeça, daí eu concluir que, então é melhor ser uma elétrica. Porque estas crianças são muito, são muito...qual é...como é que se diz, meio carentes, muito sensíveis, são muito carentes, não é?!

1. Dependentes?! Talvez?!

2. Sim...todo o abraço que nós lhe dermos para eles vale mais do que dez horas de festa ali no pavilhão, está a entender-me...portanto...olhe, outro evento...os próprios colegas das salas, irem buscá-los para brincar, de uma outra maneira, uma maneira mais simples....

1. Mas está a falar de jogos?!

2. Sim, por exemplo, os rapazes, por exemplo jogam muitas vezes à bola, basquetebol, fazerem uma equipazinha, só na brincadeira, pois para passarem a bola é uma coisa básica, uma coisa simples, é muito melhor para eles sentirem que estão lá.

1. E nesse tipo de atividades já vinha, já participava?

2. Sim, porque não? Agora é assim, não depende só de mim, depende da disponibilidade, neste caso dos outros alunos. As ideias vão parecendo...Nada de espetáculo, nada de show, nada de, como é que se diz...para as audiências, ou seja, não vamos...porque eu sou um bocadinho assim, pronto, talvez um bocadinho mau...mas nada para a plateia, não precisamos de estar a expor...Não é, por exemplo, pôr uma equipa de basquetebol do 12º ano a brincar com o meninos da sala de multideficiência para perante o pais, perante os pais dos alunos todos da escola, não, eu não quero isso, não me levem a mal, não vale a pena estar a expor, até porque os miúdos até podem se sentir retraídos, porque eles são jovens e às vezes podem se sentir retraídos...estou a dizer é uma coisa de rotina da escola, como fazem...às vezes em vez de estarem aí sem terem nada para fazer, promoverem isso tipo...aliás ao final do ano existe esse tipo dos...desportos, não é?!

1. Não sei...eu sei que existe a mostra de produções que aconteceu à pouco tempo.

2. Da minha filha existe esses campeonatos de...

1. Sim, talvez, mas não sei, mas em quase todas as escolas existem esse tipo de campeonatos...

2. Sim, não sei se é possível fazer esse tipo de brincadeira...claro que o boccia, quando se fala do boccia será um desporto, um jogo, uma atividade, eu digo mais um jogo, aquilo é mais um jogo, não é?!

1. Costuma participar?

2. Não, mas já disse que queria ir lá ver vê-los jogar, uma vez, já...hã...mas não fui, não fui, porque normalmente vai a B., ela leva sempre o carro com os miúdos todos, mas se não for no próximo, eu disse que queria ir lá ir ver...no outro dia eu até tava na brincadeira por causa das taças...hã...aquilo que acho que é um jogo...hã...outras coisas, são eles jogarem, mas com outros miúdos, não serem só os professores, porque eles já lá estão, mas outros miúdos, pronto...porque eu sei que há alguns miúdos já tiveram aqui a fazer visitas à sala de multideficiência, pronto não sei qual é o propósito, mas às vezes vêm, não sei se é porque é na época do natal, se é no final do ano, no principio para darem as boas vindas, não sei, mas, já vieram aqui, se é às vezes para interagir com eles, não sei...

1. Gostava que os professores incentivassem mais essa comunicação com os colegas da escola?

2. Sim, sem percas quaisquer para a turma, não é isso. Não é uma aula para isso, não...pronto, aquela semana que eles têm, mais...mais tempo, não sei.
1. Como me disse, haviam algumas atividades que não sabia que a C. fazia, como passar a ferro...
2. Lá em casa, nós não pedimos para ela engomar, por exemplo...hã...
1. Mas se os professores tivessem...
2. A fotografia pode ter sido só para...pronto, às vezes a fotografia pode ser só uma ilusão, não é?! Basta pôr a criança na tábua de engomar e com a mão no ferro, pronto...e não se vê mais nada só a fotografia, pronto, dá a sensação que ela já engoma, por isso é que eu estava a dizer, Ah que maravilha, deve ser verdade, porque nós sabemos que lá não consegue, não é?! Mas, digam-nos que é o tal trabalho de grupo que nós vamos...
1. Então disse que o caderno de comunicação, não era um elemento que funcionasse muito, para si...
2. O caderno de comunicação?!
1. Sim...o caderno de comunicação...
2. O caderno de comunicação, não funciona...nós para aqui não, muito raramente, só se for uma coisa assim, urgente, mas mais uma coisa de higiene, ou quando ela está mais doentita, e aí vai lá uns comprimidos ou um medicamento, porque ela está bem, agora de resto...habitualmente, a mãe, pronto, principalmente a mãe passa muito com a professora, com a B. ou até mesmo com a R....hã...e passamos essa tipo de recados. Agora as tarefas, aquilo que se está a trabalhar, quem manda...é aqui.
1. Mas vocês, enquanto pais não têm a iniciativa de dar sugestões?
2. Sim, mas...a sugestão é assim, a sugestão para a C...para a C.?!
1. Sim, para a C....
2. É para a C., porque eu para o grupo eu não tenho...eu não sou ninguém para tar a interferir.
1. Mas, por exemplo, a sugestão que deu para que os pais pudessem vir à unidade para que ele possam mostrar o que fazem, isso pode ser benéfico tanto para a C. como para os outros meninos...
2. Já percebi, já percebi...não digo, é isso?! Estamos a falar agora...estou só aqui, hã...realmente, poder ser...e não o costume fazer...
1. Como me disse que queria participar mais, nas coisas da C., será que o papel não passa também por si?
2. ...sim...sim, sim, podia fazer mais.
1. Mas, sente-se de alguma forma retraído ao fazê-lo? Ou sente que os professores fazem aquilo que pretende para o desenvolvimento da C.?!
2. Sim, sim, também, e também não é só isso, é, desculpe lá o termo é meter o bedelho, não é, ou seja, olhe que tal fazerem aí umas sopinhas, não é?! Já tiveram aqui uma altura que faziam umas sopas, e agora eu chegava aqui e ah, sopas?! Porque é que não fazem umas pizzas, ou seja, a meter-me...pronto...como uma ideia, pronto, como esta história dos passeios, hã...mais, passeios até mesmo de carro, disponibilizar um carro...hã...já dei a ideia, mas por exemplo há ideias que eu dou e às vezes é preciso ver...pronto...as ideias que eu posso ter, os outros pais podem não ter ou não

quererem, ou até mesmo eu, pronto...hã...sei lá, por exemplo, uma semana que eles já fizeram...

1. Em família?!

2. Não, em família é mais complicado. Porque isso já envolve, pronto, outras coisas...hã, é muito tempo, mas pronto, uma diazinho, uma tarde em que vai a mãe ou o pai, pronto, é capaz de...e depois cada um vai para o seu lado...há assim, umas mini-férias, é mais complicado, já é mais pesadote e mais arriscado, também, poderá haver mais problemas e não acredito que se consiga fazer isso. Agora com os técnicos, com os professores fazerem um investimento neles. E aí os pais têm de se chegar à frente, colaborarem, levá-los...eu já disse isso, se é essas ideias, eu já disse isso. Porque é que os pais que vão para tanto sitio, também, porque é que...às vezes acaba por ser a questão do transporte...hã...isto é um bocado discutível...hã...eu não acredito que os pais não consigam arranjar forma de levar e ir buscar os filhos...e estamos aqui a falar, embora esteja ali tudo...mas, por exemplo, eu acho que consigo, tal como os outros pais, consigo levar a C., a uma praia aqui a 50km para passar um fim de semana, com os amigos, e vou buscá-la depois, dois ou três dias depois. Ou seja, passando essa barreira do transporte, pronto, as ideias...eu acho que ao longo dos anos que ela tem estado aqui, que eu lanço aqui umas ideias, o problema é que às vezes, é que não as apanham, ou porque não querem, ou não tem interesse ou conseguem, também...ou não conseguem arranjar.

1. E como é que sente quando dá as ideias e elas não vão para a frente?

2. Quer que lhe diga sinceramente?!

1. Sim.

2. Esta é muito direta. “Olhe deixa estar nós fazemos”. Nós pegamos nela e vai, pronto, é o que nós, felizmente, conseguimos fazer. Porque o que é para uma é para a outra. Portanto, não é por aí que ela não vai, felizmente, e nós fazemos questão. Não vai pela escola, vai com a gente. Não vai uma semana com os meninos, para ... como é que se chama...

1. O campo de férias?!

2. Sim...Por exemplo, na cercima, o ano passado, não houve. Não há, não vem buscar, não convidam. Nós vamos. Porque existem coisas que também não podemos exigir, mas isso do transporte, acho que no ano passado ou há dois anos, eu disse porque é que os pais não levam os miúdos, ou seja, ficamos só à responsabilidade, à carga do espaço e da boa vontade dos professores. Mas como eu acho que eles querem, de certeza absoluta, arranjar essas condições que eles gostam, pronto, com os técnicos e acho que isso era possível. Às vezes há o problema dos meninos, por causa daqueles carros adaptados...então, como é que os pais fazem ao fim de semana?! Não saem, não é...eu não sei...sabe?

1. Eu também não sei...

2. Eu pergunto, porque, por exemplo existem miúdos que têm cadeira...

1. Sim...

2. Eu sei que existem os carros adaptados

1. Mas está a falar dos meninos que precisam de cadeiras de rodas?!

2. Sim, os meninos que estão aqui.

1. O carro dever ter certamente, os suportes adaptados ao carro, ou a cadeira adaptada ao carro.
2. Mas é um banco normal?! Não é?!
 1. Sim, eu penso que sim, também não tenho a certeza...
 2. Mas, por exemplo, um pai tira a criança da cadeira para um banco?!
 1. Sim, pode tirar a criança da cadeira, depende da criança. Mas deve ter aquelas cadeiras...
 2. Para os bebés?
 1. Sim...
 2. Sim, deve ser como as dos bebés... bebés, não que aquilo agora vai até aos não sei quantos anos...
 1. Sim...
 2. E não sei quantos quilos, não é?! Mas tem aquelas laterais para segurar a cabeça, ...pronto, não sei. Isto é assim, a meu ver, os pais, os encarregados de educação dessas crianças com esse tipo de problemas que deem também essa ideia, porque no fundo, no fundo, está também dependente deles...
 1. da iniciativa dos pais?
 2. Sim, deles. Porque a dificuldade maior está ali e nós ajudamos, tudo bem. Mas a questão é que daí é que deve surgir... abrir essa porta que é também para podermos avançar... Pois é que eu já falei desses passeios... sabe é que é assim, eu trabalho ali na fábrica, e uma vez até na brincadeira, falámos por causa de eu trazer uma carrinha para eles irem poderem ir passear... e eu disse que sim, e então?! Porque não. Vou perguntar se puder passar a carrinha para seu nome para você conduzir, você já sabe, você mais seis miúdos podem ir, uma carrinha de sete lugares, dá para levar o condutor, mais seis, pronto... só que depois houve logo essa conversa das cadeiras, o que é que eu posso fazer?!... As ideias existem... às vezes... nós... repare, não é só pela C... nós também... para nós nos libertarmos também dela... porque ela também precisa, ela e eles, eles precisam... para se sentirem mais crescidos, não é?!
 1. Criarem a sua autonomia?!
 2. Sim, a sua independência. Sair de ao pé dos pais, não é?! Cortar o cordão umbilical, como se costuma dizer, não é?! E, então, nós apoiamos. Não há transporte, nós levamos. O problema é cadeira, então, aí, nós ajudamos, mas os encarregados de educação que estão com esse tipo de problemas devem saber qual é a melhor maneira de transportar.
 1. Sim, é verdade. Então daquilo que me teve a dizer, em relação ao envolvimento e participação dos pais, em que medida é que nota é importante para a sua filha a sua participação e o seu envolvimento?
 2. A C. gosta que a gente a observe a fazer as coisas, como lhe estava a dizer ela gosta de se sentir útil, gosta de mostrar que faz as coisas. Daí concluir que a gente participar nas tarefas dela, quase como bisbilhotar o dia a dia dela, acho que ela iria gostar e até se motivar. Porque se calhar aquilo que para ela é um dia normal, ela se calhar mostrar as coisas dela, o que faz, iria... digo eu, não sei... iria gostar e até se sentir recompensada. Ah, os meus pais vêm me ver, pois aquilo que eu faço não é qualquer coisa, não me mandaram para ali, afinal... porque nós lá em casa, eu às vezes faço tipo... deixa lá ver o que tu

fizeste?! Por exemplo, sei lá, uma coisa simples que já foi difícil e que agora para ela é fácil, como calçar umas meias, já foi difícil e agora não é. Vai lá calçar as meias! (não lhe faço gestos), Vai lá calçar as meias!... Ela já percebe, pronto, ela vai e calça as meias... e eu depois, como já senti que ela calçou as meias e por exemplo, já não vem para o pé de mim, vai por exemplo para o computador, eu faço questão de ir ter com ela e chego ao pé dela... já calçaste as meias? E faço assim (aponta para os pés), e ela mostra e eu “Ah, assim está bem”, e ela “ah!”, ou seja, esse momento de satisfação, o meu pai está aqui, veio ver, eu fiz, eu fiz bem, pronto, e isso acontece em várias coisas, como a história do caderno, não sei se ouviu a conversa do caderno por causa do caderno que ficou cá e ela foi ver, “onde está o caderno?” e ela depois percebeu que era na lancheira, pronto, ela gosta, gosta mostrar que sabe, e depois eu até lhe disse “Não é isso, não é a lancheira, é o caderno, o caderno.” E ela “Ah, ah!”, pronto, tipo assim, “Não é isto, enganei-me” Sentiu-se mal, pronto “Falhei, não era isto que ele queria”, pronto e então foi embora... e afinal tinha ficado aqui... e eu reforço isto que é para mostrar a ela que ela, foi à voz, à ordem, foi ao chamamento e fez aquilo que... portanto na escola, aqui, acho que era bom a gente participar nas atividades deles, dela e nas rotinas, principalmente, nas rotinas.

1. Naqueles momentos que participa ou que se envolve, o que é que poderia mudar para que pudesse vir mais?

2. ...Primeiro, como disse, e não leve a mal, mas há outras vidas, não é?! Pronto, antes fosse, se tivesse mais tempo... ou seja, às vezes o problema é a disponibilidade, tanto na escola como nas nossas vidas, como no horário, como no horário da mãe, pronto, por aí fora... mas penso que essas visitas mais, não tão longas, não era preciso... mas umas visitas mais curtas, mas com o objetivo de, até mesmo de surpresa, fazer aqui um dia combinado, uma surpresa, por exemplo um almoço, pronto vamos almoçar com eles, ao meio-dia e nós às cinco para o meio-dia estava aqui e vamos fazer uma surpresa e participar na sua refeição. Que é aquela refeição que com certeza que eles adoram, lá vão brincar um bocadinho... e então fazer, nem que seja, uma visita de meia hora ou uma hora, naquele período e poderei então participar onde é que eles vão, onde é a cadeira deles, como é que eles vão buscar a comida, para eles mostrarem quem a cozinheira, quem é a senhora que dá o prato ou essas coisas todas da rotina, pronto... Não sei se estou a fazer-me entender... Eu acho que isso era mais... estou a falar mais em relação à C., não é?! Acho que para ela era mais benéfico, porque ela aí sentia-se, era como eu dizia... para o seu desenvolvimento, também... mas também, passarmos da teoria à prática, porque há muita teoria que se passa no caderno, não é?! Esta coisa de passar informação no caderno... por exemplo, ontem a B. passou a informação que agora no caderno iam aqueles bonequinhos que se está a rir, se está triste... isso é teoria, não é?! É teórico, pronto, é visual, pronto, passar à prática, não é?! Passar à prática, por exemplo, hã... eu não venho cá à escola para saber se ela está com cara triste, ou quem lhe ralhou, pronto... mas é ver realmente, ver mesmo na realidade o que é que é aquilo que está no papel...

1. Mas saber o que significa a cara triste?!

2. Não, aí nem tanto, mas por exemplo...ela leva no caderno que hoje foram para a horta e metem lá o desenhos, foram à horta com os amigos e, etc...e agora venho cá ver o que é que o do papel passado para o real, e assim eu chego ao pé dela, "Ah, tiveste aqui com os amigos." Por exemplo para a C. era importante, porque a C., tem o problema da fala, o problema da comunicação dela, pronto é a fala...por exemplo, o complemento do desenho com aquilo que é mesmo, acho que era importante, acho que é importante e nós até devíamos participar, acho aí era importante, por acaso. Olhe é uma ideia. Está a ver já estou a puxar a brasa...ou seja, toda aquela informação...por exemplo, nós houve aí uma altura que...olhe uma ideia da mãe, agora estava a lembrar-me, e não está esquecida, hã, nós a uma determinada altura que chegávamos à hora do jantar e percebemos que a miúda não estava a gostar, e pensamos, "será que ela comeu almoço? ; Se calhar comeu a mesma coisa ao almoço. Então e agora como é que ela...e então como é que vamos perguntar à C., ela não nos vai responde, sei lá se ela comeu hambúrguer, se comeu peixe, se comeu, seja lá o que for" E então a mãe teve a ideia de falar com a professora, acho que foi a B., ou não?! Não, foi outra professora, antes, já não me lembro do nome...e fizemos essa proposta para a C.... foi mandar os desenhinhos, os bonequinhos com o que ela tinha comido, até chegar ao pouco que ela agora já consegue nos dizer o que é que almoçou e assim nós sabemos o que ela almoça e lancha e até, agora, já por rotina lá em casa, nós perguntamos. Por exemplo, nós acabamos de jantar e passado um bocado, perguntamos "o que é que nós jantámos?" e ela diz logo, "o que é que tu bebeste?" e ela diz logo "ice tea, Coca-Cola, água..." ou seja isso foi uma ideia nossa, não porque nós achámos que ela estava com esse tipo de problema e nós também, e nós também temos necessidade de saber...por exemplo, às vezes ela chega triste, às vezes, não digo a chorar, mas às vezes vem parece que lhe ralharam e chega a casa triste...e nós também temos esse problema de comunicação com a C. porque ela não nos diz...

1. Então procuraram uma alternativa que beneficia-se as duas partes?

2. Sim, sim. Daí a tal teoria...daí o tal do caderno, o caderno começou, então com esse propósito. Mas do caderno...Mas como me estava a perguntar, para nós participarmos mais aqui dentro da escola, é nós fazermos essa revisão como presença daquilo que eles realmente fazem...sei lá...tiveram a fazer as máscaras para o carnaval, no dia que eles vão fazer as máscaras para o carnaval, as lembranças para o dia do pai, para o dia da mãe, sei lá, nós podemos vir cá ajudar...por exemplo, o dia do pai, vinha cá a mãe, no dia da mãe, vinha cá o pai, não é?! Quer dizer que é para a mãe, por exemplo, sei lá...lá na inocência deles, sei lá...por exemplo a C. não sei se compreenderá, mas nunca o fez...não estou a criticar, mas estou a dizer, "ah, isto é para a mãe", e agora isto é para o pai, vem cá a mãe, pronto, sei lá, isto é mais uma ideia. Nesses dias, chamados dias temáticos, especiais, sei lá...aniversários, aniversários, nós já fizemos, tivemos uma ideia, não sei se tem conhecimento disso?!

1. Não sei...

2. Já promovemos aqui uma festinha de aniversário, uma ou duas...não uma conosco, portanto, eu, a mãe e a irmã, juntámos aqui os miúdos todos, perguntámos quantos eram e trouxemos...fizemos questão de fazer a festa com aqueles que eu acho que são os amigos dela, são estes...amigos no sentido de

1. são aqueles que ela reconhece que são especiais para ela?!

2. É com que ela está... e sinceramente, não é com a avó, não com a tia, nem com a prima...isso é ao fim de semana e é quando é...é nos casamentos, é nos batizados, e aqui não, aqui como os nossos colegas de trabalho, é com eles que eles estão...só que eles não reconhecem como colegas de trabalho, são amigos, amigos...e nós fizemos aqui uma festa que obviamente correu bem, pronto...

1. Foi promovida por vocês?!

2. Sim, e penso que os outros pais deviam fazer a mesma coisa. Não sendo só nós. Trouxemos bolo de bolacha, trouxemos bolo de bolacha, porque pronto, a C. adora bolo de bolacha, aí já não estou preocupado com os outros, pronto...trouxemos uns sumos, umas coisitas...ah, uns chapéus para pôr na cabeça, pronto fizemos aqui uma mini festinha, correu bem, convidámos os professores principais, a diretora de turma, o professor de ed. Física que faz o boccia e por aí fora, há...os técnicos todos, a R., B. e companhia limitada, o H. da Cercima, a S., que é a da terapia da fala (que estava ao seu lado na reunião), há...pronto uma festa aí de arromba, gostamos muito, pronto, promovemos...o espaço foi oferecido, pronto está a ver conseguimos chegar lá, se houver oportunidade nós conseguimos...pronto, agora, isto é da nossa parte, dos outros, também...promover mais festas, assim eles também têm mais festas...eles adoram festas, mas assim onde eles se sentiam mais uteis...se pusermos agora aqui uma festa dos outros, se calhar, já se sentem um bocadinho mais isolados...não é discriminados, não é nada disso, sentem-se mais...sentem-se diferentes, então se for uma festinha deles, ou com os pais, a incentivá-los, a apoiar-los, acho que é uma ideia.

1. Muito bem, as perguntas que gostaria de lhe fazer, já as coloquei...

2. Já estão todas?!

1. Sim.

2. Ah!

1. Agora gostaria de saber se quer acrescentar mais alguma informação, ou se tem alguma dúvida que queira esclarecer, em relação ao tema...

2.... Não, não...o que é que eu possa dizer em relação a quê?! A nossa participação...há...a nossa participação, não é total, não é possível, acho que é mesmo impossível nós...mas nós somos pais que nos preocupamos, que estamos presentes...há... estamos lá sempre, somos participativos...há...neste câmbio aqui com a escola é que ...nós confiamos no trabalho que os professores fazem, logicamente...há, porque achamos que é bom para ela, eles também o dizem, não é?! Há...e estamos muito satisfeitos com o espaço que está aqui com a relação uns com os outros...há, mas pronto, se calhar andamos ...podíamos participar mais, pronto, mas nós, ao contrário dos professores, se calhar, andamos mais distraídos com as nossas outras vidas, não é?! Eles é que trabalham com eles, eles é que estão focados com eles, o trabalho deles no fundo é esse, o nosso se calhar fica, mais para entre aspas para os estragar...

1. Acha que é esse o vosso papel?

2. Estragar?!

1. Sim...

2. Não...é...pronto...hã...coisas que eles...as coisas que saiem daqui...hã...pronto...um exemplo...hã...a menina chama-se C. (soletra o nome), não se chama Kika, pronto isto é exemplo, pronto não faz sentido nós às vezes, por exemplo ela está na escola e depois sai daqui e diz "Eu sou a C. e chego a casa e chamam-me Kika?!" Aquilo não lhe soa bem, ou seja, eu já fui confrontado com isso, isto é um exemplo...pronto, estragar é o quê?! É às vezes não acompanhamos o trabalho que está a ser aqui desenvolvido, pronto...hã...a parte técnica, digamos assim, às vezes não é bem interpretada, pronto em casa fugimos à parte técnica, entramos mais para os mimos, não é?! Por exemplo a menina gosta de estar no computador a ver filmes no youtube e se for preciso ela fica ali duas horas, não é?! Confesso, às vezes só para a não chatear ou às vezes, nem sei bem o que fazer, pronto, e sei que ela está divertida, hã, quando se calhar poderia estar a trabalhar outras coisas. Pronto, isso aí é que às vezes...isso encurta um bocadinho o tempo de participação, pronto, nós preocupamo-nos com ela, damos-lhe as coisas que achamos que ela gosta, na alimentação a mesma coisa, nós sabemos que ela adora comer, nós sabemos aquilo que ela gosta e se for preciso, nós repetidamente vai fazê-lo, hã...para a nossa maneira de pensar, achamos que estamos a fazer bem porque a estamos a tratar bem, a dar os mimos, não é?! E, no entanto, chegamos aqui à escola eles consideram que a miúda deve comer aquela frutinha, que os lanches são muito pesados, pronto, essa parte é que está assim um bocadinho, não é abandonado, mas essa parte...pronto.

1. Pretende dizer mais alguma coisa?

2. Eu acho que esta questão das turmas com crianças com problemas...hã acho que as coisas...eu falo pessoalmente, falo pela minha pessoa, acho que as coisas correm melhor sendo grupos mais reduzidos do que grupos maiores, uma coisa assim mais...

1. Mas está a falar de manter esta sala na mesma ou a turma de referência ser mais reduzida?

2. Não, o grupo, nesta sala...Aquilo que me está a perguntar...nós os pais, os encarregados de educação participarem mais em certas atividades, às vezes com grupos pequenos, neste caso estes grupos assim, como estes miúdos aqui que são seis...é mais fácil...acho que flui melhor até fazerem essas coisas do que até em grupos enormes, com muita gente e acho que se podia fazer...a questão é como eu lhe digo, não sei...eu posso arriscar a estar aqui e dizer que há pais que não estão para aí virados...desculpe lá estar a dizer isto, mas é uma realidade...hã...são os filhos deles, ou seja, eu não posso...pronto, a minha é a minha, posso ajudar?! Posso ajudar, posso colaborar, posso...só que o papel de pai das outras crianças eu não posso fazer...esse papel tem de ser preenchido, as pessoas têm que cá estar...pronto, já vi que há pais mais preocupados, mas assim, neste meio, assim neste tipo de grupinhos, fazer este tipo de eventos...quando é o natal, quando é o final do ano, a apresentação, os aniversários deles, hã... sei lá....a horta, os jogos, convidar miúdos...que eu

acho, sinceramente, já vi as coisas de outra maneira, mas já há muitos miúdos que já vêm esta coisa...

1. Aceitam?!

2. Sim, aceitam, mas esta coisa de aceitar é sempre relativo, mas...

1. Convivem da mesma forma...

2. Sim, sim...e com a informação que têm também já...a informação é mais vasta e acho que arranjava facilmente um grupo de três quatro crianças, juntavam-se e pronto...você vão participar numa atividade, ali com aqueles miúdos, fazerem uns joguinhos ou virem aqui lanchar, pronto até mesmo participar numa festa de aniversário, qualquer coisa...jogar aqui um bocadinho no computador...ou os pais por exemplo, ou os pais virem cá, tirar por exemplo um dia, sei lá uma manhã, às segundas ou às terças ou às quartas, o dia para os pais....o dia do pai, ou o dia da família, o dia que possam vir, por exemplo visitar os filhos em determinadas rotinas aqui na escola, porque eles assim, sentem-se também apoiados, por exemplo, no caso da minha, da C. ...e vocês notam, se tiver por aí, assim que eu chego ou a mãe, ela agiganta-se logo...

1. Parece outra pessoa?!

2. Sim, agiganta-se, quero eu dizer que ela se sente confortável..."ok, chegaram eu já posso fazer disparates." Pronto, é o tal mimo, é o tal conforto o que é normal, só que ela expressa-se de uma maneira engraçada, fica...até e levanta...pronto, já não há regras, já não há professora, já não há...e então acho que, nunca experimentámos, mas acho que devia ser até engraçado, participar em algumas atividades.

1. Sim, parece uma boa ideia...Vinham todos os pais nesses dias?!

2. Não, o pai escolhia o dia, hoje é o pai deste menino, por exemplo ou com marcação, ou sem marcação, pouco importa, isso depois ...acho que era interessante, porque eu quando venho aqui às vezes, às vezes estou aí um bocadinho, às vezes venho assinar...venho esporadicamente, mas venho, ou porque tenho que cá vir ou porque tenho que assinar um papel e ando por aqui com eles, cumprimento-os...e também é bom eu falar com eles...eu meto-me sempre com eles, mesmo quando estão na carrinha, quando eles chegam, pronto, gosto de falar com eles...porque também é bom eles saberem, que "Este é o pai da C.", pronto, lá está, é uma participação, e aqui na sala também.

1. Muito bem, mais uma vez obrigada pela sua disponibilidade...

2. Pensava que era mais tempo...

1. Eu disse que poderia ser rápido, mas que dependia das vossas respostas...

2. Mas foi rápido...

1. Sim, mas correu tudo bem.

2. Já agora, se eu não expliquei muito bem às vezes as coisas, foi porque às vezes faltam as palavras.

1. Fique descansado, foi claro na informação que foi transmitindo.

2. Pois, mas vocês percebem...o seu trabalho também é um pouco entender os outros, não é?!

1. Sim, é verdade...

2. Mas às vezes temos dificuldade em que o outro entenda...

1. Sim...

2. Porque isto é complicado...mas pronto, agora só para sintetizar...nós não participamos assim tanto quanto isso, em termos de trabalhos dela, de atividades...participamos é naquelas rotinas que têm de ser mesmo feitas e que se houver o tal alerta da escola..."Estamos a fazer isto, estamos a fazer aquilo..."...pronto, como agora vai ser o bonequinhos para sabermos se ela está chateada ou está triste, se está contente se está feliz, nós participamos, mas não é assim uma coisa, não é, sou franco, porque também não há hipótese...mas se formos puxados...claro que sim...e já saltaram algumas ideias, ao longo destes anos, só que algumas foram aceites e coincidiram até com as delas, pronto, outras ficaram, ficaram em águas de bacalhau...

1. Mas se tem a iniciativa, de até dar ideias é um princípio, não?

2. Pois...bem, iniciativa é uma coisa, dar ideias é outra...eu posso dar uma ideia e não ter iniciativa, é isso?!...posso dar ideia de ir dar um passeio...

1. Pode dar a ideia, ou seja, teve a iniciativa de a dar...

2. Ah, ok...a parte da iniciativa de dar a ideia, ah...ah, pronto...eu por exemplo daos passeios dou essa ideia, foi logo, porque eu sei ...de certeza que eles adoram isso, quem é que não gosta?! Mas claro se tiverem uma carrinha á porta da escola, poderem passear, e se for ao Mcdonalds, então...é 100%...é muito melhor estar na sala de aula, francamente...faz parte da parte social... como é que se diz...faz parte...de eles irem à sala...por exemplo assistir a uma aula de português ou à aula de matemática que eles têm essa aula, de interação, não é interação...é a socialização, para terem a contacto com os outros, não é?!

1. Será só esse o objetivo? O da socialização?

2. Mas por exemplo o da C. o que é pode ser?! Ela não vai lá aprender Português, está a ver?! Ou seja, eu facilmente trocava essa hora, poupava este trabalho todo de fazer aí os horários, porque por exemplo a C. na quarta-feira de manhã vai à aula de matemática, na quinta-feira, antes de almoço, vai à de ...eu tirava esses dois períodos das aulas, por exemplo para por outro tipo de atividades, como as visitas dos pais ou para isto ou para aquilo, porque acho que eles iam ficar mais felizes com isso. Isto se não tiver...eu falo pela C., a C. não vai aprender português nem matemática, não é?! Digo eu...e se calhar nem tem lá ninguém a 100% para a poder estar a ajudá-la. Se ela tiver esse tempo só para ela com alguém que a possa ajudar... Pronto, é isto.

1. Pronto, mais uma vez obrigada pela sua disponibilidade e assim que a entrevista tiver transcrita, irei disponibilizar-lhe uma cópia para que possa ler e confirmar ou se quiser alterar alguma informação dito.

Anexo N. Grelha de análise de conteúdo da entrevista semiestruturada ao professor da UAM do 1º ciclo

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção sobre o papel da família na vida escolar dos educandos	Funções da família	Colaborar no processo educativo	Creio que os pais devem ser os mais colaborantes possíveis	“Portanto, os pais devem ser os mais colaborantes possíveis...”	2
			Considero que que na educação das crianças os pais devem ajudar os professores	“...aliás eu acho que não faz sentido nenhum a educação dos miúdos tem que ter sempre os pais ali a ajudar-nos...”	
		Estar atenta aos recados	Considero que os pais devem estar atentos aos recados	“...têm de estar sempre atentos aos recados que nós enviamos...”	1
		Dar atenção aos educandos	Sou da opinião que os pais devem dar atenção aos filhos	“...têm que por exemplo dar atenção aos miúdos...”	1
		Dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola	Nós queremos que os pais deem continuidade ao trabalho que nós realizamos	“...se nós aqui queremos fazer uma coisa e depois em casa não haver essa continuidade não tem muita lógica, é muito prejudicial, principalmente para esta população...”	1
	Opinião sobre a família	Possibilidade de colaboração quando a família conhece os seus educandos	Creio que os pais conscientes das características dos filhos podem ajudar	“Se forem pais conscientes da realidade que eles têm, das características dos filhos, acho que podem ajudar...”	1
		Adesão às atividades e compreensão por parte de algumas família	Os pais aderem, aceitam o que nós dizemos e fazemos, por isso acho que compreendem	“...eles até aderem, aceitam os comentários que nós fazemos, a avaliação que fazemos. ...eu acho que os pais compreendem isso...”	1
		Dificuldade em trabalhar com famílias permissivas	É complicado quando os pais são permissivos com os filhos	“É complicado, pois se os pais foram permissivos é mais difícil de gerir as emoções deles aqui.”	1
		Dificuldade de algumas famílias aceitarem as singularidades dos educando	Creio que nem todos os pais aceitam certas coisas que acontecem com o filho	“...nem todos os pais aceitam certas coisas ou não assumem...”	1

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção geral sobre o envolvimento e a participação da família	Opinião favorável	Relevante para a educação dos educandos	Penso que é muito importante a participação e o envolvimento dos pais na escola	“E é muito importante...”	5
			Encaro a participação e o envolvimento dos pais como algo positivo	“Eu encaro como algo positivo...”	
			É importante nós ajudarmos os pais	“...é importante que nós possamos intervir, para poder ajudar.”	
			Creio que aos ajudarmos estamos a combater algumas dificuldades sentidas	“...tentar ajudar nesse sentido, combater algumas dificuldades que eles tenham...”	
			As coisas que acontecem em casa são importantes para nós termos conhecimento	“...muitas vezes acontecem muitas coisas em casa que é importante nós sabermos aqui...”	
	Conceção	Inclui a partilha de informação entre a família e a escola	Penso que os pais devem partilhar os acontecimentos com a escola para que possamos intervir de forma adequada	“... Muito pela comunicação, muito pela partilha dos acontecimentos quer em casa quer aqui na escola, muito diálogo, é o que eu acho que tem que haver, para tomarmos conhecimento do que é que fazem e do que é que está a acontecer...”	2
			Creio que é necessário saber o que se passa em casa para que possamos intervir adequadamente	“...é importante saber o que é que se passa, também lá em casa para que nós possamos intervir no modo adequado com eles...”	
		Implica que a família esteja atenta a todos os assuntos relativos ao educando	Na minha opinião os pais devem estar atentos a todas as situações que ocorrem com os seus filhos	“É estarem atentos...por exemplo estarem atentos a tudo o que se vai fazendo, às atividades...aos pedidos, aos recados, até à condição de saúde dos alunos, como é que eles se estão a sentir, se notam evolução, se veem que eles estão a regredir...”	1
Envolve colaboração para ajudar a família na educação dos seus educandos	Considero que os pais também devem proporcionar diversas experiências favoráveis ao bom desenvolvimento dos filhos	“...têm que estimular ao máximo e proporcionar o máximo de experiências que sejam favoráveis para o desenvolvimento deles, é mais nesse sentido que esta envolvência, colaboração, envolvimento desse ser feito.”	1		

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Caracterização do envolvimento e participação da família	Relação positiva entre a escola e a família	Existência de uma relação favorável	O balanço geral da participação e o envolvimento dos pais é positivo	“No geral o balanço é positivo...”	2
			O balanço é muito positivo em relação à participação e ao envolvimento dos pais	“Mas no geral o balanço é muito positivo.”	
		Manutenção de uma relação de confiança	Considero que mantemos uma relação de confiança com todos, de forma a conseguirmos a desenvolver competências nos meninos	“...acho que nós aqui tentamos ajudar ao máximo, saber o que e passa em casa, ter uma relação de confiança...muito por aí, para que depois se poder desenvolver competências nos meninos.”	1
		Partilha de assuntos relativos ao educando	Penso que é importante os pais partilharem assuntos sobre o aluno	“...é muito importante para o nosso dia a dia que é para a gente saber o que é que vai contar com o aluno.”	1
		Aconselhamento dados à família	Nós aconselhamos os pais acerca das suas dúvidas	“Por exemplo....nós aconselhamos...”	1
		Adesão da família às iniciativas	Considero que os pais aderem sempre àquilo que nós dizemos	“...e eles aderem sempre...”	1
		Colaboração com a escola	Os pais sempre que são solicitados colaboram	“Mas a maior parte colabora, sempre que é solicitado.”	1
	Razões pelas quais as famílias se envolvem relacionadas com o educando	Melhorar o desempenho escolar do educando	Os pais querem que o filho faça algumas aprendizagens, ao nível da escrita e da matemática	“...há muito aquela coisa de ele saber números, saber letras...”	2
			Uma mãe perguntou-nos da importância da compra de um trampolim para o filho	“...temos por exemplo o trampolim do A., a mãe perguntou-nos o que é que achávamos dela comprar o trampolim para utilizar...”	

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Caracterização do envolvimento e participação da família	Outras razões pelas quais as famílias se envolvem	Partilhar momentos mais informais	Os pais participam nas atividades que são mais informais	“Porque se calhar são as mais informais...penso que seja isso, são as mais informais.”	1
	Condicionantes da participação da família	Destabilização do ambiente educativo	Os pais não participam mais porque destabilizam	“...depois também o resto também destabiliza...”	1
		Tipo de atividades realizadas	No dia a dia as atividades são mais dirigidas e os pais não participam	“No contexto diário, os alunos também estão noutro tipo de atividades, são atividades que são mais dirigidas para o aluno.”	1
		Vida profissional	Os pais não estão mais presentes devido à sua vida profissional	“...às vezes também dizem que não conseguem fazer melhor por motivos de trabalho...”	1
	Existência de dificuldades na relação com a família	Ao nível da comunicação	O contacto com os pais da aluna é sempre muito complicado	“...só temos aqui um mais complicado que é uma mãe que é ...a T. que é de etnia ...mas depois este contacto é muito difícil...”	4
			É preocupante porque o contacto telefónico nunca está disponível	“...o contacto telefónico nunca está disponível, daí essa envolvimento ser mais preocupante...”	
			O contacto telefónico ou não está disponível ou mudou de número.	“...ela nunca tem o telemóvel disponível ou está sempre a mudar de telemóvel...”	
			Quando levam mais tempo a ver o recado, temos sempre de colocar um posttic para destacar esse recado	“...levam mais tempo a ver um recado, também acontece...já temos o separador e depois temos de pôr um posttic mesmo florescente para ver se eles veem.”	
		Ausência perante as solicitações	Quando os pais não vêm pode ser um bocadinho chocante	“É quando eles às vezes não vêm...a mãe esteve dois períodos sem poder comparecer à reunião da avaliação e chocou-me um bocadinho...”	2
			É difícil quando eles não aparecem ou dão uma desculpa à última hora	“Sim, de vez em quando eles, ou não podem aparecer ou em cima da hora dão uma desculpa...”	

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Caracterização do envolvimento e participação da família	Existência de dificuldades na relação com a família	Na assinatura de documentos	É difícil quando temos documentos para assinar e os pais não estão presentes	“...agora os documentos para assinar, o tomar conhecimento das avaliações, ou não pode ou...portanto, aí a envolvimento já tem sido mais difícil...”	1
		Aceitação das dificuldades do educando	Creio que alguns pais não aceitam alguns dos problemas do filho e isso influencia o processo educativo do filho	“...nem todos os pais aceitam certas coisas ou não assumem. Existem aqueles pais que estão na negação, ao nível dos problemas do filho, mas acho que aqui não é o caso, poderá haver aqui um pai ou outro que já se vão apercebendo das dificuldades permanentes dos filhos.”	1
	Momentos adequados ao envolvimento e à participação	Atividades do plano anual da escola	Considero que eles podem participar e envolver-se em todas as atividades do plano anual da escola	“...sempre que haja atividades do plano anual da escola, por exemplo, a festa de final de ano, as vendas que nós fazemos, os convívios...para essas alturas são as mais importantes, os convívios da unidade, as festas de escola, passeios, também acho interessante...”	1
		Propostas de mudança feitas pelas famílias	Penso que podem participar ao máximo sempre que queiram melhorar alguma coisa nos filhos	“...participar ao máximo, mesmo até ao nível de alguma coisa que queiram melhorar neles.”	1
	Iniciativas escolares em que a família se envolve e participa	Comemorações escolares	Os pais participam e envolvem-se nas festas de natal	“As festas de natal...”	4
			Os pais participam e envolvem-se nos convívios da páscoa	“...o convívio da páscoa...”	
			Os pais aderem sempre, participando e envolvendo-se nos desfiles de carnaval	“...o desfile de carnaval, os pais aderem sempre, gostam muito de vê-los, trazê-los, mascará-los.”	
			Os pais participam mais nas atividades de interregno de férias	“É mais nestas atividades, assim de interregno, de férias que os pais marcam mais presença...”	
	Convívios entre os familiares da UAM	Há uma grande envolvimento, por parte dos pais, quando fazemos convívios na UAM	“...há uma grande envolvimento, sempre nestes convívios que nós fazemos.”	1	

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Caracterização do envolvimento e participação da família	Opinião sobre as famílias de crianças com MD	Preocupados	Sinto que estes pais são pais preocupados com o que se passa no contexto escolar do filho	“...e os pais são muito preocupados, perguntam sempre se estão a ir à turma, se estão a ir mais, se estão a ir menos, estão sempre atentos, noto muito isso aqui.”	2
			Os pais estão sempre preocupados com os filhos	“...estão sempre preocupados...”	
		Colaborativos	Os pais são bastante colaboradores	“Mas no geral eles são bastante colaboradores...”	2
			Os pais têm colaborado sempre	“...eles têm colaborado sempre.”	
		Participativos	Quando nós fazemos pedidos, os pais participam sempre	“...participam mesmo agora em termos de pedidos...”	2
			Os pais participam sempre nas atividades que nós realizamos	“E nesse aspeto os pais participam sempre...”	
		Comunicativos	Os pais comunicam sempre aquilo que vai acontecendo com o filho	“...contam sempre o que é que se passa no fim de semana e dizem sempre como é que se está a sentir ou através dos bombeiros, mandam dizer.”	1
		Apoiantes	Eu noto que as famílias necessitam muito do nosso apoio	“O que eu noto muito nestes pais é mesmo isso, eles às vezes, eles pedem-nos mesmo ajuda, como é que irão fazer e contam-nos...”	1
		Concordantes	Os pais aceitam a avaliação que fazemos, pois acreditam no trabalho que estamos a fazer com os filhos	“...os pais acabam por aceitar a nossa avaliação. Porque toda a avaliação que nós fazemos é para o bem estar do aluno, para ele progredir para a sua vida futura, na sua autonomia, na sua maneira de ser, na personalidade, é um bocado por aí.”	1
		Cumpridores	Creio que os pais vão cumprindo aquilo que nós dizemos	“...sempre o que nós dizemos e vão cumprindo...”	1
Compreensivos	Os pais compreendem que o trabalho que fazemos é para a evolução dos filhos	“Tudo é feito para que eles evoluam e eu acho que os pais compreendem isso...”	1		

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Caracterização do envolvimento e participação da família	Opinião sobre o comportamento da criança quando a família não se envolve e nem participa	Manifestação de problemas emocionais	Sentimos algumas dificuldades quando a aluna faz algumas birras, porque não é contrariada em casa	“...às vezes temos algumas dificuldades em gerir as birras dela, porque nós contrariamos a aluna e em casa acho que não.”	1
Estratégias desenvolvidas na UAM para promover o envolvimento e a participação das famílias	Dinamização de diferentes eventos	Realização de Festas/Convívios	As festas são práticas que nós temos	“...as festas ao nível de escola...”	2
			Realizamos os convívios na UAM com os pais	“...os convívios por período aqui na unidade.”	
		Descrição do fim de semana	Chegamos a pedir para que façam a descrição de como foi o fim de semana para que possamos trabalhar	“...as atividades do fim de semana tem de ser sempre... mãe escreve sempre no caderno de comunicação o que é que ele fez no fim de semana e depois aqui trabalhamos com ele...”	1
		Realização de visitas de estudo	Realizamos visitas de estudo	“...as visitas de estudo...”	1
		Realização de reuniões	Realizamos as reuniões periódicas	“...as reuniões periódicas...”	1

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Estratégias desenvolvidas na UAM para promover o envolvimento e a participação das famílias	Ao nível da comunicação	Formulação de pedidos de materiais/brinquedos	Nós pedidos a colaboração para disponibilizarem materiais para as atividades que realizamos	“De resto sempre a colaborar com o material escolar que nós precisamos aqui, pois a base do trabalho aqui é muito de exploração manual...”	2
			Já fizemos, também, pedidos de brinquedos adequados para as crianças	“...já chegámos a pedir alguns brinquedos adequados à faixa etária, não a mental, mas a faixa etária do aluno...”	
		Encorajamento	Nós encorajamos os pais a participarem sempre nas atividades e nos convívios escolares	“Nós encorajamos sempre para que eles participem com os convívios, com as atividades da escola...”	1
		Disponibilização de informação	Nós informamos tudo o que se passa, ao nível do contexto escolar e também das atividades da parceria	“...temos sempre informado de tudo, mesmo nas atividades que eles têm através do CRI da parceria, o judo, a piscina, também temos sempre de informar...”	1
		Solicitação para participar ativamente nas reuniões	Nós, nas reuniões, solicitamos aos pais que participem partilham coisas sobre os filhos	“Aqui nós solicitamos muito...a envolvência deles, mesmo nas reuniões, como já assistiu...falem sempre dos miúdos...”	1
	Ao nível da comunicação	Intimidação	Por vezes, temos de intimidar os pais dizendo que vão ter problemas	“...e às vezes temos de dizer que vai ter problemas, fazer um género de ameaço...fazer um pouco “cara feia”.”	1
		Insistência	Para resolver algumas situações continuamos a insistir para participarem ou envolveram-se	“Continuamos a insistir...”	1

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Estratégias desenvolvidas na UAM para promover o envolvimento e a participação das famílias	Utilização de diversas formas de comunicação	Caderno de comunicação	Recorremos aos cadernos de comunicação porque os pais veem sempre	"...nós temos cadernos de comunicação que até correm bem, porque eles veem sempre..."	3
			O caderno de comunicação que tem sido uma estratégia que resulta	"Temos sempre o caderno de comunicação, foi sempre a nossa grande estratégia, que resulta..."	
			Utilizamos o caderno de comunicação para avisar	"...avisamos sempre através do caderno de comunicação..."	
		Contacto por telefone	Recorremos ao telefone para contactar as famílias	"...mesmo por sms, também, pelo contacto telefónico..."	2
			Utilizamos o telefone para mandar sms	"E às vezes volta-se a dizer, a mandar sms..."	
		Envio de documentos e informação pelos bombeiros	Recorremos, por vezes, aos bombeiros para que entreguem documentos aos pais	"...já tivemos de mandar documentos até pelos bombeiros, para ela poder assinar, pronto temos um bocadinho de tudo."	2
			Pedimos, muitas vezes, aos bombeiros para falarem com os pais	"...muitas vezes peço aos bombeiros, também, porque os transportam a casa."	
		Contacto com o titular de turma	Recorremos ao contato com o professor titular de turma que solicita e é solicitado	"...o contacto através do professor titular de turma, que também solicita, muitas vezes, o professor de turma é solicitado, para algumas coisas, com o nosso conhecimento...basicamente é isso."	1
		Pedido aos alunos para solicitar o envolvimento da família	Pedimos aos alunos para dizerem aos pais para participarem ou envolverem-se	"...e a dizer ao aluno...dizer aos miúdos para eles dizerem aos pais que têm recados..."	1

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Estratégias desenvolvidas na UAM para promover o envolvimento e a participação das famílias	Ao nível do funcionamento do caderno de comunicação	Disponibilidade de informação	Nós através do caderno de comunicação disponibilizamos informação para os pais	“Nós o que fazemos é colocarmos o marcador para avisar qual é a parte que tem recado.”	1
Sugestões para facilitar o envolvimento e a participação	Atividades a dinamizar	Atividades suficientes	Penso que as atividades que realizamos são suficientes	“Outras situações?! Eu acho que é o suficiente, eu acho que é o suficiente.”	1
		Passeio com as famílias	Gostaríamos de realizar um passeio com pais e filhos	“Tirando aquela que gostávamos de realizar. A de irmos todos pais e filhos e os docentes e equipa.”	1
	Formas de envolvimento e participação	Incerteza	Não sei o que poderia facilitar mais a participação e o envolvimento dos pais	“O que é que poderia haver mais?!”	2
			Penso que temos conseguido que os pais estejam presentes, mas não sei o que poderá facilitar	“Não, mas eu acho que até temos conseguido resolver sempre...para facilitar não estou a ver.”	
	Visualização da página do Facebook	A nossa página do Facebook ajuda os pais a participarem e a envolverem-se	“Nós temos página, temos tudo, acho que às vezes só não vê quem não quer.”	1	
	Disponibilidade horária	Horário de trabalho	Creio o horário de trabalho poderia ajudar muitos pais a fazer um melhor acompanhamento aos filhos	“...o horário de trabalho, talvez, alguns eu acho que não têm o benefício de trabalhar menos tempo, porque têm crianças assim, acho mesmo a maior parte nem tem isso. Trabalham o horário normal. Acho que é mesmo o trabalho.”	1

Anexo O. Síntese da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas aos professores da UAM do 1º ciclo

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.1	P.2	
Perceção sobre o papel da família na vida escolar dos educandos	Funções da família	Colaborar no processo educativo	Creio que os pais devem ser os mais colaborantes possíveis	1		9
			Considero que que na educação das crianças os pais devem ajudar os professores	1		
			Na minha opinião os pais devem colaborar connosco para conseguirmos fazer um bom trabalho		1	
			Considero que os pais deverão ser parceiros no processo educativo dos seus educandos		1	
			Os pais deverão estar presentes e colaborar na parte burocrática do processo educativo do filho		1	
		Partilhar informação com a escola		1		
		Estar atenta aos recados	1			
		Dar atenção aos educandos	1			
	Dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola	1				
	Opinião sobre a família	Possibilidade de colaboração quando a família conhece os seus educandos	Creio que os pais conscientes das características dos filhos podem ajudar	1		4
		Adesão às atividades e compreensão por parte de algumas famílias	Os pais aderem, aceitam o que nós dizemos e fazemos, por isso acho que compreendem	1		
		Dificuldade em trabalhar com famílias permissivas	É complicado quando os pais são permissivos com os filhos	1		
		Dificuldade de algumas famílias aceitarem as singularidades dos educandos	Creio que nem todos os pais aceitam certas coisas que acontecem com o filho	1		

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.1	P.2	
Perceção geral sobre o envolvimento e a participação da família	Opinião favorável	Relevante para a educação dos educandos	Penso que é muito importante a participação e o envolvimento dos pais na escola	1		11
			Encaro a participação e o envolvimento dos pais como algo positivo	1		
			É importante nós ajudarmos os pais	1		
			Creio que aos ajudarmos estamos a combater algumas dificuldades sentidas	1		
			Considero que é bom e saudável, os pais envolverem-se e participarem		1	
			Na minha opinião a participação é importante, porque nós não conseguimos resolver sozinhos		1	
		Influencia positivamente o desenvolvimento dos educandos	O envolvimento e a participação dos pais são essenciais, são importantes para o desenvolvimento dos alunos		1	
			Para mim o envolvimento e a participação dos pais influencia positivamente o desenvolvimento dos seus filhos		1	
			Penso que o envolvimento e a participação dos pais é essencial para o desenvolvimento dos alunos		1	
		Promove um melhor conhecimento do trabalho desenvolvido em contexto escolar	As coisas que acontecem em casa são importantes para nós termos conhecimento	1		
			Creio que quando os pais estão presentes têm um maior conhecimento do trabalho que está a ser feito e, assim, conseguem ajudar os seus filhos		1	

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.1	P.2	
Perceção geral sobre o envolvimento e a participação da família	Conceção	Inclui a partilha de informação entre a família e a escola	Penso que os pais devem partilhar os acontecimentos com a escola para que possamos intervir de forma adequada	1		9
			Creio que é necessário saber o que se passa em casa para que possamos intervir adequadamente	1		
		Implica que a família esteja atenta a todos os assuntos relativos ao educando	Na minha opinião os pais devem estar atentos a todas as situações que ocorrem com os seus filhos	1		
			Na minha opinião o envolvimento e a participação implica que os pais estejam atentos àquilo que se vai realizando com os seus filhos		1	
		Envolve colaboração para ajudar a família na educação dos seus educandos	Considero que os pais também devem proporcionar diversas experiências favoráveis ao bom desenvolvimento dos filhos	1		
			Entendo que o envolvimento e a participação envolvem a colaboração mútua		1	
		Remete para a participação da família sempre que é solicitada	Creio que é necessário estarem presentes nos vários momentos em que são solicitados		1	
		Inclui a iniciativa da família para se envolver e participar	Considero que os deverão ter iniciativa para que haja envolvimento e a participação inclui		1	
		Envolve a parceria diária da família	Acredito que o envolvimento e a participação é a família ser parceira		1	

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. total
				P.1	P.2	
Caracterização do envolvimento e participação da família	Relação positiva entre a escola e a família	Existência de uma relação favorável	O balanço geral da participação e o envolvimento dos pais é positivo	1		13
			O balanço é muito positivo em relação à participação e ao envolvimento dos pais	1		
			Considero que o envolvimento e a participação dos pais é positivo		1	
		Adesão da família às iniciativas	Considero que os pais aderem sempre àquilo que nós dizemos	1		
			Os pais aderem sempre às nossas solicitações		1	
		Colaboração com a escola	Os pais sempre que são solicitados colaboram	1		
			Nós temos pais que estão presentes e colaboram bastante		1	
		Comunicação facilitada	Algumas famílias arranjam sempre uma forma de comunicar connosco		1	
			Os pais sempre que não podem comparecer nas reuniões tentam avisar		1	
		Conhecimento das rotinas/iniciativas escolares	Os pais já sabem como é que decorrem as nossas rotinas e iniciativas escolares		1	
		Aconselhamento à família	Nós aconselhamos os pais acerca das suas dúvidas	1		
		Partilha de assuntos relativos ao educando	Penso que é importante os pais partilharem assuntos sobre o aluno	1		
		Manutenção de uma relação de confiança	Considero que mantemos uma relação de confiança com todos, de forma a conseguirmos a desenvolver competências nos meninos	1		

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.1	P.2	
Caracterização do envolvimento e participação da família	Razões pelas quais as famílias se envolvem relacionadas com o educando	Melhorar o desempenho escolar do educando	Os pais querem que o filho faça algumas aprendizagens, ao nível da escrita e da matemática	1		6
			Uma mãe perguntou-nos da importância da compra de um trampolim para o filho	1		
		Esclarecer dúvidas acerca da resposta educativa - UAM	Alguns pais participam porque desconhecem o que significa o seu educando ter o recurso a uma Unidade		1	
			Os pais participam porque têm dúvidas e querem perceber o que é necessário fazer		1	
		Contribuir para o desenvolvimento do educando	Os pais participam para saber algumas estratégias para trabalhar com os filhos ao nível da comunicação		1	
		Conhecer a dinâmica desenvolvida pela UAM	Penso que existe uma vontade de saber o que e passa na Unidade		1	

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total	
				P.1	P.2		
Caracterização do envolvimento e participação da família	Outras razões pelas quais as famílias se envolvem	Partilhar momentos mais informais	Os pais participam nas atividades que são mais informais	1		2	
		Conhecer a evolução dos outros alunos	As famílias gostam de saber como é que os outros alunos estão a evoluir		1		
	Condicionantes da participação da família	Vida profissional	É complicado, pois existem famílias que trabalham o dia todo			2	9
			Os pais não estão mais presentes devido à sua vida profissional	1			
		Vida familiar ser feita com os avós	As famílias não participam porque o que acontece é que os educandos estão entregues aos avós e não aos pais			1	
		Destabilização do ambiente educativo	Os pais não participam mais porque destabilizam	1			
		Tipo de atividades realizadas	No dia a dia as atividades são mais dirigidas e os pais não participam	1			
		Distância entre o local de residência e a escola	Penso que as famílias não participam mais devido à distância que estão do seu local de residência			1	
		Maturidade das famílias	Existem pais que são muito jovens e penso que isso poderá ser uma condicionante para a participação			1	
		Etnia da família	Os pais menos colaboradores são os pais de etnia diferente			1	

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.1	P.2	
Caracterização do envolvimento e participação da família	Existência de dificuldades na relação com a família	Personalidade / Características das famílias	Nós sentimos que é difícil de trabalhar com algumas famílias devido às suas características, à sua personalidade		5	18
		Ausência perante as solicitações	Nós tentamos que a família colabore, mas o que acontece é que a família não se abre		1	
			Sentimos dificuldades devido às ausências dos pais		1	
			Nós quando pedimos a colaboração aos pais, por vezes, eles demoram na sua resposta ou nem respondem às nossas solicitações		1	
			Quando os pais não vêm pode ser um bocadinho chocante	1		
			É difícil quando eles não aparecem ou dão uma desculpa à última hora	1		
			Ao nível do processo de comunicação	O contacto com os pais da aluna é sempre muito complicado	1	
		É preocupante porque o contacto telefónico nunca está disponível		1		
		O contacto telefónico ou não está disponível ou mudou de número.		1		
		Quando levam mais tempo a ver o recado, temos sempre de colocar um posttic para destacar esse recado		1		
		Este ano tivemos um caso em que sentíamos que se passava alguma coisa com a família de um menino, mas a família em reunião não no comunicou o que se passava			1	
		Afastamento das famílias após conhecimento das rotinas desenvolvidas na UAM	As famílias quando já têm conhecimento das rotinas desenvolvidas por nós, afastam-se		1	
		Na assinatura de documentos	É difícil quando temos documentos para assinar e os pais não estão presentes	1		
		Aceitação das dificuldades do educando	Creio que alguns pais não aceitam alguns dos problemas do filho e isso influencia o processo educativo do filho	1		

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.1	P.2	
Caracterização do envolvimento e participação da família	Momentos adequados ao envolvimento e à participação	Inexistência de momentos adequados	Na minha opinião não existem momentos adequados para os pais se envolverem e participarem		2	7
			Aqui não existem momentos específicos para os pais participarem		1	
		Momentos formais de avaliação	Penso que é importante os pais participarem e envolverem-se nos momentos formais de avaliação		2	
		Atividades do plano anual da escola	Considero que eles podem participar e envolver-se em todas as atividades do plano anual da escola	1		
		Propostas de mudança feitas pelas famílias	Penso que podem participar ao máximo sempre que queiram melhorar alguma coisa nos filhos	1		
	Iniciativas escolares em que a família se envolve e participa	Comemorações escolares	Os pais participam e envolvem-se nas festas de natal	1		7
			Os pais participam e envolvem-se nos convívios da páscoa	1		
			Os pais aderem sempre, participando e envolvendo-se nos desfiles de carnaval	1		
			Os pais participam mais nas atividades de interregno de férias	1		
		Convívios entre os familiares da UAM	Há uma grande envolvimento, por parte dos pais, quando fazemos convívios na UAM	1		
			As famílias estão presentes nos nossos convívios		1	
			No convívio final as famílias participam		1	

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.1	P.2	
Caracterização do envolvimento e participação da família	Opinião sobre o comportamento da criança quando a família não se envolve e nem participa	Manifestação de problemas emocionais	Nós sentimos que quando as famílias não se envolvem os filhos refletem alguns problemas emocionais		1	2
		Manifestação de problemas de comportamento	Sentimos algumas dificuldades quando a aluna faz algumas birras, porque não é contrariada em casa	1		
	Opinião face à participação das famílias	Interesse em que tenham uma participação mais intensa	Nós gostaríamos que os pais colaborassem mais		1	5
			Eu gostaria que os pais se envolvessem mais		1	
			Gostaria que os pais se envolvessem e participassem mais		1	
		Afastamento das famílias	Existem pais que mesmo solicitando não colaboram		1	
			Existem pais que, por vezes, se afastam e isso não é positivo		1	

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.1	P.2	
Caracterização do envolvimento e participação da família	Opinião sobre as famílias de crianças com MD	Participativas	Quando nós fazemos pedidos, os pais participam sempre	1		18
			Os pais participam sempre nas atividades que nós realizamos	1		
			Os pais têm estado sempre presentes e continuam presentes		2	
		Preocupadas	Sinto que estes pais são pais preocupados com o que se passa no contexto escolar do filho	1		
			Os pais estão sempre preocupados com os filhos	1		
			No início do ano letivo, os pais estão mais preocupados		1	
		Maior desinibição nos momentos informais	Sentimos que existem pais que estão mais à vontade nos momentos informais		2	
		Colaborativas	Os pais são bastante colaboradores	1		
			Os pais têm colaborado sempre	1		
		Cumpridoras	Creio que os pais vão cumprindo aquilo que nós dizemos	1		
			Quando nós pedimos para colaborarem existem pais que ao longo dos anos continuam a colaborar			
		Comunicativas	Os pais comunicam sempre aquilo que vai acontecendo com o filho	1		
		Apoiantes	Eu noto que as famílias necessitam muito do nosso apoio	1		
		Concordantes	Os pais aceitam a avaliação que fazemos, pois acreditam no trabalho que estamos a fazer com os filhos	1		
		Compreensivas	Os pais compreendem que o trabalho que fazemos é para a evolução dos filhos	1		
Solidárias	Nós sentimos que nos momentos em que nos reunimos com as famílias existe uma partilha e uma entreatajuda entre elas		1			
Complicadas	Existem famílias muito complicadas		1			

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.1	P.2	
Estratégias desenvolvidas na UAM para promover o envolvimento e a participação das famílias	Realização de ações de sensibilização temáticas	No âmbito da multideficiência	Nós realizamos várias ações de sensibilização para os pais, por exemplo sobre multideficiência		1	7
		No âmbito do trabalho desenvolvido na UAM	Nós realizamos ações de sensibilização/formação para que os pais deem continuidade ao trabalho que é desenvolvido na UAM		1	
		No âmbito da promoção do desenvolvimento do educando	Nós fazemos ações de formação para que os pais aprendam técnicas para melhorar o desenvolvimento do seu filho		1	
		No âmbito da comunicação com o educando	Nós fazemos algumas sessões para que os pais consigam aprender a comunicar com os filhos, ou seja, deem continuidade ao trabalho		1	
		No âmbito das estratégias de intervenção	Nós ajudamos os pais propondo estratégias de intervenção para os filhos		1	
		No âmbito social e interajuda	Nós realizamos ações, no âmbito social de interajuda para os pais que eles se sintam apoiados e acompanhados		1	

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.1	P.2	
Estratégias desenvolvidas na UAM para promover o envolvimento e a participação das famílias	Dinamização de diferentes eventos	Realização de Festas/Convívios com as famílias da UAM	As festas são práticas que nós temos	1		12
			Realizamos os convívios na UAM com os pais	1		
			Nós fazemos alguns convívios com as famílias da UAM		1	
		Integração das famílias nas terapias/atividades extracurriculares	Os pais podem participar nas atividades extracurriculares, como o judo e a piscina		1	
			Este ano iniciámos o <i>snoezelen</i> em que os pais podem estar a assistir		1	
		Descrição do fim de semana	Chegamos a pedir para que façam a descrição de como foi o fim de semana para que possamos trabalhar	1		
			Pedimos a descrição do fim-de-semana ou de algum acontecimento relevante		1	
		Realização de reuniões	Realizamos as reuniões periódicas	1		
			Nós realizamos as reuniões para os pais participarem		1	
		Realização de diversos desafios	Ao longo do ano vamos lançando alguns desafios aos pais		1	
		Atividades do plano anual de atividades	Os pais participam nas atividades que são dinamizadas, no âmbito do plano anual de atividades		1	
		Realização de visitas de estudo	Realizamos visitas de estudo	1		

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.1	P.2	
Estratégias desenvolvidas na UAM para promover o envolvimento e a participação das famílias	Ao nível da comunicação	Formulação de pedidos de materiais/brinquedos significativos	Nós pedimos a colaboração para disponibilizarem materiais para as atividades que realizamos	1		13
			Já fizemos, também, pedidos de brinquedos adequados para as crianças	1		
			Nós pedimos aos pais para colaborarem e mencionarem atividades ou objetos significativos para os seus filhos		1	
		Insistência	Para resolver algumas situações continuamos a insistir para participarem ou envolveram-se	1		
			Para que os pais participem nós vamos sempre insistindo		1	
		Lançamento de desafios	Nós ao longo do ano vamos lançando desafios aos pais		1	
		Encorajamento	Nós encorajamos os pais a participarem sempre nas atividades e nos convívios escolares	1		
		Disponibilização de informação	Nós informamos tudo o que se passa, ao nível do contexto escolar e também das atividades da parceria	1		
		Solicitação para participar ativamente nas reuniões	Nós, nas reuniões, solicitamos aos pais que participem partilham coisas sobre os filhos	1		
		Solicitação para participar ativamente no projeto de turma	Quando apresentamos o nosso projeto de turma aos pais pedimos a colaboração deles		1	
		Flexibilidade para agendar os atendimentos/ reuniões com as famílias	Nós tentamos ser flexíveis com os pais para que eles consigam estar presentes nos atendimentos/reuniões		1	
		Solicitação aos pais que informem do interesse em participação	Nós pedimos aos pais para que se querem participar nos informem para conseguir integrá-los nas atividades		1	
		Intimidação	Por vezes, temos de intimidar os pais dizendo que vão ter problemas	1		

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.1	P.2	
Estratégias desenvolvidas na UAM para promover o envolvimento e a participação das famílias	Utilização de diversas formas de comunicação	Caderno de comunicação	Recorremos aos cadernos de comunicação porque os pais veem sempre	1		12
			O caderno de comunicação que tem sido uma estratégia que resulta	1		
			Utilizamos o caderno de comunicação para avisar	1		
			Nós recorremos ao caderno de comunicação		1	
		Contacto por telefone	Recorremos ao telefone para contactar as famílias	1		
			Utilizamos o telefone para mandar <i>sms</i>	1		
		Envio de documentos e informação pelos bombeiros	Recorremos, por vezes, aos bombeiros para que entreguem documentos aos pais	1		
			Pedimos, muitas vezes, aos bombeiros para falarem com os pais	1		
		Página do <i>Facebook</i>	Nós recorremos à página do <i>Facebook</i>		1	
			Nós recorremos à página do <i>facebook</i> que é atualizada diariamente		1	
		Contacto com o titular de turma	Recorremos ao contato com o professor titular de turma que solicita e é solicitado	1		
		Pedido aos alunos para solicitar o envolvimento da família	Pedimos aos alunos para dizerem aos pais para participarem ou envolverem-se	1		

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.1	P.2	
Estratégias desenvolvidas na UAM para promover o envolvimento e a participação das famílias	Ao nível do funcionamento do caderno de comunicação	Participação intensa de algumas famílias	Existem famílias que nós sabemos que veem o caderno de comunicação diariamente		1	4
			Existe uma das famílias que tem uma participação intensa no que diz respeito à descrição dos fins-de-semana		1	
		Construção do caderno com as famílias	Ao longo do ano, vamos construindo com as sugestões dos pais o caderno		1	
		Disponibilidade de informação	Nós através do caderno de comunicação disponibilizamos informação para os pais	1		
Sugestões para facilitar o envolvimento e a participação	Atividades a dinamizar	Atividades suficientes	Penso que as atividades que realizamos são suficientes	1		3
		Passeio com as famílias	Gostaríamos de realizar um passeio com pais e filhos	1		
		Atividades do plano anual de atividades	Considero que poderia existir mais atividades no âmbito do plano anual para que os pais se envolvem e participem		1	
	Formas de envolvimento e participação	Incerteza	Não sei o que poderia facilitar mais a participação e o envolvimento dos pais	1		3
			Penso que temos conseguido que os pais estejam presentes, mas não sei o que poderá facilitar	1		
		Visualização da página do <i>Facebook</i>	A nossa página do <i>Facebook</i> ajuda os pais a participarem e a envolverem-se	1		
	Outras sugestões	Horário de trabalho	Creio o horário de trabalho poderia ajudar muitos pais a fazer um melhor acompanhamento aos filhos	1		2
		Mudança de contexto escolar	Na minha opinião, uma mudança no contexto geral da escola poderia ser facilitador		1	

Anexo P. Síntese da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas aos professores de EE da UAM do 2º ciclo

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.3	P.4	
Perceção sobre o papel da família na vida escolar dos educandos	Funções da família	Dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola	Creio que os pais devem articular com a escola para darem continuidade ao nosso trabalho	1		10
			Considero que é importante a família dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola	1		
			Penso que era importante as famílias darem continuidade ao trabalho realizado na escola	1		
			Sou da opinião de que os pais devem dar continuidade ao trabalho dos professores		2	
		Acompanhar o educando sempre que necessário	Creio que os pais devem mostrar aos filhos que estão quando eles necessitam		1	
			Penso que os pais devem acompanhar de mais perto a educação dos filhos		1	
			Considero que os pais devem estar presentes na vida escolar do seu filho		1	
			Os pais devem participar nos projetos que são definidos pela escola	1		
		Colaborar no processo educativo do educando	Sou da opinião que os pais devem estar sempre presentes na escola		1	

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.3	P.4	
Perceção sobre o envolvimento e a participação da família	Opinião favorável	Relevante para a educação dos educandos	Para nós o papel da família é muito importante	1		17
			Nós gostaríamos a família pudesse ir a algumas atividades	1		
			Creio que o envolvimento é essencial	1		
			A participação e o envolvimento da família influencia a educação das crianças	1		
			O envolvimento e a participação são relevantes para o desenvolvimento da criança	1		
			Considero que é importante o envolvimento e a participação		1	
			Creio que o envolvimento e a participação é uma mais valia para todos		2	
			Considero que é importante que os pais participem		1	
			Eu penso que os pais envolverem-se e participarem é sempre uma grande ajuda		1	
			Creio que a participação dos pais é uma mais valia para todos		1	
			Considero que os pais devem desempenhar um papel importante		1	
		Creio que é importante o papel dos pais		1		
		Necessidade de mais presença dos pais na escola	Na minha opinião os pais poderiam vir à escola todos os dias		1	
			Considero que temos de fazer com que os pais estejam o mais presentes na educação dos filhos		1	
			Sou da opinião que é importante os pais estarem presentes		1	
			Penso que é importante que os pais acompanhem os filhos		1	

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.3	P.4	
Perceção sobre o envolvimento e a participação da família	Conceção	Implica que o trabalho desenvolvido na UAM seja em grupo	Creio que o trabalho que realizamos deve ser em equipa	1		5
		Envolve a colaboração para ajudar a família na educação dos seus educandos	Considero que é importante que sempre que a família tenha um problema é necessário que todos nós colaborem para a ajudar	1		
		Implica a partilha de informação entre a família e a escola	Penso que os pais devem partilhar connosco para conseguirmos intervir de forma adequada		1	
		Implica a partilha de informação entre a família e a escola	Penso que os pais devem manifestar a sua opinião acerca da educação dos seus filhos		1	
		Implica um relacionamento próximo	Eu acho que é importante existir um relacionamento próximo com todos os que trabalham com a criança		1	

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.3	P.4	
Caracterização do envolvimento e participação da família	Relação positiva entre a escola e a família	Adesão da família às iniciativas	Na minha opinião existem pais muito participativos		5	15
			Os pais têm demonstrado que estão mais participativos		1	
			As famílias envolvem-se com facilidade nos projetos da escola	1		
		Existência de uma relação favorável	Nós gostamos que a família participe	1		
			Nós temos uma relação próxima com as famílias	1		
			Creio que temos uma relação positiva com as famílias	1		
			Na minha opinião temos uma relação próxima com as famílias	1		
		Manutenção de uma relação de confiança	Considero que as famílias percebem a nossa dinâmica e quando é que podem comunicar connosco	1		
			Creio que o importante é criarmos uma relação de confiança com a família	1		
		Maior empenho de pais mais comunicativos	Considero que tentamos auxiliar a família sempre que for necessário	1		
	Os pais que participam e que se empenham mais são aqueles que também comunicam mais			1		
	Razões pelas quais as famílias se envolvem relacionadas com o educando	Melhorar o desempenho escolar do educando	As famílias recorrem-nos muitas vezes para encontrar estratégias de intervenção para com os filhos	1		2
		Envolver-se no processo educativo do educando	As famílias envolvem-se para se sentirem envolvidos em todo o processo de desenvolvimento do educando	1		
	Outras razões pelas quais as famílias se envolvem	Desabafar questões pessoais	Muitas das famílias participam porque precisam de desabafar algumas questões pessoais	1		2
		Por conveniência	Alguns pais vêm à escola porque lhes dá jeito		1	

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.3	P.4	
Caracterização do envolvimento e participação da família	Condicionantes da participação da família	Vida profissional	Penso que as famílias não se envolvem e não participam devido às questões laborais	1		16
			Os pais não estão presentes por motivos profissionais		2	
			Penso que os pais não participam por razões profissionais		2	
			Existem família que devido à situação profissional não estão mais presentes na escola		1	
		Características culturais da família	Os pais não participam porque pertencem a uma etnia diferente		1	
			Existem pais que não participam porque pertencem a uma etnia diferente.		1	
			Os pais não vêm porque alguns pertencem a etnias diferentes		1	
		Fatores alheios aos professores	Creio que existem pais que são da opinião de que não devem estar tão presentes na escola		1	
			Os pais não participam devido a vários fatores que nós somos alheios a eles.		1	
			Creio que os pais não participam devido a outros fatores		1	
		Falta de planeamento das atividades	Na opinião os pais poderão não participar mais, porque por vezes as atividades não foram planeadas com antecedência		1	
		A mentalidade da família	Na minha opinião existem pais que não participam devido à sua mentalidade/educação		1	
		Gestão da vida pessoal	Um dos pais não participa muito porque é pai e mãe de duas adolescentes	1		
Falta de transporte	Existem algumas famílias que não têm possibilidade de transporte	1				

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.3	P.4	
Caracterização do envolvimento e participação da família	Existência de dificuldades na relação com a família	Ao nível das questões culturais da família	Não é fácil trabalhar com família que têm enraizadas questões culturais	2		10
		Ao nível dos princípios da família	É complicado eles não participam porque têm os seus princípios.		2	
		Ausência perante as solicitações	Existem pais que não participam		1	
			Existem pais que nem sempre estão presentes nas reuniões		1	
		Ao nível da etnia da família	Não é fácil trabalhar com as pessoas da etnia	1		
		Ao nível do cumprimento das estratégias definidas com as famílias	O problema é quando definimos e acordamos estratégias com as famílias e elas não cumprem	1		
		Ao nível da desistência das famílias	É muito difícil quando as famílias à mínima dificuldade desistem	1		
	Interferência no trabalho dos professores	Temos pais que, por vezes, interferem naquilo que podemos ou não fazer com os alunos		1		
	Momentos adequados ao envolvimento e à participação	Atividades escolares dos educandos	Considero que era bom que os pais estivessem presentes sempre que temos uma atividade escolar	1		7
			Creio que os pais podiam ver os trabalhos que os filhos fazem	1		
			Na minha opinião os pais podiam acompanhar mais de perto as apresentações e/ou as atividades dos filhos	1		
		Inexistência de momentos adequados	Para nós não existem adequados para as famílias se envolverem e participarem	2		
		Reuniões de pais	Penso que sempre que convocamos reuniões os pais devem vir		1	
		Acompanhamento/ajuda aos professores	Penso que os pais podiam ajudar os professores		1	

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.3	P.4	
Caracterização do envolvimento e participação da família	Iniciativas escolares em que a família se envolve e participa	Atividades relativas à profissão das famílias	A mãe de uma criança realizou aqui uma sessão de cabeleireiro para os meninos	1		15
			A mãe faz com as crianças alguns arranjos florais	1		
			A mãe que era da área da música realizou algumas atividades musicais	1		
			A mãe construiu com as crianças bolsas de feltro para vendermos	1		
			A mãe veio contar uma história com fantoches para as crianças	1		
		Construção da horta da UAM	As famílias ajudaram-nos a fazer a horta da UAM	3		
		Melhoria nas instalações na UAM	As famílias já nos ajudaram a pintar uma parede da UAM	1		
			As famílias ajudaram-nos a montar prateleiras aqui na sala	1		
		Lanches com as famílias	As famílias participam nos lanches de convívio que nós realizamos na UAM	1		
			Os pais vão à escola quando nós realizamos lanches		1	
		Atividades motoras	As famílias participaram em atividades motoras adaptadas	1		
		Atividades do plano anual de atividades	Os pais participam nas atividades que fazem parte do plano anual de atividades		1	
		Realização de reuniões de pais	Os pais estão presentes nas reuniões		1	

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.3	P.4	
Caracterização do envolvimento e participação da família	Tipo de atividades solicitadas pelas famílias	Realização de atividades lúdicas	As famílias chegam a solicitar-nos a realização de atividades lúdicas	1		2
		Realização de convívios	As famílias pedem-nos a realização de convívios com as outras famílias da UAM	1		
	Opinião sobre as famílias de crianças com MD	Comunicativos	Os pais transmitem-nos informações		1	6
			As famílias conhecem muito bem os seus filhos e por isso partilham o conhecimento que têm deles	1		
		Solícitas	As famílias chegam a solicitar-nos para a realização de algumas atividades	1		
		Participativas	Os pais em relação aos seus educandos são solícitos		1	
		Colaborativas	Os pais querem ter conhecimento do que se passa		1	
	Parceiras educativas	As famílias para nós são como parceiros educativos	1			
	Opinião sobre os sentimentos dos educandos quando a família não se envolve, nem participa	Sentem-se perdidos	Quando os pais não se envolvem no trabalho que está a ser desenvolvido na UAM as crianças sentem-se perdidas	1		2
		Sentem-se inseguros	Quando as famílias não trabalham connosco sentimos que as crianças continuam com os seus medos	1		

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.3	P.4	
Caracterização do envolvimento e participação da família	Opinião sobre atitudes e sentimentos das famílias de crianças com MD	Defesa dos interesses do educando ou rejeição da frequência da UAM	Tivemos um caso de uma família que foi contra a frequência do aluno na Unidade	2		9
		Desânimo face à situação do educando	Sentimos que as famílias ficam aflitas quando os seus filhos perdem as competências que já tinham adquirido	1		
			Nós estamos a sentir que existem algumas famílias desencorajadas devido à maioria dos filhos	1		
		Gostam da presença da família	Penso que as crianças gostam de sentir a presença dos pais		2	
		Sentem mais responsabilidade pelos seus comportamentos	Na minha opinião as crianças sentem uma responsabilidade maior quando estão a ser vistos pelos pais		2	
		Rejeição do educando	Este ano temos um caso de uma mãe que ainda não se adaptou à problemática do filho e por vezes rejeita-o.	1		
	Informação partilhada entre a escola e a família	Relativa ao educando	Informamos os pais sobre a vida escolar do filho		1	
			Partilhamos com os pais todas as informações relativas ao seu filho		1	
		Funcionamento da UAM	Informamos sobre o funcionamento da UAM		1	
		Acontecimentos ocorridos	Informamos os pais sobre algum acontecimento que ocorreu		1	
		Realização de atividades	Damos conhecimento aos pais sobre alguma atividade que pretendemos realizar		1	

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.2	P.3	
Estratégias desenvolvidas na UAM para promover o envolvimento e a participação das famílias	Elaboração do Programa Educativo Individual	Definição de objetivos com a família	Nós procuramos elaborar o Programa Educativo Individual definindo os objetivos com a família e uma equipa multidisciplinar	1		7
			Tentamos articular os objetivo quer para a escola quer para casa, por forma a conseguirmos alcançarmos	1		
			A articulação que fazemos com a família na definição dos objetivos para o programa educativo é muito importante	1		
		Realização das avaliações com a família	Nós tentamos que as famílias realizem as avaliações com todos os docentes e técnicos	2		
		Capacitação das famílias para a resolução de problemas	Nós tentamos capacitar as famílias atribuindo-lhes responsabilidades para ajudar os seus filhos	1		
			Com uma das famílias foi necessário capacitá-la atribuindo-lhes responsabilidades	1		

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.2	P.3	
Estratégias desenvolvidas na UAM para promover o envolvimento e a participação das famílias	Dinamização de diferentes eventos	Realização de Festas/Convívios	Tentamos incluir a família nas festas que ocorrem na escola	1		15
			Nós convidamos as famílias para os nossos convívios	1		
			Os pais participam nos convívios que nós realizamos	1		
			Tentamos incluir as famílias na nossa “mostra de atividades”	1		
		Atividades do plano anual das atividades	As famílias são encorajadas a envolverem-se e a participarem nas atividades que desenvolvemos na escola		1	
			Os pais participam nas atividades que ocorrem no âmbito do plano anual das atividades		1	
		Realização de lanches	Os pais participam quando realizamos os lanches		1	
			Quando realizamos lanches os pais participam	1		
		Realização de piqueniques	Para as famílias participarem já realizámos um piquenique	1		
		Realização de passeios	As famílias também participaram connosco num passeio que realizámos no barco o “ <i>festaróla</i> ”	1		
		Realização de visitas de estudo	Realizámos uma excursão com as famílias no “Portugal dos pequenitos”	1		
		Atividades relacionadas com a culinária	Já fizemos com as famílias livros de receitas	1		
		Confeção de fatos	Construímos com as famílias fatos com materiais recicláveis	1		
		Atividades relacionadas com projetos	Nós definimos projetos, na Unidade, em diversas áreas do programa para que a família participe	1		
Realização de reuniões de pais	Convidamos as famílias a virem às reuniões de pais	1				

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.3	P.4	
Estratégias desenvolvidas na UAM para promover o envolvimento e a participação das famílias	Ao nível da comunicação	Disponibilização de informação	Nós tentamos comunicar aos pais o que vai acontecendo na escola		3	
			Nós informamos de que forma irão ocorrer aquilo que nós pretendemos fazer		1	
			Nós enviamos muitos recados para a família		1	
			Nós informamos a família do trabalho que estamos a fazer		1	
		Solicitação da participação das famílias	Nós tentamos sempre envolver as famílias nos projetos que realizamos na sala	1		
			Sempre que existe alguma coisa nós solicitamos as famílias a participarem	1		
			Nós solicitamos a ajuda das famílias na UAM	1		
			Nós solicitamos a participação das famílias para fazerem atividades com os filhos	1		
			Nós solicitamos a participação dos pais sempre que seja necessário		1	
		Sensibilização para as questões de saúde dos educandos	Nós tentamos sensibilizar a família para as questões da alimentação saudável	1		
			Queremos que a família esteja sensibilizada para as questões do planeamento familiar	1		
			Nós trabalhamos com a ajuda de médicos e enfermeiros questões de saúde com as famílias	1		
			Tentamos sensibilizar a família para as questões da higiene	1		

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.3	P.4	
Estratégias desenvolvidas na UAM para promover o envolvimento e a participação das famílias	Ao nível da comunicação	Formulação de pedidos de materiais / brinquedos	Nós fazemos pedidos para os pais colaborarem		1	
			Nós pedimos sempre a colaboração dos pais para se envolverem e participarem		1	
			Nós pedimos às famílias para construírem enfeites para a árvore de Natal	1		
			Nós pedimos às famílias para fazer registos fotográficos sobre as atividades de vida diária realizadas em casa	1		
		Colaboração com a mediadora pertencente à etnia	Quando queremos contactar esta família recorremos à mediadora para tentar perceber o que se passa	1		
			Nós temos colaborado com a mediadora para conseguirmos trabalhar com esta família	1		
			Nós fizemos um trabalho com a GISP e a mediadora para conseguirmos trabalhar com esta família	1		
			Nós solicitamos a colaboração com a mediadora		1	
		Disponibilidade para as famílias	Nós temos a filosofia de que a nossa porta aberta está sempre aberta para as famílias	2		
			A porta da UAM está sempre aberta e nós estamos disponíveis para ajudar	1		
		Encorajamento verbal	Nós tentámos cativar a família definindo com ela as suas prioridades para a filha	1		
			Nós costumamos encorajar as famílias para que consigam saber fazer o que é necessário	1		
			Nós tentamos estabelecer uma relação de encorajamento para conquistar a família	1		
		Solicitação de parceiros para trabalhar com as famílias	Nós solicitamos o envolvimento de parceiros que nos ajudem no trabalho com as famílias	1		
			Nós temos a psicóloga que nos ajuda a trabalhar com a família	1		
		Persuasão	Já tentei persuadir os pais para que participem mais		2	

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.3	P.4	
Estratégias desenvolvidas na UAM para promover o envolvimento e a participação das famílias	Ao nível da comunicação	Insistência	Nós não desistimos e continuamos a insistir	1		37
			Nós continuamos a insistir e nunca desistimos da família nem da criança	1		
		Diálogo	Nós tentamos dialogar com as famílias porque funciona	1		
		Desmistificação dos comportamentos do educando	Nós para dar continuidade ao trabalho tentamos desmistificar alguns comportamentos apresentados pelos filhos	1		
	Utilização de diversas formas de comunicação	Contacto telefónico	As famílias para comunicar recorrem ao contacto telefónico	1		
			Existem famílias que preferem utilizar o contacto telefónico para falar connosco	1		
			O telefone é muitas vezes o recurso que utilizamos para falar com os pais		1	
			Recorremos ao telefone sempre que seja necessário informar a família, pois é mais rápido		1	
		Caderno de comunicação	As famílias que têm pouca disponibilidade para estarem na escola, utilizam o caderno de comunicação	1		8
			As famílias utilizam o caderno de comunicação quando querem transmitir alguma coisa	1		
			Uma das estratégias que utilizamos é o caderno de comunicação		1	
			Nós conseguimos comunicar com as famílias através do caderno de comunicação		1	

(cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.		Freq. Total
				P.3	P.4	
Sugestões para facilitar o envolvimento e a participação	Formas de envolvimento e participação	Participar nas atividades escolares	Considero que os pais poderiam envolver-se e participar nas atividades que se realizam na escola		1	3
		Encontros entre a escola e a família	Eu penso que poderia existir encontros entre os professores e os pais para se partilhar e/ou resolver situações das crianças		1	
		Partilha de terapias com as famílias	Na minha opinião era uma mais valia as crianças partilharem as terapias com as famílias	1		
	Outras sugestões	Mudança nas questões culturais	Creio que se as famílias mudassem, nem que fosse um pouco, as questões culturais poderia facilitar o envolvimento e a participação	1		4
		Mudança da forma de pensar dos pais	Penso que se os pais mudassem de opinião poderia facilitar o seu envolvimento e participação		1	
		Disponibilização de transporte adaptado	Considero que o transporte adaptado poderia facilitar o envolvimento e a participação das famílias	1		
		Existência de mais recursos	Penso que se a UAM tivesse mais recursos as famílias envolviam-se e participavam	1		

Anexo Q. Informações recolhidas do “Caderno de comunicação” dos alunos da UAM do 1º ciclo

Caderno de Comunicação - 1º ciclo

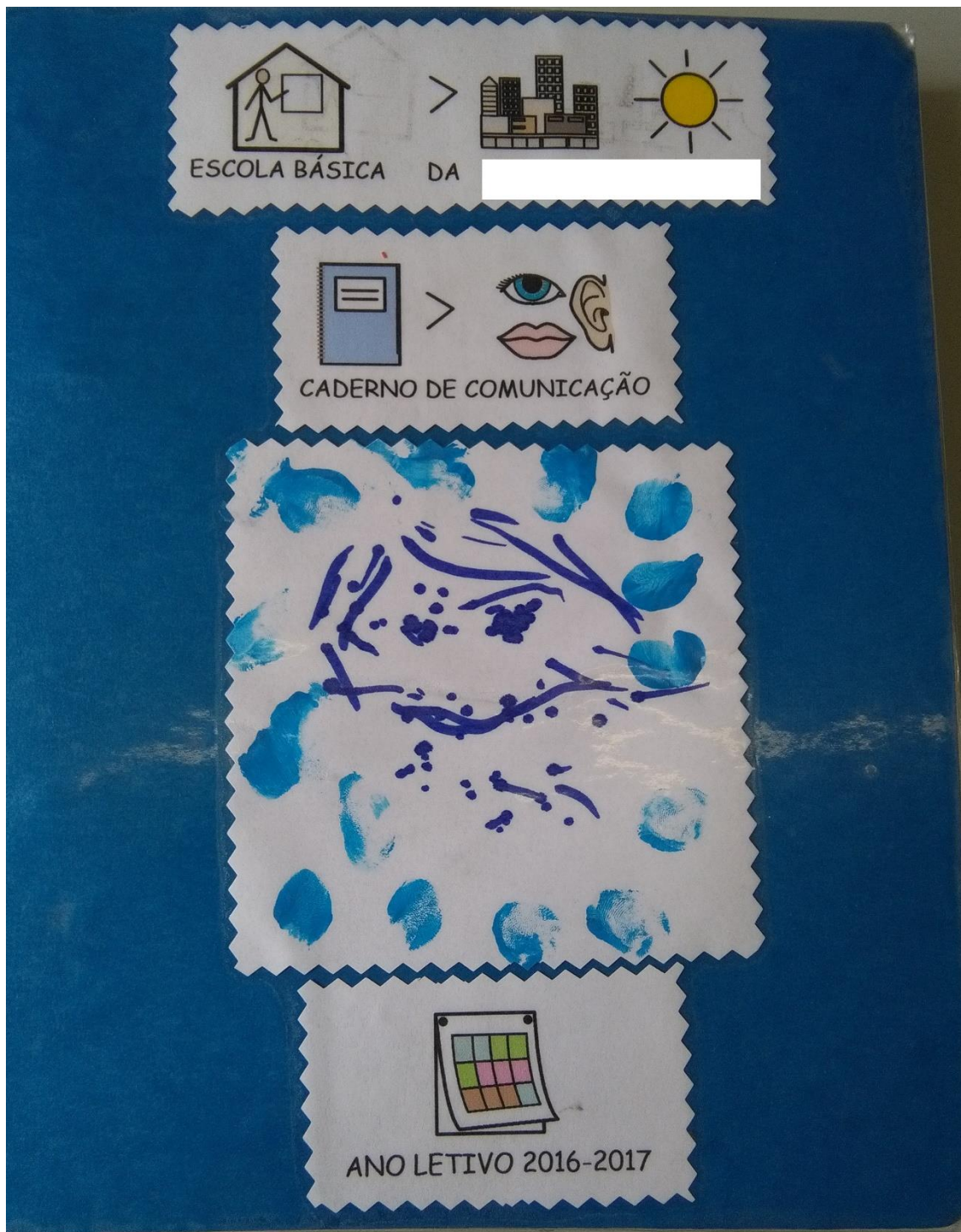
O “Caderno de comunicação” é um instrumento utilizado para registar a correspondência entre a escola e a família e vice-versa.


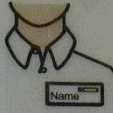
O “caderno de comunicação” está organizado em cinco partes: identificação do/a aluno/a; informação aos encarregados de educação acerca da utilidade do caderno; indicação dos direitos e deveres dos encarregados de educação; espaço para recados; e caderneta do/a aluno/a.

Na capa do “caderno” observa-se a descrição do nome da escola, o título, o desenho do/a aluno/a e a referência ao ano letivo. Tanto o nome da escola como o título recorrem à Comunicação Aumentativa e Alternativa através da Escrita com Símbolos.

Separadores	Dados recolhidos	
Identificação do proprietário	Para cada aluno existe uma folha plastificada referente à identificação do aluno: A escrita com símbolos é utilizada	
Indicação da finalidade do instrumento	A escrita com símbolos também é utilizada.	
Indicação dos Direitos/Deveres	<u>Direitos:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o regulamento interno e o Projeto educativo; - Conhecer os projetos e atividades da sala; - Ser informado do comportamento do seu educando; - Participar em iniciativas propostas pela escola.
	<u>Deveres:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Contatar com o professor sempre que houver alteração de comportamento do seu educando; - Justificar as faltas do seu educando; - Criar hábitos de assiduidade, pontualidade e cumprimento atempado das obrigações escolares; - Ajudar o seu educando a desenvolver hábitos de trabalho e cooperação; - Contatar o professor no horário de atendimento estabelecido, sempre que considere pertinente
	A escrita com símbolos também é utilizada.	


Anexo R. Capa representativa do “Caderno de comunicação” do 1º ciclo e Folhas representativas da indentificação do aluno, a finalidade do instrumento e dos direitos/deveres dos Enc. de Edu.







 A MINHA IDENTIFICAÇÃO



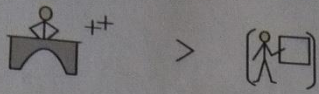

 O MEU NOME É: 

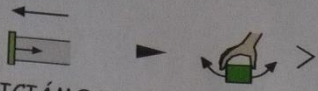
 EU TENHO: 6 ANOS

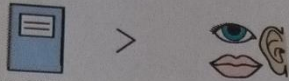
 EU SOU UM / UMA: MENINA



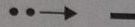
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO:



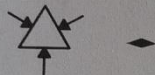
INICIÁMOS O USO DO



CADERNO DE COMUNICAÇÃO.



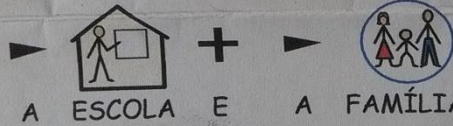
PRETENDEMOS QUE SEJA



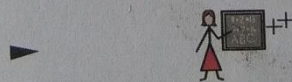
USADO COMO UM INSTRUMENTO



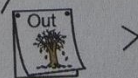
DE COMUNICAÇÃO ENTRE



A ESCOLA E A FAMÍLIA.





AS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL






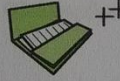


OUTUBRO DE 2016

 +  > 
DIREITOS E DEVERES DOS PAIS


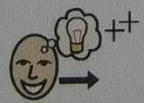
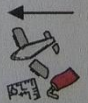


- 
SÃO DIREITOS:

-  ►  +
- CONHECER O REGULAMENTO INTERNO E

►  > 
O PROJETO EDUCATIVO DA INSTITUIÇÃO

-  ►  +  > 
- CONHECER OS PROJETOS E ATIVIDADES DA SALA

- -  >  >  
- SER INFORMADO DO COMPORTAMENTO DO SEU EDUCANDO

- -     
- PARTICIPAR EM INICIATIVAS PROPOSTAS PELA ESCOLA



DEVERES:

-
 - CONTATAR COM O PROFESSOR, SEMPRE QUE HOUVER ALTERAÇÃO

>
 DE COMPORTAMENTO DO SEU EDUCANDO

-
 - JUSTIFICAR AS FALTAS DO SEU EDUCANDO

-
 - CRIAR HÁBITOS DE ASSIDUIDADE PONTUALIDADE E

>
 CUMPRIMENTO ATEMPADO DAS OBRIGAÇÕES ESCOLARES

-
 - AJUDAR O SEU EDUCANDO A DESENVOLVER HÁBITOS DE TRABALHO E COOPERAÇÃO

-
 - CONTATAR O PROFESSOR, NO HORÁRIO DE ATENDIMENTO ESTABELECIDO,

SEMPRE QUE SE CONSIDERAR PERTINENTE

**Anexo S. Capa representativa do “Caderno de comunicação”
do aluno da UAM do 2º Ciclo**

