

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

Crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem:
Narrativas das mães em torno das dificuldades e percurso escolar dos seus filhos

Mariana de Brito Soares da Silva

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da
Professora Doutora Maria Filomena Gaspar

Coimbra, 6 de Fevereiro de 2009

Como educar os nossos filhos:

Responda-lhe, não o instrua.

Proteja-o, não o cubra.

Ajude-o, não o substitua.

Abrigue-o, não o esconda.

Ame-o, não o idolatre.

Acompanhe-o, não o leve.

Mostre-lhe o perigo, não o atemorize.

Inclua-o, não o isole.

Alimente as suas esperanças, não as descarte.

Não exija que seja o melhor, peça para ser bom e dê o exemplo.

Não o mime em demasia, rodeie-o de amor.

Não o mande estudar, prepare-lhe um clima de estudo.

Não construa um castelo para ele, vivam todos com naturalidade.

Não o ensine a ser, seja você como quer que ele seja.

Não lhe dedique a vida, vivam todos cada um a sua.

Lembre-se de que o seu filho não o escuta, ele olha para si.

E, finalmente, quando a gaiola do canário se quebrar, não compre outra...

Ensine-o a viver sem portas!

(Eugénia Puebla)

À tua memória mãe!

Que.... apesar de não estares presente....

Eu nunca te senti ausente!...

Agradecimentos

Aos meus preciosos tesouros. Meus filhos; Bernardo e Ana.

A ti Bernardo obrigado pela maravilhosa disponibilidade (e inocência dos teus seis anos) para me ajudares a escrever os “is” e os “as” “que eu sei mamã!”. Obrigada por existires e desculpa as vezes, tantas... que brinquei contigo apenas de corpo presente e espírito ausente. Obrigado por existires! És lindo e eu adoro-te!

A ti Ana obrigada pela forma deslumbrada e interessada com que exploras (e provas!) o que te rodeia. Desculpa por nem sempre me lembrar que quinze meses obrigam à descoberta e exploração permanente do mundo e... pelas vezes que eu não te entendi: enquanto tu querias “trabalhar” eu desejava (e por vezes desesperava) que dormisses para eu poder trabalhar! Obrigada por existires. És linda e eu adoro-te!

Ao meu marido Vítor pelo apoio silencioso, mas sempre atento e presente.

À Professora Doutora Maria Filomena Gaspar, o meu muito obrigada, sentido e reconhecido. Obrigada pela dedicação, pela sabedoria, pelo apoio, pela ajuda, pelo incentivo, pela palavra amiga, pela coragem de me ter orientado...

Às mães entrevistadas que se revelaram sempre muito preocupadas e colaborantes.

Às professoras das escolas visitadas, pela colaboração e disponibilidade demonstradas.

Ao Centro Social e Paroquial de S. Pedro de Castelões por ter disponibilizado as suas instalações para a realização de algumas entrevistas.

À Cris por ser minha amiga e por ser como é!

A quem acreditou em mim...

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
-------------------	---

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: ENQUADRAMENTO E CLARIFICAÇÃO DE CONCEITOS

1. O conceito de Dificuldades de Aprendizagem	5
2. Avaliação/diagnóstico	13
3. Inclusão	18
4. Currículo	22
5. Suporte legislativo	26

CAPÍTULO 2. ENVOLVIMENTO PARENTAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

1. Família: conceitos, modelos e mudanças	37
2. Relação escola-família	42
3. Envolvimento parental	45
4. O envolvimento parental na família de crianças com NEE	50

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 – CONCEPTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

1. Questões e instrumentos do estudo	56
2. Procedimentos	61
3. Caracterização da amostra	64
3.1 Os pais	64
3.2 As crianças	66

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Procedimentos adotados na análise de conteúdo das entrevistas	68
2. Comparação das narrativas de mães de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem com mães de crianças sem essas dificuldades	
2.1 Período anterior à escolaridade obrigatória	69
2.2 Adaptação à escolaridade obrigatória	70
2.3 Áreas curriculares	72
2.4 Apoio extra-curricular	72
2.5 Relação com o professor titular de turma	73
2.6 Apoio desejado pelas mães na vida escolar dos seus filhos	74
2.7 Expectativas quanto à transição para o 2º ciclo	75
2.8 Expectativas quanto ao futuro dos filhos	78
2.9 Mudança nas escolhas realizadas no passado	80
2.10 Políticas sociais de apoio às famílias com filhos na escola	81
3. Narrativas específicas de mães de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem	
3.1 O diagnóstico	82
3.2 Apoio de profissionais	89
3.3 Currículo alternativo e apoio escolar	90
3.4 Apoio dos pais de outras crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem	91
3.5 Sugestões de alterações na escola	92
4. Narrativas específicas de mães de crianças sem Dificuldades Globais de Aprendizagem	
4.1 O grupo de pares na escola	92
4.2 A inclusão	93
4.3 Apoio às famílias	94
5. Discussão dos resultados	95
CONCLUSÃO	102

ANEXOS

Anexo 1- Análise de conteúdo das questões em comum realizadas nas entrevistas a mães de rapazes com Dificuldades Globais de Aprendizagem e sem Dificuldades Globais de Aprendizagem.

Anexo 2- Análise de conteúdo das questões feitas nas entrevistas a mães de rapazes com Dificuldades Globais de Aprendizagem.

Anexo 3- Análise de conteúdo das questões feitas na entrevista a mães de crianças sem Dificuldades Globais de Aprendizagem.

Resumo

A presente dissertação tem como objecto de estudo as Dificuldades Globais de Aprendizagem em rapazes que frequentam o terceiro ano do primeiro ciclo do ensino obrigatório.

Pretendemos compreender a forma como as mães de rapazes a quem foi diagnosticado Dificuldades Globais de Aprendizagem vivem com esta realidade, nomeadamente, como foi feita a sinalização/diagnóstico, quais os apoios dados e sentidos, e a dinâmica/orgânica familiar destas.

Fizemos uma análise comparativa do discurso de mães de rapazes com Dificuldades Globais de Aprendizagem com o discurso de mães de rapazes sem essas dificuldades, ao nível do percurso escolar, apoio familiar dado às crianças e a forma como perspectivam o futuro dos seus filhos.

The present dissertation has as study object global learning difficulties in boys attending the 3rd grade.

We intend to understand the way the mother of a boy who has been diagnosed with global learning difficulties live with this reality, how the diagnosis was achieved, what support they have and also understand the family dynamics.

We did a comparative analysis between mothers of boys diagnosed with global learning difficulties and mothers of boys that don't have this problem concerning their school progress, family support given to the children and the way they see their children's future.

Introdução

Todos temos memórias de infância que fazem parte do nosso ser.

Nessas memórias podemos encontrar sempre a nossa professora primária que de forma positiva, ou não, deixou marcas...

Nós temos memórias de infância de uma professora especial. Uma professora dedicada, interessada e particularmente angustiada com a Dificuldade de Aprendizagem de um dos seus alunos.

Como tivemos oportunidade de vivenciar de perto esta angustia e porque o “Ricardo”, que não aprendia, fazia parte das conversas e preocupações desta professora que, diariamente, falava do seu aluno demonstrando preocupação e sobretudo dedicação no registo diário da sua evolução ao nível do comportamento e aprendizagens, ficou sempre no nosso íntimo infantil a questão: “como é possível o “Ricardo” não aprender?” Como podem verificar a preocupação desta professora passou a ser, para nós, um motivo de descoberta de uma nova realidade...

De facto, o “Ricardo” fazia parte do nosso universo familiar reflectido na preocupação desta professora, nossa mãe (modelo e pessoa de referência inesquecível), e na nossa necessidade de compreender porque é que não se conseguia aprender?

Mais tarde, no decurso da nossa prática profissional, em ATL, deparámo-nos frequentemente com a procura de apoio/ajuda por parte das mães e dos pais de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem, no sentido de “puxarmos” um bocadinho mais por estas, pois o que fazem na escola e em casa não se revela suficiente.

Embora conscientes que um ATL não é um centro de estudos, mas sim um local destinado à ocupação dos tempos livres das crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico, não pudemos manter-nos imunes aos pedidos dos pais. De facto, verificámos que se não as apoiássemos as suas dificuldades acentuar-se-iam de dia para dia.

Compreendemos que os pais debatiam-se diariamente com um rol de dificuldades, dificuldades estas que se prendiam com diferentes factores, alguns relacionados com as dificuldades de equilibrar o trabalho com a vida familiar, outros com ausência de

conhecimentos e competências para apoiar a aprendizagem dos filhos e outros ainda mais ligados a características de personalidade.

Perante tais circunstâncias questionamo-nos, várias vezes, sobre como se teria processado todo o percurso/adaptação escolar, o acompanhamento e apoio dados em casa, as vivências familiares e sentimentos experienciados por parte das mães (principais acompanhantes no processo educativos) destas crianças que revelavam dificuldades em aprender.

Em que aspectos as crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem se distinguiriam das que não têm essas dificuldades e em que aspectos seriam semelhantes? O percurso escolar dos alunos com Dificuldades Globais de Aprendizagem diferiria do percurso escolar das crianças sem essas dificuldades? E o apoio/acompanhamento familiar destes seria menor do que o apoio que as crianças sem dificuldades de aprendizagem dispunham? A nível familiar, como se processa toda a articulação destas dificuldades com a dinâmica familiar?

Neste trabalho, que aqui apresentamos, pretendemos compreender como as mães de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem são apoiadas no processo educativo dos seus educandos, assim como entender como foi feita a sua sinalização e acompanhamento a partir do momento em que lhes foi detectada a dificuldade de aprendizagem. Com que ajudas puderam contar? Quem os apoiou e orientou? E, como não poderia deixar de ser, constatar como é que estas mães perspectivam o futuro dos seus filhos.

Com esse objectivo, a nossa dissertação de mestrado encontra-se estruturada em duas grandes partes. Na primeira parte, que se constitui pelo enquadramento teórico do estudo empírico que elaborámos, apresentamos um primeiro capítulo onde procuramos clarificar o conceito de Dificuldades de Aprendizagem, falámos da avaliação e diagnóstico destas, do princípio de inclusão e de algumas questões relacionadas com o currículo. Neste capítulo apresentamos ainda o suporte legislativo deste tema.

No segundo capítulo debruçamo-nos sobre as questões relacionadas com o envolvimento parental, nomeadamente a família, apresentando a sua definição, modelos educativos e mudanças verificadas na sociedade e orgânica familiar.

No ponto dois deste capítulo fazemos referência à relação escola-família procurando salientar o que cada uma das partes envolvidas nesta dualidade espera da outra e como se poderão articular a fim de promoverem o envolvimento parental.

A questão do envolvimento parental é retratada no ponto três onde apresentamos algumas das suas diferentes formas de implementação. O ponto quatro deste capítulo é dedicado ao envolvimento parental na família de crianças com necessidades educativas especiais.

A segunda parte desta dissertação conta com a descrição do estudo empírico que efectuámos com o objectivo de respondermos às questões que nos conduziram a esta investigação, e que já foram explicitados nesta introdução.

Esta parte integra um terceiro capítulo onde fazemos a conceptualização do estudo e caracterização da amostra retratando os instrumentos utilizados e os procedimentos adoptados.

O quarto capítulo desta dissertação conta com a apresentação e análise dos resultados relativamente aos procedimentos adoptados na análise do conteúdo das entrevistas, assim como, a comparação das narrativas de mães de crianças com Dificuldades de Aprendizagem Globais com as das mães de crianças sem essas dificuldades. Neste capítulo trabalhamos ainda as narrativas específicas de mães de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem assim como as narrativas específicas de mães de crianças sem essas dificuldades.

No ponto cinco deste capítulo elaboramos a discussão dos resultados para de seguida apresentarmos as respectivas conclusões do presente estudo.

PARTE I.

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

1. O conceito de Dificuldades de Aprendizagem

Por termos como problemática do nosso estudo as Dificuldades de Aprendizagem consideramo-nos uns privilegiados na medida em que pudemos mergulhar num mar de sabedoria onde tantas vezes se cruzam diferentes opiniões e perspectivas sobre o mesmo assunto.

De facto, verificamos que o nosso objecto de estudo encontra-se envolto num enleado de outras problemáticas, das quais destacamos, a definição do próprio conceito, o princípio da escola inclusiva e igualdade de oportunidades, o currículo, a avaliação, e a formação dos professores/avaliadores.

A nossa aprendizagem iniciou logo que tivemos a pretensão de entender, e assim aqui apresentar, a definição do termo Dificuldades de Aprendizagem. Concluímos que tal não era tarefa fácil, visto que a sua definição, além de ainda não reunir consenso entre os diversos estudiosos, não raras vezes abraça o campo das Necessidades Educativas Especiais. Desta forma, parece-nos pertinente deixar aqui algumas definições representativas da ambivalência presente no referido termo.

A preocupação com as Dificuldades de Aprendizagem emergiu da necessidade de se compreender o motivo que levava alunos a experimentarem insucesso escolar quando aparentemente nada indicava que tal pudesse suceder. Após a concretização de alguns estudos constatou-se que estes alunos experimentavam insucesso académico sobretudo nas áreas da leitura, escrita e cálculo, mesmo quando possuíam um “potencial para a aprendizagem médio ou acima da média” (Correia, 2004, p.369).

Neste contexto emergiu o conceito “Dificuldades de Aprendizagem”, apresentado, pela primeira vez, em 1963, por Kirk. Ao chamar a atenção para esta questão, Kirk contribuiu para que nos anos 70 e parte de 80 alguns investigadores, educadores e médicos se comesçassem a debruçar mais sobre esta problemática.

Para Bautista, “o conceito de dificuldades de aprendizagem é relativo; surge quando um aluno tem uma dificuldade de aprendizagem significativamente maior do que a maioria dos alunos da sua idade, ou sofre de uma incapacidade que o impede de utilizar ou lhe dificulta o uso das instalações educativas geralmente utilizadas pelos seus companheiros” (1993, pp.9-10). Considerando esta afirmação, e comparando-a com a de outros autores, verificamos que não raras vezes as Dificuldades de Aprendizagem estavam associadas à deficiência. Este aspecto acarretou consequências bastante negativas para o aluno com Dificuldades de Aprendizagem, os quais eram muitas vezes tratados como portadores de deficiência mental.

Em 2001 a *Learning Disabilities Association of Ontário*, no Canadá, defendeu que há uma diferença entre as Dificuldades de Aprendizagem e a deficiência mental. Para a referida associação “As dificuldades de aprendizagem são discapacidades específicas e não discapacidades globais, e, como tal, são distintas da deficiência mental” (citado por Correia, 2004, p.371).

Parece-nos que entre os obstáculos à definição do termo está a tendência de integrar as Dificuldades de Aprendizagem num vasto contexto social/escolar e individual. As Dificuldades de Aprendizagem aparecem associadas tanto a factores internos e vivenciais (aspectos de natureza sócio-afectivo-cognitivo) assim como à própria deficiência (física e/ou mental).

Porém, para o autor Fonseca “a criança D.A., não é uma criança deficiente.... Trata-se de uma criança normal nuns aspectos, mas desviante e atípica noutros...” ela “vê e ouve bem, comunica e não possui uma inferioridade mental global. Acusa problemas de comportamento, discrepâncias na linguagem e na psicomotricidade, aprende a um ritmo lento e pouco pode beneficiar dos programas escolares – regulares, não atingindo muitas vezes, as exigências mínimas e os objectivos educacionais mínimos” (1984, pp.99-100).

Tendo em conta a versão de Fonseca, a questão que se coloca é que se a criança que se encontra inserida no contexto escolar regular não revelar aprendizagens ao ritmo das demais esta facilmente pode ser conotada como uma criança com Dificuldades de Aprendizagem ou com Necessidades Educativas Especiais.

Consideramos que a questão não pode ser tratada de forma assim tão linear pois ao longo do seu percurso escolar qualquer estudante poderá deparar-se com Dificuldades na

Aprendizagem sem que este tenha de ser “rotulado” como possuidor de Dificuldade de Aprendizagem. Segundo Gonçalves, “compreender, e sobretudo compreender o que numa ideia é essencial (aquilo que permite usá-la e relacioná-la com outras ideias) pode ser causa de muitas dificuldades.... há dificuldades que são a matéria prima da própria aprendizagem...” (<http://www.lispsi.pt/Edu/difapr1.html>). Portanto, o facto de em algum momento o aluno sentir maior dificuldade na apreensão de determinados conteúdos não quer dizer que tenha Dificuldades de Aprendizagem, mas apenas que está com dificuldades nessa aprendizagem.

Parece-nos, pois, imperioso encontrar uma definição, consensual, sobre esta problemática já que, tal como Fonseca afirmou, “...a definição de D.A. é ainda pouco clara, porém imprescindível para finalidades epidemiológicas e para definir meios objectivos de identificação” (1984, p.99), evitando-se assim o que referiu Gonçalves ao afirmar que “nalguns países, a definição de dificuldades de aprendizagem é tão diferente e imprecisa que, se uma criança muda de região ou de estado, pode passar a ser avaliada de acordo com critérios diferentes... pode passar a ser classificada de forma diferente” (<http://www.lispsi.pt/Edu/difapr1.html>).

Para Fonseca, “a criança D.A.... Trata-se de uma criança normal que aprende de uma forma diferente, apresenta uma discrepância entre o potencial actual e o potencial esperado.... A criança D.A. não pode, por definição, ter qualquer deficiência (visual, auditiva, mental, motora, emocional, etc). A criança D.A. tem uma inteligência normal, uma adequada recepção sensorial e um comportamento motor e sócio-emocional adequado... Trata-se de uma dificuldade manifestada na aprendizagem simbólica, independentemente de uma adequada inteligência, de um adequado desenvolvimento... e de um adequado método de ensino...” (1984, p. 100). Portanto, a Dificuldade de Aprendizagem “caracteriza-se, em geral, por uma discrepância acentuada entre o potencial estimado do indivíduo (inteligência na média ou acima da média) e a sua realização escolar, que é abaixo da média numa ou mais áreas académicas mas nunca em todas como é o caso da deficiência mental.” (Correia citado por Correia, 2004, p. 51).

A *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD) apresentou uma definição de Dificuldades de Aprendizagem, sendo esta a que reúne maior consenso entre os investigadores. Para este comité “Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico

que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida” (citado por Correia, 2004, p. 372).

Segundo Reis “falta ainda uma definição consensual, que vá ao encontro da complexidade deste termo, pois nem para todos a abrangência deste conceito é a mesma... o que é mais ou menos consensual é que o termo D.A. abraça em si um vasto leque de perturbações de natureza sócio-afectivo-cognitiva e até neurológica que... vão desde o mau funcionamento ou inibição da inteligência (disfunção), até à incapacidade mais ou menos acentuada numa aprendizagem dita normal” (<http://geracao.cic.pt/geracaocic.asp?NJ=8&art=270>).

Como refere Correia, já se identificaram seis categorias de Dificuldades de Aprendizagem, sendo estas: 1) auditivo-linguística (problema de percepção – o aluno tem “dificuldade na execução ou compreensão das instruções que lhe são dadas”); 2) visuo-espacial (“inabilidade para compreender a cor... para diferenciar estímulos essenciais de secundários e para visualizar orientações no espaço... têm frequentemente dificuldades na leitura”); 3) motora (“problemas de coordenação global ou fina ou... de ambas”); 4) organizacional (“dificuldades quanto à localização do princípio, meio e fim de uma tarefa... dificuldade em resumir e organizar informação, o que o impede, com frequência de fazer os trabalhos de casa...”; 5) académica (“uma das mais comuns no seio das DA. Os alunos tanto podem apresentar problemas na área da matemática, como serem dotados nesta mesma área e terem problemas severos na área da leitura ou da escrita, ou em ambas”); 6) socioemocional (“...tem dificuldades em cumprir regras... seja muitas vezes incapaz de desempenhar tarefas consentâneas com a sua idade cronológica e mental) (2004, p. 373).

Para Correia (ibidem), as Dificuldades de Aprendizagem são “uma categoria das Necessidades Educativas Especiais”. Esta categoria teve como objectivo a criação de condições positivas e saudáveis para que as crianças com Dificuldades de Aprendizagem pudessem usufruir de um serviço educativo que lhes permitisse beneficiar a aprendizagem e assim contribuir para o seu sucesso académico. Tal como referiu “consideremos as DA como uma das problemáticas das NEE, com direito a serviços de educação especial, e que

percebamos o processo que leva a atendimentos eficazes que permitam maximizar os seus potenciais...” (idem, p. 374)

Ainda antes de apresentarmos algumas definições de Necessidades Educativas Especiais parece-nos relevantes destacarmos um aspecto salientado por Fonseca (1984) e que a nosso ver contribui para o diagnóstico precoce de Dificuldades de Aprendizagem em alguns alunos. Referimo-nos às crianças que por circunstâncias da vida se encontram em desvantagem cultural.

Para o autor referido, as Dificuldades de Aprendizagem podem ter como origem factores biológicos (factores genéticos, pré, peri e posnatais e factores neurobiológicos e neurofisiológicos) e factores sociais (factores de envolvimento e de privação cultural e classes sociais). É sabido que a falta de estimulação ou uma estimulação desorganizada numa criança interfere com o seu normal desenvolvimento e conseqüentemente com a sua aprendizagem e sucesso académico. Muitas vezes, a criança é entregue a si mesma, ou a irmãos mais velhos, enquanto os seus pais se encontram a trabalhar.

Este aspecto foi retratado em estudos realizados em bairros mais pobres, onde sobreviviam as classes sociais mais desfavorecidas e que se encontravam em privação cultural. Estes alunos não desenvolveram um nível de linguagem igual ao dos seus colegas de classes sociais mais elevadas. O seu “modelo de linguagem é reduzido, simplista, sem adjectivos e advérbios, com imprecisões semânticas e sintácticas de vária ordem. A criança desfavorecida não tem as ferramentas linguísticas necessárias à aprendizagem da leitura. No primeiro ano de escolaridade encontram-se já em grande desvantagem... que tende a aumentar até ao fim da escolaridade primária, conduzindo ao chamado défice cumulativo” (Fonseca, 1984, p. 127).

Este défice cumulativo irá perpetuar-se ao longo da sua vida, já que o insucesso escolar condicionar-lhe – à todas as opções e projecto de vida. Segundo o autor “o risco das DA está...intimamente ligado às variáveis das classes sociais...” (idem, p.131) pelo que para Fonseca “As crianças que mais necessitam deverão dispor... de melhores oportunidades educacionais, professores mais competentes e experientes, melhores programas de aprendizagem, subsídios nutritivos na própria escola, vigilância médico-psicopedagógica e social mais cuidada...” (ibidem).

Ao analisarmos estas afirmações concluímos que Fonseca e Correia corroboram a ideia de que as Dificuldades de Aprendizagem devem ser integradas e interpretadas como uma Necessidade Educativa Especial, já que só assim se poderá oferecer a estes alunos os serviços educativos especializados que ajudam a minimizar alguns destas desvantagens existentes e a maximizar as suas potencialidades.

Segundo Correia “num sentido lato as dificuldades de aprendizagem são consideradas como todo um conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, risco educacional ou NEE.” (2004, p. 370). Neste sentido, parece-nos relevante apresentarmos aqui algumas definições de Necessidades Educativas Especiais, para assim chegarmos a bom porto no que concerne, se tal for possível, à diferenciação dos termos que aqui retratamos.

“...segundo Wedell o termo necessidades educativas especiais refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica. Já para Davidson, um aluno tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades na aprendizagem, que exigem a adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem, isto é, uma dificuldade significativamente maior para aprender do que a maioria dos alunos da mesma idade, ou uma incapacidade ou incapacidades que o impedem de fazer uso das mesmas oportunidades que são dadas, nas escolas, a alunos da mesma idade” (citado por Madureira, 2005, p.30).

Se considerarmos estas definições constatamos que estão presentes as Dificuldades de Aprendizagem, muito embora para Davidson estas possam estar relacionadas com “incapacidades”. Em todo o caso, as crianças a quem lhes é diagnosticado uma Dificuldade de Aprendizagem são sempre alvo de comparação com os restantes colegas que apresentam um desenvolvimento e aprendizagem dentro dos padrões considerados normais. Parece-nos, porém, que as Necessidades Educativas Especiais estarão mais relacionadas com deficiências físicas e mentais que condicionam a aprendizagem destes alunos e que por isso mesmo os leva a revelar Dificuldades de Aprendizagem. Desta forma, consideramos que as Dificuldade de Aprendizagem podem estar patentes por diversos motivos e em diversas circunstâncias, mas estas poderão ser incorporadas e entendidas como Necessidades Educativas Especiais quando a Dificuldade de Aprendizagem está intimamente relacionada

com uma deficiência ou com uma adaptação do currículo, estrutura física e/ou recursos humanos no meio escolar.

Para o Ministério da Educação, “O conceito “Necessidades Educativas Especiais” tem, em Portugal, contornos fluidos e não parece ser percebido exactamente da mesma forma pelo conjunto dos agentes envolvidos: destinatários da acção educativa especial, pais, docentes, docentes especializados, médicos, técnicos de saúde, terapeutas, técnicos especializados, técnicos da administração educativa, associações de deficientes, entre outros” (Gabinete da Ministra, 2005, p.3).

Sabemos que o termo Necessidades Educativas Especiais emergiu do princípio da educação integrada, onde é colocado um termino na tradicional dicotomia classe regular vs classe especial pois havia “o dever de assegurar às crianças e aos jovens a educação no meio o menos restritivo possível” (Cruz & Leal, p.2).

Segundo Correia, as Necessidades Educativas Especiais podem ser divididas em dois grupos: as Necessidades Educativas Especiais temporárias e as Necessidades Educativas Especiais permanentes. Para o autor, nas Necessidades Educativas Especiais permanentes “...encontramos as crianças e adolescentes cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas, na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda, por défices socioculturais e económicos graves. Abrangem... problemas de foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo” (1999, p. 49). Quando as Necessidades Educativas Especiais são permanentes há uma adaptação geral do currículo às características do aluno que permanecem ao longo do seu percurso escolar ou mantêm-se ao longo de grande parte deste percurso.

Nas Necessidades Educativas Especiais permanentes estão contempladas as seguintes “desordens”: os traumatismos cranianos, o autismo, de carácter motor (paralisia cerebral, spina bífida, distrofia muscular...); de carácter emocional (psicose...); e carácter sensorial (cegos e ambliopes, surdos e hipoacusticos); de carácter intelectual (deficiência mental - ligeira, moderada, severa, profunda, dotados e sobredotados); de carácter processológico (Dificuldades de Aprendizagem) e outros problemas de saúde (sida, diabetes, hemofilia, asma, ...) (idem, p.50).

As Necessidades Educativas Especiais temporárias “...são aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar. Geralmente, podem manifestar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional” (idem, p. 52). Estas exigem algumas modificações do currículo escolar do aluno, ajustando-o às suas características em certa fase do seu desenvolvimento sendo, para nós, modificações temporárias e parciais.

Se no século passado as Dificuldades de Aprendizagem poderiam ser interpretadas como uma discrepância significativa entre o nível de realização /sucesso académico e as capacidades do aluno, consideramos que actualmente não as poderemos separar das Necessidades Educativas Especiais. Tal aspecto foi reforçado com a nova função da escola de contribuir e incentivar o sucesso académico de todos os seus alunos, independentemente de origem social, religião, extracto e raça, trata-se pois da inclusão em acção. Para tal, as crianças com Dificuldades de Aprendizagem adquiriram o direito de usufruírem de estruturas pedagógicas que suportam a lacuna existente entre o realizado e o potencial realizável. Assistimos, assim, a uma tendência cada vez mais crescente a incluir as Dificuldades de Aprendizagem nas Necessidades Educativas Especiais que se deve aos princípios de igualdade de oportunidades e de integração vs inclusão. Porém, ainda existe um caminho a percorrer pois quando a matéria-prima do ensino é uma massa humana tão peculiar como inigualável torna-se difícil operacionalizar e automatizar determinados aspectos tais como Dificuldades de Aprendizagem vs Necessidades Educativas Especiais.

Para Ainscow, (1997, p. 5) “ao longo da sua vida escolar muitas são as crianças que, numa ou noutra altura, experimentam dificuldades. No entanto, contrastando com perspectivas tradicionais em que as Dificuldades de Aprendizagem eram vistas como limitações e/ou deficiências individuais, existe hoje uma abordagem mais positiva que reconhece que as Dificuldades de Aprendizagem podem resultar da interacção de um conjunto de factores muito complexo. Entre eles conta-se a natureza do currículo, a organização da escola e a disponibilidade e competências dos professores para responder à diversidade de tipos de compreensão, experiências e estilos de aprendizagem das crianças na sala de aula.” Nesta afirmação levantam-se novas questões, tais como a da formação e

preparação dos professores para lidarem com grupos heterogêneos, o princípio da escola inclusiva e os critérios de avaliação/diagnóstico das Dificuldades de Aprendizagem e Necessidades Educativas Especiais. São estas questões que procuraremos retratar de seguida.

Sabemos que o conceito de Necessidades Educativas Especiais ainda não se encontra suficientemente operacionalizado entre os docentes e que esta lacuna conduz a alguma falta de critério uniforme no diagnóstico das referidas necessidades. Esta avaliação depende muito da forma como o professor entende a Dificuldade de Aprendizagem.

Madureira explicou este aspecto de forma muito clara ao colocar as seguintes questões “o que significa para cada um de nós (docentes) uma dificuldade significativamente maior para aprender? Quando avaliamos o desempenho de determinado aluno, qual é o referente, ou seja, qual é o termo de comparação que usamos? Em suma, qual é a representação que temos sobre um bom aluno, sobre um aluno médio ou sobre um aluno com dificuldades na aprendizagem?” (2005, p. 30).

2. Avaliação/diagnóstico

A dificuldade que se coloca será na própria definição e identificação dos critérios de diagnóstico das Dificuldades de Aprendizagem. Numa escola de todos e para todos, onde o público alvo se destaca cada vez mais pela sua heterogeneidade, nem sempre será fácil e congruente a forma como se identificam as Dificuldades de Aprendizagem/Necessidades Educativas Especiais dos alunos, porque os próprios professores terão diferentes critérios de avaliação/diagnóstico.

Deparamo-nos assim com uma realidade que poderá ser constrangedora, na medida em que consideramos que se a criança vem referenciada como portadora de uma deficiência ou incapacidade esta terá uma Necessidade Educativa Especial. No entanto, o diagnóstico de Dificuldades de Aprendizagem nos alunos ficará sujeito aos critérios de avaliação do professor.

Como referiu Ainscow “... Não nos podemos esquecer de que o conhecimento que temos dos indivíduos é condicionado pelos nossos próprios recursos pessoais e pela nossa

experiência.” (1997, p.31). A identificação e diagnóstico de Dificuldades de Aprendizagem estão presentes na prática profissional dos docentes e nos juízos de valores que estes fazem em relação aos seus alunos. Convém-nos salientar o que Madureira defende pois “... o maior ou menor número de alunos identificados com necessidades educativas especiais é determinado, entre outros aspectos: pela forma como são definidos os objectivos de ensino; pelos processos de avaliação dos progressos dos alunos; pelas áreas de aprendizagem mais valorizadas pelo professor; pelas atitudes que este desenvolve face a alunos com níveis menores de sucesso e... pela forma como encara as diferenças individuais” (2005, p. 31).

Verificamos, assim, que há inerente um risco de serem diagnosticadas Dificuldades de Aprendizagem de forma precipitada. Contudo, se considerarmos as condições de trabalho de grande parte dos professores, assim como a formação que estes possuem ao nível do diagnóstico e acompanhamento de crianças com dificuldades, facilmente concluímos que o professor vê-se, na sua prática profissional, numa encruzilhada de opções. Se, por um lado, tem um grupo heterogéneo para ensinar tem, também, por outro lado um plano anual para cumprir. E é justamente pela necessidade de cumprir um plano anual que por vezes se podem diagnosticar Dificuldades de Aprendizagem/Necessidades Educativas Especiais de forma precipitada. Anexada a esta ideia referimos também o que Madureira defendeu ao afirmar que “Os sentimentos de impotência que os professores experimentam face às dificuldades dos alunos e a falta de informação e interiorização que têm sobre o que se entende por Necessidades Educativas Especiais constituem, entre outros aspectos, factores determinantes dessa identificação apressada.” (idem, p.28).

Certo é que cada vez mais os docentes trabalham com crianças cujas características são mais peculiares, onde lhes é exigido que ministrem um ensino de qualidade, que vá de encontro com as diversas necessidades, ritmos de aprendizagem e dificuldades por forma a se fomentar o sucesso educativo em prol de uma baixa taxa de abandono escolar. Pretende-se, então, um ensino individualizado dentro de um grupo heterogéneo.

O professor tem, portanto, um papel preponderante no percurso escolar de cada grupo de alunos, de cada aluno. Este aspecto leva-nos a acreditar que o diagnóstico de Dificuldades de Aprendizagem num aluno não pode ser efectuado de ânimo leve. Este diagnóstico poderá condicionar-lhe todo o percurso escolar, assim como toda a sua vida. Ao fazer uma avaliação devem ser contempladas todas as partes envolvidas, não devendo a

avaliação incidir unicamente no aluno e nas suas características individuais. Segundo Madureira "...a identificação de necessidades educativas especiais inclui não somente as incapacidades e dificuldades individuais, mas também, e de forma relevante, as condições gerais do processo de ensino/aprendizagem desenvolvidas por cada professor na sala de aula" (idem, p.31). Este aspecto vai de encontro com a ideia de que provavelmente algumas das dificuldades das crianças, jovens alunos, são o reflexo das dificuldades da própria escola em se organizar de forma a dar resposta à heterogeneidade de público. Para o autor citado "...a análise dos processos de identificação das necessidades educativas especiais realizados pelos professores nas escolas revela que, embora aquelas surjam quer de dificuldades na aprendizagem, quer de limitações efectivas no acesso ao currículo comum, podem também resultar de factores de ordem pedagógica" (ibidem).

Se tivermos em conta estes factores poderemos mesmo questionar se alguns destes alunos conotados como detentores de Dificuldades de Aprendizagem não terão sido alvo de um diagnóstico precipitado/errado do seu docente.

Outro factor a referir será a necessidade dos docentes fazerem uma autoavaliação no sentido de verificarem se parte das dificuldades sentidas pelas crianças não terão origem nas próprias metodologias e estratégias de ensino por si adoptadas. Para Madureira "... o processo de identificação exige, antes de mais, que o professor seja capaz de analisar de forma crítica a sua prática pedagógica. Esta... permitirá perceber em que medida as necessidades educativas decorrem de problemas intrínsecos ao aluno ou de contextos de ensino/aprendizagem em que está inserido." (idem, p. 35) Trata-se de ser capaz de adaptar o processo ensino/aprendizagem ao grupo/turma de acordo com os feed-back que o professor vai recebendo dos seus alunos. Estes factores, assim como a avaliação e diagnóstico de Dificuldades de Aprendizagem, poderão ser desenvolvidos se se investir mais na formação profissional e pedagógica dos nossos professores, assim como numa mútua ajuda e colaboração entre os professores do ensino especial e do ensino regular.

No campo das Necessidades Educativas Especiais na classe regular parece-nos relevante salientar a distinção proposta por Simeonsson (citado por Madureira, 2005, p. 31) entre problemas de baixa frequência e alta intensidade versus problemas de alta frequência e baixa intensidade.

Os problemas de baixa frequência e alta intensidade serão as Necessidades Educativas Especiais mais graves, mas menos frequentes. Os problemas de alta frequência e baixa intensidade são os casos mais habituais mas com menor gravidade, “a identificação é realizada, num primeiro momento, pelo professor, uma vez que é na escola, perante os conhecimentos e competências exigidos no currículo, que os problemas se poderão manifestar” (Madureira, 2005, p. 32). A nosso ver, estes últimos problemas serão as Dificuldades de Aprendizagem. Os casos de baixa frequência e alta intensidade, por norma, possuem um apoio clínico e pedagógico que o define e avalia. Estarão presentes os casos de Necessidades Educativas Especiais ao nível de deficiência física, motora e mental.

No entanto, parece-nos importante destacar que “o diagnóstico de alguém pode tornar-se o diagnóstico contra alguém” (Madureira, 1995, p. 28) sendo portanto imperioso a definição clara e concreta do que é considerado Dificuldade de Aprendizagem e Necessidade Educativa Especial, a qual sirva de linha orientadora para a prática pedagógica dos docentes. Como refere Ainscow “Ao longo dos anos, têm sido utilizadas muitas estratégias para ajudar as crianças que se defrontam com dificuldades escolares. As diferenças residem no modo como as dificuldades são definidas... a perspectiva dominante é normalmente a individualizada, requerendo... um processo de identificação e avaliação baseado num escrutínio dos atributos que se considera interferirem na aprendizagem de cada criança” (1997, p. 28).

Esta individualização da aprendizagem antecede uma época de generalização e obrigatoriedade do ensino básico primário que trouxe consigo uma série de alterações no contexto educativo, sobretudo a nível escolar. Referimo-nos à “substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras” (Bautista, 1993, p. 25) que trouxe consigo o conceito de integração escolar, ou melhor, “educação integrada onde se promoveram alterações educativas e legislativas com o objectivo de permitir que os alunos com necessidades educativas especiais pudessem “usufruir do mesmo tipo de educação que o seu companheiro dito “normal”, ou seja, sempre que possível, o aluno com NEE devia se educado na classe regular”. (Correia, 1999, p.19).

Segundo Bautista, o conceito de integração escolar está relacionado com o princípio da normalização, ou seja, parte-se do princípio que todos os alunos, independentemente das suas capacidades e características individuais, devem estar integrados num contexto escolar

normal vivendo o seu dia-a-dia de forma tão normal quanto possível. É esta a base filosófica da integração. Porém, referimos que o princípio de normalização deve ser praticado desde que se tenha presente que “normalizar não significa pretender converter em normal uma pessoa deficiente, mas aceitá-lo tal como é, com as suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos outros e oferecendo-lhe os serviços pertinentes para que possa desenvolver ao máximo as suas possibilidades e viver uma vida tão normal quanto possível” (Bautista, 1993, p. 29)

Ao falarmos de integração não podemos deixar de nos referir ao termo inclusão, pois ambos se encontram associados.

O conceito de escola inclusiva emergiu numa Conferência Mundial da UNESCO, em 1994 em Salamanca, e teve como ideia orientadora “a afirmação de que as escolas se devem ajustar as todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (citado por Cruz & Leal, pp.2-3). partindo-se da premissa de que todas as mudanças que o movimento da escola inclusiva instituísse seriam benéficas para todos os alunos e não apenas para os que apresentam uma necessidade educativa especial. “Na verdade, os que são considerados como tendo necessidades especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos” (Ainscow, 1997, p.14)..

A inclusão será algo muito mais abrangente do que a integração, pois a primeira exige uma alteração das estruturas físicas e mentais do contexto escolar, para assim se dar resposta às necessidades de todas as crianças. Trata-se, pois, de uma educação inclusiva, já que também se trata de mudar hábitos e mentalidades há muito instituídos no contexto escolar e comunitário.

A educação inclusiva implica a valorização da diferença, porque a inclusão contempla a criança no seu todo e não apenas no seu aproveitamento académico. O “princípio da inclusão apela, assim, para uma Escola que tenha em atenção a criança – todo, não só a criança-aluno e que... respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal -, por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.” (Correia, 1999, p. 34).

Segundo o autor Ainscow “... o problema consiste em se encontrar meios de organizar as escolas e as salas de aula, de modo a que todas as crianças e jovens tenham sucesso na aprendizagem.” (1997, p.14).

3. Inclusão

Na questão da inclusão destacamos também a dificuldade em se encontrar uma definição consensual entre os estudiosos, visto que, para alguns, o conceito de inclusão é diferente de integração. Birch define integração escolar “como um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem” (citado por Bautista, 1993, p. 29), ou seja, consiste em dar igualdade de oportunidades, acesso aos mesmos recursos educativos, uma escola para todos onde as “instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (Correia, 1999, p. 33).

A escola tem um papel preponderante no ensino, na educação, e como tal tem obrigação de estimular, incentivar e promover a inclusão dos alunos. Porém, muitas vezes a mesma escola foi promotora de exclusão. Segundo Rodrigues “a escola foi (é) uma fonte de exclusão para muitos alunos que, quase sempre, viram confundidos com “falta de motivação”, “indisciplina”, ou “falta de inteligência” a incompatibilidade entre os seus valores, ritmos e interesses com os que eram veiculados pela escola” (2003, p. 92).

O mesmo autor refere que “preferimos a expressão “educação inclusiva” em lugar de “escola inclusiva” (idem, p. 91), porque se na sociedade não impera o princípio da inclusão, os mesmos princípios serão perpetuados na comunidade escolar.

É um campo vasto, abrangente, cuja educação para a inclusão deveria ter lugar em todo o espaço social além do escolar. Para Rodrigues “... a inclusão é um conceito multifacetado que pode ser abordado a partir de variados pontos de partida e que não tem necessariamente, pontos de chegada semelhantes. Assume... que a inclusão ao nível da educação não pode ser dissociada da inclusão ao nível social mais lato. Não é possível conceber uma escola inclusiva num “mar social” de exclusão” (idem, p. 9).

Na questão da inclusão podemos encontrar duas posições antagónicas; os idealistas e os pragmáticos. Para os idealistas, tal como o nome refere, a educação inclusiva é o ideal, pois só assim se pode promover uma verdadeira igualdade de oportunidades, onde todos usufruem do mesmo espaço e recursos. Todos serão considerados como “iguais” aos demais e assim estão incluídos. Porém, no lado oposto, encontramos os pragmáticos para quem a inclusão é utópica, pois consideram que as crianças com Necessidades Educativas Especiais devem, desde cedo, ter respostas adequadas às suas necessidades, o que nem sempre é possível no ensino regular. Consideram também que a inclusão destas crianças prejudica as demais, pois exige um investimento do professor no ensino destes, assim como implica a adequação de estratégias e recursos às necessidades destes alunos, o que tira tempo ao professor para se dedicar aos restantes alunos (Rodrigues, 2003, p.8).

Certo é que a escola não é, nem pode ser, apenas um espaço físico. Ela é sobretudo feita de relações humanas que se desenvolvem e se articulam entre si. Devem, portanto, ser incentivadas todas as relações interpessoais, entre colegas de escola, professores, alunos. O “diferente” deve ser considerado como capaz e útil, uma fonte rica de aprendizagem mútua. Esta será uma educação inclusiva, até porque é função da escola educar, sensibilizar e motivar para a inclusão mobilizando os alunos para esta questão e formando assim exemplos que se poderão repercutir na comunidade.

Contudo, deveremos estar sempre conscientes de que a inclusão pode ser promovida sempre que tal seja possível e considerando-se sempre que os direitos dos alunos estão salvaguardados. Correia refere que “somos pela inserção do aluno com NEE, mesmo com NEE severas, na classe regular, sempre que isso seja possível, mas acreditamos também na salvaguarda dos seus direitos, que pode ser posta em causa caso não se respeitem as características individuais e as necessidades específicas desse mesmo aluno” (1999, p.34) Portanto, não se pode incentivar a inclusão quando não existem recursos físicos e humanos que permitam uma inclusão de sucesso.

A inclusão poderá ser uma boa fonte de aprendizagem, não somente pela integração da diferença mas, também, porque, tal como referimos anteriormente, o aluno com Necessidades Educativas Especiais passar a ser valorizado. Este deixa de ser um problema para passar a ser um recurso que possibilita o enriquecimento do plano curricular, educativo. Poderá ser um bom princípio para se estimular o trabalho de grupo. O aluno com

Necessidades Educativas Especiais é visto de forma mais positiva, deixando de ser conotado como um problema a tratar para ser considerado como uma mais valia para o grupo/turma. Para Bautista, “a integração não é uma simples colocação física num ambiente não restritivo; significa uma participação efectiva nas tarefas escolares que proporcione à criança a educação diferenciada de que necessita com apoio nas adaptações e meios pertinentes para cada caso” (1993, p. 30). Como refere Rodrigues “A educação inclusiva é, pois, uma ruptura com os valores da escola tradicional” (citado por Rodrigues, 2003, p.99). “Rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno-padrão estandardizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução. É, pois, muito ambicioso como objectivo” (ibidem, pp.99-100).

Soder (citado por Bautista, 1993) defendeu diferentes graus de integração: a integração física (o contexto educativo é o de centros de educação especial nas escolas regulares) em que apenas é partilhado pelos alunos o espaço comum, como recreios e corredores; a integração funcional, os alunos de ensino especial e de ensino regular usufruem dos mesmos recursos mas, em momentos diferentes, pode acontecer uma utilização em simultâneo dos recursos por ambos os grupos, assim como uma utilização comum de algumas instalações com os mesmos objectivos educativos, sendo nestes casos a utilização efectuada em simultâneo (estes são três níveis, por ordem crescente de integração funcional); a integração social, a qual é defendida por Soder como sendo a inclusão individual de um aluno considerado deficiente num grupo/classe regular; a integração na comunidade “é a continuação, durante a juventude e a vida adulta, da integração escolar”.

No entanto, para que se dê a integração escolar é necessário que se encontrem reunidas algumas condições que Bautista (1993) nos soube descrever de forma fluida e clara. Para este, será fundamental uma “mudança e renovação da escola tradicional, efectuando-se profundas modificações na organização, estrutura, metodologia, objectivos...” que implica uma “redução da proporção professor/alunos por sala; um esquema curricular único, aberto e flexível que permita as oportunas adaptações curriculares; supressão de barreiras arquitectónicas e adaptação das escolas regulares às necessidades dos diferentes alunos; dotar as escolas dos recursos humanos, materiais e didácticos que sejam necessários e contar com o apoio das equipas interdisciplinares...; uma boa relação entre a escola e a comunidade em que se insere, já que a integração não

acaba na escola mas continua fora dela; participação activa dos pais no processo educativo do aluno; um bom nível de comunicação interna nas escolas; a formação e o aperfeiçoamento dos professores e outros profissionais implicados na integração escolar, assim como o empenho de todos para trabalhar em equipa” (1993, p.32).

Na escola/educação inclusiva encontramos uma grande quantidade de outras questões, das quais depende o sucesso ou não do movimento inclusivo, porque tal política implica uma modificação/ruptura com alguns requisitos verificados na escola regular, dita tradicional. Segundo Ainscow (citado por Rodrigues, 2003, p. 96) “as escolas que procuram oferecer modelos educativos com maior inclusão devem investir em seis tipos de mudança: 1. assumir, como ponto de partida, as práticas e conhecimentos existentes; 2. ver as diferenças como oportunidades para a aprendizagem; 3. inventariar as barreiras à participação; 4. usar os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem; 5. desenvolver uma linguagem ligada à prática; 6. criar condições que incentivem aceitar os riscos”.

Uma das grandes dificuldades na implementação do modelo prende-se com a precária formação dos docentes ao nível das Necessidades Educativas Especiais. Os currículos universitários não contemplam esta área, o que faz com que os recém-licenciados também não se sintam preparados para implementar uma prática inclusiva, além de integradora da diferença. O professor do ensino regular tem, nesta área, um papel importante a desempenhar, no entanto ele poucas vezes se vê como um recurso no ensino destes alunos relegando a responsabilidade educativa da criança com Dificuldade de Aprendizagem para o professor de apoio. Este aspecto conduz a uma cultura pouco colaboradora entre os professores, o que faz com que a implementação de uma política inclusiva fique muito limitada. É sabido que é imperiosa uma estreita ligação entre os professores do ensino regular e o do ensino especial/apoio, já que ambos têm um papel preponderante no sucesso académico dos seus discípulos e apenas com uma continuidade e consistência no trabalho realizado por ambos (professor de apoio e professor titular) ficará garantido o sucesso académico destes alunos.

O professor de apoio “é aquele que dedica a sua atenção profissional aos alunos, com necessidades especiais, integrados em escolas de ensino regular” (Bautista, 1993, p. 48) e a sua principal função “consistirá em proporcionar a esses alunos o reforço pedagógico necessário para concluírem com êxito o seu processo educativo” (op. cit., p.

49). O trabalho do professor de apoio pode ser efectuado dentro ou fora da sala da classe regular, em contacto com os restantes alunos e com o professor, ou pode ser desenvolvido fora da sala de aula do ensino regular. As funções do professor de apoio são diversificados, no entanto consideramos pertinente reforçar o dever de “orientação dos professores de ensino regular responsáveis pelos alunos no que se refere ao atendimento educativo concreto desses alunos com NEE, assim como outras orientações para prevenção de possíveis dificuldades que, de modo geral, possam surgir nos restantes alunos do grupo” (ibidem).

Em jeito de conclusão gostaríamos de deixar aqui a definição de inclusão proposta por Rodrigues. Para este autor “estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (2003, p. 95). Esta ideia foi partilhada por Bautista que defendeu que “a integração não é a simples colocação física num ambiente não restritivo; significa uma participação efectiva nas tarefas escolares que proporcione à criança a educação diferenciada de que necessita com apoio nas adaptações curriculares e meios pertinentes para cada caso” (1993, p. 30).

“A educação inclusiva é, pois, uma ruptura com os valores da escola tradicional (Rodrigues 2002, citado por Rodrigues, 2003, p. 99). Rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno-padrão estandardizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução. É, pois, muito ambicioso como objectivo. Os professores, São a esperança da inclusão. (op.cit., pp. 99-100).

4. Currículo

Como se pretende uma escola para todos e de todos, portanto uma escola mais justa e inclusiva, os professores procuraram melhorar a relação pedagógica que desenvolvem com os alunos. A metodologia que outrora era centrada no professor (titular de todos os conhecimentos sendo os seus alunos fieis depósitos dos seus conteúdos e conhecimentos) passou a ser centrada no aluno e nas suas características pessoais. Esta pequena, grande,

revolução fez com que os professores adoptassem diferentes estratégias de ensino, que fossem de encontro às mais diversificadas necessidades e ritmos de aprendizagem dos seus educandos, utilizando novas estratégias de ensino, levando ao desenvolvimento da criatividade pedagógica do professor e à colocação da tónica numa metodologia centrada no aluno.

Nesta nova metodologia, o aprendiz passou a ter importância e a ser valorizado e considerado como um recurso pedagógico rico e útil em todo o processo de ensino aprendizagem, pois começou a ser considerado como uma fonte de aprendizagem e um recurso. Desta forma houve uma acentuação e desenvolvimento da relação pedagógica entre o professor e o aluno. Impera o feed-back entre o docente e os seus discentes, entre os alunos com Dificuldades Globais de Aprendizagem e os seus demais (cuja aprendizagem se desenvolve nos padrões considerados normais), entre os alunos com Dificuldades Gerais de Aprendizagem e os seus professores. Agora os alunos, mesmo com as suas diferenças, transformam-se num recurso positivo e rentável na aprendizagem dos seus pares. Promove-se, assim, a inter-ajuda e o princípio da inclusão vs integração.

Os alunos são então valorizados. É com o ensino individualizado, na busca de formas diferentes de ensinar, que se tornou o ensino mais rico. Quando o conteúdo a assimilar é explicado de diversas maneiras, todos os alunos do grupo têm oportunidade de apreenderem melhor e de forma mais eficaz os conteúdos a reter. Para Ainscow “...os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e actividades em curso” (1997, p.16).

No entanto é de salientar o que explica Correia quando defende que “são grandes as responsabilidades cometidas ao professor do ensino regular: espera-se que utilize estratégias e desenvolva actividades de ensino individualizado junto da criança com NEE, mantenha um programa eficaz para o resto do grupo e colabore na integração social da criança” (1999, p. 20).

Todavia, “ sem a formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas vezes a natureza dos seus problemas e as implicações que têm no processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar apoio adequado” (ibidem)

Se por um lado, os professores têm alunos cujo ritmo de aprendizagem lhes permitem ter sucesso no cumprimento do currículo, por outro lado terão de criar estratégias de forma a permitir aos alunos com planificação curricular ajustada o acesso ao currículo comum e a um ensino individualizado dentro da diversidade e da adversidade. É perspectivando a política inclusiva e integradora das crianças com Necessidades Educativas Especiais que verificamos que há um vasto trabalho a realizar, uma vez que na sua prática profissional, além da formação, o docente deverá “ter autonomia suficiente para tomar decisões imediatas que tenham em conta a individualidade dos seus alunos e a singularidade de cada situação que ocorre” porque “ensinar é uma tarefa complexa e imprevisível que requer um elevado grau de improvisação” (Ainscow, 1997, p. 25) e de preparação.

Se um aluno tem Dificuldades Globais de Aprendizagem é dever do professor criar todas as condições para que este tenha sucesso académico. Embora tendo sempre como objectivo último o acesso ao currículo comum, o docente poderá efectuar ajustes no currículo do aluno por forma a que este vá evoluindo na sua aprendizagem. Estas “adaptações curriculares são a mais importante estratégia de intervenção na resposta às necessidades educativas especiais” (Bautista, 1993, p. 15) porque muito embora o Projecto de Escola deva contemplar todos os seus alunos com o objectivo de “adaptar-se o melhor possível às características e capacidades de todos e de cada um dos alunos e ao contexto da escola em questão... as adaptações curriculares podem referir-se tanto a modificações na metodologia, como nas actividades de ensino e aprendizagem, na temporalização, com trocas no tempo previsto para alcançar os objectivos, ... na prioridade a determinados objectivos ou conteúdos, na eliminação e/ou introdução de algum objectivo ou conteúdo” (Ainscow, 1997, p. 15).

Para promovermos a integração e a inclusão de um aluno devemos aplicar um currículo do tipo aberto, uma vez que este permite uma flexibilização curricular e “pressupõe a definição e delimitação clara, não apenas das competências gerais a desenvolver durante a escolaridade, mas também das competências essenciais a adquirir em cada área disciplinar ou disciplina” (Leite, 2005, p. 12) Neste aspecto incentiva-se uma adequação do currículo nacional ao local, ou seja, ajusta-se o currículo às características locais onde este é implementado. Este aspecto dá especial relevância à escola que passa a

elaborar um “projecto educativo (no qual explicita intenções, orientações e acções a empreender) e desenvolver propostas curriculares de acordo com as características da população que a frequenta e das necessidades e problemas identificados” (ibidem).

Consideramos que se o projecto educativo da escola for bem elaborado, fundamentado e se contemplar as diferenças patentes no grupo de alunos o sucesso educativo destes será mais evidente. O projecto curricular da escola é importante uma vez que é neste que são definidos “os aspectos curriculares em que esta deve investir, as linhas pedagógicas orientadoras, o modo de operacionalização dos processos interdisciplinares e transdisciplinares, os critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos, e portanto, também os processos de ensino/aprendizagem” (ibidem).

Com o projecto curricular da escola deve coexistir o “projecto curricular turma” porque, segundo Leite, “cada turma apresenta características e dinâmicas próprias que configuram necessidades e prioridades diferentes na abordagem de conteúdos, na organização de experiências de aprendizagem, na gestão do espaço e dos recursos por isso se torna necessária a elaboração do projecto curricular (PCT) em relação a cada uma das turmas de uma escola” (op. cit., pp.12-13).

Como retratamos aqui as questões de Dificuldades Globais de Aprendizagem e de integração não podemos deixar de referir que os alunos com Necessidades Educativas Especiais revelam a necessidade de obter uma adaptação individualizada do projecto curricular de turma. Este aspecto revela-se interessante e importante pois, segundo Leite, “a diferenciação curricular que se faz ao nível de um só aluno tem sido designada por adaptação curricular. Esta configura... um conjunto de ajustamentos que é necessário fazer ao PCT para dar resposta às necessidades especiais de um determinado aluno, sem pôr em causa, no entanto, as competências de saída de cada ciclo de escolaridade (op. cit., p. 13).

Ao elaborar-se as adaptações curriculares é necessário ter presente “...tudo aquilo que o aluno com NEE pode realizar com os seus pares, tendo em conta que a finalidade última da intervenção é o acesso ao currículo comum e, portanto, a aquisição pelos alunos das competências finais do ciclo de escolaridade” (ibidem). Pode também ocorrer, embora constituam excepções, a elaboração de currículos especiais. Nestes “as competências de saída delineadas... caracterizam-se, geralmente, pela funcionalidade, visando o desenvolvimento pessoal e social, a autonomia nas actividades de vida diária e a adaptação

ocupacional. Os alunos com currículos funcionais não estão... inseridos em salas de aula cujo objectivo é o acesso ao currículo comum, embora possam e devam estar inseridos nas escolas regulares (op.cit., p. 24). Neste caso eliminam-se alguns objectivos e conteúdos, sempre com o consentimento dos encarregados de educação e de uma equipa multidisciplinar, a fim de se garantir algum sucesso escolar. De referir que é sempre preferível a substituição dos conteúdos à sua eliminação porque este factor pode ter repercussões no futuro profissional do aluno. No entanto, nem sempre tal é possível por falta de autonomia do professor e/ou recursos que o apoiem nesta tomada de decisão.

Como referiu Sim-Sim “Numa escola para todos, é muitas vezes difícil encontrar caminhos pedagógicos que atenuem as dificuldades que se erguem no ensino e na aprendizagem de muitas crianças; e porque a sala de aula é um espaço privilegiado de aprendizagem, é aí, que muitas das barreiras se tornam obstáculos gigantescos para alunos e professores. Muitas das dificuldades de aprendizagem dos alunos são a face visível das dificuldades sentidas pelos professores, ao abordar não um grupo homogéneo de alunos interessados mas, muitas vezes, misturas explosivas e ricas de diversidade que constantemente desafiam a actividade docente” (2005, p.7).

“A organização e gestão das formas de acesso ao currículo comum planeadas, desenvolvidas e reformuladas pelos professores, enquanto grupo, e por cada professor, na sala de aula, configuram sempre respostas complexas, interactivas e dinâmicas às necessidades educativas, mais especiais ou mais comuns, que os alunos apresentam. E porque fazer aprender continua a ser a dimensão marcante da profissão de professor, é a este nível que, verdadeiramente, os desafios se continuam e continuarão a colocar” (Leite, 2005, p. 24).

5. Suporte legislativo

Neste ponto procuraremos apresentar, embora de forma sucinta mas completa, a legislação que suporta o ensino de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem. Procuraremos expor o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro e contrapô-lo com o decreto que o precede: o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto de 1991. Iremos centrar-nos nos

aspectos que nos parecem mais pertinentes para este estudo ficando assim por referir alguns elementos da lei, nomeadamente os artigos que se referem à multideficiência, autismo, surdez e/ou cegueira. Cingiremos também a nossa análise à parte que regulamenta as crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico, uma vez que é este o alvo do nosso estudo empírico. Não focaremos, portanto, o ensino pré-escolar, nem os outros níveis de ensino.

De referir que na altura em que efectuámos a parte empírica do presente estudo, em 1997, ainda se encontrava em vigor o Decreto-lei nº 319/91.

Enquanto persistir a falta de um consenso sobre o que constitui Dificuldades de Aprendizagem e Necessidades Educativas Especiais, tal como procurámos ilustrar nos pontos anteriores deste capítulo, dificilmente se poderá efectuar uma legislação de base que seja única, homogénea e imparcial. De facto, quando o Decreto-Lei 3/2008 foi aprovado logo se ergueram vozes que o contrapunham e criticavam porque ainda não se considerava clara a forma como o Ministério da Educação classificava e identificava as crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Segundo alguns autores, o método utilizado pelo Ministério da Educação, na nova regulamentação, é desajustado da nossa realidade. Este método (CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade) adequa-se a adultos e não a crianças pois “a escala de avaliação é altamente subjectiva, sem qualquer rigor” (Correia, citado por Sousa, em <http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticias.aspx?contentid=46317059A5344> em 20-03-2008). Para Correia, não se encontram devidamente especificadas, no novo Dec. Lei, as dificuldades de aprendizagem a apoiar pois “não há referências aos alunos com dificuldades intelectuais (deficiência mental), com dificuldades de aprendizagem específicas (como acontece com a dislexia), com perturbações emocionais e do comportamento grave, ou com problemas de comunicação”. (ibidem). Esta ideia foi ainda reforçada por Magalhães quando este referiu que “são excluídas das escolas de referência ou das unidades de ensino e de apoio nelas previstas as respostas específicas para as perturbações de desenvolvimento, a deficiência e mental e as perturbações da personalidade e do comportamento” (ibidem).

Todavia, debrucemo-nos, então, sobre a legislação.

O Decreto-Lei nº 319/91 surgiu da necessidade de se actualizar e alargar a legislação que contemplava a integração dos alunos com deficiência nas classes regulares. A anterior legislação encontrava-se obsoleta, pois já regulava o ensino especial há uma década, e neste período algumas transformações ao nível do ensino foram-se operando, nomeadamente a evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e o ideal de escola inclusiva. O referido Decreto-Lei visava já “a substituição da classificação em diferentes categorias, baseadas em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos; a abertura da escola para todos; a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem e um mais explícito papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos”. Todos estes itens tiveram como principio base a ideia de que a educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais “deve processar-se no meio menos restritivo possível” (Decreto-Lei nº 319/9).

Ao analisarmos o Decreto-Lei nº 3/2008 verificamos que, após a Declaração de Salamanca de 1994, sentiu-se a necessidade de abraçar, sobretudo, as crianças e jovens que habitualmente eram excluídos das escolas regulares, promovendo-se assim a inclusão ou como é referido a “equidade educativa (a garantia da igualdade, quer no acesso quer nos resultados)” e conseqüentemente uma individualização e personalização das estratégias educativas. (Diário da Republica 1ª Série nº 4 – 7 Janeiro de 2008, p. 154). O objectivo desta equidade prevê a promoção de competências que permitam a prática da cidadania enquanto pessoas autónomas e capazes. Os alunos com limitações mais sérias (de “carácter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social que lhes impossibilita a prática da cidadania”) vêm contemplada na legislação apoios especializados que procuram promover o “potencial de funcionamento biopsicosocial” (ibidem, p. 155).

O Decreto-Lei nº 3/2008 define “os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da

participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (ibidem) e defende que a educação especial “tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional... a promoção de igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais” (ibidem).

Para a concretização destes objectivos estão definidos os princípios que regem esta lei. Estes princípios são: “Os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação” (ibidem). Estes princípios obrigam, portanto, a aceitação da matrícula de qualquer criança com Necessidades Educativas Especiais, sendo que esta goza de prioridade na matrícula em qualquer escola assim como da frequência nas mesmas condições que os seus pares sem Necessidades Educativas Especiais. Têm ainda o direito de serem reconhecida a sua singularidade e a uma adequação das respostas educativas às suas necessidades. O sigilo, em todo o processo educativo está presente e permanece.

Este decreto contempla ainda que “os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente... em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, ... a toda a informação constante no processo educativo” (idem, art.º 3º) no entanto, se estes não concordarem com as “medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer...” (ibidem). Ainda no que concerne à integração e colaboração dos pais no processo educativo das crianças o decreto faz referência, no seu 30º artigo, ao “desenvolvimento de acções de apoio à família” (idem, p.163).

As escolas, enquanto instituições educativas e integradoras, devem “incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente da crianças e jovens, com vista a

assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral” (idem, p. 155) Todavia estas adequações correspondem às necessidades de crianças com limitações permanentes, nomeadamente com surdez, cegueira, autismo ou multideficiência. As crianças com Dificuldades de Aprendizagem não se encontram aqui contempladas! De mencionar, ainda, que no capítulo das medidas educativas encontra-se referido que “a adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente”. As medidas educativas referem-se “Ao apoio pedagógico personalizado; Adequações curriculares individuais; Adequações no processo de matrícula; Adequações no processo de avaliação; Currículo específico individual; Tecnologias de apoio.” (idem, p. 158) Estas medidas educativas obrigam a um “planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo da escola” (ibidem).

Neste mesmo Decreto-Lei estão contempladas as adequações a efectuar no “processo de matrícula”. Referem-se à frequência de qualquer escola, independentemente da área de residência do aluno, e, em circunstâncias devidamente comprovadas, podem também adiar a sua frequência na escolaridade obrigatória. Já as adequações no “processo de avaliação” dizem respeito à alteração de provas de avaliação e/ou instrumentos de avaliação e certificação assim como as condições de avaliação (“formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local a realizar). O artigo 17º refere-se ao “apoio pedagógico personalizado” é ao “reforço de estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades; O estímulo e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo da turma; o reforço e desenvolvimento de competências específicas” (idem, p. 158). Estes apoios são desenvolvidos pelo professor, sendo que poderá ser da responsabilidade do professor de ensino especial o reforço e o desenvolvimento de competências específicas nos casos com maior gravidade ou com maior especificidade de competências a desenvolver (ibidem).

No que concerne às tecnologias de apoio, o artigo 22º deste Decreto-Lei descreve as tecnologias de apoio como “os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a

funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno.... permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social” (idem p. 159).

No que diz respeito às adequações curriculares individuais, o artigo 18º define-as como “são aquelas (adequações) que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso.... ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo....as adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum (leitura e escrita Braille....)” (idem, p. 158). Segundo a legislação, também se podem verificar adequações curriculares ao nível da formulação de objectivos e conteúdos intermédios dependendo das “competências terminais do ciclo...., das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos. (ibidem). Os alunos poderão também ser dispensados de actividades que segundo as suas características /dificuldades podem revelar-se de difícil realização mesmo dispondo de tecnologias de apoio. (idem, p.159).

Ainda nas medidas educativas encontramos o artigo 21º referente ao “Currículo específico individual”. Segundo o Decreto-lei o “currículo específico individual, no âmbito da educação especial é aquele que.... substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino... este pressupõe alterações significativas no currículo comum podendo... traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança...” (idem, p. 159). Este currículo integra conteúdos que promovem a “autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar” (ibidem). O currículo é da responsabilidade do conselho executivo e do departamento de educação especial que deve orientar e assegurar o seu desenvolvimento e aplicação.

Estas medidas educativas destinam-se a crianças com Necessidades Educativas Especiais, por isso parece-nos pertinente apresentarmos a forma como a legislação regula a referenciação e avaliação destes alunos. No Decreto-lei nº 3/2008 está mencionado que “a Educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que... dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados

às limitações ou incapacidade.” A referenciação pode ser efectuada “por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança... ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.” (idem, p. 156). A referenciação é feita “aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos da área de residência, mediante o preenchimento de um documento” (ibidem) onde são expostas as razões dessa referenciação e anexados todos os documentos relevantes deste processo de avaliação.

Depois de referenciada a criança, o conselho executivo deverá solicitar um relatório “técnico-pedagógico conjunto” (departamento de educação especial e serviço de psicologia e outros intervenientes) “onde sejam identificadas as razões que determinam as necessidades educativas especiais dos alunos e a sua tipologia” (condições de saúde, doença ou incapacidade) (ibidem). Para tal, poderá também recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados assim como deve pedir ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, e as “adequações do processo de ensino aprendizagem que o aluno deve beneficiar e das tecnologias de apoio”. No relatório “técnico pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde” e serve de base para a elaboração do programa educativo individual fazendo parte integrante do processo individual do aluno. Todo este processo de avaliação da referenciação efectuada deverá ser desenvolvido no prazo máximo de 60 dias com “aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo” (idem, p. 156). De mencionar que, segundo o decreto, o processo de referenciação e de avaliação tem um carácter prioritário “sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva” e é de “aceitação obrigatória” sendo que quando é realizado por um docente esta é sempre “integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho” (ibidem). “Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços de educação especial, deve-se solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se

adequém à sua situação específica” (ibidem). A participação activa e efectiva dos pais deverá ser também assegurada pelo conselho executivo.

O programa educativo individual e plano individual de transição surgem após a respectiva referenciação e avaliação.

O programa educativo individual “documenta as necessidades educativas especiais da criança... baseadas na observação e avaliação na sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo”. Este documento “fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação” do aluno (idem, p.156), portanto este “integra o processo individual do aluno”.

No modelo de programa educativo individual a legislação contempla os aspectos que devem estar mencionados, sendo estes: “a) A identificação do aluno; b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes; c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno; d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem; e) Definição de medidas educativas a implementar; f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar; g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola; h) Distribuição horária de diferentes actividades previstas; i) identificação dos técnicos responsáveis; j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual; l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar” (idem, p. 157).

No ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico este programa educativo individual é “elaborado, conjuntamente e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação” (ibidem) e sempre que se considere necessário pelo “departamento de educação especial e serviço de psicologia e outros intervenientes como os centros de saúde, centros de recursos especializados” sendo este posteriormente aprovado, ou não, pelo conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo. (ibidem).

Quem coordena o programa educativo individual é o educador de infância ou professor do 1º ciclo da turma onde se encontra inserida a criança. Porém devemos salientar que o programa educativo individual depende da aprovação e autorização do encarregado

de educação a não ser que este “não exerça o seu direito de participação” (ibidem). Este programa deve ser revisto a qualquer altura, devendo obrigatoriamente “ser revisto no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico” (ibidem). “A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação somativa interna da escola. Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa... deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo” (ibidem). Este relatório é elaborado em conjunto pelo educador de infância, professor do 1º ciclo... pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno a aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação”. (ibidem). O relatório defende a necessidade do aluno continuar a beneficiar “de adequações no processo de ensino e aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno... o relatório é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência” (ibidem).

O artigo 15º deste Decreto – Lei contempla a certificação e defende que “os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual... os instrumentos... devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido implicadas” (idem, p. 158).

Quanto ao serviço docente “os quadros de agrupamentos de escola devem ...ser dotados dos necessários lugares” (ibidem) fazendo-se grande referência à surdez e a docência de LGP. Quanto ao serviço não docente interessou-nos o facto de “as actividades de serviço não docente, no âmbito de educação especial, nomeadamente de terapia de fala, terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico... são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada...” no entanto “as escolas ou agrupamentos de escolas devem... desenvolver parcerias com instituições de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins: a) a referenciação e avaliação das crianças... com necessidades educativas especiais de carácter permanente b) a execução de actividades de enriquecimento curricular ... a realização de programas

específicos de actividade física e a prática de desporto adaptado c) a execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino de Braille... e terapias... d) o desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos; e) o desenvolvimento e acções de apoio à família f) a transição para a vida pós-escolar ...o apoio à transição da escola para o emprego; ...” (ibidem).

De salientar ainda que o “não cumprimento do princípio da não discriminação obriga a processo disciplinar (no ensino rede publica) e no ensino particular e cooperativo a “retirada de paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento” (ibidem).

Apesar de termos presente que o Decreto-Lei de 2008 foi uma actualização e procurou colmatar lacunas sentidas no decreto precedente, verificamos que coloca uma tónica bastante acentuada nas necessidades educativas especiais de carácter permanentes mencionando-se frequentemente a surdez, cegueira, multideficiência, perturbações de espectro do autismo, não sendo referidas as dificuldades de aprendizagem temporárias ou sequer as dificuldades intelectuais que têm por base a deficiência mental, a dislexia, perturbações do desenvolvimento, comportamentais ou emocionais. Mas analisemos o Decreto-Lei que vigorava na altura da realização do estudo – O Decreto-Lei 319/91.

Este diploma anterior dirigia-se exclusivamente aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentavam os estabelecimentos de ensino público dos níveis básico e secundário. No entanto, neste decreto não existe uma definição clara do alvo, ou seja, faz referência aos alunos que têm dificuldades de aprendizagem ou deficiências, mas estas últimas estão por discriminar. De salientar que o artigo 10º faz referência ao apoio pedagógico acrescido que “consiste no apoio lectivo suplementar individualizado ou em pequenos grupos, e tem carácter temporário”, mas não especifica o seu público.

Nesse mesmo decreto (319/91) encontramos o artigo 11º onde está descrito o que se considera ensino especial: “o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio, podendo seguir os seguintes tipos de currículos: a) Currículos escolares próprios; b) Currículos alternativos”. Os currículos escolares próprios têm como “padrão os currículos de regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência” (ibidem)

e os currículos alternativos substituem os currículos do regime educativo comum e destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos”. Quando a dificuldade de aprendizagem não é muito profunda os professores de ensino regular e de ensino especial podem fundamentar devidamente a necessidade da criança ter uma das propostas anteriores. Quando a dificuldade é mais profunda é necessário uma análise da situação por parte dos serviços de psicologia e orientação “em colaboração com os serviços de saúde escolar” efectuando-se uma proposta formal que resulta num plano educativo individual (que na nova legislação está contemplado no programa educativo individual). Este plano educativo individual era válido por um ano. Quem estava responsável pela elaboração e sua supervisão era o professor do ensino especial. Consideramos que esta terminologia e definição está um pouco confusa e/ou incompleta sendo mais fácil a interpretação do “plano educativo individual” que está contemplado no novo decreto-lei.

No decreto 319/91 não está contemplado nenhuma forma ou modelo de avaliação destes alunos, assim como também não encontramos indicação da forma como se deverá proceder à referenciação das crianças com necessidades educativas especiais. A certificação destes alunos (os que têm currículo alternativo) era efectuada no final da sua escolaridade sendo-lhes entregue um certificado onde se encontravam especificadas as competências alcançadas ao longo do seu percurso escolar.

Este Decreto-Lei necessitava, pois, de uma actualização e aperfeiçoamento. Embora alvo de algumas críticas o novo Decreto parece-nos mais completo, mais orientador da prática profissional dos docentes, mais inclusivo e completo. Os alunos que até então podiam ser encaminhados para instituições de educação especial vêm, com o decreto-lei de 2008, o princípio de inclusão posto em prática já que, tal como vimos anteriormente, esta legislação contempla a adequação das respostas educativas e a possibilidade de se estabelecerem parcerias com diversa instituições. Todavia, e esta é sem dúvida uma lacuna grave, não vemos qualquer referência aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem... ou com necessidades educativas temporárias...

Para finalizar, a referencia aos pais /encarregados de educação. O decreto de 1991 contemplava-os, mas no novo decreto vêm descritos os seus direitos, deveres e, no caso de estes não ter uma participação activa em todo o processo educativo dos seus educandos, o

mesmo decreto contempla os devidos procedimentos a efectuar nesta situação. A questão passa pela sua implementação efectiva.

Certo é que “a Normalização de Serviços, que no âmbito educativo pressupõe a Integração Escolar, fez surgir uma concepção e prática diferentes. A Educação Especial decorre agora pelas mesmas vias que a Educação Regular. A escola da discriminação deu lugar à escola da integração; a escola da homogeneidade deu lugar à escola da diversidade.” (Bautista, 1993, pág. 9).

Capítulo 2 - Envolvimento Parental na Educação Escolar

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”

Paulo Freire

1. Família: conceitos, modelos e mudanças

Que a família é o primeiro núcleo socializante e educativo de qualquer ser humano parece-nos ser uma verdade incontornável. Ela é-o independentemente do estrato social, da etnia, da profissão e da comunidade onde age e interage.

Numa época caracterizada por profundas e rápidas modificações no contexto familiar, com o aparecimento de famílias monoparentais, famílias reconstruídas, famílias organizadas, ou desorganizadas, que se debatem diariamente na derradeira tentativa de se articularem, não podemos negar que prevalece a sua função socializadora e consequentemente/inerentemente educativa.

Se recorrermos à nossa sabedoria popular vemos que “os filhos são o reflexo dos pais”, o que reforça a ideia de que muitas das aprendizagens das crianças são feitas por imitação e reprodução do comportamento dos seus pais, dos seus modelos.

Segundo Diogo, “a família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual, se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria” (1998, p. 37).

Parece-nos, pois importante definirmos o que é família.

Para o acima referido autor “sempre que utilizamos a palavra família, estamos a referir-nos ao conjunto de adultos que se relacionam de uma forma duradoira e constante com as crianças e jovens no seu espaço casa” (idem, p. 39). Estes podem ser caracterizados por diferentes formas de educar.

A educação realizada no “espaço casa” não pode fugir ao “peso “da cultura onde a família se encontra inserida – a comunidade - que possui valores, normas, formas de ser e de estar que se vão reproduzindo ao longo das gerações. Todavia segundo a autora Szymanski (2001) a educação informal pode revestir-se de discordâncias sentidas entre o vivido e o pretendido, ou seja, para a autora o núcleo familiar é detentor de padrões de “família pensada” e “família vivida”.

Para Szymanski a família vivida corresponde à forma de viver no quotidiano, enquanto que a família pensada diz respeito aos modelos que temos presentes como ideais e que representam o modelo da comunidade onde nos inserimos. Este factor tem um peso muito importante na forma como estamos e vivemos, porque “o vivido e o pensado não ocorrem num vazio, eles acontecem na interacção com os outros, envolvendo emoções, sentimentos” (2001, p. 39).

Existem vários modelos educativos. Segundo Bouchard (1988, citado por Szymanski, 2001, p. 65). há o modelo racional, o modelo humanista e o modelo simbiossinérgico. No modelo racional, os pais decidem e impõem as suas decisões sobre as actividades e o futuro dos filhos. Dão muita importância à disciplina, à ordem, à submissão e à autoridade. No modelo humanista, os pais colocam-se mais como guias, dando aos filhos o poder de decisão. No modelo simbiossinérgico, há uma “co-gestão do poder onde pais e filhos são parceiros nas actividades que concernem a ambos”.

Para Serrano e Correia, quando falamos de família devemos ter em conta que “ela própria se insere num sistema mais vasto de interacções sociais alargado à comunidade e sociedade onde vive, assumindo assim aquilo que designamos por uma perspectiva sistémica social” (1998, p. 19). Esta observação remete-nos para o modelo ecológico de desenvolvimento humano conceptualizado por Bronfenbrenner (1979).

No modelo proposto por Bronfenbrenner (1979) podem ser delineados quatro ecossistemas que se encontram integrados e inter-relacionados e especificam as interacções que o ser humano vai mantendo com o ambiente. Estes ecossistemas são o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. Mais tarde, o autor junta-lhe o cronossistema para incluir a dimensão do tempo.

No microsistema encontramos o conjunto de actividades, papéis e relações interpessoais, experimentadas pelo indivíduo no contexto ou espaço em que este funciona. “Ao nível domiciliário são as relações pais criança, crianças-irmãos e entre os diversos membros da família. No contexto educacional formal – escola, o microsistema inclui relações entre companheiros, adultos da instituição e a criança e a capacidade que a criança tem de enfrentar vicissitudes no ambiente em geral” (Serrano & Correia, 1998, p. 21).

No mesossistema encontramos interacções entre dois ou mais contextos, nos quais o indivíduo participa activamente, por exemplo, entre o microsistema e o exossistema. “Isto pode incluir as interacções entre o domicílio e um programa de acção social, domicílio e serviços comunitários. As relações entre pais/educadores e família/comunidade possuem efeitos interactivos na criança e na família. As interacções nos subsistemas exercem influências imediatas nos resultados das crianças (idem, p. 22).

O exossistema contempla os contextos nos quais o indivíduo não se encontra directamente envolvido. Os acontecimentos que ocorrem no exossistema “afectam ou são afectados por aquilo que acontece nos outros sistemas ou subsistemas, por exemplo, o local de trabalho dos pais é espaço no qual a criança raramente participa directamente, mas que pode influenciar a criança e ser influenciado por esta” (idem, p. 23).

Por fim, o macrosistema integra os valores e crenças culturais de uma sociedade. “Constitui um grupo de factores sociais mais abrangente mas que influenciam de igual modo cada um dos outros níveis ou subsistemas... valores da comunidade têm um impacto

na educação da criança e na forma como a família lida com os problemas inerentes à educação dos seus filhos” (ibidem).

Neste sentido, a abordagem ecológica de Bronfenbrenner defende que o desenvolvimento do ser humano é condicionado não apenas pelo próprio indivíduo, que possui características e necessidades únicas, mas também por todos os sistemas contextuais em que este se insere, sendo este influenciado e agente influenciador destes contextos. O desenvolvimento humano é “uma consequência das interações que os sujeitos estabelecem com os diferentes contextos que os rodeiam: microssistema, o mesossistemas, o exossistema e o macrossistema” (Diogo, 1998, p. 56).

“Numa perspectiva ecológica e sistémica, todos os indivíduos são vistos num processo de desenvolvimento constante e dinâmico, que progressivamente os faz passar para diferentes contextos, reestruturando os contextos onde se inserem” (Serrano & Correia, 1998, p. 21).

Considerando a teoria de Bronfenbrenner, a família deve ser vista como um sistema complexo de múltiplos processos interactivos com o ambiente em que se insere, e em relação ao qual “não pode ser considerada, nem puramente passiva, nem absolutamente autónoma” (idem, p. 38).

A família será, portanto, um elemento fundamental para o desenvolvimento da criança, onde esta se desenvolve influenciando e sendo influenciada pelo seu agregado familiar. As interações que ocorrem entre a criança e a família são, desta forma, dinâmicas e biunívocas, ou seja, a criança altera o seu ambiente e por sua vez esta sofre alterações pelas mudanças que provoca.

Todavia, com a evolução das sociedades, a orgânica e o conceito de família foi sofrendo algumas alterações. Diogo refere as seguintes mudanças: 1) o controlo dos nascimentos e a diminuição da taxa de mortalidade infantil estabilizaram a estrutura familiar e alteraram o modo como as famílias encaram os filhos; 2) a alteração da estrutura demográfica das sociedades afectou as relações de autoridade entre gerações; 3) as transformações no sistema económico e o crescimento do nível de vida têm aumentado a preocupação das famílias com o futuro das crianças; 4) a crescente urbanização esteve na origem de numerosas transformações, tanto nas condições de habitação, como nas redes tradicionais de sociabilidade; 5) as modificações nos comportamentos dos casais, como a

das separações e dos divórcios, do número de famílias monoparentais ou de situações de coabitação tiveram consequências no modo como são percebidas as necessidades de pais e crianças” (1998, pp 47-48) . Estas alterações induziram uma necessidade de maior acompanhamento, interesse e participação dos pais na vida escolar.

Segundo Turnbull e Turnbull (1990, citados por Serrano & Correia, 1998, p. 13) “o descontentamento dos pais acerca da pouca participação nas decisões programáticas dos seus filhos e o seu escasso poder decisório nas formas de atendimento mais tradicionais levaram a que os pais fossem os principais promotores da mudança.”

Deste modo, nos anos 70 e 80 assiste-se a uma ênfase no sentido de se envolver os pais mais directamente no currículo devido a um “progressivo reconhecimento dos profissionais e dos pais da necessidade de um envolvimento mais activo dos pais nos programas educativos dos seus filhos” (idem, p. 14).

Nos anos 80, com os programas de Intervenção Precoce, surge uma nova etapa, que vai consolidar e dar corpo ao progressivo reconhecimento do envolvimento mais activo dos pais (idem, p. 15).

Nos anos 90 surgiram cinco assumpções, acerca dos pais e daquilo que eles querem: “1) os pais são percepcionados como “consumidores da educação”... aos quais é dada a oportunidade de mudarem no caso de não estarem satisfeitos; 2) deve ser dada um grande grau de escolha aos pais; 3) os pais não são apenas consumidores de serviços, são consumidores não satisfeitos; 4) os pais desejam para os filhos uma educação mais especifica, centrada em tópicos tradicionais como a leitura, língua e matemática, e com métodos também eles mais tradicionais; 5) os pais são a favor de avaliações regulares dos filhos e da publicação dos resultados, para poderem julgar as escolas numa base objectiva” (Gaspar, 1999, p. 61). Estas assumpções conduziram a uma mudança radical nas formas de envolvimento parental ou seja, os pais começaram a ser vistos de outro modo, ou melhor “com outros olhos!”

2. A Relação escola-família

A relação escola-família é tradicionalmente caracterizada por esta dicotomia onde cada uma tem o seu espaço e área de intervenção e cada uma tem obrigações que lhes estão tradicionalmente inculcadas. A escola tem a obrigação de ensinar diferentes conteúdos, as famílias “têm de dar acolhimento aos seus filhos: um ambiente estável, provedor, amoroso” (Szymanski, 2001, p.62).

A família vê a escola como um local onde se ensina e se disciplina as crianças que passam lá maior parte do tempo, obriga a criança a aprender dando-lhe disciplina e organização... pontualmente lhes oferece actividades lúdicas e de saber fazer... raramente transmite aos alunos horizontes sócio-culturais que sejam exteriores ao ambiente escolar (Dias, 1999, p.40).

A escola, por sua vez perspectiva a família como: “contexto onde permanentemente se satisfazem as necessidades do indivíduo, no que diz respeito ao processo ensino aprendizagem e onde se mantém um acompanhamento do trabalho de casa; um grupo que ocasionalmente assiste a reuniões informativas; um agente que raramente participa de forma sistematizada em actividades da escola” (Dias, 1999, p. 41).

Esta relação escola família, nem sempre foi, ou é, fácil. Podemos referir que a democratização do ensino constituiu uma revolução e reforma na forma de se entender e perspectivar esta relação.

É certo que, tal como refere Szymanski (2001, p. 64) “o que ambas as instituições (escola e família) têm em comum é o facto de prepararem os membros jovens para a sua inserção futura na sociedade”. Esta afirmação remete-nos para uma outra questão: a da compatibilidade, ou não, dos valores familiares com os que estão socialmente instituídos, ou seja, se as “estratégias de socialização familiar são complementares ou não às da escola, e isto depende muito da classe social a que a família pertence” (ibidem) porque, tal como refere Davies (1989, citado por Diogo, 1998, p. 54), “quando o *capital cultural* da família for convergente com a cultura escolar, o contexto é terreno fértil para a aproximação e para a continuidade entre a família e a escola; quando tal não acontece, criam-se condições para o afastamento e para a ruptura”.

Todavia, parece-nos relevante apresentar aqui o que a família deveria esperar da escola.

Segundo Dias, deve ser esperado que a escola proporcione “aprendizagens tendo em conta o ritmo, as capacidades e os interesses de cada indivíduo; que o tempo de ocupação seja o necessário para despoletar a motivação, criando-se condições para a manutenção de interacções activas, positivas e criativas que sejam fonte de enriquecimento e aproveitamento mesmo fora da escola; que sistematize a disciplina e organização familiar; que as aprendizagens sejam vivenciadas, directa ou indirectamente, de modo lúdico, de modo a mais facilmente serem generalizadas e motivadoras; que proporcione uma abertura ao meio, de modo a que os alunos sejam intervenientes e transformadores do que os rodeia” (1999, pp. 40-41).

Para Dias (1999, p.41) a escola deveria pretender da família “a satisfação das necessidades do indivíduo; acompanhamento no trabalho de casa, colaborando no enriquecimento das informações; a participação com níveis diferenciados de envolvimento”.

Porém, neste contexto, consideramos oportuno referir o facto de algumas professoras queixarem-se de que as famílias delegam nelas toda a educação dos filhos, sentindo-se sobrecarregadas e mesmo incapazes de realizar tal tarefa (Szymanski, 2001, p.74).

Se ambos os contextos visam a aprendizagem da criança, e conseqüentemente a sua integração, socialização e sucesso académico, parece-nos importante que a relação seja mais próxima e cooperante. Todavia não podemos deixar de referir que as crianças são perspectivadas pela escola e pela família de forma naturalmente diferente. Se por um lado os “pais vêem os seus filhos como seres únicos, estando permanentemente atentos às suas particularidades e às suas necessidades afectivas, os professores, pelo contrário, vêem em cada aluno um membro do grupo, no seio do qual é necessário instaurar uma dinâmica colectiva que passe por uma certa uniformização nas formas de tratamento” (Diogo, 1998, p. 60).

Além da forma como as crianças são perspectivadas pelos diferentes sistemas, existem também alguns “equívocos que provocam obstáculos reais a uma atitude colaborante entre escola e família: 1º de ordem técnica - o professor assume-se como

detentor de um maior conhecimento dos processos de desenvolvimento do indivíduo. Assume muitas vezes uma relação agressiva e/ou paternalista no acolhimento das famílias, sem abrir mão do seu papel de perito e hierarquicamente dominador; 2º de ordem moral - a casa, a família são encarados como parceiros inferiores no processo educativo, frequentemente com influências prejudiciais; 3º de ordem social - ao acentuar as dúvidas, manifestadas por muitos professores, nas vantagens do envolvimento parental...mais não sendo que o receio da perda de poder” (Guerra, 1985, citado por Dias, 1999, p. 41).

Já Marques (1988, citado por Dias, 1999, p. 41) salienta que “muitas vezes não existe envolvimento parental devido: a um centralismo histórico que caracteriza as nossas escolas; à sobrelotação e falta de espaços convenientes para atendimento de pais; à própria formação dos professores que tem esquecido nos seus currículos o importante papel que desempenha o envolvimento parental; ao “gigantismo das escolas” e mobilidade do corpo docente que cria enormes desmotivações”.

Esta atitude faz com que os pais, apesar de terem vontade em colaborar e participar na aprendizagem dos seus filhos, se sintam “intimidados e inseguros sobre o valor das suas contribuições comparadas com as dos professores” (Gaspar, 1999, p. 95).

Tizard et al. (citados por Gaspar, 1999, p.90) referem algumas dificuldades na implementação do envolvimento parental que, conseqüentemente, condicionam o sucesso deste (relação escola - família). Esses autores fazem referência aos problemas devido à falta de “formação adequada dos educadores para trabalharem com pais (... não lhes permite identificar, por exemplo, o motivo porque muitos pais não se envolvem em determinado tipo de actividades); falta de uma definição adequada do papel dos educadores, falta de tempo, conhecimentos e recursos para organizarem actividades de envolvimento dos pais apelativas e interessantes; falta de conhecimentos adequados do educador de como influenciar os pais, assumindo posições que não correspondem aos interesses e objectivos dos pais”.

Contudo, segundo Menezes (1990, citado por Dias, 1999, p. 57) existem formas de promover e facilitar o desenvolvimento de relações mais estreitas entre escola e família. Para este é importante a existência de: espaços próprios e funcionais para o atendimento a pais que “mimetizem o ambiente de casa e não o da escola”; contactos do professor com o ambiente familiar, e dos pais com o ambiente na sala de aula, enquanto interventores

activos em espaços complementares; envolvimento dos pais em actividades de cariz eminentemente lúdico; preparação cuidada dos contactos formais que são estabelecidos com os pais; encorajar o voluntariado na participação dos pais e possibilitar o seu envolvimento ao nível dos órgãos de decisão e gestão.”

Nesta relação sabemos que a família e a escola estão em permanente interacção e que apesar de serem “realidades diferentes”, são “complementares” (Dias, 1999, p. 42).

No fundo, “o que as famílias solicitam às escolas é, por um lado, que estas lhes dêem maior espaço de participação e, por outro, que cumpram a sua parte no processo educacional” (Szymanski, 2001, p.85) enquanto que a escola deve “estimular a família de modo a levá-la a participar, “criar-lhe habitação”, à família cabe (re)descobrir as vantagens da participação na escola, “disponibilizando-se” (Dias, 1999, p. 56).

Talvez a resposta a esta relação de dualidade dialéctica escola-família esteja na “criação de um clima de respeito mútuo – favorecendo sentimentos de confiança e competência - tendo claramente delimitados os âmbitos de actuação de cada uma” (Szymanski, 2001, p. 7).

3. Envolvimento Parental

Neste momento parece-nos pertinente explicitar o termo envolvimento parental.

Segundo a autora Gaspar, “uma forma de clarificar o conceito de envolvimento é distinguindo-o do conceito de “cooperação” (1999, p. 59).

Cooperação corresponde à relação tradicional da escola e família, não havendo relação entre os pais e os professores, sendo esta esporádica ou mesmo pontual. Há uma demarcação clara de papéis. O professor ensina e não dá muitas informações aos pais sobre o processo educativo do seu educando ou sobre o que os pais poderiam fazer em casa. E os pais, confiantes no trabalho realizado pelo professor (profissional da área a quem não é posta em causa a sua competência ou capacidade/profissionalismo), apenas cooperam em actividades pontuais de carácter de angariação de fundos ou participação em actividades organizadas (assistir a actividades promovidas para os pais) ou colaborar na

realização/acompanhamento dos trabalhos de casa (ibidem). O professor jamais era questionado pelos pais, pois era o profissional da área.

Para Wolfendale (citado por Gaspar, 1999, p. 59) existe parceria (partnership) “quando os pais: a) têm um papel central e activo na tomada de decisões e na sua implementação; b) são percebidos como tendo poder e “especialidade” equivalentes aos do educador, apesar de diferentes; c) estão aptos, quer a contribuir, quer a receber serviços (reciprocidade); d) estão aptos a partilhar responsabilidades, de tal modo que quer eles, quer os profissionais, são mutuamente responsáveis e responsabilizáveis”.

Já o autor MacPherson (1993, p. 69, citado por Gaspar, 1999, p. 59) refere que a parceria “implica partilha de poderes e de especialidades, apesar de existir uma delimitação clara das fronteiras, enquanto que o termo “envolvimento” tem implícita a assumpção do profissional como especialista e do controlo exercido por ele”. Parece-nos, pois, que, na perspectiva deste autor, o termo parceria coloca os pais em “pé de igualdade” perante os docentes, enquanto o termo envolvimento implica como que um acolher no contexto educativo um elemento exterior e por isso diferente. Nem sempre é assim que o termo envolvimento é entendido.

Os resultados de investigações mostram que “a maioria dos pais pretende ajudar os seus filhos, gostando de manter contactos com a escola, no entanto, sentem-se inseguros; poucos pais se envolvem activa e directamente no dia a dia da escola e raramente em Associações de Pais; são poucos os que participam ao nível da tomada de decisão; os pais que se envolvem de modo activo na vida escolar dos seus filhos assinalam benefícios e vontade de interagir” (Marques, 1994, citado por Dias, 1999, p. 46).

“O envolvimento parental também traz novas perspectivas à escola. Os professores terão uma visão dos pais mais positiva, assumindo atitudes mais favoráveis no processo de interacção. A escola terá tendência a enriquecer e diversificar as suas práticas; sentindo-se mais seguro, o professor estará mais disponível para estabelecer a cooperação” (Dias, 1999, p. 43). Este aspecto abona a favor da nossa ideia de que o “envolvimento parental” deve passar pela cooperação e não unicamente pelo envolvimento. Segundo Gaspar, o modelo que mais se adequa aos pais é o de pais “como parceiros” dos professores na tarefa de ajudarem as crianças a aprender (1999, p. 61).

Se para Davies (1989, p. 37 citado por Dias, 1999, p. 43) “o envolvimento dos pais proporciona benefícios a vários níveis: às crianças, aos pais, às escolas e , generalizando, infere melhorias na sociedade democrática” parece-nos imperioso estimular, motivar e alertar para a extrema importância da implementação prática e total dos modelos de envolvimento parental. Deste modo apresentaremos algumas perspectivas que os diversos autores apresentam sobre o tema.

Para Tizard et al. (1981, citados por Gaspar, 1999, p. 62) existem várias formas de envolvimento parental, tais como: 1) Dar informações aos pais; 2) Acesso à escola e aos profissionais; 3) Convidar os pais para ajudarem em actividades “não educativas”; 4) Convidar os pais para participarem em actividades educativas (e.g ...ajudarem nas rotinas da classe); 5) Abertura à comunidade (e.g visitas a casa das crianças, bibliotecas de brinquedos e de livros).

Segundo Gordon (citado por Gaspar, 1999, p. 61) existem cinco categorias de envolvimento parental: 1- Pais como “supporters”, ou prestadores de serviços e facilitadores, realização de actividades como recolha de fundos e assistenciais...; 2- Pais como “learners”: actividades apoiadas de observação de crianças, participação em cursos para pais; 3-Pais como educadores dos seus próprios filhos: actividades como levar para casa brinquedos e livros para serem usados com as crianças; 4- Pais como auxiliares dos educadores e voluntários nas salas: apoio na preparação de materiais de aprendizagem, leitura de histórias às crianças, trabalho com todas as crianças do jardim de infância; 5- Pais como “policy-makers” e parceiros: actividades de decisão e de consulta em corpos de gestão e consultadoria.

Já Wolfendale (1992, citada por Gaspar, 1999, p. 62) refere as maiores áreas de envolvimento de pais como sendo: “1) Pais na escola: pais apoiam a leitura e outras áreas curriculares e trabalham ao lado dos professores na escola; 2) Pais como educadores em casa: envolvimento na leitura e na matemática; 3) Ligações escola-casa: comunicação escrita; visitas a casa; 4) Educação comunitária: ligações escola-comunidade; educação comunitária; 5) Pais como administradores e directores; 6) Pais e educação de crianças com necessidades educativas especiais; 7) Orgãos de representação dos pais : locais e nacionais.

Para Torkington há três tipos de envolvimento dos pais (citado por David, citado por Gaspar, 1999, p. 63): 1) Focado na escola (... actividades de envolvimento dos pais

como a recolha de fundos pelas associações de pais e professores e a organização de festas e de actividades desportivas); 2) Focado no currículo (engloba o envolvimento dos pais em actividades relacionadas com o desenvolvimento cognitivo das crianças, como aprender a ler...); 3) Focado nos pais (é considerado o mais próximo da parceria... sendo dado apoio aos pais para conhecerem e compreenderem o desenvolvimento e aprendizagem do seu filho, ao mesmo tempo que lhes é dado apoio para o desenvolvimento das suas aptidões, confiança, conhecimento e habilidades).

Segundo Marques (1988, citado por Dias, 1999, pp. 55-56) existem alguns princípios base que facilitam o envolvimento dos pais na escola, tais como: a existência de um clima aberto e amistoso; existência de comunicação frequente e bilateral; interacção dos pais enquanto parceiros do processo educativo, de modo a que os pais se impliquem activa e positivamente na dinâmica da escola.

Os programas de envolvimento parental propostos por Swap (1990) são basicamente influenciados por três “filosofias” que determinam outros modelos de envolvimento parental 1) a comunicação escola-casa; 2) a abordagem interactiva; 3) a parceria para o sucesso (Diogo, 1998, p. 78).

Na filosofia de “comunicação escola-casa” os professores determinam o tipo de apoio que os encarregados de educação devem proporcionar aos seus filhos nas tarefas escolares em casa. Tem como objectivo que os encarregados de educação ajudem os seus filhos a adquirir um conjunto de capacidades e comportamentos que facilitem o seu sucesso escolar e, deste modo, “ao aumentar o capital cultural dos seus educando, constituam um precioso auxiliar do professor” (idem, p.79).

O modelo interactivo “assenta na premissa do respeito mútuo entre pais e professores e na definição de objectivos e aprendizagens conjuntas” (idem, p. 80).

Já o modelo de parceria tem como principais pressupostos: “1) Clareza e consenso nas finalidades, em que a culpabilização das crianças e das famílias pelo insucesso escolar fosse substituída por uma expectativa de sucesso para todas as crianças e não apenas para as mais brilhantes; 2) revisão curricular... o que não só favorece os processos activos de aprendizagem, mas também a construção de capacidades de raciocínio críticos; 3) autonomia e controlo local; 4) parceria entre professores, famílias e membros da comunidade - uma mudança paradigmática cujo lema é “*sucesso para todas as crianças*”,

e que passa pela necessidade de reconhecimento da importância do diálogo e colaboração entre os professores, família e representantes comunitários” (idem, p. 82).

Todavia estes modelos apresentam algumas limitações nomeadamente: 1) a disponibilidade de tempo e energia de que muitas famílias dispõem para o acompanhamento das actividades escolares é por vezes insuficiente; 2) a premissa de igualdade de oportunidades perante o ensino não corresponde plenamente à realidade dos factos; 3) é difícil traçar as fronteiras precisas entre os papéis da escola e os da casa na educação formal da criança; 4) o perigo de, no esforço de transmitir as principais finalidades e valores sociais, marginalizar a cultura da criança” (idem, p. 80).

Para Swap existem ainda algumas limitações, tais como: 1) a multiculturalidade é cada vez mais uma realidade social que afecta a comunicação entre as diversas comunidades étnicas; 2) é difícil sistematizar/realçar os elementos mais significativos de uma outra cultura; 3) a ideia de que a educação deve contribuir para a homogeneização cultural está presente em muitos educadores, administradores e legisladores, contrariando os pressupostos e finalidades do modelo que pretende uma melhor integração das minorias étnicas através do respeito e integração na comunidade escolar e nos seus valores culturais” (citado por Diogo, 1998, p. 81).

Por fim, consideramos pertinente fazer referência aos seis tipos de envolvimento propostos por Epstein (1992, 1993) “que contribuem para ajudar as famílias e as escolas a levar a cabo as suas responsabilidades partilhadas de educação e desenvolvimento dos jovens”. São estes: Tipo 1- obrigações básicas da família - Este tipo de envolvimento diz respeito a todo o conjunto de acções desenvolvidas por iniciativa da escola, que contribuem para a formação das famílias nos domínios que constituem as suas obrigações básicas; Tipo 2- obrigações básicas da escola - todo o conjunto de práticas que se relacionam com as obrigações básicas da escola para com as famílias e que se referem às modalidades de comunicação entre a escola e as famílias – cartas, reuniões individuais ou colectivas; Tipo 3- Envolvimento na escola – todo o conjunto de práticas que, de algum modo, se traduzem a prestação de qualquer tipo de trabalho voluntário das famílias na escola, como o auxílio aos professores na sala de aula ou em qualquer outra área da escola, e a participação em actividades desenvolvidas na escola”; Tipo 4- Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa - todo o conjunto de práticas em que os professores solicitam e

orientam as famílias para acompanhar e assistir o seu educando em casa; Tipo 5- Envolvimento na tomada de decisão, administração e consultoria - todo o conjunto de práticas que identificamos com a participação efectiva na vida da escola e que se relaciona com a participação das famílias, não só nos processos de tomada de decisão nos órgãos competentes, como também no auxílio à administração da escola; Tipo 6- Colaboração e intercâmbio com as organizações comunitárias – todo o conjunto de práticas através das quais a escola colabora com os parceiros comunitários que, de algum modo, partilham responsabilidades na formação dos jovens: programas que proporcionam ou coordenam a integração das famílias e dos jovens na comunidade e o acesso aos serviços de apoio como os serviços de saúde, acontecimentos culturais e outros programas” (Diogo, 1998, pp. 84-85).

4. O envolvimento parental nas famílias de crianças com NEE

Em pleno século XXI é irrefutável o acesso ao ensino de forma generalizada e obrigatória. Sabemos que a educação é um bem indispensável a toda a sociedade e que todos nós, independentemente da nossa cor, religião, família, capacidade e origem, temos direito à tão propagandeada e defendida igualdade de direitos. As crianças com Necessidades Educativas Especiais têm direito a ver a sua diferença dentro da normalidade. Os pais destas crianças, talvez pela diferença, têm uma atitude mais participativa na escola e o envolvimento destes contribui, e muito, para o sucesso educativo dos seus filhos.

Segundo Dunst, os programas de envolvimento parental inicialmente centravam-se na criança e nas suas insuficiências. Porém, mais tarde, reajustaram-se os programas por forma a serem mais centrados na família, baseado nos pontos fortes dos que nele se integram (1998, p. 80). Exemplo disso é a intervenção precoce junto dos pais /encarregados de educação.

Para Gallagher, Lamontagne & Johnson (1998, p.67) no “sistema de intervenção precoce são cruciais as noções de interdependência... e de colaboração entre os profissionais e as famílias... torna-se necessário que haja cooperação e colaboração “

Esta intervenção obriga a uma avaliação prévia das necessidades e “a focagem deve

incidir sobre as necessidades e aspirações identificadas pela família e não pelo profissional” (Serrano & Correia, 1998, p. 27).

“A avaliação e intervenção centradas na família obrigaram a repensar modelos tradicionais por forma a incluir uma perspectiva ecológica e sistémica e desenvolver novos instrumentos que permitissem a avaliação das necessidades e aspirações da família bem como das redes sociais de apoio, instrumentos estes praticamente inexistentes até aqui” (idem, p. 28).

Segundo Dunst “o desenvolvimento e implementação de programas de intervenção precoce deviam produzir um grande leque de resultados positivos, tanto para as crianças, como para os pais que participam nesses programas. Estes resultados incluem a potencialização de competências comportamentais e a promoção do desenvolvimento da criança, dos pais e da família, assim como incluem um grande número de atribuições em termos de co-responsabilização e eficácia pessoal, no campo das capacidades individuais” (Dunst, 1998, p. 86).

Práticas de intervenção precoce que são de facto eficazes são aquelas que: a) potenciam capacidades comportamentais e promovem o desenvolvimento; b) resultam num certo número de atribuições respeitantes à co-eficácia, no âmbito das capacidades individuais; c) melhoram a qualidade de vida, tanto das crianças que participam nos programas de intervenção precoce/apoio às famílias, como das suas famílias.” (idem, p. 89).

As práticas centradas na família são aquelas que (com mais sucesso): a) o fulcro de intervenção é identificado pela família e não por profissionais; b) as práticas de intervenção baseiam-se em pontos fortes e não em pontos fracos; c) as práticas potenciam competências, ao invés de fomentar a dependência; d) as abordagens à intervenção precoce baseiam-se em recursos em vez de se basearem em serviços” (ibidem, p. 88).

Gaspar, (1999, p. 73) apresenta-nos as conclusões de estudos efectuados em jardins-de-infância que demonstram que “...os pais estão muito interessados em apoiar as necessidades educativas dos seus filhos, mas frequentemente falta-lhes confiança ou conhecimento para o fazerem, ou aptidões para colocarem as questões mais adequadas para obterem essas informações: os pais gostariam de ser informados pelos educadores de como é que o seu filho está a progredir, em detalhe, e de serem envolvidos nas actividades diárias

do grupo...”. Os pais de crianças com dificuldades de aprendizagem deverão ter uma participação mais colaborante na escola, já que ninguém melhor que os pais conhecem os seus filhos e na ânsia de orientarem melhor os seus educandos e de lhes dar o melhor possível relegam para segundo plano e acatam todas as opções, indicações que o professor lhes vai dando. Parece pois que nesta problemática “as famílias, principalmente as de crianças com dificuldades, vêem a escola como um mundo incompreensível para elas, com o poder de dar um veredicto sobre o futuro de seus filhos” (Borsotti & Braslavski, 1985, citados por Szymanski, 2001, p. 71).

Sobre esta temática, Telmo refere ainda que os pais têm direito a ser informados sobre tudo o que diz respeito ao seu filho. A formação dos pais é também indispensável. Médicos, terapeutas, professores, têm de partilhar a informação com os pais, fornecer-lhes competências para lidarem com os filhos e ensiná-los a desenvolver a autonomia e a independência de modo a que se tornem adultos responsáveis e actantes” (1995, p. 94 citado por Dias, 1999, p. 53).

A formação dos pais implica alguma referência ao próprio conceito de Educação de Adultos. Para a autora Szymanski “compreendermos como pensamos e como vivemos é... o ponto de partida para um trabalho de mudança” (2001, p. 41). Se pretendermos o sucesso académico das crianças e promover o envolvimento parental dos pais, e se já foi compreendido que o sucesso escolar das crianças está também relacionado com a participação, colaboração e/ou envolvimento dos seus pais, consideramos que devemos promover e incentivar a promoção de programas de envolvimento parental. Sabemos pois, que “uma intervenção eficaz deve visar a família como um todo e não apenas a criança, pressupondo (...) a compreensão da influência mútua que todos os membros da família têm e, desta forma, ao capacitar e apoiar a família como um todo teremos mais oportunidades de influenciar positivamente todos os membros da família (Dunst e al., 1988, citados por Serrano & Correia, 1998, p. 209).

Sobre esta temática Wolfendale ensina-nos que “... com os recursos adequados, os pais de todos os tipos de meios sociais e educacionais podem desenvolver e maximizar as suas competências e potencial como pais, resolver ou lidar com os seus problemas e serem auto-suficientes e com confiança em si mesmo” (1992, citada por Gaspar, 1999, p. 65). No entanto, a tendência é a de nos esquecermos que promovendo competências nos

adultos estaremos a optimizá-los e a abrir-lhes a possibilidade de contribuírem para o sucesso escolar de quem mais amam, ao invés de continuarem impotentes a assistir ao desenvolvimento dos seus filhos. É o que o autor Diogo refere quando defende que “... a educação participada integra as noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, tendo como pressupostos de base que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos (...) a educação participada emerge no sistema de interações permanentes, que se estabelecem entre os diferentes actores envolvidos nas tarefas de socialização e formação dos jovens, como uma das chaves-mestras da melhoria da qualidade de educação em Portugal” (1998, p. 74).

Alguns estudos apontam que as “escolas de sucesso aproximam as famílias para ajudar e aconselhar; procuram nas famílias a confirmação de altas expectativas escolares para os seus educandos; clarificam como as famílias podem ajudar no apoio ao sucesso escolar dos seus filhos; buscam outros recursos na comunidade” (idem, p. 83). Para que tal aconteça os professores têm um papel preponderante e como tal também estes deverão ter formação adicional que os capacite para incentivar esta relação dialéctica, cooperativa e interactiva entre escola e família.

Trata-se, pois, de capacitar, de criar oportunidades para que todos os membros da família possam demonstrar e adquirir competências que consolidem o funcionamento familiar e co-responsabilizar: significa a capacidade que a família deve demonstrar na satisfação das suas necessidades e aspirações, por forma a promover um sentido claro de controlo e domínio intra familiar sobre aspectos importantes do funcionamento familiar “(Dunst et al., 1988, citado por Serrano & Correia, p. 26).

No entanto, consideramos importante termos presente o que Sakata (1984, citado por Espe-Sherwindt, 1998, p. 105) defende porque para este “uma intervenção eficaz obriga a que se tenham em mente princípios básicos acerca da forma como os adultos adquirem e aceitam novos conhecimentos: - o adulto em processo de aprendizagem é influenciado pelo modo como se vê a si próprio. Os adultos nesta situação não quererão ser tratados como crianças ou de forma condescendente. O adulto quer ser auto-suficiente e espera ter poder de decisão sobre as suas próprias acções. O respeito pelas opiniões de um adulto é um factor de grande importância para o mesmo. O adulto é influenciado pelas suas experiências de vida. A experiência e os interesses do adulto deveriam por isso ser aproveitados para

definir materiais a usar e actividades a desenvolver. O adulto quando encorajado a contribuir para a situação de aprendizagem, valoriza-a e empenha-se em ter sucesso na obtenção de resultados. Nos adultos a predisposição para aprender baseia-se na necessidade de saber, tenha esta origem num dado problema ou surja de uma necessidade pessoal de valorização.

Para finalizar gostaríamos de mencionar os termos que Silva apresenta e que se relacionam com o envolvimento parental, assim como o papel mediador que o professor desempenhará na realização do seu trabalho. Segundo o autor (2003, p. 374), estamos neste momento a assistir a uma “parentização docente” que se caracteriza pela capacidade de relacionamento crescentemente exigida a estes profissionais; continua a salientar-se a capacidade relacional, mas agora também com adultos, que se prende igualmente com estratégias de aproximação às famílias...”. Para este “o processo de parentização docente é, assim, algo simétrico do de “docentização parental” contribuindo para aumentar a zona de intersecção entre escolas e famílias” (idem, p. 375), ou seja, “vivemos numa era de parentização docente e de docentização parental” (idem, p. 389).

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 3 -

Conceptualização do Estudo e Caracterização da Amostra

1. Questões e instrumento do estudo

O Decreto-Lei nº 3/2008 estabelece que “os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente... em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, ... a toda a informação constante no processo educativo” (artº. 3º) e se estes não concordarem com as “medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer...” (ibidem). Ainda no que concerne à integração e colaboração dos pais no processo educativo das crianças, o decreto faz referência, no seu 30º artigo, ao “desenvolvimento de acções de apoio à família”.

Como expressámos na introdução desta nossa dissertação, no nosso trabalho em ATL sentimos os pais, e muito principalmente as mães, porque são as que mais acompanham a vida escolar dos seus filhos, sedentos de apoio e, muitas vezes, de informação.

Neste contexto, os objectivos do nosso estudo são conhecer as representações que as mães têm sobre a relação da criança com a escola, o apoio que lhes facultam, o tipo de suporte que as mães necessitam e a forma como narram o futuro dos seus filhos, especificamente a transição de ciclo, comparando mães de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem com um grupo de mães de crianças que não apresentam essas dificuldades. O objectivo mais amplo é identificar em que se assemelham (regularidades) e em que se diferenciam (singularidades) as percepções dos dois grupos de mães, com vista a contribuirmos para a implementação das decretadas “acções de apoio à família”, as quais só serão eficazes se responderem às necessidades sentidas pelos actores a que se destinam: neste caso as mães de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem.

A fim de compreendermos a realidade em estudo optámos por recorrer às metodologias qualitativas pois, queríamos ver, estudar e inquirir os entrevistados de forma presencial, directa, observando as suas reacções, os sentimentos, explorando as respostas dadas e também... humanizando o estudo.

Estas entrevistas tiveram como objectivo a recolha de informações e opiniões, pessoais, sobre a forma como as mães, cujos filhos revelam Dificuldades Globais de Aprendizagem, percebem os seus filhos, no sistema escola, e são apoiadas e participam no seu processo educativo, comparativamente a mães com filhos sem essas dificuldades.

Escolhemos entrevistar mães de crianças que frequentavam o 3º ano do 1º ciclo do ensino básico. A opção pelas mães, em vez dos pais, deve-se ao facto de serem estas que geralmente têm um papel predominante e preponderante na educação e acompanhamento dos seus educandos, pelo menos nos primeiros anos da escolaridade. Quanto ao ano de escolaridade foi seleccionado considerando que nesse momento já se perspectiva a transição para o 2º ciclo, ao mesmo tempo que já se vivenciaram as dificuldades da adaptação ao 1º ciclo.

Tendo em conta as questões em estudo elaborámos dois guiões de entrevista equivalentes, embora com algumas questões diferenciadas: um para mães de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem (CD) e outro para mães de crianças sem essas dificuldades (SD).

A entrevista efectuada ao grupo de mães de filhos com CD é constituída pelas seguintes questões que foram precedidas pela caracterização do agregado familiar (nome dos pais, idade, morada, habilitações literárias e profissão):

Identificação da criança:

Nome (opcional/fictício):

Idade:

Morada:

Com quem vive:

Nº de irmãos:

Idade dos irmãos:

Ano de escolaridade:

Já repetiu algum ano? Se sim, qual ou quais?

Andou na pré-escola/jardim-de-infância? Se sim, onde?

Se nunca andou num jardim-de-infância, com quem e onde ficou antes de entrar na escola?

O passado – sinalização

- 1- Em que momento é que soube que o seu filho tinha dificuldades de aprendizagem?
- 2- Antes desse momento alguma vez sentiu que o seu filho era diferente das outras crianças da mesma idade? Se sim, em que aspectos reparou?
- 3- E as outras pessoas com quem a criança tinha contacto. Alguém deu conta da dificuldade de aprendizagem do seu filho? Se sim diga quem e como o fez.
- 4- Quem lhe deu a conhecer a dificuldade de aprendizagem do seu filho?
- 5- Por que processo passou até ficar bem definida a dificuldade de aprendizagem da criança? Foi a um terapeuta ocupacional, ao psicólogo, ao pediatra..
- 6- Compreendeu tudo o que lhe foi dito / transmitido por estes (as) profissionais?
- 7- Que orientações lhe foram dadas? Por quem? Quais as maiores dificuldades que sentiu?
- 8- Concretiza recorda-se bem desse dia. Como reagiu e o que sentiu?
- 9- Qual foi o seu primeiro pensamento?
- 10- Esta notícia teve de ser partilhada com os restantes membros da família. Como é que a transmitiu?
- 11- Como é que o agregado familiar reagiu? Os outros filhos?
- 12- Esta notícia alterou alguma coisa na sua relação com os restantes elementos do agregado familiar ou com o seu filho?
- 13- Quando tinha/tem dúvidas recorreu a alguém que a ajudou a esclarecer as suas dúvidas? Se sim, diga a quem recorreu.
- 14- Que apoios teve e quais é que não teve e gostaria de ter tido?
- 15- Com que idade o seu filho começou a frequentar a escola?
- 16- Que actividades tinha além das escolares?
- 17- Acompanhou sempre as actividades (escolares e extra escolares) do seu filho?

O presente - transição/adaptação

- 1- Como foi a adaptação do seu filho à escola?
- 2- Ele gosta de andar na escola?

- 3- Quais são as suas maiores dificuldades?
- 4- Como é que o ajuda a superar essas dificuldades?
- 5- O seu filho tem um currículo alternativo?
- 6- Quem o apoia? Tem algum apoio especializado? Se sim, diga de quem, como, quando e onde.
- 7- Qual a sua relação com o (a) professor(a) do seu filho?
- 8- Conhece alguma criança que também tenha dificuldades globais de aprendizagem? E os pais dessas crianças, conhece? Se sim, diga que relação tem com estes?
- 9- O que acha que deve ser mudado, melhorado ou implementado no ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem?
- 10- Gostava de ter mais apoio na educação do seu filho? Se sim, diga qual ou quais.

O futuro - expectativas

- 1- Como vê a transição do seu filho para o 2º ciclo do ensino básico?
- 2- Acha que vai ser uma transição fácil ou com alguma dificuldade?
- 3- Diga qual ou quais as dificuldades que ele poderá sentir.
- 4- Com que tipos de apoio gostava de poder contar?
- 5- Qual a sua maior preocupação/angústia em relação ao futuro do seu filho?
- 6- O que mais receia? E o que é que mais deseja?
- 7- Como o vê daqui a 10 anos? A trabalhar...
- 8- Depois de tudo por que já passou, se pudesse, mudava alguma coisa? Se sim, diga o que mudava?
- 9- Se pudesse dizer algo ao actual Governo sobre as políticas de apoio às famílias e às crianças o que é que lhes dizia?

A entrevista efectuada ao grupo de mães de filhos SD é constituída pelas seguintes questões que foram igualmente precedidas pela caracterização do agregado familiar (nome dos pais, idade, morada, habilitações literárias e profissão):

Identificação da criança:

Nome (opcional/fictício)

Idade:

Morada:

Com quem vive:

Nº de irmãos:

Idade dos irmãos:

Ano de escolaridade:

Já repetiu algum ano? Se sim, qual ou quais?

Andou na pré-escola/jardim de infância? Se sim, onde?

Se nunca andou num jardim-de-infância, com quem e onde ficou antes de entrar na escola?

Passado

1-Com que idade o seu filho começou a frequentar a escola?

2 - Que actividades tinha além das escolares?

3- Acompanhou sempre as actividades (escolares e extra escolares) do seu filho?

O presente - transição/adaptação

1- Como foi a adaptação do seu filho à escola?

2- Ele gosta de andar na escola?

3- Quais são as suas maiores dificuldades?

4- Como é que o ajuda a superar essas dificuldades?

5- Qual a sua relação com o(a) professor(a) do seu filho?

6- Gostava de ter mais apoio na educação do seu filho? Se sim, diga qual.

O futuro - expectativas

1- Como vê a transição do seu filho para o 2º ciclo do ensino básico?

2- Acha que vai ser uma transição fácil ou com alguma dificuldade?

3- Diga qual ou quais as dificuldades que ele poderá sentir.

4- Com que tipos de apoio gostava de poder contar?

- 5- Qual a sua maior preocupação/angústia em relação ao futuro do seu filho?
- 6- O que mais receia? E o que é que mais deseja?
- 7- Como o vê daqui a 10 anos? A trabalhar...
- 8- Depois de tudo por que já passou, se pudesse, mudava alguma coisa? Se sim, diga o que mudava?
- 9- Se pudesse dizer algo ao actual Governo sobre as políticas de apoio às famílias e às crianças o que é que lhes dizia?

Crianças com NEE

- 1- Conhece alguma criança da turma do seu filho com Necessidades Educativas Especiais?
- 2- Concorda que as crianças com Necessidades Educativas Especiais devem andar em turmas com crianças sem Necessidades Educativas Especiais? Porquê?
- 3- Acha que as famílias que têm crianças com Necessidades Educativas Especiais na escola deviam ter mais apoio no estudo? Se sim, qual?

2. Procedimentos

A nossa amostra foi recolhida no concelho de Vale de Cambra. A cidade de Vale de Cambra tem uma área geográfica bastante extensa. Esta é composta por nove freguesias (Arões, Cepelos, Junqueira, S. Pedro de Castelões, Macieira de Cambra, Roge, Vila Chã, Codal e Vila Cova de Perrinho).

Como pretendíamos construir uma amostra representativa deste concelho, a primeira etapa foi contactarmos os presidentes dos agrupamentos das escolas (agrupamento horizontal e vertical das escolas de Vale de Cambra), a fim de nos cederem uma listagem das escolas do 1º ciclo de todas as freguesias do concelho e nos indicarem quais destas estariam localizadas em diferentes áreas caracterizadas como predominantemente urbanas, semi-urbanas e rurais.

Após esta etapa verificamos que das nove freguesias, apenas a escola situada na cidade foi considerada como escola urbana. As restantes foram definidas como predominantemente semi-urbanas ou rurais.

As freguesias consideradas rurais foram Arões (com duas escolas), Vila Cova de Perrinho (uma escola), Cepelos (três escolas). As escolas das freguesias de S. Pedro de Castelões (sete escolas), Junqueira (duas escolas), Macieira de Cambra (cinco escolas), Roge (três escolas), Vila Chã (duas escolas) e Codal (uma escola), foram consideradas como escolas predominantemente semi-urbanas.

Após esta fase, e depois de nos ter sido concedida a devida autorização para procedermos ao levantamento de dados pessoais das crianças, percorremos todas as escolas do concelho, com excepção da escola de Agualva, situada na freguesia de Arões.

No total visitámos 25 estabelecimentos de ensino público, do 1º ciclo, onde conversamos com as directoras de cada uma das escolas sobre o objectivo da nossa visita e apresentámos o documento comprovativo da legitimidade do estudo e respectivo consentimento por parte dos presidentes dos agrupamentos das escolas.

Às directoras das escolas foi então pedido que nos cedessem os dados identificativos das crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem (nome, idade, ano escolar, nº de retenções) e dos seus pais (nome, habilitações literárias, profissão, morada e contacto).

De seguida elaborámos uma base de dados com todos os elementos que nos tinham sido cedidos.

Como pretendíamos conhecer as narrativas das mães sobre a adaptação das crianças à escola e a forma como perspectivam a transição dos seus educando para o 2º ciclo tivemos como critério de selecção as crianças que frequentavam o 3º ano (uma vez que já tinham passado pela fase de adaptação à escola e ainda não estavam a viver a angústia do 4º ano de transição).

Após esta selecção verificámos que tínhamos poucos alunos no 3º ano, que apresentassem Dificuldades Globais de Aprendizagem, a frequentar escolas predominantemente rurais ou urbanas. Retirámos, assim, da nossa amostra, essas escolas ficando unicamente as crianças do 3º ano que frequentam escolas semi-urbanas.

Excluímos também todas as crianças cujos pais tinham licenciatura, uma vez que eram uma minoria e não nos permitiriam constituir duas amostras comparáveis (de crianças com e sem Dificuldades Globais de Aprendizagem).

Entretanto ao analisarmos esta base de dados verificámos que havia muitos mais rapazes com Dificuldades Globais de Aprendizagem do que raparigas, o que para nós constituiu um dado que não esperávamos. Retirámos então da nossa base a única criança do género feminino, que frequentava o 3º ano, nesta amostra.

Desta forma, seleccionámos para a nossa amostra de estudo as mães de rapazes que frequentavam o 3º ano e cujas habilitações literárias não eram superiores ao 12º ano. Esta ficou então constituída por seis elementos: três dos rapazes tinham retenções e os restantes três não tinham retenções. Como amostra de comparação escolhemos as mães de rapazes que não tinham Dificuldades Gerais de Aprendizagem, mas que frequentavam a sala dos que tinham Dificuldades de Aprendizagem.

De seguida contactámos telefonicamente todas as mães destas crianças. Optámos por contactar telefonicamente pois as mães nem sempre iam buscar os seus educando à escola, devido aos horários de trabalho pouco compatíveis. Desta forma, seguimos o mesmo critério para todas as entrevistadas que, de forma geral, se revelaram cooperantes nesta fase de contacto. Devemos no entanto referir que houve melhor aceitação por parte das mães cujos filhos apresentam dificuldades de aprendizagem.

Após contactarmos telefonicamente, combinámos com as mães o melhor dia e horário para realizarmos a entrevista. A maior parte das entrevistas foram feitas no lar das entrevistadas, com excepção de quatro entrevistas que foram realizadas no Centro Social e Paroquial de S. Pedro de Castelões (local onde desempenhamos a nossa actividade profissional) pois revelou-se o local mais estratégico e de fácil acesso para ambas as partes.

No momento da entrevista, e após nos apresentarmos e explicarmos mais detalhadamente o objectivo do nosso estudo, pedimos consentimento para procedermos à gravação da entrevista, explicando que esta permitir-nos-ia analisar e compreender melhor o conteúdo desta. Assegurámos que todos os dados e relatos permaneceriam confidenciais.

Estas entrevistas tiveram uma duração média de 30 minutos. No entanto, houve algumas que excederam os 60 minutos!

As entrevistas foram depois transcritas na íntegra, com vista à análise de conteúdo das mesmas.

Todas as entrevistas foram feitas no período que decorre de Janeiro a Março de 2007. Primeiro foram entrevistadas as mães cujos filhos revelavam Dificuldades Globais de Aprendizagem. Só posteriormente visitámos de novo as escolas, nas quais se encontravam as crianças com Dificuldades de Aprendizagem cujas mães entrevistámos, para contactarmos a directora a fim de obtermos os dados para realizarmos a amostra dos rapazes sem Dificuldades Globais de Aprendizagem, e procedermos à selecção aleatória das mães dos rapazes sem dificuldades a entrevistar.

3. Caracterização da amostra

3.1. Os pais

Quadro 1. Pais de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem (CD)

Nº Entrevista	Freguesia	Idade (Mãe)	Hab. Lit. (Mãe)	Prof. (Mãe)	Idade (Pai)	Hab. Lit. (Pai)	Prof. (Pai)
1	Macieira de Cambra – Ramilos	60	4º ano (avó)	Doméstica	64	3º ano	Reformado
2	Macieira de Cambra – Praça	30	6º ano	Gaspeadeira	36	6º ano	Metalúrgico
3	Macieira de Cambra- Ramilos	33	9º ano	Ajudante de lar	36	9º ano	Mecânico de máquinas
4	Macieira de Cambra – Praça	34	6º	Empregada Doméstica	35	4º	Empregado Fabril
5	Janardo	29	6º	Empregada Fabril	32	6ª ano	Soldador
6	Janardo	27	6º	Doméstica	30	6º	Construção civil

Os dados do quadro 1 mostram-nos que os pais de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem possuem idades compreendidas entre os 27 e os 36 anos, exceptuando-se aqui o caso de um casal cujas idades são de 60 e 64 anos, pois são avós de uma das crianças e por isso têm características diferentes, sobretudo na idade e profissão. Todos os homens têm mais idade que as suas esposas.

Nesta amostra prevalece o 6º ano como habilitação literária dos pais sendo de notar que apenas um casal possui o 9º ano de escolaridade. Salientamos ainda que as mães possuem mais habilitações literárias quando comparadas com os seus cônjuges.

De referir ainda o facto quase todos se dedicarem a actividades profissionais fabris ou domésticas sendo o elemento que possui mais escolaridade o que tem um emprego na área social (ajudante de lar). Três das mães são domésticas (uma delas é empregada doméstica) e outra é empregada fabril restando apenas uma que, tal como referimos, é ajudante de lar.

Quadro 2. Pais de crianças sem Dificuldades Globais de Aprendizagem(SD): morada, idade, habilitações literárias e profissão

Nº Entrevista	Morada/ Freguesia	Idade (Mãe)	Hab. Lit. (Mãe)	Prof. (Mãe)	Idade (Pai)	Hab. Lit. (Pai)	Prof. (Pai)
1	Macieira de Cambra	42	4ª ano	Operária de fabrico	44	4ª ano	Pedreiro
2	Janardo	33	9º ano	Emp. fabril	37	11º ano	Desenhador
3	Macieira de Cambra	34	8º ano	Emp. De escritório	33	7º ano	Serralheiro
4	Pintalhos /Valgalhardo	32	6º ano	Emp. balcão	39	7º ano	Construção civil
5	Janardo	35	6º ano	Doméstica	42	4º ano	Metalúrgico
6	Mac.Camb	34	6º ano	Embaladora	33	9º ano	Serralheiro

De acordo com os dados presentes no quadro 2 constatamos que os pais de crianças sem Dificuldades Globais de Aprendizagem possuem idades compreendidas entre os 32 e os 44 anos e todos os homens possuem idade superior ao das suas esposas.

As suas habilitações literárias diferem, sendo a mínimo o quarto ano de escolaridade e a máxima o décimo primeiro ano. Verificámos também que desta amostra três elementos do sexo masculino possuem mais escolaridade que as suas esposas, apenas um elemento possui escolaridade inferior e o outro a mesma escolaridade que a sua cónjuge.

De referir ainda que as suas actividades profissionais, embora também elas na sua maioria voltadas para a actividade fabril destacam-se três elementos: um é desenhador (e possui habilitações literárias mais elevadas), uma empregada de escritório e outra de balcão.

Devido à selecção de amostra todos habitam em locais considerados semi-rurais.

3.2. As crianças

**Quadro 3. Crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem (CD):
freguesia, idade, ano de escolaridade e nº de retenções**

Nº Entrevist	Freguesia	Idade	Ano escolar	Nº Retenções
1	Ramilos- Mac. Cambra	9	3º ano	1
2	Praça – Mac. Cambra	8	3º ano	0
3	Ramilos- Mac. Cambra	9	3º ano	1
4	Macieira de Cambra	8	3º ano	0
5	Janardo	9	3º ano	1

6	Janardo	8	3º ano	0
---	---------	---	--------	---

O quadro 3 demonstra-nos que as crianças que possuem Dificuldades Globais de Aprendizagem com retenções destacam-se por terem mais um ano de idade quando comparados com os seus colegas que têm Dificuldades Globais de Aprendizagem mas sem retenções.

**Quadro 4. Crianças sem Dificuldades Globais de Aprendizagem (SD):
freguesia, idade, ano de escolaridade e nº de retenções**

Nº Entrevista	Freguesia	Idade	Ano escolar	Nº Retenções
1	Mac. Cambra-Ramilos	8	3º ano	0
2	Janardo	8	3º ano	0
3	Praça-Mac. Cambra	8	3º ano	0
4	Pintalhos	8	3º ano	0
5	Janardo	8	3º ano	0
6	Praça-Mac. Cambra	8	3º ano	0

O presente quadro (número 4) mostra-nos que todas as crianças sem Dificuldades Globais de Aprendizagem têm em comum a idade e o ano de escolaridade.

Capítulo 4-

Apresentação, análise e discussão dos resultados

1. Procedimentos adoptados na análise de conteúdo das entrevistas

Numa fase inicial procedemos, como já referimos, à transcrição, na íntegra, de todas as entrevistas realizadas.

Após esta fase elaborámos grelhas de categorização onde colocámos cada questão das entrevistas e, para cada uma, transcrevemos pequenos excertos representativos de potenciais categorias de codificação. Efectuámos depois várias análises, em tabelas (cf. Anexo), em que identificámos as regularidades nas respostas e as singularidades, ou seja, categorias em que as mães dos dois grupos de crianças se assemelhavam e categorias em que se distinguiam.

As tabelas finais da análise, e que apresentamos neste capítulo, ficaram compostas por três colunas. Cada uma delas tem uma função.

A primeira refere-se à categoria em análise.

Na segunda foram contabilizadas as regularidades encontradas na análise de todos os discursos, ou seja, os conteúdos que se repetiram nas entrevistas das mães de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem e das mães de crianças sem essas dificuldades. Esta regularidade é descrita com a simbologia CD=SD e a coluna descreve o número de mães que a referem (e.g. 1SD = uma sem dificuldades; 3CD = três com dificuldades).

Na coluna seguinte colocámos as singularidades, isto é, diferenças encontradas nas narrativas desses dois grupos de mães. Para assinalarmos estas singularidades utilizámos a simbologia CD#SD. Nessa mesma coluna quantificámos de novo o número de ocorrências.

Uma vez que as retenções escolares são um indicador importante, utilizámos a simbologia SR para nos referirmos a crianças sem retenções e CR para nos referirmos a crianças com retenções.

Passamos a analisar os resultados obtidos e apresentados nessas tabelas.

De seguida analisaremos os dados que dizem respeito unicamente às entrevistas efectuadas às mães de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem e para as quais elaborámos, como já referido, perguntas específicas.

2. Comparação das narrativas de mães de crianças com Dificuldades de Aprendizagem Globais com mães de crianças sem essas dificuldades

2.1. Período anterior à escolaridade obrigatória

Quadro 5. Frequência de educação pré-escolar e de actividades extra-curriculares

Categoria	CD=SD	CD#SD
Ingresso no sistema educativo	Ingressaram com 2 anos no pré escola: 2 SD e 1 CDSR Ingressaram com 3 anos: 2 SD e 3 CD (2CDCR e 1CDSR) Ingressaram com 4 anos: 1 CDSR e 1 SD	1CDCR – Ingressou com 5 meses 1SD – Não frequentou o jardim-de-infância
Actividades extra-escolares	Não tem: 6SD e 6 CD	

De acordo com os dados expressos no Quadro 5, podemos verificar que a maioria das crianças ingressou no sistema educativo, na educação pré-escolar, com 3 anos de idade. No entanto destacam-se três crianças que iniciaram o seu percurso escolar com apenas 2 anos de idade. Dois deles não têm DA, porém, há uma criança que tem CD mas sem retenções (CDSR).

No grupo das crianças que ingressou no ensino formal, não obrigatório, aos 4 anos, temos um a criança CDSR e uma SD.

Nesta análise encontramos ainda dois extremos: se por um lado temos uma criança que não frequentou a pré-escola e que no entanto não revela dificuldades de aprendizagem, por outro lado temos um rapaz que tem um percurso “escolar” desde os 5 meses de idade mas possui Dificuldades Globais de Aprendizagem com retenções!

Um outro dado é que no período anterior à escolaridade obrigatória nenhuma das crianças frequentou actividades extra-curriculares, tenham ou não dificuldades de aprendizagem.

Quadro 6. Acompanhamento nas actividades extra-curriculares

Categoria	CD=SD	CD#SD
Acompanhamento	Sim- 3 SD + 1 CDCR + 3 CDSR	Não tinham actividades por isso não precisavam de acompanhar: 2 SD + 1CDCR

Conforme demonstrado no quadro 6 as mães revelaram que acompanhavam as actividades extra-curriculares dos seus filhos, no entanto algumas entenderam a questão como se estivéssemos a falar do presente, o que induziu a sua resposta. As mães que mencionaram que não acompanhavam referiam-se ao tempo em que o seu filho frequentava a pré-escola (conforme foi questionado).

2.2. Adaptação à escolaridade obrigatória

Quadro 7. Adaptação ao 1º ciclo do ensino básico

Categoria	CD=SD	CD#SD
Adaptação	Totalmente adapt.: 6 SD + 2 CDSR	Parcialmente adapt.: 1CDSR Não adaptado: 3 CDCR

De acordo com os resultados expressos no Quadro 7 o que emerge é que os alunos SD revelaram todos uma boa adaptação ao 1º ciclo do ensino básico, nas narrativas das mães, comparativamente há apenas dois CD mas SR. Apenas uma criança com Dificuldades Gerais de Aprendizagem, mas sem retenções, demonstrou ter uma adaptação parcial, ou seja “ele adaptou-se bem em algumas coisas... eles pensam que aquilo é só brincar...”. Segundo a mãe, a adaptação da criança foi perfeita no que se refere aos intervalos!

Dos resultados do Quadro 6 ressaltam-se ainda os casos de crianças que têm Dificuldades de Aprendizagem e já fizeram uma retenção. Todas estas revelaram uma má adaptação à escola, na opinião das mães.

Quadro 8. Atitude face à escola

Categoria	CD=SD	CD#SD
Gosta da escola	Gosta: 6 SD e 5 CD	Agora gosta: 1 CDCR

Uma outra forma de avaliar a eficácia da adaptação ao 1º ciclo foi através do gosto que a criança nutre pela frequência da escola. Quando questionadas se os seus filhos gostavam de frequentar a escola todas as entrevistadas revelaram que sim, não havendo, tal como se pode verificar no Quadro 8, diferença entra as mães de crianças CD e SD. Apenas uma mãe de um rapaz CDCR revela que “agora gosta” o que nos indica que até à data a criança não gostava!

2.3. Áreas curriculares

Quadro 9. Áreas curriculares em que existem Dificuldades Globais de Aprendizagem

Categoria	CD=SD	CD#SD
Dificuldades	Língua Portuguesa: 5= 1 SD, 2CDCR e 2 CDSR	Todas as áreas: 2= 1CDCR e 1 CDSR Nenhuma: 5 SD

De acordo com os dados do Quadro 9 podemos verificar que a maioria das crianças CD revela dificuldade de aprendizagem na área da Língua Portuguesa (ora só na leitura, ora na leitura e compreensão). Destaca-se uma criança SD que revela dificuldades nesta área.

Podemos também afirmar que dois dos seis alunos com dificuldades de aprendizagem revelam Dificuldades de Aprendizagem em todas as áreas, independentemente de já terem ficado retidos ou não. Em contrapartida a maioria dos rapazes SD não revela Dificuldades de Aprendizagem em nenhuma área curricular.

2.4. Apoio extra-curricular

Quadro 10. Apoio extra-curricular

Categoria	CD=SD	CD#SD
Como apoia	- Apoio familiar: 5 SD 2 CDCR + 2 CDSR	Explicações: 1 CDSR + 1 CDCR Recurso a técnicas disciplinares: 1 SD

A maior parte das mães entrevistadas revelou que apoia directamente os seus filhos no seu processo de aprendizagem. Como se verifica nos dados do Quadro 10, o apoio familiar directo (mãe com filho) foi referido por cinco mães de crianças sem dificuldades de aprendizagem e quatro mães de crianças CD (duas cujos filhos já tiveram retenções no seu percurso escolar e dois rapazes com Dificuldades Globais de Aprendizagem mas sem retenções).

Duas das crianças com DA (uma com retenção ou uma sem retenção, têm apoio especializado (de uma professora do primeiro ciclo) todas as semanas, cerca de 1h30m.

Apenas uma encarregada de educação refere que recorre a técnicas disciplinares (“... a gente ralha-lhe...”) como forma de apoiar o seu filho SD.

2.5. Relação com o professor titular de turma

Quadro 11. Relação com o professor titular de turma

Categoria	CD=SD	CD#SD
Relação com professor(a)	Boa: 3 SD + 3 CDSR + 2 CDCR	Impessoal: 3 SD + Má: 1CDCR

Os dados obtidos, e apresentados no Quadro 11, mostram que a maioria das mães de crianças CD têm, uma boa relação com o(a) professor(a), com a excepção de uma avó que afirma ter uma má relação (“...Tenho eu de fazer por engolir um sapo...”).

Ao analisarmos o quadro não podemos deixar de reparar no facto de metade das mães de crianças SD responderam que a sua relação com o(a) professor(a) é impessoal, ou seja resume-se a falar pontualmente com esta (“vou lá quando ela me chama...”).

2.6. Apoio desejado pelas mães na vida escolar dos filhos

Quadro 12. Apoio desejado

Categoria	CD=SD	CD#SD
Mais apoio		Não: 3 SD Extracurriculares: 2 SD Mais apoio especializado: 3 CDCR + 2 CDSR Almoço: 1 SD Transporte: 1 CDSR

Quando questionadas se gostariam de ter mais apoio na educação dos seus filhos não encontramos pontos de convergência entre as mães de crianças CD e SD (cf. Quadro 12).

De acordo com os dados do Quadro 12, as mães de três crianças SD de aprendizagem referem que não precisam de apoio na educação dos seus filhos. No entanto, duas deste grupo SD demonstram que gostariam que as actividades extracurriculares tivessem outro formato e decorressem melhor (“a escola está a trabalhar por dois turnos porque falta salas...”). Neste grupo de mães de crianças SD destaca-se ainda uma que refere que o apoio que necessitava era de almoço na escola.

No grupo de mães de crianças CD é notório o pedido de mais aulas de apoio com os professores responsáveis (cf. Quadro 12). Este pedido é unânime junto das mães cujos filhos já tiveram uma retenção escolar. De salientar, ainda, que a mãe de uma criança CD refere que o apoio que gostava de ter era a nível de transporte para que o filho pudesse assim participar mais assiduamente nas actividades extracurriculares (“... o transporte lá para cima... ele vai quando o levam... ficam inferiores...”).

2.7. Expectativas quanto à transição para o 2º ciclo

Quadro 13. Transição para o 2º ciclo

Categoria	CD=SD	CD#SD
Transição para 5º ano	Vai ser boa: 3 SD + 1 CDCR	Complicada: 2 SD Não sabe: 1 CDCR + 1 CDSR Com dificuldades: 1 CDCR + 1 CDSR Vai emigrar: 1 CDSR Com preocupação: 1 SD

Como nos mostram os dados apresentados no Quadro 13 a transição para o 2º ciclo do ensino básico é surpreendentemente vista como sendo positiva por parte da avó de uma criança CDCR. Em contrapartida, também é de ressaltar o facto de apenas 3 mães de crianças SD perspectivarem esta transição de forma positiva. Para os restantes rapazes as mães vêem a transição ora como sendo complicada ora com preocupação. Do grupo de crianças CD de aprendizagem e com retenção, uma não sabe como irá ser a transição e outra crê que esta será feita com alguma dificuldade, aspectos estes que também se verificam no grupo de rapazes que não tiveram retenções. Aspecto partilhado por uma mãe SD que vê a transição do seu filho com preocupação. A mãe de uma criança CD refere que tenciona emigrar pelo que não desenvolveu muito a sua resposta.

Quadro 14. Facilidade/Dificuldade da transição

Categoria	CD=SD	CD#SD
Transição fácil/difícil	Fácil: 2 SD + 2 CDCR	Não sabe: 3 SD Com dificuldade: 1 SD + 2 CDSR + 1 CDCR Difícil para mãe: 1 CDSR

Quando questionadas se achavam que a transição dos seus filhos para o 5º ano iria ser fácil ou com alguma dificuldade (cf. Quadro 14) apenas duas mães, cujos filhos não revelam Dificuldades Globais de Aprendizagem, consideraram que a transição vai ser fácil. Já no grupo de crianças CD e com retenções duas encarregadas de educação referiram que a transição seria positiva/fácil.

Surpreendentemente, uma mãe refere que o seu filho terá dificuldade nesta transição, apesar deste não revelar dificuldades de aprendizagem. As restantes educadoras de filhos SD de aprendizagem (três) não sabem como será esta passagem para o segundo ciclo do ensino obrigatório.

Neste Quadro 14 sobressai também a ideia de que as mães de crianças CDCR são as que revelam maior e melhor optimismo em relação a esta transição, já que apenas uma refere que o seu filho poderá ter dificuldades, as restantes mães cujos filhos não tiveram retenções admitem que estes terão dificuldades na referida mudança. Apenas uma mãe revela a angústia da transição destacando-se por admitir que a transição será mais difícil para si do que para o aluno.

Quadro 15. Factores dificultadores da transição

Categoria	CD=SD	CD#SD
Eventuais dificuldades	Mais disciplinas: 1 SD + 2 CDSR + 1 CDCR	Estar mais longe: 1 SD Não poder apoiar: 2 CDCR Refeições: 1 CDSR Não sabe: 1 SD Personalidade: 3 SD

De acordo com os dados do Quadro 15 podemos constatar que das entrevistadas com filhos SD apenas uma revelou que o facto de no 5º ano o seu educando ter mais disciplinas poderá constituir uma dificuldade sentida por este. Este factor é partilhado por duas mães de crianças CDSR, sendo de notar que este factor foi referido apenas pela mãe de um rapaz CDCR.

As restantes entrevistadas salientam aspectos diferentes que passam pelo facto de os filhos estarem mais longe de casa, de terem de almoçar em cantinas, ou mesmo não conseguirem antever as dificuldades que os seus filhos poderão sentir. De referir que três mães de alunos SD mencionam que a personalidade dos mesmos poderá ser uma dificuldades devido à sua timidez inicial.

De destacar, portanto, que a preocupação da maioria das mães de rapazes CD é o maior número as disciplinas. Uma acrescenta o facto de não os poderem /saberem apoiar na aprendizagem porque (“...nós não temos a capacidade para ensinar...”).

Quadro 16. Apoios na transição para o 2º ciclo

Categoria	CD=SD	CD#SD
Que apoios?	Apoio de professores: 1 SD + 3 CDCR + 3 CDSR	Segurança: 1 SD Não sabe: 4 SD

Os dados do Quadro 16 permitem-nos verificar que todas as mães de crianças CD gostavam de poder contar com o apoio dos professores neste processo de transição/adaptação para o 2º ciclo do ensino obrigatório. Este aspecto foi referido apenas uma mãe de crianças SD.

De ressaltar o facto de a mãe de um rapaz SD ter falado na segurança das escolas e quatro encarregadas de educação de rapazes SD não conseguirem explicar os apoios com que gostariam de poder contar.

2.8. Expectativas quanto ao futuro dos filhos

Quadro 17. Futuro dos filhos

Categoria	CD=SD	CD#SD
Angústia em relação ao futuro		Desvios comportamentais: 5 SD Desemprego: 1 SD Desmotivação: 1 CDSR + 1 CDCR Orfandade: 1 CDCR Insucesso escolar: 2 CDSR + 1 CDCR

Na questão referente ao futuro dos filhos não houve aspectos em comum entre as entrevistas efectuadas a ambos os grupos de mães, tal como podemos verificar pela análise dos resultados obtidos nas entrevistas e que se encontram expressos no Quadro 17.

De salientar que no grupo de rapazes SD de aprendizagem as angústias mais reveladas prendem-se com os desvios comportamentais (sendo referidos a toxicod dependência, a violência e mudanças de comportamento associadas a diferentes companhias). Apenas uma mãe deste grupo referiu o desemprego como factor de preocupação em relação ao futuro do seu educando.

Por outro lado verificamos que no grupo de crianças com Dificuldades Gerais de Aprendizagem, as suas mães revelam preocupação/angústia em relação ao sucesso escolar (que na sua inexistência levará também à desmotivação).

Apenas a avó de um rapaz CD tem receio de o deixar órfão.

Quadro 18. O desejo maior

Categoria	CD=SD	CD#SD
Receios/desejos	Sucesso escolar: 2 SD + 2CDCR + 3CDSR Felicidade: 2 SD + 1 CDCR Tirar um curso superior: 1 SD	Toxicodependência: 1 SD

O quadro 18 demonstra-nos que o que é mais desejado pelas mães é ao mesmo tempo o mais receado, ou seja, as mães fazem referência ao sucesso escolar dos seus filhos e à sua felicidade como o seu maior desejo, em contrapartida, os seus medos revestem-se pelo insucesso escolar/desinteresse dos seus filhos pela escola assim como por desvios comportamentais. De salientar que não registamos diferenças significativas entre ambos os grupos, apenas uma mãe de um rapaz SD refere o desejo de o seu filho tirar um curso superior.

Quadro 19. Profecia a 10 anos

Categoria	CD=SD	CD#SD
Daqui a 10 anos	A trabalhar - 1 SD +2 CDCR + 2 CDSR	A trabalhar/estudar 1 CDCR + 1 CDSR Tirar um curso sup.- 2 SD A estudar – 3 SD

Na elaboração de uma profecia para daqui a 10 anos (cf. Quadro 19) podemos verificar que apenas uma mãe de uma criança sem Dificuldades Globais de Aprendizagem pretende que o seu educando, daqui a 10 anos, esteja a trabalhar. Esta refere mesmo que “os estudos também são precisos... mas se eles não tiverem trabalho estão desempregados...” não vendo por isso os estudos superiores como uma mais-valia.

Neste aspecto, a maioria das mães de rapazes com Dificuldades de Aprendizagem (ora com retenção, ora sem retenção) perspectivam que o seu filho, num prazo de 10 anos estará a trabalhar.

No grupo de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem, duas mães manifestam vontade em que os seus filhos estejam a iniciar uma vida profissional ou a terminar o seu percurso escolar (com a escolaridade obrigatória - o 12º ano), podendo eventualmente estar a tirar um curso profissional. Duas mães de crianças SD mencionam exactamente o curso superior e 3 educadoras de rapazes SD referem que os vêem a estudar, embora não refiram o grau de ensino. Ou seja, a maioria das mães de crianças SD profetizam um percurso escolar daqui a 10 anos.

2.9. Mudanças nas escolhas realizadas no passado

Quadro 20. Mudanças

Categoria	CD=SD	CD#SD
O que mudava	Nada- 4 SD + 2CDSR + 2 CDCR	Deixava mais 1 ano na pré: 1 CDSR Teriam colocado noutra escola 1 SD + 1 CDCR Outra atitude Prof. 1 SD4

A grande maioria das mães de crianças CD revela que não mudariam nada no percurso escolar dos seus filhos. Apenas a mãe de uma criança CDSR revela que o teria deixado permanecer mais um ano no jardim-escola e outra que o teria colocado numa outra escola (cf. Quadro 20), esta opinião é partilhada por uma mãe de uma criança SD.

Das mães de crianças SD, mais de metade não mudaria nada. Uma outra, cujo filho não revela Dificuldades de Aprendizagem, refere “eu gostaria que a professora tivesse tido uma atitude mais impositiva” perante o seu educando “a professora foi um bocadinho mole com ele ... ele se deixou abandalhar um bocadinho...

2.10. Políticas sociais de apoio às famílias com filhos na escola

Quadro 21. Políticas sociais de apoio

Categoria	CD=SD	CD#SD
Políticas sociais		Mais apoio aos alunos: 1 SD+ 2 CDCR + 1CDSR Mais professores: 2SD + 1 CDSR Melhores condições: 2 SD + 1 CDCR Não sabe: 1CDSR + 1SD

Esta questão revelou-se bastante interessante na medida em que constatamos que as mães referiram muitas coisas ao mesmo tempo, nomeadamente, a sua incompreensão por estarem a encerrar tantas escolas, o apoio que dão às pessoas “com o rendimento mínimo”, a quantidade flagrante de professores no desemprego... questões que estavam na ordem do dia.

No que concerne ao que o quadro 21 nos diz, podemos verificar que as mães entrevistadas diluem-se nas diferentes categorias. Vendo bem, as mães cujos filhos não possuem Dificuldades Globais de Aprendizagem referem a necessidade de haver mais professores e melhores condições. Já as mães cujos filhos possuem dificuldades globais de aprendizagem e que contam com retenções referem mais apoio aos alunos e condições nas escolas. Os alunos sem retenções tiveram as mães a ressaltar a necessidade de haver mais professores (há um professor para leccionar os quatro anos ao mesmo tempo), mais apoio aos alunos (mais aulas de apoio) e uma não sabe responder pois considera que “tá tudo tão mau!”

3. Narrativas específicas de mães de crianças com Dificuldades Gerais de Aprendizagem

3.1. O diagnóstico

Quadro 22. Momento do diagnóstico de Dificuldades Globais de Aprendizagem

Categoria	Com dificuldade (CD)
Quando soube da DA	Na pré-escola- 1 CDCR Nunca- 1 CDCR No 1º ano- 4 – 3 CDSR + 1 CDCR

Quando questionadas sobre o momento em que souberam que o seu filho tinha dificuldades de aprendizagem, a maior parte das mães revelou que foi no 1º ciclo, no 1º ano, que lhes foi dado a conhecer este facto (cf. Quadro 22)

Apenas uma referiu que já tinha sido alertada para o facto na pré escola e que “.... Era melhor ir com ele (a criança) a um psicólogo...” Esta criança já possui uma retenção no seu percurso escolar tal como a que tem uma avó que afirma que nunca lhe foi dado a conhecer a dificuldade de aprendizagem do neto.

Quadro 23. Avaliação/observação parental

Categoria	Com dificuldade (CD)
Antes de diagnóstico notou algo diferente	Não - 4- 2 CDCR + 2 CDSR CDS Ele era esperto / Inquieto: 1CDSR + 1CDCR

Ao analisarmos os dados presentes no quadro 23 podemos referir que as mães destas crianças são unânimes ao afirmarem que nunca tinham sentido que os seus educandos eram diferentes das outras crianças da mesma idade, todas elas referem que, nunca constatarem

algum tipo de atraso no desenvolvimento/aprendizagem dos menores. Uma das entrevistadas, cujo filho não possui retenções, chega mesmo a referir que “até tinha certas brincadeiras que eu o achava muito esperto...”. Em contrapartida, a mãe de um aluno refere que “achava-o inquieto... mas eu achava que aquilo também era normal...”.

Quadro 24. Diagnóstico familiar

Categoria	Com dificuldade (CD)
Diagnóstico por parte dos familiares	Não/nunca 4-2 CDCR + 2 CDSR Avó- 1C DCR + 1 CDSR

Nesta questão a maioria das entrevistadas referiu que nunca nenhum familiar ou amigo deu conta da Dificuldade de Aprendizagem da criança. Todavia, duas mães (uma cujo filho conta com uma retenção e outra não) referem que as avós já haviam dado conta de algo estranho, embora foquem aspectos diferentes. Uma refere a dificuldade na fala, nomeadamente articulação do "R" “notava uma diferença qualquer...a falar... ele num sabia dizer o Rrr e essas coisas assim...” e outra alguma dificuldade na memorização de informação “tinha dificuldade em aprender, a decorar as coisas...” (cf. Quadro 24).

Quadro 25. Informação aos pais

Categoria	Com dificuldade (CD)
Quem transmitiu a dificuldade de aprendizagem	Professora - 1 CDCR + 2 CDSR Ninguém - 1 CDCR Educadora - 1 CDCR A própria - 1 CDSR

Quando questionadas sobre quem as informou da Dificuldade Global de Aprendizagem dos filhos a maior parte das entrevistadas demonstrou que quem lhes deu a

notícia foi a professora do 1º ciclo, apenas uma das mãe foi alertada para a questão pela educadora do jardim-de-infância.

Surpreendentemente uma encarregada alega que nunca ninguém lhe disse nada acerca da dificuldade do seu educando (neto). Consultando o quadro 25 podemos ainda constatar que o facto de ter um filho mais velho com dificuldades de aprendizagem, fez com que uma das entrevistadas sempre se mostrasse muito preocupada com o desenvolvimento do filho mais novo daí ter sido ela quem transmitiu a dificuldade de aprendizagem do seu educando, “fui eu que comecei a notar e dei a conhecer à professora...”

Quadro 26. Técnicos envolvidos no diagnóstico

Categoria	Com dificuldade (CD)
Processo de definição da dificuldade de aprendizagem	Psicólogo – 1 CDSR + 1 CDCR Médico – 1CDCR + 1 CDSR Professora - 1 CDSR Terapia- 1 CDCR

A análise às respostas dadas a esta questão denota-se que as entrevistadas tiveram processos diferentes, ou seja, pouco homogéneos Algumas levaram os seus filhos a consultas de psicologia Uma mãe alega que nunca levou o seu educando ao psicólogo porque “a pediatra nunca o mandou p´ra lado nenhum, (não achou necessário) ” ficando o acompanhamento desta criança entregue à professora de apoio.

A terapia da fala foi mencionada, sendo de referir que esta assim como as consultas de psicologia não são participadas pelo que as mães devem suportar os custos destas especialidades.

Na análise ao quadro 26 verificámos ainda que prevalecem a clínica geral e a psicologia como especialidades que procederam ao diagnóstico das Dificuldades Globais de Aprendizagem. Referimos ainda que uma das mães menciona as consultas de desenvolvimento efectuadas no hospital da sua área de residência.

Quadro 27. Compreensão da informação transmitida

Categoria	Com dificuldade (CD)
Compreendeu o que os profissionais disseram	Todas afirmam que entenderam mas CDCR5 e CDCR1 não respondem

O quadro 27 mostra-nos que na sua generalidade as mães entenderam o que os profissionais lhes transmitiram, porém duas das entrevistadas remeteram-se ao silêncio e não responderam a esta questão.

Quadro 28. Sentimentos vividos

Categoria	Com dificuldade (CD)
Como reagiram à informação	Ficou furiosa - 1 CDCR Tristeza - 3 CDSR + 1 CDCR Normalmente - 1 CDCR5

A maioria das entrevistadas revelou ter ficado triste, senão muito triste com a notícia, contudo destacam-se duas respostas contrastantes: se por um lado uma encarregada de educação demonstrou raiva, revolta chegando a ter vontade de “ir lá e esgodiá a professora”, por outro lado uma mãe reagiu “normalmente” podendo esta atitude ser interpretada de diversas formas, tais como indiferença ou conformismo (cf. Quadro 28).

Quadro 29. Pensamentos momentâneos

Categoria	Com dificuldade (CD)
O primeiro pensamento	Triste/ Angustiada – 2 CDCR A prof. que faça o que puder - 1CDSR Ajuda-lo/ ter paciência – 1 CDCR Incredulidade - 1 CDSR Não sabe - 1 CDSR

A resposta a esta questão foi particularmente emotiva já que vieram ao de cima alguns sentimentos que as entrevistadas tinham conseguido manter escondidos. Todas se sentiram tristes embora o tenham verbalizado de forma diferente. Duas das entrevistadas afirmaram que ficaram tristes, uma delas reforçou a ideia de ter ficado angustiada e outra não soube responder limitando-se a ficar em silêncio.

Os dados do quadro 29 demonstram que uma mãe revelou alguma dificuldade e incredulidade quando confrontada com essas Dificuldades de Aprendizagem pois "...a gente dizia que ele era tão inteligente, era uma criança que se desenvolvia bem...". Uma das entrevistadas refere que pediu à professora para fazer o que melhor entendesse enquanto outra mãe refere que ficou com receio de "ele ter alguma falha... algum problema" mental e pensou logo em ajuda-lo. Por fim, uma das entrevistadas afirmou que não sabia pois considera a Dificuldade de Aprendizagem normal e por isso tinha de ter paciência!

Quadro 30. Informando os familiares

Categoria	Com dificuldade (CD)
Informando os membros da família	Não responde - 1 CDSR2 Normal - 2 CDCR + 1 CDSR Não transmitiu - CDSR Informou revoltada – 1 CDCR

Todas as entrevistadas partilharam esta informação com os restantes membros da família, sobretudo com o cônjuge. Apenas uma mãe não conseguiu verbalizar enquanto que uma das entrevistadas afirma que não precisou de transmitir pois o seu marido já tinha conhecimento, uma vez que acompanha bastante o filho. Outra mãe não respondeu, limitando-se a encolher os ombros.

De ressaltar que a entrevistadas referem que os seus maridos reagiram “normalmente”, ou seja, não se manifestaram tão angustiados ou amedrontados com esta questão quando comparados com as mães.

Conforme o quadro 30 podemos verificar que uma das entrevistadas referiu que “nem que elas não sejam culpadas a gente fica assim... de morrer” pelo que a forma como transmitiu esta notícia ao agregado familiar foi com termos insultuosos e denotando muita revolta e tristeza.

Quadro 31 Reações familiares.

Categoria	Com dificuldade (CD)
Reação do agregado familiar	Com tristeza - 1 CDCR+ 2 CDSR Motivaram para darem apoio - 1 CDCR+ 1 CDSR Com naturalidade - 1CDCR

Ao analisarmos o quadro 31 verificámos que as respostas dadas tiveram mais em conta a opinião dos pais dos rapazes com Dificuldades Globais de Aprendizagem uma vez que os que tinham irmãos ainda eram pequenos, o que os colocava um pouco à margem destas questões familiares.

No entanto as entrevistadas referiram que os cônjuges revelaram alguma tristeza assim como também incentivaram-nas no sentido de ser dado todo o apoio necessário à criança (indo a psicólogos, terapeutas da fala...). Estes encararam esta Dificuldade Global de Aprendizagem com alguma naturalidade tal como denota a seguinte expressão: “Não aprende?! Pronto deixa ficar... ele há-de dar alguma coisa!..”

Quadro 32. Orgânica familiar

Categoria	Com dificuldade (CD)
Alterações no agregado familiar	Sim - 1CDCR Não - 3 CDSR+ 2CDCR

Perguntámos às mães se esta notícia alterou alguma coisa na relação com os restantes elementos do agregado familiar. Apenas uma das encarregadas de educação afirma que sim. Esta notícia interferiu um pouco na sua relação com o seu cônjuge pois não lhe agradava ouvi-lo a dizer ao neto “és burro, não passaste... essas coisas custa ouvir...” Conforme o quadro 32, podemos afirmar que todas referem que a única alteração que houve foi com o rapaz a quem começou a ser dedicado mais tempo, mais paciência e disponibilidade, sempre no sentido de o apoiarem mais na aprendizagem.

3.2. Apoio de profissionais

Quadro 33. Profissionais consultados

Categoria	Com dificuldade (CD)
Esclarecimento de dúvidas	Técnico – professora 1 CDSR+ 1 CDCR Psicóloga – 2 CDCR Não - 1CDSR Médico – CDSR

Nesta questão as mães demonstram que podem contar com o apoio dos técnicos para o esclarecimento das suas dúvidas. De destacar que apenas uma refere que não recorre a ninguém para o esclarecimento das suas questões, as restantes entrevistadas definem que se apoiam na opinião das professoras, dos psicólogos ou recorrem à opinião da professora e do médico de família “recorro pois à professora...ou por exemplo recorro ao meu médico de família” (cf. Quadro 33).

Quadro 34. Apoios sentidos

Categoria	Com dificuldade (CD)
Apoios	Na pré- 1CDSR Psicólogo - 1 CDCR Mais apoio na escola - 2CDCR+ 2 CDSR

Quando questionadas sobre o apoio que tiveram e que gostariam de ter tido as mães, de forma geral, afirmam que tiveram apoio na escola, com exceção de uma que refere apenas a ajuda dada pelo psicólogo.

Confrontando os dados do quadro 34 as mães de crianças que ora têm retenção ora não têm, afirmam que gostariam de ter tido ainda mais apoio por parte da professora no contexto escolar. Uma delas chega mesmo a referir que o apoio dado já deveria ter iniciado

na pré-escola “na pré... já aí devia ter tido qualquer coisa ... já vinha daí mas... avançado!” Esta entrevistada é mãe de um rapaz cujo percurso escolar não conta com nenhuma retenção escolar.

3.3. Currículo alternativo e apoio escolar

Quadro 35. Currículo escolar

Categoria	Com dificuldade (CD)
Currículo alternativo	Sim - 2 CDSR Não - 2 CDCR+1 CDSR Não sabe – 1 CDCR

“O seu filho tem currículo alternativo?” A esta questão as mães responderam de forma muito pronta. As que referem que sim afirmam terem assinado um documento para que os seus educandos iniciassem no 2º período escolar “um plano de recuperação” embora não saibam especificar o que foi sugerido pelas professoras. Das que referem que não têm currículo alternativo afirmam que o currículo dos seus filhos é igual ao dos outros, apenas uma mãe refere que não sabe e que “não sabe o que é isso” (Cf. quadro 35).

Quadro 36. Apoios recebidos

Categoria	Com dificuldade (CD)
Apoio dado à criança	Aulas de apoio na escola - 3 CDCR+ 3 CDSR Professora contratada - 1 CDCR+ 1CDSR

Nas entrevistas efectuadas verificamos que todas as crianças têm aulas de apoio na escola. Detectamos que algumas mães não sabem muito bem como funcionam estas aulas quer a nível de horários e tempo lectivo, apenas as mães de duas das crianças com retenção souberam explicar os horários e o funcionamento das aulas de apoio.

Nesta questão ainda se destaca o facto de dois rapazes (um com retenção escolar e outro sem retenção escolar) beneficiarem de aulas extra de uma professora do primeiro ciclo que é remunerada pelos próprios pais este aspecto está presente no quadro 36 com o item “professora contratada.”

3.4. Apoio de pais de outras crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem

Quadro 37. Outras crianças e seus pais

Categoria	Com dificuldade (CD)
Outras crianças com dificuldades de aprendizagem e seus pais	Sim - 3 CDSR+ 2 CDCR Não - 1 CDCR
Têm relação -	Não - 3CDSR+2CDCR Sim - 1 CDCR
Gostava de ter relação	Sim - 1CDSR Não -responde 2CDSR+ 3 CDCR

Foi perguntado às mães se estas conheciam outras crianças com dificuldades de aprendizagem e os seus pais, e se gostariam de ter alguma relação com os pais dessas crianças. Das respostas obtidas, e analisando do quadro 37, podemos concluir que quase todas as mães, exceptuando-se uma, referem que conhecem outras crianças com dificuldades de aprendizagem. Já a relação que têm com os pais dessas crianças é mínima, cinge-se ao simples cumprimento, pois conhecem-se de vista. Apenas uma mãe refere que

costuma trocar impressões com esses pais quando os encontra no consultório da psicóloga. Somente uma das mães refere que gostaria de ter relação com outras mães.

3.5. Sugestões de alterações na escola

Quadro 38. Mudanças a concretizar

Categoria	Com dificuldade (CD)
O que mudar/implementar no ensino	Mais apoio nas disciplinas – 1 SR Mais tempo de apoio 2CR Nada - 2SR Mais dedicação - 1CR

Quando questionadas sobre o que deve ser mudado, melhorado ou implementado no ensino das crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem apenas duas referem que nada deve ser mudado ou implantado.

Conforme o quadro 38 podemos verificar que das restantes destaca-se uma encarregada que refere que as professoras deviam ter mais dedicação “mais carinho... a ensinar” as restantes alegam que deveria haver mais tempo (dias e horas) de aulas de apoio. Uma mãe cujo filho não tem retenção refere que deveriam ter um apoio ainda mais específico “ter mais apoio... por exemplo... tem dificuldades no português, em português...”

4. Narrativas específicas de mães de crianças sem Dificuldades Globais de Aprendizagem

4.1. O grupo de pares na escola

Quadro 39. Colegas de escola

Categoria	Sem dificuldades
Conhece criança com dificuldades de aprendizagem	Sim - 6 SD
Qual a sua dificuldade	Fala escrita/leitura – 2 SD Não sabe a dificuldade - 4SD

De acordo com o quadro 39 podemos verificar que foi perguntado às mães de crianças sem Dificuldades Globais de Aprendizagem e que frequentavam a sala das crianças que tinha essas dificuldades e cujas mães foram entrevistadas, se conheciam as crianças que não aprendiam tão bem e se sabiam qual era a maior dificuldade destas. Todas as respostas foram unânimes sobre conhecerem as crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem, contudo, apenas duas mães conseguiram referir qual a dificuldade destas crianças, as restantes não souberam especificá-la.

4.2 A inclusão

Quadro 40. Partilha da sala de aula

Categoria	Sem dificuldades
Concorda com heterogeneidade das aprendizagens na sala de aula	Sim - 3 SD Sim mas com mais apoio - 3SD

Quando questionadas sobre se concordavam que as crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem frequentassem a mesma turma das crianças sem dificuldades de aprendizagem todas as mães foram unânimes na concordância com esta questão.

Gostaríamos, no entanto, de salientar que três delas afirmam que é saudável mas que as crianças com dificuldades de aprendizagem deveriam ter mais apoio, embora frequentem a mesma sala de aulas das crianças que não possuem Dificuldades de Aprendizagem consideram que é necessário dar um apoio mais presente e específico aos alunos com Dificuldades Globais de Aprendizagem.

Do quadro 40 emerge a ideia que todas consideram que o facto de os separar é uma forma de os discriminarem e isso não é positivo para a aprendizagem destes. Todavia também consideram que o apoio individualizado fica aquém porque o professor do ensino regular não consegue acompanhar as crianças tão bem, daí referirem a necessidade de terem mais aulas de apoio.

4.3. Apoio às famílias

Quadro 41. Apoio Estatal

Categoria	Sem dificuldades
Apoio às famílias	Sim - 6 SD
Quais -	Psicólogo – 1 Aulas de apoio - 2 Familiar - 2 Subsídios para terapias – 1

Perguntamos se achavam que as famílias de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem deveriam ter mais apoio por parte do estado e qual. Foi-nos respondido por todos que estas famílias deveriam ser ajudadas pelo estado.

Já no que se refere ao tipo de ajudas destacamos o facto de duas mães terem referido que era importante ajudarem e apoiarem mais a nível familiar uma vez que estas consideram que as Dificuldades de Aprendizagem também se relacionam com o ambiente

familiar. Foi referido também a necessidade de haver mais aulas de apoio e mesmo a permanência de um psicólogo na instituição escolar.

A atribuição de subsídio também foi mencionada numa perspectiva de apoio monetário aos pais com estes problemas uma vez que estes nem sempre podem levar os seus educandos a terapias de fala (Cf. Quadro 41).

5. Discussão dos resultados

Os resultados, obtidos e analisados anteriormente, referentes à comparação da narrativa das mães de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem com as das mães de crianças sem essas dificuldades, permitem-nos afirmar que:

As crianças de ambos os grupos frequentaram o ensino pré-escolar e o facto de terem ingressado no jardim-de-infância com dois, três ou quatro anos não está directamente relacionado com o sucesso, ou não, destas crianças. Em termos de actividades extra-curriculares destes alunos o grupo também se revelou bastante homogéneo já que as actividades que tinham eram proporcionadas pela escola.

Apesar de todas as entrevistadas terem afirmado que os seus educando gostavam da escola a adaptação ao primeiro ciclo (ensino obrigatório) foi feita de forma positiva pelas crianças sem Dificuldades Gerais de Aprendizagem o mesmo não se verifica no grupo de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem com retenções uma vez que as mães revelaram que estes tiveram uma má adaptação à escola (apenas duas crianças SR tiveram uma boa adaptação).

A maioria das crianças com dificuldades apresenta maiores obstáculos na aprendizagem na área da língua portuguesa. Apenas uma mãe de uma criança sem retenção e duas com retenção admitem terem dificuldades em todas as áreas. No grupo das crianças sem Dificuldades Globais de Aprendizagem apenas uma mãe diz que o seu filho tem dificuldades em língua portuguesa. Certamente estará a falar de um grau de dificuldades diferente do restante grupo.

Todas as mães de crianças com sucesso escolar apoiam os seus filhos em casa nem que recorram a técnicas disciplinares (facto realçado por uma entrevistada). As mães cujos filhos contam com Dificuldades na Aprendizagem também apoiam os seus educandos em casa, acompanhando a realização dos trabalhos de casa, todavia ressalta-se aqui o facto de duas mães (uma criança com retenção e outra sem retenção) recorrerem a explicações para melhor apoiarem os seus educandos

A relação que as entrevistadas possuem com o (a) professor(a) titular de turma é mais próxima nas mães cujos filhos possuem Dificuldades de Gerais de Aprendizagem, apesar de uma confessar que tem uma má relação com esta. Já no grupo de crianças sem dificuldades podemos concluir que metade destas têm uma relação formal/impessoal, caracterizada por contactos esporádicos de reuniões convocadas pelo (a) professor(a) titular.

Enquanto que no grupo de crianças sem dificuldades de aprendizagem metade das mães demonstra que não gostava de ter mais apoio na educação do seu filho, (apenas duas fazem referência ao apoio a actividades não relacionadas directamente com o ensino formal - (actividades extra-curriculares e almoço) as mães com filhos com dificuldades de aprendizagem referem a necessidade de terem mais apoio especializado.

Quando questionadas sobre a transição para o segundo ciclo o grupo de mães com dificuldades de aprendizagem não revela o mesmo optimismo encontrado em metade das entrevistadas cujos filhos não têm Dificuldades Globais de Aprendizagem. A maioria afirma que vai ser complicada ou com dificuldades, incluindo mães de crianças sem Dificuldades de Aprendizagem.

Ainda neste tema duas mães, cujos filhos contam com retenções, consideram que a transição vai ser fácil, apenas duas mães cujos filhos não tem Dificuldades Globais de Aprendizagem afirmam que a mudança vai ser fácil. As restantes do grupo não sabem responder

Os factores dificultadores desta transição são, para as mães cujos filhos não têm retenções, o número elevado de disciplinas. Para as crianças que têm retenções a maior dificuldade sentida pelas mães será o facto de não saberem apoiar em casa. As mães de rapazes sem dificuldades revelam que o factor mais determinante nesta transição é a personalidade (timidez) dos seus filhos.

Nos apoios desejados para esta transição há uma divisão clara dos grupos. Para as crianças sem dificuldades de aprendizagem apenas uma mãe revela que queria sentir o filho seguro na escola que vai frequentar, as restantes entrevistadas não conseguem enunciar os apoios desejados. No que concerne ao grupo de mães cujos filhos possuem Dificuldades Gerais de Aprendizagem estas gostariam de poder contar com o apoio dos professores.

Enquanto que a maior angústia de mães com filhos sem dificuldades de aprendizagem se centra nos desvios comportamentais, as mães de crianças com dificuldades globais de aprendizagem revelam que têm medo da desmotivação e sobretudo o insucesso escolar dos seus educandos.

Ambos os grupos referem o sucesso escolar e a felicidade dos seus filhos como um desejo, ou como um receio, no caso de ele não existir, nos filhos que se encontram com dificuldades.

As profecias a dez anos destas mães são diferentes nos dois grupos. As mães com filhos com Dificuldades Gerais de Aprendizagem visionam os seus educandos a trabalharem ou a terminarem um curso profissional, as mães de crianças sem Dificuldades de Aprendizagem vêem os seus filhos ainda a estudar (duas delas referem o ensino superior).

Nas mudanças que efectuariam no percurso escolar dos seus filhos não notámos diferenças significativas nos dois grupos. Nas crianças sem Dificuldades Globais de Aprendizagem a maioria das mães refere que não mudaria nada (tal como duas mães de crianças sem retenção e duas com retenção).

Quando questionadas sobre as políticas sociais de apoio aos pais de crianças em idade escolar as mães referem mais apoio aos alunos. As entrevistadas cujos filhos não revelam dificuldades de aprendizagem referem mais as condições físicas enquanto que o grupo de mães de filhos com Dificuldades Globais de Aprendizagem destacam a necessidade de haver mais apoio ao nível do ensino, de presença de professores.

No que se refere às narrativas específicas das mães de crianças com Dificuldades de Aprendizagem, com base na análise efectuada podemos afirmar que:

A maioria das mães teve conhecimento das dificuldades dos seus filhos no 1º ciclo, de salientar que uma revela que nunca foi informada e outra mãe cujo filho conta com retenção escolar afirma que foi informada já na pré-escola. Este grupo é unânime no que

concerne a não terem percebido algo de diferente no desenvolvimento dos seus filhos. As mães e seus familiares nunca notaram nada de anormal no desenvolvimento dos seus educandos (chegam a referir que consideravam os seus filhos inquietos/espertos). No entanto apenas duas das entrevistadas (uma de criança com retenção e outra com filho sem retenção) mencionam que as avós tinham notado algo (atraso na fala e memorização). Na sua maioria as mães foram informadas pelas professoras acerca da Dificuldade Global de Aprendizagem dos seus filhos. Apenas uma mãe refere que foi ela quem informou a professora (auto-diagnóstico) e outra informa que não foi informada de tal circunstância.

O processo de diagnóstico da Dificuldade Global de Aprendizagem dos seus filhos não foi igual para todas as mães. Umas foram ao psicólogo, outras ao médico de família que as encaminhou para as consultas de desenvolvimento, outras foram para terapias de fala. Este aspecto revela que o processo ainda não se encontra definido de forma coerente e coesa e que as professoras quando sinalizam as crianças nem sempre as encaminham da mesma forma.

Todavia todas as mães demonstram terem entendido toda a informação transmitida pelos técnicos, no entanto, duas mães remetem-se ao silêncio, sendo digno de nota que ambos filhos contam com retenções no seu percurso escolar.

Em relação aos sentimentos destas mães face ao diagnóstico das Dificuldades Globais de Aprendizagem dos seus filhos podemos salientar que a sua maioria ficou triste e angustiada e que procuraram ajudá-los. Apenas uma mãe demonstrou alguma incredulidade e chegou a pensar que o seu filho poderia ter uma demência. No conto geral, o agregado familiar ficou a conhecer o diagnóstico feito às crianças de forma “normal”. Esta notícia foi bem aceite pela família embora tenham revelado tristeza mas também apoio e incentivo no sentido de se ajudar os rapazes. Como a notícia foi transmitida e aceite com naturalidade esta não provocou grandes alterações na dinâmica familiar.

As mães de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem revelam ainda que as suas dúvidas, geralmente são esclarecidas ora pelos psicólogos ora pelo(a) professor(a)

A maioria das entrevistadas apontam no seu discurso que desejavam que os seus filhos tivessem mais apoio na escola. Apenas duas mães, cujos filhos não contam com retenções, afirmam que os seus educando possuem currículo alternativo. Duas das crianças

com retenção e uma sem retenção não possuem currículo alternativo. Apenas uma entrevistada refere que não sabe.

As entrevistas efectuadas revelam que todas as crianças recebem aulas de apoio na escola. No entanto duas (uma com retenção e outra sem retenção escolar) contam ainda com a ajuda extra de professoras, que os seus pais contrataram, para lhes darem explicações.

Quando questionadas se conheciam outras mães de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem todas as mães, exceptuando-se uma, afirmam que conhecem. Todavia estas não têm qualquer relação com essas pessoas pois conhecem-nas “apenas de vista”. De todas as entrevistadas apenas uma afirma que conversa com outras mães quando vai às consultas com o seu educando. Apenas uma das entrevistadas refere que gostaria de ter uma relação mais próxima com outras mães pois assim sempre poderiam partilhar ideias e experiências.

Quando lhes foi perguntado o que deve ser mudado, melhorado ou implementado no ensino de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem as mães referem mais tempo de aulas de apoio uma avó chega mesmo a referir mais dedicação no ensino, por parte das professoras. De destacar duas mães de rapazes sem retenções escolares que consideram que nada deve ser mudado, melhorado, ou implementado no ensino dos seus filhos.

No que se refere às narrativas específicas das mães de crianças sem Dificuldades de Aprendizagem, com base na análise efectuada podemos afirmar que:

Neste grupo de mães todas revelaram que conhecem as crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem que frequentam a mesma sala de aula que os seus filhos. Porém, quatro das entrevistadas não sabe referir qual a dificuldade que essas crianças possuem.

Nas entrevistas efectuadas podemos referir que todas as senhoras concordam que devem ser dados apoios, por parte do estado, às mães cujos filhos têm dificuldades globais de aprendizagem. As entrevistadas mencionam sobretudo o apoio familiar (consideram que parte das dificuldades dos rapazes advêm do ambiente familiar) e aulas de apoio nas escolas. Duas mães referem ainda apoio com psicólogos e monetário para o pagamento de terapias da fala.

Todas as mães consideram positiva a partilha da sala de aula do ensino regular por parte das crianças com dificuldades gerais de aprendizagem, no entanto, três das entrevistadas referem que deveriam ser dadas mais aulas de apoio às crianças que revelam dificuldades.

Podemos portanto considerar que existem aspectos em que as crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem distinguem-se dos seus colegas sem dificuldades globais sobretudo na relação mais próxima que as mães estabelecem com as professoras de ensino regular, na necessidade que sentem em ter mais apoios. As mães dos alunos com dificuldades referem essencialmente apoios no ensino enquanto que as mães de alunos sem dificuldades referem as condições físicas das escolas. De destacar ainda que ao acompanhamento familiar é muito semelhante nos dois grupos, embora no grupo de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem duas mães recorram a explicadoras pois revelam maior insegurança no acompanhamento na realização dos trabalhos de casa.

Factor interessante é o de termos constatado que ambos os grupos são muito semelhantes no seu percurso escolar, nomeadamente, uma criança com dificuldade de aprendizagem frequenta instituições desde tenra idade (cinco meses). Este dado revela que a frequência do jardim-escola, ou não, não é determinante no sucesso escolar já que no extremo oposto temos um rapaz, sem Dificuldades de Aprendizagem, que não frequentou o ensino pré-escolar.

A análise dos resultados podemos também constatar que as mães de crianças com Dificuldades Globais de Aprendizagem não são muito apoiadas no processo educativo dos seus filhos já que podem contar com a ajuda da professora. A ajuda do psicólogo obriga a que tenham possibilidades económicas para se deslocarem e suportarem as despesas inerentes à consulta. Não nos surpreende o facto de mães recorrerem aos médicos de família para as apoiarem!

Verificámos também que a sinalização/diagnóstico das Dificuldades de Aprendizagem foi efectuado pelas professoras, apenas uma educadora de infância informou a mãe, e o acompanhamento a partir do momento em que lhes foi detectada a Dificuldade de Aprendizagem não foi homogéneo. Este aspecto mostra como as mães obtiveram diferentes orientações por parte dos professores.

No que concerne a projectos para dez anos não verificámos diferenças significativas entre ambos os grupos, o facto de no grupo contemplado com Dificuldades Globais de Aprendizagem as mães visionarem os seus filhos a trabalharem ou eventualmente a terminar a frequência de um curso profissional não o faz diferente do grupo de mães com filhos sem Dificuldades Globais de Aprendizagem.

Conclusão

Nos últimos tempos temos assistido à tentativa do estado impor alterações no estatuto de carreira docente e mais recentemente na imposição da realização de exames de aptidão para a docência. Temos, de facto, assistido a algumas reformas que visam a melhoria do ensino ministrado no nosso país. Neste sentido, e após a realização de todo este percurso, surgem-nos diversas conclusões que não poderíamos deixar de apresentar.

Consideramos pertinente uma reformulação na preparação/formação dos professores para as questões das Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente no diagnóstico, sinalização das Dificuldades Globais de Aprendizagem. Na análise às entrevistas efectuadas pudemos constatar que todos os rapazes viram as suas Dificuldades Globais de Aprendizagem diagnosticadas por diferentes autores e tiveram assim diversas orientações no sentido de se promover um apoio mais específico a estes alunos. Algumas mães foram a psicólogos, outras aos médicos de família, outras frequentaram terapia da fala... Na sua maioria a Dificuldade de Aprendizagem foi comunicada pelo(a) professor(a) porém a orientação para o acompanhamento foi diferente. Este aspecto leva-nos a questionar a preparação dos professores para a elaboração deste diagnóstico. Terão, de facto, todo o mesmo conceito de Dificuldades Globais de Aprendizagem? Guiar-se-ão pelos mesmos critérios? E o que será, para eles, uma Dificuldade Global de Aprendizagem? Estarão estes preparados para articular pedagogias/objectivos com os professores de aulas de apoio? Assumirão todos que o sucesso escolar destas crianças também é da sua responsabilidade e não apenas dos docentes que ministram aulas de apoio? Terão, os professores do ensino regular, condições para, na sua prática profissional diária o tempo e atenção necessários para acompanharem estas crianças? Em que moldes se processa a inclusão destas crianças?

Além destes factores parece-nos pertinente referir que apesar de a nossa amostra revelar que têm boas relações com os professores dos seus filhos, (esta serviu de amparo e apoio às mães) no entanto, as relações que têm com as professoras caracteriza-se pela tradicional relação escola/família: o professor detém todo o conhecimento e por isso orienta e encaminha os pais, não os questionando, pedindo a opinião ou “instruindo” no sentido de os envolver. Parece-nos pois imperioso formar e informar os professores para as práticas de

envolvimento parental, para a intervenção precoce, para a partilha mútua de conhecimentos, experiências e mais-valias da família e da escola.

Quando nos referimos à formação dos docentes incluímos neste grupo pelo menos as educadoras de infância, as professoras do primeiro ciclo e os professores do segundo ciclo já que a transição para o segundo ciclo é fonte de receio por parte das entrevistadas e estas esperam o apoio dos professores para a concretização de uma transição de sucesso dos seus educandos.

Esta formação parece-nos importante e imperiosa pois na análise de conteúdos das entrevistas efectuadas deparamo-nos com algumas dificuldades sentidas pelas mães. Referimo-nos ao facto de nem sempre terem compreendido o que lhes foi dito pelos técnicos que acompanham os seus filhos - algumas mães não sabem muito bem em que dias e horário são realizadas as aulas de apoio e outras não têm conhecimento do currículo dos seus filhos, apenas sabem que a “professora disse que era preciso assinar!”.

Em termos legais algumas alterações já foram efectuadas. Verificamos que os pais têm o direito e o dever de participar activamente na educação dos seus filhos participando nas escolhas e tendo acesso ao processo educativo do seu educando.

Ainda no que concerne à integração e colaboração dos pais no processo educativo das crianças o decreto-lei 3/2008 faz referência, no seu 30º artigo, ao desenvolvimento de acções de apoio à família, acções de envolvimento parental.

Neste novo diploma salientamos ainda que se encontra definido o processo de referenciação que pode ser efectuada “por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança... ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.” (Diário da Republica 1ª Série nº 4 – 7 Janeiro de 2008, p. 156).

Embora com um avanço significativo no sentido de se apoiar os pais destas crianças notámos que ainda existe um longo caminho a percorrer, não só por causa da mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades, assim como, no sentido de se verem mais incentivos e apoios monetários aos pais destas crianças.

Gostaríamos ainda de deixar registadas algumas das limitações deste estudo. Consideramos que a amostra é muito pequena e por isso um “grão de areia” representativo da nossa realidade.

De salientar ainda que o presente estudo foi elaborado tendo como base um público que reside numa zona semi-rural. Este aspecto deve ser considerado pois pode ser condicionador da igualdade de oportunidades e de acesso. De referir ainda que a categorização das escolas foi efectuada por um docente (presidente dos agrupamentos) pelo que devemos ter presente que este esteve sujeito aos seus critérios do que é entendido como urbano, rural ou semi-urbano/rural.

Efectuamos um estudo qualitativo o que apesar da nossa isenção e da nossa dedicação este estará sempre marcado pela nossa inexperiência e pela forma como interpretamos a realidade. Como todos somos únicos a forma como vemos, avaliamos e interpretamos uma realidade fica sempre marcada pelas coisas que mais valorizamos e pela forma como a interpretamos.

A presente dissertação levou algum tempo a ser concluída, neste período algumas alterações foram sendo efectuadas, nomeadamente em termos de legislação, pelo que este factor não pode ser esquecido, pois, naturalmente, se efectuássemos as entrevistas neste momento, as respostas seriam, eventualmente, diferentes.

Consideramos que seria pertinente deixarmos aqui algumas pistas para futuros estudos nesta temática. Parece-nos interessante num próximo estudo efectuar um trabalho comparativo entre crianças que frequentam escolas em meios predominantemente rurais e urbanos focando as relações que os pais estabelecem com os diferentes intervenientes no processo educativo das crianças assim como o tipo de relação família/escola existente. Um estudo com pais com habilitações superiores também poderia contribuir para a compreensão deste tema e da orgânica familiar que se desenvolve em torno desta.

Compreender porque poucas educadoras efectuem diagnóstico precoce e despiste de Dificuldades Globais de Aprendizagem assim como verificar como se procede a intervenção precoce nesta faixa etária. Qual a relação escola/família e se de facto as educadoras, também elas promovem o envolvimento parental ou se ficam pela cooperação. Se tal sucede quais os motivos, razões para a existência deste tipo de relação?

De referir que considerámos também interessante um estudo na perspectiva dos professores, a articulação dos professores de apoio com os de ensino regular e porque é que os professores de apoio se encontram, à “margem” do incentivo ao envolvimento parental.

Parece-nos também pertinente a realização de um estudo a fim de se entender qual o percurso destes alunos a partir do segundo ciclo: terão pontos onde convergem ou serão divergentes.

Gostaríamos ainda de mencionar a realização de um estudo no âmbito das Dificuldades Globais de Aprendizagem numa amostra com as mesmas características mas incidindo nas meninas.

Também nos parece interessante estudarmos o facto dos pais não manifestarem tanta angustia em torno do insucesso escolar dos seus filhos. Quais serão as variáveis que conduzem a esta aceitação da dificuldade como algo normal, ou será que não valorizam tanto a aprendizagem e o seu sucesso como as mães das crianças?

Bibliografia

- Ainscow, M. (1997). “Educação para Todos: Torná-la uma Realidade”. Comunicação Apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra, Abril de 1995.

- Ainscow, M.; Gordon, P.; Wang, M: (1997). “Caminhos para as Escolas Inclusivas” (1ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Ainscow, M. (1998). “Necessidades Especiais na Sala de Aula: Um Guia para a Formação de Professores”. Instituto de Inovação Educacional, Publicação UNESCO.

- Bautista, R (1993). “Educação Especial e Reforma Educativa”. In “*Necessidades Educativas Especiais*” (pp.8-19). (2ª Ed.). Edições Aljibe. Dinalivro.

- Bautista, R. (1993). “Uma Escola para Todos: A Integração Escolar”. In “*Necessidades Educativas Especiais*” (pp. 22-35). (2ª Ed.). Edições Aljibe. Dinalivro.

- Bautista, R. (1993) “Modalidades de Escolarização. A Classe Especial e a Classe de Apoio”. ”. In “*Necessidades Educativas Especiais*” (pp. 37-51). (2ª Ed.). Edições. Aljibe. 2ª Ed. Dinalivro.

- Correia, L.; Serrano, A. (Orgs) (1998). “Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das Práticas Centradas na Criança às práticas Centradas na Família”. Porto Editora.

- Correia, L. (1999). “Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares”. Porto Editora, Coleção Educação Especial. Porto.

- Correia, L. (1999). “Alunos com Necessidades Educativas Especiais”. In Correia, L. “*Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*” (pp.47-65). Porto Editora.

- Correia, L. (2004). “Problematização das Dificuldades de Aprendizagem nas NEE”. *Análise Psicológica*, 2 (22), 369-376.

- Cruz, O. e Leal, T. “Necessidades Educativas Especiais - Imagem Genérica do Contexto Português”.

- Dias, J. (1999). “A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Cadernos SNR nº 11.

- “Diogo, J. (1998). “Pareceria Escola –Família. A Caminho de Uma Educação Participada”. Porto Editora. Porto.

- Dunst, C. (1998). “Apoiar e Capacitar as Famílias em Intervenção Precoce: O Que Aprendemos?” in “*Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das Práticas Centradas na Criança às práticas Centradas na Família*”.(pp. 79-90).

- Dunst, C. (1998). “Corresponsabilização e Práticas de Ajuda que se revelam Eficazes no Trabalho com Famílias” in “*Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das Práticas Centradas na Criança às práticas Centradas na Família*”. (pp.125 – 138).

- Fonseca, V. (1984) “Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem”. Lisboa. Editorial Notícias. Coleção Pedagogia 14.

- Gabinete da Ministra (2005). “Necessidades Educativas Especiais”. Ministério da Educação.

- Gallagher, R.; LaMontagne, M.; Johnson, L. (1998). “Intervenção Precoce: Um desafio à Colaboração” in “*Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das Práticas Centradas na Criança às práticas Centradas na Família*”.(pp. 66-75). Porto Editora.

- Gaspar, M. (1999). “Projecto Mais-Pais”. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Gonçalves, M. (2008). “Sobre as Dificuldades de Aprendizagem”. Consultado em 20-03-2008. Disponível em 20/3/2008 da Word Wide Web: <http://www.lispsi.pt/Edu/difapr1.html>.

- Leite, T. (2005). “Diferenciação Curricular e Necessidades Educativas Especiais” in *“Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?”* (pp. 10-24). Lisboa: Texto Editores.

- Madureira, I. (2005). “Avaliação Pedagógica: Processos de Identificação de Necessidades Educativas Especiais” in *“Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?”* (pp. 28-39). Lisboa: Texto Editores.

- Manjón, D.; Gil, J.; Garrido, A. (1993). “Adaptações Curriculares”. In *“Necessidades Educativas Especiais”* (pp.54-78). (2ª Ed.), Edições Aljibe. 2ª Ed. Dinalivro.

- Ministério da Educação Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro – Diário da República, 1ª série – nº 4 – 7 de Janeiro de 2008.

- Reis, V (2007). ”Dificuldades de Aprendizagem”. Consultado em 20-03-2008. Disponível em: <http://www.geracao.cic.pt/geracaocic/geracaocic.aspNJ=8&art=270>.

- Rodrigues, D. (Org). (2003) “Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade”. Coleção Educação Especial. Porto Editora.

- Silva, P. (2003). “ Escola – Família, uma Relação Armadilhada - Interculturalidade e Relações de Poder”. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento. Porto.

- Sim-Sim, I. (2005). in “*Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?*” (pp.5-8). Lisboa: Texto Editores.

- Sousa, T. (2008) “Educação Especial: “90% das dificuldades estão à margem””
 Consultado em 20-03-2008 Disponível em
<http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=46317059A5344...> A
 20/03/2008.

- Szymanski, H. (2001). “A Relação Família/Escola: Desafios e Perspectivas”. Plano Editoras. Brasília.

- Vários , (1993). “Necessidades Educativas Especiais”. (2ª Ed.) Edições Aljibe. Dinalivro.

- Vários, (2005). “Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?” (1ª Ed.). Lisboa: Texto Editores.

