



Curso de Integração da Família na Educação Escolar

Solicite agora mesmo seu certificado
de **32 Horas** (no link abaixo)

[\[Clique aqui para solicitar certificado\]](#)



Veja um modelo
do certificado!





**Somos a maior rede de Cursos
Pedagógicos do Brasil. Temos mais de
200 mil alunos matriculados em todo o
país!!**

**Nossos Cursos são reconhecidos e aprovados
pela ABED, Faculdades, Escolas, Prefeituras e
Instituições!**



Use o Certificado para:

- ✓ **Evolução Funcional**
- ✓ **Provas de Títulos**
- ✓ **Horas Complementares na Faculdade**
- ✓ **Concursos Públicos**
- ✓ **Processo de Recrutamento e Seleção**
- ✓ **Enriquecer seu Currículo**

DICAS IMPORTANTES PARA O BOM APROVEITAMENTO

- O objetivo principal é aprender o conteúdo, e não apenas terminar o curso.
- Leia todo o conteúdo com atenção redobrada, não tenha pressa.
- Explore as ilustrações explicativas, pois elas são fundamentais para exemplificar e melhorar o entendimento sobre o conteúdo.
- Quanto mais aprofundar seus conhecimentos mais se diferenciara dos demais alunos dos cursos.
- O aproveitamento que cada aluno tem é o que faz a diferença entre os “alunos certificados” e os “alunos capacitados”.
- A aprendizagem não se faz apenas no momento em que está realizando o curso, mas também durante o dia-a-dia. Ficar atento às coisas que estão à sua volta permite encontrar elementos para reforçar aquilo que foi aprendido.
- Aplique o que está aprendendo. O aprendizado só tem sentido quando é efetivamente colocado em prática





SUMÁRIO

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO: INTEGRAÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR..... Erro! Indicador não definido.

DICAS IMPORTANTES PARA O BOM APROVEITAMENTO Erro! Indicador não definido.

MÓDULO I - COMPREENDENDO AS RELAÇÕES FAMÍLIA - ESCOLA.....6

1. INTRODUÇÃO 7

2. A FAMÍLIA E A ESCOLA..... 9

2.1. CONTEXTO HISTÓRICO 9

2.2 CONCEITO DE FAMÍLIA..... 13

2.3 FAMÍLIA CONTEMPORANEA 16

2.4 ASPECTOS LEGAIS SOBRE A RESPONSABILIDADE DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO FORMAL..... 18

MÓDULO II - A INTEGRAÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....22

3. O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROGRESSO ESCOLAR DOS FILHOS 23

3.2 OBJETIVOS E PRINCÍPIOS DA INTEGRAÇÃO DOS PAIS NO AMBIENTE ESCOLAR 27

3.3 VANTAGENS E OBSTÁCULOS..... 28

3.4	MODELOS DE ENVOLVIMENTO DOS PAIS NA ESCOLARIZAÇÃO.....	33
4.	A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA	36
4.1	A INTERFACE SISTÊMICA FAMÍLIA – ESCOLA	39
4.2	COMUNICAÇÃO FUNCIONAL E DISFUNCIONAL	41
	MÓDULO III - FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA ESCOLA E A PARCERIA FAMILIAR.....	43
5.	ORGANIZAÇÃO POR IDADE	43
5.1	ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO NA IDADE ESCOLAR E NA ADOLESCÊNCIA.....	44
5.1.1	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.....	44
5.1.2	DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIAL	50
5.2	A ADOLESCÊNCIA	55
5.2.1	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.....	57
5.2.2	DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIAL	61
6.	PARCERIA COM AS FAMÍLIAS.....	64
6.1	RESPEITO AOS VÁRIOS TIPOS DE ESTRUTURAS FAMILIARES	65
6.2	ACOLHIMENTO DAS DIFERENTES CULTURAS, VALORES E CRENÇAS SOBRE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS.....	66
6.3	ACOLHIMENTO DE FAMÍLIAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	68
6.4	ESTABELECIMENTO DE CANAIS DE COMUNICAÇÃO	69
7.	INCLUSÃO DO CONHECIMENTO FAMILIAR NO TRABALHO EDUCATIVO.....	71
7.1	ACOLHIMENTO DAS FAMÍLIAS E DAS CRIANÇAS NA INSTITUIÇÃO - A ENTRADA NA INSTITUIÇÃO	71

7.1.1 OS PRIMEIROS DIAS	72
7.1.2 PASSAGEM PARA A ESCOLA	75
MÓDULO IV – INCLUSÃO EDUCACIONAL E A FIGURA FAMILIAR.....	76
8. CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE) – SIGNIFICADO NA RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA.....	76
8.1 CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	79
8.1.1 INCLUSÃO.....	81
8.1.2 UM CAMINHO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA.....	85
9. A IMPORTÂNCIA DE CRIAR UM AMBIENTE EDUCATIVO/INCLUSIVO.....	88
10. ENVOLVIMENTO DOS PAIS NA ESCOLA.....	89
11. EQUIPES DE COLABORAÇÃO.....	94
12. INTERVENÇÃO	94
MÓDULO V – ANÁLISE FINAL.....	98
13. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100



MÓDULO I - COMPREENDENDO AS RELAÇÕES FAMÍLIA - ESCOLA

1. INTRODUÇÃO

A relação entre escola e família enfrenta diversos desafios relacionados com o papel e responsabilidade que cada instituição possui na formação integral da criança. A partir de pesquisas bibliográficas em estudos sobre o tema, procura-se buscar caminhos e descaminhos que auxiliem na formulação de reflexões para que ocorra uma relação harmoniosa entre a instituição escolar e a família.

A educação sempre ocupou um espaço importante na sociedade, na qual a escola e a família desempenham papéis fundamentais na transmissão dos conhecimentos. Entretanto, há muitos desafios em relação às responsabilidades que cada instituição possui no trabalho pedagógico.

A política de participação dos pais é algo que intriga os profissionais da educação, já que se acredita que o bom desempenho escolar da criança está diretamente ligado à participação dos pais na vida escolar do indivíduo. Dessa forma, como fazer com que tal relação entre escola e família propicie condições favoráveis para que o aluno alcance o sucesso escolar? O que a escola deve fazer para que a família se interesse pelos assuntos relacionados à educação do seu filho?



A escola se apresenta como objeto importante nesse processo, já que devido à formação que os profissionais possuem, é cabível que haja uma iniciativa por parte desta instituição para que se estabeleça uma relação harmoniosa e produtiva entre as duas partes envolvidas.

Escola e família são eixos fundamentais no processo de desenvolvimento do ser humano, entretanto ainda há divergências no papel que cada um deve desempenhar dentro do processo pedagógico.

Partindo dos princípios da Constituição Federal Brasileira (1988), é evidente que as duas instituições devem trabalhar de forma cooperativa, num processo de colaboração:



Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2003, p.122)

A necessidade de encontrar caminhos que cooperam para a relação vivenciada hoje pelas escolas e famílias é evidente, diante de tantos confrontos que ambas enfrentam na construção de valores morais e éticos na conduta de jovens e adultos inseridos no contexto escolar.

Dessa maneira, abordar o tema incluindo todos que participam da relação escola-família, partindo do papel que cada um deve desempenhar e buscar

reflexões acerca dos problemas cotidianos que as duas instituições enfrentam é uma maneira viável e prática de encontrar respostas que possam colaborar para que escola e família possam caminhar juntas no processo de formação do indivíduo.

2. A FAMÍLIA E A ESCOLA

2.1. CONTEXTO HISTÓRICO

Segundo Liliana Sousa (1998), até há bem pouco tempo as ligações escola-família existiram num nível de afastamento considerado desejável. Apesar dos livros de educação do século XVIII já persistirem “nos deveres dos pais em relação às coisas do colégio e ao preceptor, supervisionar os estudos, a repetição das lições” (Aries, 1973, p.260 citado por Liliana Sousa, 1998).

De acordo com a referida autora, no início do século XIX, a maioria das famílias não tinha meios para se expressar na escola pública. Esta era frequentada, quase exclusivamente por crianças de meios populares. As famílias privilegiadas contratavam preceptores e em suas casas respondiam às necessidades educativas dos filhos.

As alterações nas atividades de relacionamento entre escola-família deveram-se a mudanças em várias frentes: família, escola, aspectos socioculturais, assim como, a dados de investigação em educação (Montandon, 1987^a, p. 25, referenciado por Liliana Sousa 1998).

Esta mudança verificou-se também no sistema escolar. Referenciamos a extensão da escolaridade obrigatória, a democratização dos estudos, a mudança nos conteúdos e métodos de ensino. A escola assume tarefas mais amplas de educação, que até aí estavam a cargo da competência da comunidade civil e religiosa e mesmo da família.

Segundo Liliana Sousa (1998), nota-se a nível sociocultural o acentuar da ideologia de participação, efeito do aumento da instrução da população, assim como a grande difusão do discurso especializado sobre educação.

De acordo com alguma investigação científica, o papel e influência da família no desempenho escolar dos alunos tem vindo a salientar-se e, a partir daí, realça a necessidade de uma ligação mais próxima e institucionalizada.

Liliana Sousa (1998) refere que a aproximação entre pais e professores considera-se um fator essencial para o sucesso das aprendizagens e do desenvolvimento da criança. Estando este, intimamente ligado ao facto da aprendizagem ser de relação entre toda a comunidade educativa.

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

Nesse sentido, a problemática do envolvimento dos pais na escola (tanto ao nível da cooperação como da decisão) é um processo vagaroso e desencadeador de conflitos, antes de se constituir como uma rotina, "(...) tradição, uma expectativa não declarada tanto por parte dos professores como dos pais de atuarem de certa forma...os novos professores e os pais de novas crianças tendem a aceitar, absorver e desenvolver a tradição. O fator chave é o dos participantes verem no tempo dispendido algo que valha a pena e seja agradável" (Winkley, citado por Wolfendale, 1987, p. 132, citado por Liliana Sousa, 1998).

O ser humano se encontra em um processo constante de socialização com o meio no qual vive, a partir das interações com os indivíduos a sua volta estabelece relações afetivas e sociais que irão nortear sua trajetória no processo histórico.

Nessa perspectiva sócio-histórica, a família se torna um instrumento primordial e fundamental na formação do indivíduo. Para entender melhor o conceito de família, Castro (2000, p. 205) apresenta-a como sendo a "célula

mater da sociedade", pois desempenha papel importante no desenvolvimento biológico e social, como também se torna a instituição da qual se origina tantas outras.

De acordo com Ariès (1981) a família moderna, constituída por pai, mãe e filhos, foi formada a partir de diversas mudanças do pensamento religioso e político, em que somente após três séculos passou a valorizar o sentimento de família, como também o sentimento da infância. Até meados do século XVII, a criança era vista como um adulto em miniatura; vivia exposta a tudo o que os adultos participavam; até mesmos os artistas da época representavam as crianças com as mesmas características dos adultos, distinguindo apenas o tamanho. Entretanto, a partir do século XVIII a infância passa a ter um espaço reservado na sociedade moderna, começa-se a valorizar a imagem da criança, como sendo uma fase distinta e peculiar, que merecia cuidados específicos, na qual passariam a ser tratadas como indivíduos merecedores de necessidades específicas relativas à infância.

Segundo Ariès (1981, p.160) “Esse fenômeno comprova uma transformação considerável da família: esta se concentrou na criança, e sua vida confundiu-se com as relações cada vez mais sentimentais dos pais e dos filhos”.

A família passou a ter um papel mais afetivo na formação da criança, enfatizando também a educação como fator importante nas relações estabelecidas. A partir do momento que a infância era reduzida, a criança se via atrelada ao universo adulto, no qual aprendiam as tarefas cotidianas por pessoas mais velhas na condição de aprendizes. Nesse período não havia escolas, as crianças recebiam o conhecimento de forma direta e informal, por meio dos familiares. Dessa forma, a família se torna a primeira instituição responsável pela formação do indivíduo (ARIÈS, 1981).



A educação fornecida pelos familiares era uma educação informal, fundamentada na prática das tarefas cotidianas, e não em um sistema de ensino. Ariès (1981, p. 156) acrescenta que “a criança aprendia pela prática, [...] toda educação se fazia através da aprendizagem, e dava-se a essa noção um sentido

muito mais amplo do que o que ela adquiriu mais tarde”. Assim, o conhecimento adquirido no seio da sociedade se tornava uma aprendizagem fundamental para o indivíduo se situar dentro das relações estabelecidas no contexto em que vivia.

Nessa nova visão educacional, enfatiza-se o surgimento da escola como fonte de uma educação sistemática, diferente dos saberes aprendido em casa. A sociologia da educação, segundo Oliveira (2003, p.11), define educação como sendo "uma das atividades básicas de todas as sociedades humanas, pois a sobrevivência de qualquer sociedade depende da transmissão de sua herança cultural aos jovens." Contudo, o papel da escola na transmissão de conhecimentos está relacionada ao processo sistemático, que visa apenas a transmissão de determinadas ciências, técnicas e conteúdos, sendo assim uma educação formal no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Ao mesmo tempo em que a escola tem por função a socialização entre seus participantes, Meksenas (1990) completa que a escola inserida num contexto capitalista também desempenha a função de segregar as pessoas, pois como tem por objetivo a reprodução social, acaba por dividir o ensino em classes sociais, perpetuando a marginalização das pessoas. Dessa forma, a escolarização se divide em duas realidades distintas, de um lado o ensino destinado à classe dominante, do outro o ensino destinado à classe trabalhadora.

Em resumo, o processo de escolarização é diferente para cada uma das classes sociais, embora a ideologia tente mostrar que é o mesmo. A classe empresarial recebe uma escolarização que lhe permite obter os conhecimentos necessários para o seu exercício de classe dirigente. A classe trabalhadora passa por uma rede de escolarização que lhe possibilita apenas exercer um trabalho disciplinado dentro de sua condição de classe dirigida (MEKSENAS, 1990, p.136).

A escola em sua origem era um bem que poucos podiam usufruir, pois a educação formal era direcionada às elites dominantes, deixando o restante da



população sem os conhecimentos eruditos que eram transmitidos no ambiente escolar. No entanto, a partir dos ideais estabelecidos na Revolução Francesa no final do século XVIII, a educação foi

estabelecida como direito de todos na maioria dos países.

Nesta perspectiva global de transformações de ideais, o Brasil teve esse direito reconhecido somente com a Constituição de 1988, na qual foi estabelecida a igualdade entre todos os cidadãos, e a educação, que antes era vista como dever apenas da família, passou a ser também dever do Estado, o que favoreceu para que a educação básica se tornasse direito fundamental para o desenvolvimento do indivíduo.

2.2 CONCEITO DE FAMÍLIA

Este conceito remete-nos inicialmente para a existência de laços de sangue, distinguindo assim, a família extensa, em que entra um considerável leque de parentescos: tios, primos, etc., da família conjugal formada pelos esposos, filhos e em diversos casos pelos avós.



Contudo, há outro aspecto básico no conceito de família, “o lar, ou seja, a relação de coexistência debaixo de um mesmo teto de grupos de seres humanos unidos entre si por uma relação de progenitor a descendente” (José Flores, 1994; p.51). Mas para que a família cumpra todos os seus objetivos é necessário que a consanguinidade e a coexistência se baseiem no amor e no respeito mútuo. Segundo o mesmo autor, as famílias onde não existe harmonia nem equilíbrio estão impossibilitadas de cumprir as suas funções. Deste modo, é de realçar que o amor, a entrega e o respeito mútuo são uns dos parâmetros em que se deve mover a dinâmica familiar.

Constituem a família um pai, uma mãe e os filhos com um ente muito particular que é o lar. O lar funda-se com o equilíbrio necessário entre o amor e autoridade, solidariedade e rivalidade. Geralmente, cada uma daquelas funções é atribuída a um elemento da família. Desta forma, concorda-se que o pai ainda representa a autoridade, a mãe o amor, os irmãos a rivalidade e o lar a solidariedade.

Referenciando José Flores (1994), a família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central de individualização e socialização, no qual se vive uma circularidade permanente de emoções e afetos positivos e negativos entre todos os seus elementos.

A família é também um lugar de grande afeto, genuinidade, confidencialidade e solidariedade, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das interações entre os seus

membros, os fatos do cotidiano individual recebem o seu significado e os "ligam" pelo sentimento de pertença àquela e não a outra família.

Neste contexto, a definição de Gameiro (1992) adquire todo o seu significado:



“a família é uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos” (...) “a simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e a complexidade relacional desta estrutura”. (Gameiro 1992:56)

A família é o primeiro núcleo de pessoas onde o indivíduo inicia as suas experiências de interação.

José Flores (1994) evidencia que o principal papel da família perante a criança nos primeiros anos de vida é proporcionar-lhe para além do alimento e dos cuidados físicos, aquilo de que mais necessita, ou seja, o aspecto psíquico: afeto e segurança. Outro fator muito importante e imprescindível para o desenvolvimento da criança é o amor, tanto para a sua maturidade afetiva como para a sua evolução intelectual. De todos os que rodeiam o bebé é da mãe que ele mais precisa (do seu carinho e da sua presença).

Uma condição básica para que a criança se sinta segura e amada é sentir-se aceite pelos pais.

Outro aspecto não menos importante que os anteriores é a estabilidade. A criança necessita de uma situação estável entre os diferentes componentes que formam a família. Essa estabilidade abarca desde o amor dos pais entre si e aos seus filhos, até à orientação e à educação que lhes devem enquanto não alcançam a sua total autonomia, passando pela estabilidade das condições económicas e materiais do lar.



2.3 FAMÍLIA CONTEMPORANEA

A sociedade vem a cada dia se adaptando às realidades vivenciadas pelas pessoas e, com isso, o conceito de família passou a ser visto de maneira plural.



- **Família Matrimonial:** aquela formada pelo casamento, tanto entre casais heterossexuais quanto homoafetivos.

- **Família Informal:** formada por uma união estável, tanto entre casais heterossexuais quanto homoafetivos.
- **Família Monoparental:** família formada por qualquer um dos pais e seus descendentes. Ex.: uma mãe solteira e um filho.
- **Família Anaparental:** Prefixo Ana = sem. Ou seja, família sem pais, formada apenas por irmãos.
- **Família Unipessoal:** nos deparamos com uma família de uma pessoa só. Uma senhora viúva, por exemplo.
- **Família Mosaico ou reconstituída:** pais que têm filhos e se separam, e eventualmente começam a viver com outra pessoa que também tem filhos de outros relacionamentos.
- **Família Simultânea/Paralela:** se enquadra naqueles casos em que um indivíduo mantém duas relações ao mesmo tempo. Ou seja, é casado e mantém uma outra união estável, ou, mantém duas uniões estáveis ao mesmo tempo.
- **Família Eudemonista:** família afetiva, formada por uma parentalidade socioafetiva.

2.4 ASPECTOS LEGAIS SOBRE A RESPONSABILIDADE DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO FORMAL

A família desempenha um papel de grande importância no desenvolvimento do indivíduo, já que será a principal transmissora das condutas e valores que permearão o comportamento do ser que com ela convive. A partir disso, aprofundaremos no contexto familiar brasileiro e suas influências nas relações estabelecidas com outras instituições da sociedade, tal como o ambiente escolar.



No Brasil, a família passou por diversas mudanças, desde a colonização escravocrata, que prevaleceu até o século XIX, até as transformações causadas pela modernidade e industrialização. Kaloustian (1998) ao organizar um estudo sistemático relacionado a esta temática aborda a família como sendo a instituição diretamente ligada à proteção integral da criança e do adolescente, já que será a partir das relações familiares que o indivíduo iniciará sua convivência social e cultural no seio da sociedade.

Assim, o autor complementa que a família é vista como um espaço privilegiado de socialização, no qual a criança terá suas primeiras práticas de convivência e divisão de responsabilidades, buscará junto com os outros integrantes da família meios de sobrevivência e, será o lugar em que iniciará seu exercício para a prática da cidadania, com os critérios de igualdade, respeito e dos direitos humanos.

“No ambiente familiar, a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades

da vida” (WAGNER, RIBEIRO, ARTECHE & BORNHOLDT, 1999 apud DESSEN, POLONIA, 2007, p. 23). Portanto, o desenvolvimento afetivo da criança também será influenciado pelas relações familiares, o contexto familiar poderá atingir positiva ou negativamente o bem-estar de seus participantes. A criança, conseqüentemente, será o reflexo da família na qual convive, já que a família é a fonte principal dos valores éticos, morais e culturais de cada indivíduo.

Segundo Kaloustian (1998, p. 12) a situação familiar pode ser caracterizada “por problemas sociais de natureza diversa, tais como atentados frequentes aos direitos humanos, exploração e abuso, barreiras econômicas, sociais e culturais ao desenvolvimento integral de seus membros”. Com isso, cabe um novo olhar não somente aos fatores intrafamiliar, mas também aos condicionantes que se encontram em torno do ambiente familiar, tais como as políticas sociais do país.

Na perspectiva educacional, a família desempenha uma função importante na educação formal e informal. A instituição família, bem como a instituição escolar, são ferramentas primordiais no desenvolvimento social, emocional, cultural e cognitivo do indivíduo, ao mesmo tempo em que são transmissoras do conhecimento e dos valores éticos culturais.

Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo. (DESEN, POLONIA, 2007, p. 22)

Contudo, apesar da família ser considerada a primeira e mais importante instituição da sociedade, é perceptível a desvalorização de tal instituição por parte das outras células que regem o sistema político-social brasileiro. Constatamos que a situação social vivenciada no contexto familiar está

intimamente ligada ao desenvolvimento de seus integrantes que, segundo Kaloustian (1998), se encontra inatingida pela política oficial.



Quando esta existe, é inadequada, pois não corresponde às suas necessidades e demandas para oferecer o suporte básico para que a família cumpra, de forma integral, suas funções enquanto principal agente de socialização dos seus membros, crianças e adolescentes principalmente. (KALOUSTIAN, 1998, p. 13)

Na medida em que a família não cumpre com suas funções básicas, conseqüentemente, irá gerar problemas adicionais que acarretarão no desenvolvimento do indivíduo que ali convive com os demais membros. Sendo assim, justifica-se a importância de uma boa estruturação familiar, bem como as relações saudáveis dessa instituição com os demais segmentos sociais, priorizando neste trabalho a instituição escolar.

O papel que a família e a escola devem desempenhar na vida cotidiana do ser humano é fonte de grandes estudos e investigações. Na Constituição Federal de 1988, foram incluídos alguns artigos que dizem respeito aos direitos de cada cidadão, bem como os deveres que cada indivíduo possui.

Dessa forma, a Constituição Federal apresenta a importância da participação ativa dos pais na vida social e cognitiva da criança, a família deve agir como potencializador da educação formal de seus filhos, incentivando e acompanhando o desenvolvimento do indivíduo.

Nota-se nos seguintes artigos da Constituição Federal (1988) o papel que a família deve desempenhar na criação e educação de seus membros:



Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [...]

Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade (BRASIL, 2003).

Contudo, apesar da família ser parte integrante do desenvolvimento do indivíduo, a sociedade bem como o Estado também são ferramentas importantes no processo educativo do ser humano, já que elas interferem direta e indiretamente no convívio social do indivíduo, estabelecendo juntamente com os familiares condutas e valores culturais.

Com a elaboração do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em 13 de julho de 1990, a proposta presente na Constituição Federal foi reforçada, o que pode ser constatado nos seguintes artigos:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. [...]

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.[...]

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. [...]

Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar (BRASIL, 2002).



Dessa forma, os pais ou responsável deve ter atenção especial à vida de seus filhos, estando atentos aos cuidados e necessidades que cada criança possui no seu processo de desenvolvimento. Entretanto, é importante ressaltar os segmentos sociais que se encontram a disposição dos pais, a instituição escolar

é fundamental na educação formal que todo indivíduo deve adquirir para o seu preparo ao exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, contudo, cabe aos pais direcionar a criança para uma formação sistemática, enfatizando a educação como esfera significativa para seu desenvolvimento integral.



MÓDULO II - A INTEGRAÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

3. O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROGRESSO ESCOLAR DOS FILHOS

De acordo com Ramiro Marques (2001), a forma como a criança se adapta aos diferentes meios ao longo da sua vida, e, em especial, ao meio escolar, é dependente em parte da educação familiar e da natureza das relações pais - crianças. Com as suas atitudes, a família, influencia o rendimento escolar. Estar conhecedor do modo como ocorre essa influência facilita a compreensão de muitos aspectos, positivos e negativos, relacionados com os objetos de conhecimento escolar.

Por vezes, encontram-se pais muito exigentes e severos que exigem dos filhos um aproveitamento exemplar. Estes pais nunca estão satisfeitos pedindo sempre mais, esquecendo-se da criança. O seu ponto de referência é um código rígido que tem de se ajustar a determinadas metas, confrontando sempre o aluno com um ideal, que o considera inacessível. Deste modo, a relação está dominada por uma desilusão permanente, alternando com censuras constantes. Nestes casos, a criança converte-se num depositário das ambições paternas não satisfeitas.

Às vezes, atitudes perfeccionistas dos pais significam uma forma de sacudir, o mais cedo possível, a «dependência da paternidade». Pedir-se-ia, no fundo, que a criança faça aquisições, realize progressos rápidos, enfim, desprenda o mais cedo possível dos cuidados e atenções que subcarregam a sua «agenda de trabalho». No entanto, é claro que a criança capta muito bem as rejeições, apercebe-se que os seus pedidos são bloqueados, porque só há lugar para «compensar» uns pais insatisfeitos. (Muniz 1993; p.24)

Segundo Ramiro Marques (2001), quando a criança é vista, sobretudo como uma obrigação incômoda e insuportável, talvez vírgula as exigências educativas estão desprovidas de compreensão psicológica, não se adequam ao indivíduo e, frequentemente, tomam a forma de descarga encoberta e racionalizada de sentimentos hostis. Não procuram a modificação do comportamento, mas a descarga de tensões; os conflitos e frustrações são imobilizados e depositados na criança. Em suma, a criança não é considerada como pessoa independente, com vida própria, mas como objeto.

Muniz refere que “a criança necessita de ser reconhecida como um sujeito ativo, com vida autónoma e própria, é claro, que tudo isso dentro de um quadro que fixa certos limites e dependências, mas que atua como um fator de segurança” (1993:25). Neste quadro, intervém de forma decisiva a família e secundariamente a escola, não devendo apenas limitar, mas também propiciar saídas aos seus impulsos e modelos para orientar o crescimento de forma ajustada.

Ramiro Marques (2001) destaca que quando a criança se sente anulada, dominada, excessivamente controlada, etc., não se vê como um sujeito, mas sim como um objeto. Os desejos que a criança possui, a sua vida de fantasia, as suas esperanças encontram-se bloqueadas, não constituindo assim, uma fonte estimulante de atividade e de êxito. Deste modo, a criança é marcada por atitudes de aceitação passiva das exigências dos outros, pois é um meio de segurança, embora não lhe proporcionem satisfação ou prazer. Nesses casos, as crianças mostram-se ajuizadas, obedientes, como se estivesse plenamente adaptada, mas em vez de ser uma criança sadia, parece precocemente

envelhecida. No entanto, a criança pode triunfar escolarmente, mas esse êxito é, normalmente, pouco consistente ou à custa do empobrecimento das suas relações pessoais, de renúncias que lhe dão um ar sisudo e triste.

De acordo com Braudílio Martinez Muniz (1993) os pais duros e muito severos podem prejudicar a progressão mental da criança, a mesma não deixa de acontecer com os pais tão permissivos, que no fundo, abdicam de cumprir a sua função de pais; justificando o abandono com múltiplas razões, fazendo afirmações como «a criança deve ser livre», «é perigoso contrariar ou reprimir a criança», «na vida, o mais importante é que cada um se realize». No entanto, quando se depara com os factos, demonstram grande pobreza para dar conteúdo a esses princípios, mantendo assim as suas razões com uma falta de sentido das realidades e de conhecimento da criança, devido à sua falta de contato com ela, bem como a sua falta de intuição.

Segundo o mesmo autor o papel dos pais não é o de dar liberdade à criança, mas o de lhe permitir que a possa conquistar de uma forma progressiva, a partir de um conjunto de aquisições o mais sólido possível, proporcionando-lhe meios e aceitando que, com as suas iniciativas, possa introduzir modificações, cooperar no meio humano, sem que para isso, os pais e professores se submetam às exigências infantis.



O papel dos pais não é o de simplesmente proteger e persuadir a criança, mas o de lhe proporcionar um quadro suficientemente amplo, no qual se possa desenvolver com segurança. Neste sentido e de acordo com Ramiro Marques (2001), é importante que os pais permitam a socialização com os companheiros e com os membros da sociedade, pois permite à criança adquirir formas de vida mais autônomas, transferir parte dos seus afetos e dos seus ódios, ter

satisfações de modo menos dependente, dispor de outros ambientes para exprimir e orientar parte das suas tensões. A criança para além da dimensão escolar, tem outras facetas que merecem a atenção e o interesse por parte dos pais, pois é através delas que a criança expressa bastante da sua personalidade.

3.1 O PAPEL DA ESCOLA

Neste século, a escola é encarada como um direito pressupondo-se a sua obrigatoriedade e gratuidade, aumentando, deste modo, o seu poder na dinâmica social.

Contudo, o “contexto escola” é um agrupamento que não se subordina à livre escolha dos indivíduos. À partida, e com limites bem delineados, todas as regras estão definidas. Portanto, a escola resulta assim num sistema onde se processa uma ação social específica que a caracteriza, “ou seja, a educação não é o resultado de uma ação individual entre pais e filho - educação familiar - ou o professor e o aluno - educação escolar mas entre duas categorias sociais distintas (...)” (Pires, Fernandes & Lima, 1991:31)

A escola desenvolve-se através de uma atividade especificamente formalizada bem como em locais com características físicas e mesmo psicológicas bem demarcadas (sejam horários, programas, métodos). Segundo Durken, citado por Pires, Fernandes & Formosinho (1991) a escola socializa os indivíduos no sentido de lhes proporcionar a sua devida integração na sociedade. Neste contexto, a escola é atravessada pelas mesmas tensões e conflitos que se entrecruzam nessa mesma sociedade.

Na atualidade identificam-se, vários modelos de dinâmica da escola, onde a sua ação pode ser caracterizada segundo o seu maior papel de reprodução, interação e comunicação entre os vários intervenientes no processo educativo, como forma de atenuar o poder institucional.



3.2 OBJETIVOS E PRINCÍPIOS DA INTEGRAÇÃO DOS PAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

Ao estudarmos os objetivos e princípios do envolvimento parental na escolarização dos filhos é com o objetivo de clarificar o papel que os pais podem desempenhar neste momento da vida dos filhos e tentar esclarecer como será um envolvimento saudável.

Segundo Dale (1996), referenciado por Liliana Sousa (1998), os primeiros objetivos da promoção da participação parental são o estabelecimento de uma relação de parceria, coordenação de papéis e definição da relação. Nesse momento inicial, o professor junta-se à família de modo a compreender as necessidades e preocupações parentais, negociar opções, partilhar informações e conselhos parentais.

Para conseguir esses objetivos exige um clima escolar aberto e amistoso, nomeadamente a existência de uma sala de pais implicando, por parte dos professores, competências de comunicação, que o levem a assumir atitudes assertivas e empáticas (Hornby, 1995, citado pela mesma autora).

Alcançados esses patamares, está concluída a preparação para objectivos mais gerais. Kagan (1985), citado por Liliana Sousa (1998) destaca: colaborar para o rendimento escolar positivo dos alunos; colaborar para o bem-estar emocional e social dos alunos; enriquecer o programa escolar e o clima de aprendizagem; estimular o crescimento e desenvolvimento dos pais; estimular o crescimento e desenvolvimento dos professores; estabelecer relação com a comunidade.



Todo este processo possibilita a melhoria das práticas escolares através da colaboração das famílias no processo de aprendizagem escolar e desenvolvimento integral dos alunos, aproximando escola e comunidade.

Desta forma, constrói-se uma plataforma comum de valores educacionais e de expectativas que estabelece as razões para aprender e guiar o processo de ensino. E, assim, atinge-se o grande princípio-base desta concepção, a partilha das responsabilidades educativas (Séré, 1988, citado por Liliana Sousa, 1998).

No que concerne às famílias de meios socioculturais diferentes, permite-se a prevenção dos riscos de exclusão social e cultural e, nos seus filhos, o insucesso escolar. O acesso da escola às famílias beneficia nas crianças, a autonomia, a socialização e a aquisição matriz linguística; nos pais, a adaptação dos pais à vida escolar, reconhecendo o seu novo papel de pai de aluno; aos professores, a intenção e necessidade de reunir a comunidade educativa.

É de salientar que, os pais de níveis desfavorecidos, que surgem com sentimentos de incompetência elevados, devido ao seu nível baixo de instrução e formação, ao tipo de experiências culturais e profissionais, podem recuperar a sua auto-estima através da compreensão da competência relacional (Osiek-Parisod, 1994, citado por Liliana Sousa, 1998).

3.3 VANTAGENS E OBSTÁCULOS

Segundo Liliana Sousa (1998), envolvimento dos pais no processo escolar dos educandos surge na literatura e na investigação envolto em diversas vantagens, relativas aos vários intervenientes: criança, pais, professor, escola e comunidade.

A criança tem como principais benefícios o progresso no seu desenvolvimento e a melhoria do aproveitamento escolar” (Henderson, 1987; Marques, 1993; Davies et al, 1989; Epstein & Connors, 1994; Silva, 1994; Villas-Boas, 1994; citados por Liliana Sousa, 1998, p.71).

Quando se verifica nos pais maior interesse pela escolarização dos filhos, estes sentem-se mais motivados e desenvolvem atitudes mais positivas em relação à aprendizagem, o que potencializa o seu sucesso. Isto é igualmente verdade para os alunos com necessidades educativas especiais, pois, mesmo que não atinjam o nível de aproveitamento dos colegas, são mais capazes de chegar ao máximo das suas potencialidades.

De acordo com a referida autora, as crianças em risco, normalmente provenientes de famílias desfavorecidas, são aquelas que podem tirar mais proveito, uma vez que a distância que separa estes pais da escola diminui (Davies et al., 1989; Belmont, 1995; citados por Liliana Sousa, 1998). É real que a aprendizagem se constrói em relação, daí que a boa qualidade dessa relação permita, também, ao aluno ter um sucesso mais efetivo.

Estes benefícios verificam-se também para os pais, tais como: promover a sua auto-estima, aumentar as redes sociais, alargar a informação e o acesso a materiais de apoio, acentuar o sentimento de eficiência e elevar a motivação (Davies et al., 1989; Marques, 1993; citados por Liliana Sousa, 1998).

Considerando-se aqueles fatores relevantes para todos os pais, quando se trata de famílias de crianças com dificuldades a importância daqueles elementos é acrescida. Na presença de filhos com dificuldades escolares, os pais, por vezes, mostram-se desanimados e sentem-se impotentes, sem soluções. Com esta aproximação da escola e de outros pais, ficam a conhecer o que a escola está a fazer, como podem contribuir e a quem podem recorrer, em

caso de dificuldade. Além do qual, sentem que o seu papel é importante, indispensável e insubstituível. Desta forma, os pais sentem-se competentes e apoiados, o que é essencial para que se mantenham motivados.

Segundo Liliana Sousa (1998), outros que podem tirar partido desta partilha são os professores, pois deste modo o seu trabalho torna-se mais fácil e satisfatório, já que tem o apoio dos pais e acesso a mais informação sobre a criança. Os pais conhecem a criança há mais tempo, sabem melhor como lidar com ela. Esta participação possibilita, ainda, aos professores, lidar com os pais com atitudes mais favoráveis e com quem podem partilhar preocupações.

No que concerne às repercussões no atendimento de crianças com necessidades educativas especiais, sabemos que se trata de um trabalho difícil, exigente e, muitas vezes, repetitivo. Os professores precisam conhecer bem os alunos, o seu temperamento, as suas aptidões e problemas. Os pais são elementos essenciais, podendo dar sugestões e informações importantes, além de que podem continuar e reforçar alguns dos esforços desenvolvidos pelo professor.

A escola, enquanto instituição, pode também beneficiar desta aproximação, já que se descentraliza e aproxima da comunidade podendo, deste modo, atingir padrões educativos de maior qualidade, uma vez que estreita a distância dos participantes.



A nível comunitário e social, também se verificam repercussões positivas, pois constata-se por parte dos envolvidos um desenvolvimento de valores de igualdade e democracia (Marques. 1991; citado por Liliana Sousa,

1998), o que designadamente para as crianças com dificuldades é fundamental na sua futura integração social. Desta forma, todos se habituam à presença das pessoas com características diferentes, tornando-se mais fácil a relação e evitando a segregação. A partilha de decisões melhora a qualidade das opções e a própria coordenação dos serviços.

Aqueles benefícios são balançados por algumas desvantagens, como, por exemplo, as necessidades de mais tempo e dinheiro para ensaiar e desenvolver programas, acarretando uma sobrecarga para pais e professores (Liliana Sousa, 1998).

Constatam-se, ainda, alguns obstáculos à concretização do envolvimento parental, que se dividem por várias áreas: tradições histórico-culturais, crenças, características das instituições envolvidas e dos próprios programas.

Acerca das tradições ligadas às circunstâncias histórico-culturais, em Portugal desde a época do Marquês de Pombal, o Estado desenvolveu uma forte centralização de todos os processos, o mesmo se verificando na educação. A escola desenvolveu-se como um serviço do Estado (Afonso, 1993; Afonso, 1994; Formosinho, 1989 citados por Liliana Sousa, 1998), em que o poder foi central (e burocrático), sendo dado pouco lugar às famílias e comunidade local (as autarquias seriam responsáveis pelo apoio logístico, as famílias por enviarem os filhos à escola e os professores assumiriam o poder e estatuto de pais enquanto a criança estivesse à sua guarda).

É de salientar que, as mudanças, que a legislação já prevê, em direção a uma escola como instituição da comunidade local (Afonso, 1993; Afonso, 1994; Formosinho, 1989, citados por Liliana Sousa, 1998), deparam barreiras na tradição anterior, que entretanto se implantou nos intervenientes. Esta nova concepção de escola implica a diversificação de modelos e estruturas, uma maior interferência das famílias e a preocupação em satisfazer as necessidades da comunidade.

Marques (1993), Vaz (1983) referenciados por Liliana Sousa (1999), destacam que a herança que ainda se vive, tomando a escola como um serviço

sem ligação de relevo à comunidade, deixa-nos a tradição da separação ou descontinuidade. Podendo ainda se verificar que, a escola ocupa-se da educação cultural, ignorando os pais e a comunidade de origem da criança, enquanto a família é o espaço de educação natural.

Segundo a referida autora, quando se estabelece uma ligação próxima, encontra-se algumas crenças enraizadas que dificultam a aproximação dos pais. De acordo com a tradição de separação, a escola é vista como um lugar de respeito, onde se aprende, sendo a família responsável pela entrega dos filhos, limpos, asseados, alimentados e com o material necessário. O não cumprimento destas exigências leva à conclusão de que os pais não se interessam pelos filhos, sem se atender, muitas vezes, à realidade dessas famílias.

Reconhecem-se que as maiores dificuldades colocam-se nas famílias mais desfavorecidas já que as outras em média partilham os valores educativos dos professores e a grelha de leitura é a mesma. Deste modo, os pais de classes populares, normalmente, transpõem em si uma experiência de escola primária dolorosa e negativa. Ressaltando-se que a sua vivência escolar quase nunca ultrapassa a 4.ª classe, pelo que a escola é, também, um mundo estranho.

Segundo Liliana Sousa (1999), a escola surge envolvida, para estas famílias, em representações mágicas (Benavente et al, 1992, que ora vão num sentido benévolo (a escola de fadas, com função de promoção social) ou numa direção mais amarga (a escola das bruxas, da qual só se pode esperar insucesso e crítica).

A representação destes sentimentos em relação à escola, são transmitidos aos filhos, que, enquanto alunos, revivem as representações dos pais. Portanto, para os alunos desfavorecidos a escola é um mundo distante, diferente do seu.

Grande parte das escolas públicas são difíceis de alcançar uma vez os professores não sabem comunicar com pais de meios socioculturais desfavorecidos. Facto este que se relaciona com a tendência que temos de tratar todas as famílias como comparáveis e semelhantes, quando, na verdade, estas apresentam atitudes e expectativas diferentes em relação à escola e a

escolaridade dos filhos. Pelo qual, os programas de envolvimento dos pais devem ter esta realidade bem presente.

3.4 MODELOS DE ENVOLVIMENTO DOS PAIS NA ESCOLARIZAÇÃO

A relação escola-família tem sido conceitualizada e exercida de diferentes formas, que estabelecem diferentes papéis para cada um dos elementos (professor, pais e alunos) e revelam as atitudes dos participantes em relação ao assunto.

De forma geral, podemos constatar que as atitudes se repartem num contínuo, tanto para os pais como para os professores. As diferentes famílias demonstram opiniões contrastantes acerca do seu envolvimento que vão desde a rejeição de qualquer contato até à necessidade de um quadro informal de relacionamento, encontrando todos os tipos de interação, com uma maior incidência nos níveis intermédios.

“Sobre a opinião dos professores acerca do envolvimento dos pais, os dados de investigação indicam que, mesmo cientes dos benefícios dessa participação, os professores, em geral, não são favoráveis.” (Montandon, 1987a; Epstein, 1986, citado por Liliana Sousa, 1998, p.79). Mas, também aqui, encontramos um contínuo de atitudes.

De acordo com Montandon (1994), citado por Liliana Sousa (1999), os pais estão mais disponíveis para contatos com a escola, sendo que a pertença social da família e o desempenho escolar da criança tem um papel importante. Referenciamos que as famílias de classe média envolvem-se mais facilmente pela proximidade cultural, e pais de crianças com sucesso sentem-se com mais vontade de ir à escola.

Deste modo, as diferentes atitudes têm dado origem a diferentes conceitualizações práticas da participação parental.

Têm sido desenvolvidos vários modelos de envolvimento dos pais no processo escolar dos filhos. Comeau & Salomon (1994) reconhecem dois tipos de modelo: o hierárquico, em que se organiza a gradação de etapas, tendo como pressuposto o alcance de escalões superiores; o circular, em que todos os níveis de participação são igualmente importantes e se apoia no propósito de que nem todos os pais têm os mesmos interesses pelos diversos tipos de participação, cada pai deve ter oportunidade de colaborar segundo os seus interesses, competências e recursos. (citado por Liliana Sousa, 1998)

Epstein (1987) citado por Liliana Sousa (1998), apresenta um dos modelos hierárquicos mais divulgados. Destaca cinco formas básicas de envolver os pais, sublinhando que um programa compreensivo as deve incluir todas. Segundo o autor, esses tipos de envolvimento são: tipo 1, obrigações básicas dos pais, ou seja, as práticas familiares relacionadas com a segurança, bem-estar, afeto, saúde, alimentação e vestuário; tipo 2, obrigações básicas da escola, referente à comunicação da escola com as famílias sobre programas escolares e progresso do aluno (inclui o envio de fichas de avaliação ou informativas, os contatos telefônicos, o uso da caderneta do aluno; tipo 3, envolvimento dos pais na escola, abarca o trabalho voluntário na escola e na sala de aula; tipo 4, envolvimento em atividades de aprendizagem em casa, os professores dão ideias aos pais de como podem apoiar o seu filho nos estudos; tipo 5, participação em tomadas de decisões, compreende o desempenho de funções específicas em estruturas de gestão escolar.

Mais tarde (Epstein & Connors, 1994, citados por Liliana Sousa, 1999) acrescenta um tipo 6, respeitante à colaboração e intercâmbio com a comunidade, na qual, cada escola deve decidir quais as práticas a privilegiar.

Heleen (1988), citado por Liliana Sousa (1998) expõe uma tipologia circular, onde inclui as seguintes modalidades: tomada de decisão, os pais são decisores, por exemplo no PEI, são elementos ativos; co-produção, organização de atividades, individuais ou coletivas, desenvolvidas em casa ou na escola, no sentido de facilitar a aprendizagem dos alunos; "advocacy", no sentido de defender a criança, a nível administrativo e legal e, mesmo, junto da sociedade;

apoio escolar, pode ser financeiro, a defesa pelas associações de interesses, a organização de atividades ou a divulgação de informações; educação parental e apoio, inclui esforços para ajudar os pais com stress.

Nesta situação, o objetivo da participação e da capacitação, uma vez inseridos no sistema os pais, escolhem a forma de como gostariam de participar.

De acordo com Liliana Sousa (1998), as atividades que se podem incluir nestes modelos são várias: informação recíproca, formação de pais, suporte, participação na orientação de decisões, apoio a realização dos trabalhos de casa.

Os profissionais (professores) aparecem como agentes privilegiados na promoção desta parceria. Como tal, têm de abandonar a posição de preservação do seu território, a qual implica relações simétricas (conflito) ou complementares rígidas (dependência/passividade dos pais), aceitando a partilha do terreno e, portanto, interações complementares flexíveis (diálogo e negociação).



Parece evidente, que relação entre pais, professores e alunos é algo que ocorre em quaisquer circunstâncias, pois eles estão em contato permanente, sobretudo, através da criança. No entanto, questionamo-nos, como se concretiza essa relação, que tipo de colaboração é pedida e permitida aos pais, como estes se disponibilizam e o que eles próprios desejam.

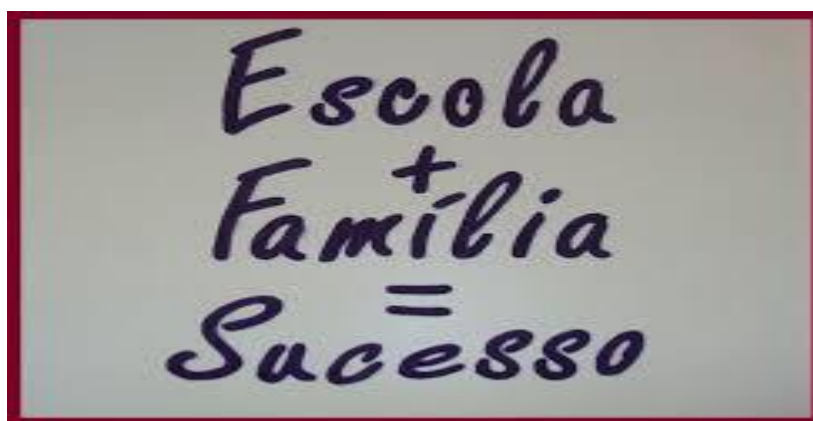
A noção de colaboração emerge como adequada, pois prevê a participação de cada um como pode e quer, associada à ideia de escola como comunidade educativa, ou seja, aberta a todos os interessados no processo educativo.

Contudo, não se deve exigir demais dos pais, tanto na escola como em casa, para que reste tempo para situações da vida familiar em que a escola não esteja subjacente, daí que seja essencial a negociação.

4. A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

Torna-se essencial conhecer o processo educativo da criança quanto aos seus objetivos, fases, elementos intervenientes e componentes, para compreender o lugar de cada um dos agentes educativos.

- de salientar que, a relação escola-família necessita ser enquadrada no desenvolvimento da criança, de forma a ser esclarecida a sua finalidade e funções específicas. “O processo educativo representa o período durante o qual a criança passa de um estado de dependência absoluta a outro de autonomia” (Evequoz, 1987^a, p. 38, citado por Liliana Sousa, 1998, p.75). Trata-se do processo de individuação que se estabelece através de trocas progressivas e permanentes entre o sujeito e o meio.



Os objetivos deste processo direcionam-se à socialização e integração do indivíduo, ou seja, com a “adaptação às exigências da sociedade ou de uma comunidade em particular” (Kellerhalls & Montandon, 1991, p. 14, citados por Liliana Sousa, 1998). Uma das principais finalidades é a educação, a qual está

contida nesses dois aspectos e refere-se ao conjunto de ações que os diversos agentes empreendem deliberadamente para integrar a criança na vida social (Kellerhall & Montandon, 1991, p.14, citados por Liliana Sousa, 1998). O processo de socialização engloba, também, as influências voluntárias, tais como, ritmos de vida, linguagem corrente, gestos quotidianos.

A educação envolve vários domínios que têm sido identificados sob diferentes designações, em que destacamos: Kellerhalls & Montandon (1991) que indicam os saberes, moral, étnicos de interação e marcos de identidade; Bouchard (1994) que aponta a aquisição de conhecimentos, técnicas de condutas sociais, estabelecimento de relações afetivas e cuidados de saúde e corpo (citados por Liliana Sousa, 1998). O equilíbrio (ou tendências dominantes no desequilíbrio) entre esses domínios vai destinar o modo como o processo educativo da criança se desenrola e a (s) direção (ões) que toma.

Liliana Sousa (1998) referencia Fairbairn, o qual, considera que o processo educativo da criança se desenrola em três fases: a primeira é a dependência infantil, caracterizada pela relação entre pessoas indiferenciadas (a criança no seio da família); a segunda é a fase de transição, delicada e difícil, de um estado de dependência, proteção e segurança para um período de incerteza; a terceira é a dependência madura, patente na relação entre pessoas diferenciadas.

Podemos concluir que a família e a criança são elementos sempre presentes, enquanto os outros agentes educativos (variados) vão entrando e saindo, sendo a criança o elemento de união entre todos. Os outros participantes vão aparecendo relacionando-se com a criança e a sua família.

A escola aparece na fase de transição, possibilitando a separação (protegida) da família, com uma característica peculiar em relação aos outros agentes educativos, a obrigatoriedade.

Segundo Liliana Sousa (1998), o modo como os pais exercem influência sobre os filhos, ou seja, o seu estilo educativo, define-se a partir de quatro aspectos: as finalidades/objetivos que privilegiam na educação do seu filho; os

métodos/estratégias pedagógicas que utilizam; a estruturação (diferenciação) de papéis existentes na família; e a forma como coordenam estas tarefas com outros agentes educativos.

Como objetivo principal aparece o desenvolvimento de um perfil específico de personalidade social (Kellerhalls & Montandon, 1991, p. 33, citado por Liliana Sousa, 1998), ou seja, o afirmar de um conjunto de aptidões que cada um necessita para viver na sua comunidade. Essas aptidões, como vimos no esquema anterior, são: auto regulação (saber definir os seus próprios objetivos e (perseguir-los)); acomodação (adaptar-se aos ritmos e convenções sociais); cooperação (ser capaz de se relacionar corretamente com os outros); e sensibilidade (ser imaginativo e criativo nas mais diversas atividades).

De acordo com o referido autor, as técnicas de influência são os métodos pedagógicos utilizados para orientar as opções da criança, e têm a ver, fundamentalmente, com a disciplina. Existem, essencialmente, quatro: controlo (forma exterior de impor obrigações e interdições); motivação (estratégia de índole interna, visa modificar o vontade por determinada conduta); moralização (usa o apelo a valores superiores para legitimar ou não determinado comportamento; e relação (manipula-se o contexto relacional da pessoa para modificar o seu comportamento).

Liliana Sousa (1998) descreve que, a estruturação dos papéis dentro da família relaciona-se com o grau de diferenciação e as atitudes de conjunto em matéria de socialização, podendo adoptar várias formas: dupla diferenciação (os homens e as mulheres assumem papéis diferentes); diferenciação simples (mãe e pai investem diferenciadamente); e indiferenciação (a participação e os recursos propostos são, sensivelmente, idênticos).

De acordo com a mesma autora, destaca-se também que, a coordenação com os outros agentes educativos pode repartir-se por quatro formas; oposição (o outro agente tem apenas uma competência bem definida, não se considera desejável a sua intervenção); delegação (a missão atribuída aos outros é muito difusa); mediação (reconhece-se uma competência muito específica a

determinado agente, valorizando em larga medida as suas mensagens); e cooperação (agrupa situações de delegação e mediação).

Portanto, podemos reconhecer como o processo educativo da criança, cuja raiz está na vivência familiar, se vai sucessivamente ligando com outros agentes educativos. É de salientar que, a família e, principalmente, os pais, e a primeira educadora dos filhos, são a mais influente e cuja presença tem maior permanência.

4.1 A INTERFACE SISTÊMICA FAMÍLIA – ESCOLA

Segundo Liliana Sousa (1998), torna-se essencial reconhecer qual a importância desta relação no desenvolvimento da criança.

Escola e família são diferentes, com valores e tipos de lealdade diversos, mas que não se podem ignorar. Essas duas instituições possuem finalidades comuns quanto ao desenvolvimento da criança, das quais se destacam, a potencialização óptima das capacidades da criança, a promoção da sua socialização e autonomia/individuação, contribuindo para o bem da criança.

Considerando a existência destes objetivos comuns e partilhados, é fundamental utilizar estratégias educativas convergentes, concorrendo para a mesma finalidade, criando um elo entre as regras da família e as da escola (Garbellini, Nanchen & Kuhfuss, 1984, citado por Liliana Sousa, 1998). Estas entidades não têm de chegar a um acordo sobre os métodos, mas comunicar a propósito deles, e desta forma aos vários intervenientes, atribuindo-se competência e reconhecimento.

Ambas as instituições estão envolvidas na educação de uma mesma criança, portanto, são elementos de um sistema relacional, estando em permanente comunicação; é impossível não comunicar simultaneamente com todos os protagonistas numa situação relacional (Brouet & Michard, 1988: 7, citado por Liliana Sousa, 1998). De acordo com a autora mencionada, o logo

comunicacional entre escola e família é obrigatório, constante e sistemático. No dia-a-dia, há um conjunto de influências recíprocas.

Segundo a autora, o que se joga na relação escola-família é a dimensão coeducativa, notória em questões do tipo: como pode a escola perseguir os objetivos com crianças provenientes de famílias com valores tão heterogêneos? Como permitir à criança ser educada, sem que os agentes se tornem objeto de um discurso qualificante, colocando-a num conflito de lealdade?

Da escola para a família constata-se algumas exigências efetivas, quanto ao funcionamento e a tomada de consciência desta influência, sua interpretação e gestão .

No que concerne às alterações no funcionamento destacamos como os horários e períodos de férias são adaptados ao calendário escolar e as despesas do material escolar, roupas, mobiliário. Para além dessas situações, a família tem de enviar os seus filhos e sujeitá-los às aprendizagens que a escola transmite: conhecimentos, valores, normas socioculturais e educativas, e aos processos de avaliação e hierarquização em termos de sucesso/insucesso, capacidade/incapacidade. Contudo é de salientar que, o desempenho escolar da criança orienta a apreciação que a comunidade faz dos pais: bons pais têm filhos com bom aproveitamento escolar, maus educadores são responsáveis pelo insucesso escolar dos filhos.

No entanto, também a família influencia a escola. A vida interna da família determina as expectativas e aspirações em relação aos filhos, funciona como modelo, envolve uma representação da vida futura da criança e carrega uma herança familiar visível na imagem de si, desejo de aprender, características de personalidade e capital cultural.

De acordo com Evequoz, (1987), citado por Liliana Sousa (1998), os modos de comunicação e interação pais-filhos podem comportar mensagens de três níveis: a primeira, no sentido de manter uma relação de dependência; a segunda, que confirma a competência para efetuar determinadas tarefas sem apoio; a terceira, permitindo a controlada de independência. Mensagens estas,

que apresentam efeitos sobre a auto-estima da criança e condicionam as relações que mantém na escola, com colegas e com a própria aprendizagem. Também, o próprio comportamento do aluno influencia o modo como os pais se vão adaptando às exigências escolares, assim como a forma como os pais se posicionam face ao professor é relevante, as atitudes são variadas: competição afetiva, divergência educativa ou falta de suporte às solicitações.

A interdependência quanto ao trabalho educativo proporciona conflitos que devem ser negociados. É imprescindível encontrar um espaço de confluência (LaGorce, 1988, citado por Liliana Sousa, 1999), em que haja complementaridade.

4.2 COMUNICAÇÃO FUNCIONAL E DISFUNCIONAL

- relação entre a escola-família entidades desenvolve-se na vigilância, controle e avaliação recíprocas que podem ser construtivas ou destrutivas. À partida, na primeira situação (comunicação funcional) espera-se uma troca no sentido de ir reajustando e ultrapassando problemas, já na segunda (comunicação disfuncional), normalmente, tenta determinar-se o culpado.

Segundo Liliana Sousa (1998), caminhar no sentido de uma comunicação funcional implica resolver o grande problema dessa relação, ou seja, determinar os limites entre o papel educativo dos pais e dos professores. Na realidade, podemos encontrar sobreposição e interpretação de papéis, que segundo Relvas (1995) (citado pela referida autora), têm finalidades e funções idênticas para papéis diferentes, o que torna a relação entre eles simétrica.

As funções que lhes são comuns incluem proteção e apoio à individualização e crescimento dos jovens e a promoção da adequada socialização. Os papéis diferenciam-se no sentido que a família desempenha as tarefas a partir de situações não muito sistematizadas; tem maior peso na prestação de cuidados e, quanto à socialização, investe mais nas vertentes afetiva e pessoal. Por sua vez, a escola age em situações específicas. A relação

diferencia-se, também, no tempo, pois é vitalícia com a família e restrita com a escola.

No que respeita aos contextos onde a relação pode ocorrer, esta é mais variável junto da família e limitada junto dos professores, em que a escola promove mais a autonomia enquanto a família privilegia a dependência.

É de salientar que as redes de comunicação direta são fundamentais, permitindo ultrapassar incompreensões, conflitos e acusações.

No entanto, a comunicação é, essencialmente, mediatizada e indireta, aumentando, assim, os riscos de se tornar ambígua. Ao pronunciarmo-nos de como as relações são mediatizadas não nos referimos apenas a quem dá e recebe informação, mas também como elas são interpretadas. É sabido que a proliferação e divulgação de conhecimentos científicos, na sua maioria lidos de forma pouco cuidada, estão na base de várias atribuições (causais) de comportamentos.

As informações trocadas sobre criança, família ou professor, em que os rumores que circulam, são, também, situações que prejudicam a relação. No que concerne à pragmática da comunicação, os problemas que podem surgir a partir desses mal-entendidos são vários, como por exemplo, o professor considera que os pais não se interessam pela criança, pois ela não faz os trabalhos de casa e os pais consideram melhor o filho tentar fazer sozinho e ser corrigido pelo professor.

Por sua vez, quando os níveis analógico e digital não estão de acordo, isto é, se o que é dito não corresponde ao que na relação se transmite, a interação evolui para níveis de desconfiança, distanciamento e desqualificação.

Em suma, podemos dizer que, quando as funções e os papéis se sobrepõem há algum conflito natural, que faz parte da negociação. Mas, há, também a luta para saber quem é o mais competente e quem é o culpado, cada um pretende manter a sua identidade, função e projeto, desqualificando o outro ou sobrevalorizando um terceiro.

No entanto uma comunicação funcional deve garantir aos adultos a possibilidade de colaborar para o melhor crescimento e maturação, envolvendo a aceitação da definição recíproca da relação.

A função da relação pais - professores e a regulação, ou seja, a clarificação de regras, contribuem para que os atores meta comuniquem para edificarem uma representação comum (Perrenoud, 1987, citado por Liliana Sousa, 1998).



MÓDULO III - FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA ESCOLA E A PARCERIA FAMILIAR

5. ORGANIZAÇÃO POR IDADE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, explicita no art. 30, capítulo II, seção II que: “A educação infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos”.

Este Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil adota a mesma divisão por faixas etárias contemplada nas disposições da LDB. Embora

arbitrária do ponto de vista das diversas teorias de desenvolvimento, buscou-se apontar possíveis regularidades relacionadas aos aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e sociais das crianças das faixas etárias abrangidas. No entanto, em alguns documentos fez-se uma diferenciação para os primeiros 12 meses de vida da criança, considerando-se as especificidades dessa idade.

A opção pela organização dos objetivos, conteúdos e orientações didáticas por faixas etárias e não pela designação institucional — creche e pré-escola — pretendeu também considerar a variação de faixas etárias encontradas nos vários programas de atendimento nas diferentes regiões do país, não identificadas com as determinações da LDB.

5.1 ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO NA IDADE ESCOLAR E NA ADOLESCÊNCIA

5.1.1 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Jean Piaget (1896-1980) foi um dos grandes estudiosos do desenvolvimento cognitivo. Ele parte do pressuposto de que o desenvolvimento mental não pode ser dissociado do crescimento físico e defende que há um paralelismo entre eles. A inteligência, para Piaget, modifica-se à medida que a criança se desenvolve e parte de um contínuo um entre reflexos biológicos, movimentos espontâneos e hábitos adquiridos, que podemos localizar na fase de bebê (no período sensório-motor), até alcançar as habilidades de realizar operações abstratas, características do período operatório formal (final da adolescência).

É, portanto, um processo de conhecimento que tem como material tanto a informação do meio em que vivemos quanto o que já está registrado na nossa

memória, ou seja, a inteligência se constrói a partir da interação entre o organismo e o ambiente.

Piaget descobriu que o desenvolvimento da criança pode ser dividido em estágios mais ou menos delimitados, de forma que um estágio anuncia o posterior, assim como é condição necessária para ele. Piaget propôs quatro estágios do desenvolvimento cognitivo: (a) o sensório-motor (de 0 a 2 anos), em que o bebê entende o mundo a partir dos seus sentidos e das suas ações motoras; (b) o pré-operatório (de 2 a 6 anos), em que a criança passa a utilizar símbolos, classificar objetos e utilizar lógica simples; (c) o operatório concreto (de 7 a 11 anos), em que inicia o desenvolvimento de operações mentais como adição, subtração e inclusão de classes; e (d) o operatório formal (de 12 anos em diante), em que o adolescente organiza ideias, eventos e objetos, imaginando e pensando dedutivamente sobre eles. Os estágios seguem uma ordem fixa de desenvolvimento, mas as pessoas passam por eles em velocidades diferentes (BEE, 1997; PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).



Neste momento, vamos exemplificar o período operatório concreto, que caracteriza o pensamento na idade escolar. Nesta fase há um grande salto em termos qualitativos. A criança em idade escolar apresenta uma capacidade de raciocinar sobre o mundo de uma forma mais lógica e adulta, embora adquira a habilidade de realizar essas operações apenas no concreto, ou seja, vendo, pegando, experimentando.

Especialmente no início deste estágio, é imprescindível que as aprendizagens contemplem oportunidades de contar, comparar, analisar, experimentar, rever. Uma estratégia interessante é unificar áreas para otimizar o aprendizado. Estamos falando de, ao trabalhar um tema que pode ser específico de qualquer área, utilizar a Matemática, a Língua Portuguesa e outras áreas do conhecimento. Por exemplo, o tema de Ciências “A importância da água para a sobrevivência humana” pode ser trabalhado em Ciências, enquanto pesquisa sobre a origem da água, em Língua Portuguesa, na qual pode ser elaborado um texto sobre o assunto (grafia correta das palavras, parágrafos, construção de frases etc.), em Matemática, com a realização de problemas que envolvem questões do cotidiano (como analisar a conta de água, qual foi o gasto de um mês para outro, análises de técnicas eficazes para a economia de água etc.).

Podemos observar que Piaget (1960), ao descrever comportamentos que as crianças estão aprendendo dos sete aos 11, 12 anos, contempla comportamentos descritos no exemplo acima. O autor defende que, ao final deste período, o rol de comportamentos descritos a seguir deve estar instalado no repertório comportamental da maioria das crianças. Entre eles, estão: pensamento espacial (calcular distâncias, saber ir e voltar da escola, calcular o tempo de ir e vir de algum lugar, decifrar mapas); noção de causa e efeito (saber que atributos afetam um resultado); classificação e seriação (organiza objetos em categorias, em classes e subclasses); raciocínio indutivo (parte de fatos específicos, particulares, para conclusões gerais); noção de conservação (a quantidade é a mesma independente da forma) e habilidade para lidar com números, solucionando problemas matemáticos envolvendo as quatro operações (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

Com essas habilidades, a criança em idade escolar está em uma fase de grande avanço cognitivo e com capacidade para compreender os conteúdos abordados em sala de aula. Ela apresenta também interesse em organizar coleções e está apta a participar de jogos com regras complexas. Todo esse

processo é gradual, mas o ambiente deve oportunizar situações sistemáticas e organizadas para que isso aconteça.

Outro pesquisador que esclareceu bastante sobre a influência do meio ambiente foi Lev Vygotsky (1896-1934), que propôs a teoria sociocultural. Esse autor defende que só há desenvolvimento tipicamente humano se a pessoa for exposta a uma cultura, apropriando-se das crenças, valores, tradições e habilidades do grupo social ao qual pertence. Mello (2004, p. 142-143)

esclarece que “isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento”.

Os adultos significativos (pessoas mais velhas que convivem diretamente com a criança e que são responsáveis pelo seu desenvolvimento, como pais e professores) ou pares (irmãos, primos, colegas de escola) mais velhos, são os que auxiliam a criança a dirigir e organizar seu aprendizado até que ela o internalize. Esse processo ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal, que é a lacuna entre o que a criança sabe fazer com independência e o que precisa aprender com a ajuda de alguém mais experiente. “Andaime” é o termo utilizado para descrever o tipo de ajuda que é dado à criança nessa fase de aprendizado. Vygotsky não descreve o desenvolvimento em fases ou estágio, mas defende uma aprendizagem que ocorre durante toda a vida, com ajudas específicas do ambiente social e cultural para desenvolvê-la (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

A teoria de Vygotsky (1988) traz implicações muito importantes para a educação. Assim como Piaget, Vygotsky também enfatizou a aprendizagem ativa em vez da passiva. Para eles, é imprescindível identificar o conhecimento que a criança possui para, a partir de então, poder avançar.

Outro aspecto importante no desenvolvimento cognitivo é a dupla função da linguagem. Por um lado, segundo Vygotsky, ela serve de veículo para os adultos transmitirem às crianças os modelos que são culturalmente valorizados como forma de pensar e solucionar problemas; por outro, também

se torna uma das ferramentas mais poderosas de adaptação intelectual dessas crianças (SHAFFER, 2005).

Há inúmeras outras teorias (CARRARA, 2004) que poderíamos citar, mas o importante é que, para todas, otimizar o desenvolvimento significa organizar as aprendizagens do simples para o complexo, considerando o ponto de partida de cada criança. Para isso, é preciso identificar o que cada criança sabe sobre o conteúdo apresentado e quais hipóteses tem a respeito dele, para que o professor possa, a partir daí, planejar o que será ensinado.

Considerando o desenvolvimento cognitivo, à medida que transitam pela idade escolar as crianças fazem progressos constantes nas habilidades de processar e reter informações. Compreendem como a memória funciona e desenvolvem estratégias para utilizá-la. Desenvolvem a capacidade de atenção concentrada, focalizando no relevante e desconsiderando o irrelevante da informação. A aprendizagem da leitura e da escrita amplia o repertório funcional da criança, proporcionando o acesso às ideias e à imaginação de pessoas, lugares e tempos distantes. À medida que a escolaridade avança, a compreensão da leitura vai sendo aperfeiçoada. Para isso, o professor deve lançar mão da variedade de possibilidades de leitura (livros, revistas, quadrinhos, jornais, panfletos etc.) fazendo associações com conhecimentos prévios, resumos, figuras. O professor deve monitorar a criança, incentivando-a a compreender o que lê e a desenvolver estratégias para resolver eventuais problemas, como reler trechos difíceis, ler uma frase de cada vez e decodificá-la, pensar em exemplos.

A escrita se desenvolve paralelamente à leitura. Porém, é comum encontrarmos jovens estudantes que são competentes em “escrever”, isto é, são capazes de copiar, mas não leem o que escrevem. O ato de escrever, mesmo sem a competência da leitura, pode ter duas vantagens: uma para o professor, por manter o estudante ocupado, e outra para o estudante, que acaba mantendo esse comportamento em alta frequência.

Escrever tem, além da tarefa física de desenhar as letras, as regras de ortografia, pontuação e gramática que, gradativamente, são incorporadas ao

repertório do estudante. Seja considerando a aprendizagem da leitura e da escrita, seja tomando a aprendizagem de conhecimentos socialmente construídos, o sucesso do desempenho escolar está diretamente associado ao que a escola e os professores oferecem enquanto ambiente organizado de aprendizagem para a aquisição das habilidades pertinentes a esse contexto. A escola tem como uma de suas características a interação com adultos significativos e com pares da mesma idade cronológica, com os quais os estudantes geralmente não possuem vínculo afetivo inicial.

A **família** também é um contexto de aprendizagem e exerce influência muito grande sobre a criança em idade escolar. Todavia, em nosso país há a predominância de famílias com baixa renda e, conseqüentemente, cuidadores com baixa escolaridade, o que dá à escola um papel preponderante no desenvolvimento da criança. Uma boa interação entre esses dois contextos – escola e família – pode auxiliar as famílias a desenvolverem, junto aos seus filhos, o interesse e a valorização pela escola e pelo produto aí gerado: a aprendizagem dos conteúdos escolares significativos e importantes para o seu futuro como cidadão e como profissional consciente e produtivo.

Entretanto, mesmo que a maioria consiga se apropriar dos conhecimentos acumulados, observa-se crianças com diferentes desempenhos que necessitam de atendimento especializado. Entre as dificuldades de aprendizagem nessa etapa, estão aquelas que podem ser pontuais e atenuadas com atendimento específico, como a dislexia (transtorno de linguagem que se expressa na dificuldade de ler, escrever e contar) e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH (caracteriza-se por desatenção persistente com a presença ou não de excesso de atividade motora ou verbal).

As deficiências sensoriais, como a visual e a auditiva, bem como a deficiência motora, dependem do oferecimento de condições de ensino que eliminem ou minimizem barreiras naturais, para não aumentar as dificuldades para a aprendizagem (braile, computador, intérprete de Libras). A deficiência intelectual (desempenho abaixo do esperado nas áreas acadêmicas), todavia,

pode necessitar de reorganização curricular para dar a oportunidade para que esses alunos frequentem a escola regular com seus pares.

As altas habilidades ou superdotação (desempenho em uma ou mais área acadêmica, física e/ou musical acima do esperado para sua idade cronológica) é uma área pouco valorizada. Todavia, essa população tem sido identificada com mais frequência e as suas necessidades vêm sendo, aos poucos, reconhecidas. Está previsto, para o estado de São Paulo, o atendimento em Educação Especial para estudantes com altas habilidades ou superdotação.



5.1.2 DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIAL

Ao longo da idade escolar (de 6 a 11 anos), o crescimento cognitivo possibilita que as crianças desenvolvam conceitos mais elaborados sobre ela mesma, assim como maior controle emocional. Mas o que é a emoção? A emoção pode ser definida como uma resposta (tristeza, medo, raiva, alegria) que é produzida por uma informação que vem do mundo externo ou interno a nós. Elas podem ser positivas ou negativas, são automáticas, inconscientes e preparam o nosso corpo para agir diante do perigo, de situações incômodas ou mesmo diante de situações prazerosas. Ao tomarmos consciência dessas reações emocionais, experimentamos sentimentos que precisamos aprender a reconhecer e a lidar.

Cada vez mais tem sido reconhecida a importância da inteligência emocional (BISQUERRA, 2012), a capacidade de nos conhecermos, de saber ouvir, de se colocar no lugar do outro, da solidariedade, da convivência, enfim, de viver melhor.

Nessa fase, as crianças vão se conscientizando de seus próprios sentimentos e dos sentimentos dos outros e começam a controlar melhor suas emoções em situações sociais. O crescimento emocional se expressa em autocontrole de emoções negativas. Sabem as emoções que as deixam tristes, bravas ou amedrontadas e, inicialmente, podem reagir a elas de formas inadequadas (agressivas ou tentando não reconhecê-las), mas, com ajuda do adulto, podem aprender formas mais adaptativas de identificá-las e expressá-las. Se contrariada, uma criança em idade escolar pode apresentar agressão física ou verbal contra quem a contrariou e, nesse caso, o professor ou os familiares podem ajudá-la a entender os motivos do outro e identificar outras formas de expressar seu descontentamento que não seja agredindo-o.

Os ambientes familiar e escolar são fundamentais para o desenvolvimento do controle da emoção e da autoestima (sentimentos positivos acerca das suas possibilidades, confiança em si mesmo, a maior facilidade em aceitar desafios). Felizmente, as crianças retraídas e isoladas estão, atualmente, recebendo maior atenção por parte dos adultos significativos. O que antes parecia um comportamento adequado, com a máxima de que “criança quieta é criança educada”, tem sido motivo de preocupação e, às vezes, é realizado o encaminhamento dessa criança para o atendimento psicológico. E isso é bom! Uma criança retraída pode preocupar-se excessivamente com seu desempenho em uma situação social, desenvolvendo um padrão de impotência para lidar com essas situações (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

O desenvolvimento de comportamentos pró-sociais (aqueles que promovem interações sociais que oportunizam a aprendizagem de outros comportamentos) ajudam as crianças a tornarem-se mais empáticas em situações sociais, livres de emoções negativas e competentes para enfrentar os problemas de maneira mais construtiva. Trabalhar em sala de aula com estratégias de encenação de situações do cotidiano e que também envolvam a troca de papéis, auxilia na compreensão do problema sob o ponto de vista do outro. É um passo decisivo para o desenvolvimento da empatia.

Aspectos da família podem interferir no desenvolvimento de comportamentos psicossociais da criança. Com o aumento gradativo da presença da criança na escola em tempo integral, o papel desse contexto no desenvolvimento dessas habilidades torna-se crucial. A equipe escolar pode acompanhar e desenvolver ações que auxiliem no desenvolvimento de um repertório de comportamentos pró-sociais que resultem em interações sadias entre pares e adultos significativos. As muitas configurações familiares possíveis, com ênfase nas famílias reorganizadas, frutos de separações e recasamento, podem resultar em variabilidade de normas e regras que, nem sempre, as crianças conseguem apreender e discriminar como devem se comportar em cada um dos locais, de forma a responder eficientemente a elas.

Relacionar-se com pares da mesma idade cronológica é um excelente aprendizado de comportamentos pró-sociais. Adquirem senso de identidade, habilidades de liderança, de comunicação, de cooperação e de papéis, além de regras. É o início do afastamento dos pais, já que o grupo de amigos abre novas perspectivas (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006). Todavia, nessa fase, a identidade de grupo tem a ver com as diferenças de gênero, que determinam o tipo de relação de amizade (meninos têm maior quantidade de amigos que as meninas) e de brincadeiras (meninos preferem brincadeiras ao ar livre, que necessitem de grande atividade física, enquanto que meninas brincam em lugares cobertos e mais próximos da casa delas).

Os professores devem incentivar as crianças a experimentar situações novas, interagindo com companheiros de sexo diferente em um ambiente seguro e acolhedor.

Mesmo muito próximos ainda da família, é uma época em que, principalmente no ambiente escolar, as crianças têm contato com valores diferentes dos seus, pondo à prova aqueles aprendidos com a família. É quando, para ser aceito no grupo, pode abrir mão de valores familiares para responder a outras formas de controle. Crianças que já possuem antecedentes antissociais estão mais abertas à influência de outros, apresentando comportamentos socialmente inadequados para ser aceito no grupo de amigos. É importante que

a escola identifique tais lideranças, neutralizando-as. É preciso treinar habilidades sociais, de forma que a participação da criança no grupo seja um fator de proteção do seu desenvolvimento.

Nessa fase, começa a aparecer o preconceito (atitude desfavorável em relação a outros membros do grupo que, por algum motivo, destoam da maioria). Ele, em geral, aparece e é reforçado pelo grupo. O bullying (conjunto de comportamentos agressivos, geralmente maldosos, deliberados e aplicados de forma consistente e frequente em vítimas incapazes de se defender) torna-se mais frequente e impiedoso. A equipe escolar, principalmente o professor, deve estar atento para impedir que atitudes de agressão a outros aconteçam, utilizando estratégias de manejo comportamental. Incentivar a amizade em detrimento de disputas e competições é saudável e pode estabelecer um ambiente favorável para o desenvolvimento de comportamentos socialmente aceitáveis, que contribuam para o desenvolvimento dos estudantes.



Os problemas de comportamentos mais frequentes nessa fase são: comportamento desafiante opositor (negatividade, hostilidade e provocação); fobia escolar (medo irrealista de ir à escola); e depressão infantil (transtorno afetivo caracterizado por sintomas como falta de amigos, falta de prazer, pouca concentração etc.).

Erik Erikson (que viveu entre 1902 e 1994), em sua teoria do desenvolvimento psicossocial, destaca que durante o ciclo de vida o indivíduo

enfrenta oito principais crises ou conflitos. Cada conflito, ou tarefa a ser vencida, surge em um momento específico, em função tanto da maturação biológica quanto das exigências sociais que o indivíduo tem que enfrentar em diferentes momentos de sua vida. Cada crise, se vencida, prepara para uma resolução satisfatória da crise seguinte (SHAFFER, 2005).

Erikson (1998) enfatiza a natureza adaptativa e racional de nós, seres humanos, tendo captado muitos dos problemas cotidianos em seus oito estágios psicossociais:

(a) confiança básica versus desconfiança (de 0 a 1 ano), quando a principal tarefa é a de confiar no cuidador principal e, caso isso não ocorra em função do comportamento do cuidador, a criança pode ver o mundo como um lugar ameaçador e não confiável;

(b) autonomia versus vergonha e dúvida (de 1 a 3 anos), quando a principal tarefa da criança é ser capaz de fazer as coisas sozinho, como se vestir, se alimentar etc. e a falha em alcançar a autonomia gera a vergonha e a dúvida em sua própria capacidade;

(c) iniciativa versus culpa (de 3 a 6 anos), quando a criança deve aprender o equilíbrio entre ter iniciativa e respeitar os limites, e a falha na obtenção desse equilíbrio gera a culpa;

(d) produtividade versus inferioridade (de 6 a 12 anos), quando a criança em idade escolar deve desenvolver um domínio das habilidades escolares e sociais, e sua falha leva a sentimentos de inferioridade e baixa autoestima;

(e) identidade versus confusão de papéis (de 12 a 20 anos), quando o adolescente deve estabelecer sua identidade social e ocupacional básica, ou terá dificuldade em desempenhar seu papel como adulto;

(f) intimidade versus isolamento (de 20 a 40 anos), cuja principal tarefa é formação de fortes laços de amizade e uma relação íntima central - o isolamento decorreria da inabilidade em atingir esses objetivos a contento, gerando solidão;

(g) produtividade versus estagnação (de 40 a 65 anos), fase em que o adulto deve tornar-se produtivo no trabalho e cuidar de sua família ou de outras pessoas e, os que não assumem essas tarefas, tornam-se estagnados ou autocentrados;

(h) integridade versus desespero (velhice), quando o idoso olha para o seu passado e faz um balanço e, se o vê como produtivo e significativo, sua tarefa para essa etapa é vencida, caso contrário, obterá decepções e a indicação de que não há tempo para refazer as escolhas infelizes. Esses estágios também seguem uma ordem fixa, mas as pessoas passam por eles em velocidades diferentes (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006; SHAFFER, 2005).

Neste momento, vamos focalizar a tarefa da idade escolar, ou seja, a produtividade versus inferioridade. Neste período, a criança deve adquirir a competência de realizar as tarefas acadêmicas. Ela está sendo alfabetizada e frequentando a escola, o que propicia o convívio com pessoas que não são seus familiares e exigirá maior socialização, trabalho em conjunto, cooperatividade e outras habilidades necessárias.

Caso tenha dificuldades, o próprio grupo irá criticá-la, passando a viver a inferioridade em vez da construtividade. A postura do professor é um fator primordial, mais do que a dos pais, porque a criança precisa sentir-se competente também fora do lar, no convívio social e na aquisição das habilidades escolares. Nesta fase, o incentivo e atenção do educador são fundamentais.

Enquanto a idade escolar é permeada por aquisições cognitivas importantes, que impulsionam o desenvolvimento psicossocial, não se observa mudanças físicas significativas. Ao contrário, na próxima etapa, a adolescência, além de mudanças físicas, observaremos mudanças cognitivas e psicossociais expressivas que preparam a pessoa para a autonomia e vida produtiva.

5.2 A ADOLESCÊNCIA

São muitas as culturas em que ritos de passagem existem para demarcar o fim da infância. Em diversas delas, significa o início da vida adulta. Nas sociedades mais complexas, por exigir maior formação para o ingresso no mercado de trabalho, a passagem para a vida adulta pode ser mais longa e menos claramente demarcada.

Para a classe média brasileira, o final da adolescência significa ter competência para ganhar seu próprio sustento e independência, o que pode acontecer por volta de 22 anos de idade ou com o ensino superior completo. Todavia, para uma grande parcela da população, esta fase termina por volta de 16 anos, com a possibilidade legal de ingresso no mercado de trabalho e, muitas vezes, com uma gravidez não planejada. Nestes casos, a ocupação não é especializada, resultando em ganhos baixos e pouca probabilidade de superar o ciclo da pobreza. A adolescência, como um fenômeno cultural, não tem um final demarcado. Dizemos que o fim da adolescência ocorre quando a pessoa assume papéis sociais adultos, como independência emocional, afetiva e econômica, possibilidade de responder à legislação, de poder votar, casar-se, dirigir etc. São esses pequenos “rituais” que vão colocando as pessoas no lugar de adultas, deixando a adolescência para trás.

A adolescência, portanto, é um fenômeno social e cultural que é visto de diferentes modos, dependendo do contexto social. É diferente da puberdade, que é um fenômeno universal, uma vez que as modificações do corpo, como crescimento e amadurecimento orgânico, vão ocorrer de modo semelhante para todas as pessoas, em quaisquer contextos.

Neste sentido, a adolescência começa com a puberdade, processo que conduz à maturação sexual ou fertilidade e que significa a possibilidade de reprodução. A puberdade tem início mais cedo para as meninas, por volta de 11 a 12 anos, e dos 13 aos 14 anos nos meninos.

É acompanhada por mudanças físicas que implicam em um crescimento de forma geral, independentemente do sexo. Tais mudanças têm desdobramentos psicológicos e é relativamente comum, nesse período, que

tanto meninos quanto meninas fiquem descontentes com sua nova aparência e seu novo tamanho.



5.2.1 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Enquanto desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget, os adolescentes chegam ao estágio mais elevado das operações mentais, que é o das operações formais, quando são capazes de formular pensamentos abstratos. Podem aprender álgebra e cálculo, apreciam metáforas e alegorias, pensam em termos do que poderiam ser, imaginam possibilidades, geram e testam hipóteses (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

Nesta fase, o adolescente se liberta do concreto e é capaz de, considerando determinadas situações, imaginar um conjunto de transformações possíveis. Seu desenvolvimento cognitivo é resultante de um desenvolvimento adequado nos estágios antecedentes, uma elaboração mais complexa das estruturas sensório-motoras e dos agrupamentos das operações concretas (DAVIS, 1982). Este autor defende que, para o alcance desse estágio, é preciso um misto de maturação cerebral e a expansão das oportunidades ambientais.

O pensamento do adolescente se organiza a partir da linguagem ou de outro sistema simbólico, como a matemática. Por estes caminhos, ele é competente para formular hipóteses, chegando a conclusões que independem da verdade de fato ou da observação. É capaz de pensar em alternativas de ação, substituindo eventos concretos por suposições. Isto é, diante de um problema,

é capaz de levantar todas as hipóteses possíveis e, a partir delas, tirar conclusões. Isso caracteriza o tipo de pensamento desse estágio, o hipotético-dedutivo. Seu pensamento está além das possibilidades do seu cotidiano (DAVIS, 1982).

Ao final da adolescência, as estruturas cognitivas permitem que o pensamento do adolescente seja flexível, versátil e reversível, possibilitando o uso de várias operações cognitivas na resolução de problemas. Tal capacidade de refletir livremente torna possível o estabelecimento de projetos de vida que orientam a sua ação. Todavia, até que esse tipo de pensamento lógico se estabeleça, o adolescente experimenta um período de desequilíbrio, que se apresenta como uma crença ilimitada na sua capacidade de alterar a realidade. Inicialmente, diante de problemas do cotidiano, as soluções são, ainda, desprovidas de senso de realidade. É quando almejam profissões sem atentar ao esforço necessário para chegar lá, pensam em ser astronautas, ídolos de futebol, da música, ou ainda que vão salvar o mundo.

O fato de valorizarem a convivência com os seus pares pode estar relacionado com a questão de que o mundo dos adultos sempre tenta demovê-los de ideias fantasiosas, o que os incomoda. Nessa fase é importante que a escola apresente, nas diferentes disciplinas, possibilidades de pesquisa e de reflexão, atentando para a viabilidade das hipóteses explicativas levantadas. Promover fóruns de discussão em qualquer área do conhecimento, inclusive política, auxilia o adolescente a organizar logicamente suas ideias, experimentando a oportunidade de vivenciar as soluções propostas, se lógicas ou não.

Todavia, a aquisição de maneira incipiente desse tipo de raciocínio, o abstrato, pode levar os adolescentes às atitudes negativas que Elkind (1998) descreve como:

(a) tendência a discutir, uma vez que estão sempre buscando testar e exibir suas novas aquisições em termos de raciocínio e destreza verbal;

(b) indecisão diante de várias possibilidades, parecem ter dificuldade de fazer escolhas simples;

(c) encontrar defeitos em autoridades, pois eles percebem que os adultos estão aquém da figura que eles idealizaram e têm necessidade de dizê-lo;

(d) hipocrisia aparente, quando não reconhecem a diferença entre expressar um ideal e fazer os sacrifícios necessários para viver de acordo com ele;

(e) suposição de invulnerabilidade, ou seja, crença de que suas experiências são especiais e únicas e que não estão sujeitos às mesmas regras que regem o mundo, o que pode levar a comportamentos autodestrutivos.

Em países desenvolvidos e em desenvolvimento, tem aumentado a porcentagem de jovens que concluem o ensino médio. É um bom prognóstico para alavancar o desenvolvimento econômico e social de um país como o Brasil. Porém, mais que o diploma, o que faz a diferença é o bom desempenho acadêmico.

Nessa etapa, um fator importante é o desenvolvimento da auto eficácia (entendido como a capacidade de enfrentar desafios, de propor e alcançar metas). Os estudantes já devem ser capazes de assimilar o material acadêmico e de regular sua própria aprendizagem.

Durante a adolescência, é importante que a escola priorize o desenvolvimento de hábitos de responsabilidade quanto ao estabelecimento e cumprimento de metas reais, envolvendo a realização de tarefas escolares, de cuidados com seus materiais e com os ambientes coletivos que frequentam. Considera-se uma boa escola de ensino médio aquela que:

tem uma atmosfera de organização sem ser opressiva, um diretor ativo e enérgico e professores que participam da tomada de decisões. O diretor e os professores devem ter altas expectativas para com os estudantes, dar mais ênfase aos conteúdos acadêmicos e monitorar de perto o desempenho dos alunos (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 468).

No período da adolescência, o corpo se transforma radicalmente. Há um luto do corpo e da identidade infantil para assumir outro corpo e outra identidade. Tanto os adolescentes quanto os adultos sofrem com isso, uma vez que estes, muitas vezes, não sabem como tratar e lidar com a mudança de gostos, desejos, ideias e vontades. A criança “obedece” e segue as regras, os adolescentes experimentam e testam os limites de suas opiniões: “eu quero”, “eu gosto”, “eu vou”. Às vezes, a intenção nem é agredir ou enfrentar o adulto, mas testar a si mesmo (“eu sou”) e a possibilidade de expressar sua identidade que ainda está em desenvolvimento (PEREIRA, 2005).

Nesse sentido, a noção de pertencimento ao grupo é fundamental. Ao mesmo tempo em que não seguem regras dos adultos, seguem regras do “líder da tribo”, da melhor amiga, do ídolo da TV, da moda... porque se esconder no anonimato do grupo é mais confortável. Exemplo: “Não fui eu que xinguei a professora, foi a sala”.

É preciso trabalhar para que os adolescentes entendam as regras e façam parte da construção delas. Entendendo as regras e os limites, eles acabam por ajudar tanto a responder a elas quanto a cuidar para que seus pares também o façam. Por isso, não é eficiente impor com autoritarismo uma regra, muitas vezes sem sentido ou arbitrária, porque com isso os adolescentes questionam, rompem, sentem-se agredidos e reagem com agressão.

Adolescentes precisam de limites e orientações que devem, em geral, ser apresentados e discutidos. Raramente regras e normas devem ser impostas. Alguns exemplos deste tipo são as que visam protegê-los, como não dirigir sem ter Carteira Nacional de Habilitação, utilizar uniforme para identificá-los quando vão a um passeio didático, a necessidade de avaliação das disciplinas, o respeito às pessoas, entre outras.



5.2.2

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIAL

A adolescência é uma etapa de oportunidades e riscos. Para Erikson (1968), na adolescência a crise psicossocial enfrentada é a da identidade versus confusão de papéis. Não é mais uma criança dependente, mas ainda não é um adulto independente. Os adolescentes estão no limiar do amor, da vida profissional e da participação na sociedade adulta. Uma necessidade dessa etapa é a busca da própria identidade. Para formar sua identidade, os adolescentes precisam afirmar e organizar suas habilidades, suas necessidades, seus interesses e seus desejos de modo a definir os papéis que irão desempenhar na sociedade (ERIKSON, 1968). É um tempo de fazer escolhas, muitas delas duradouras, como a profissão e ter filhos. E o que percebemos é que, muitas vezes, os jovens assumem um trabalho ou a maternidade/paternidade sem que essas escolhas sejam conscientes de fato. Enfrentam a questão: Quem sou eu? Uma vez expostos a valores de amigos ou de outras pessoas de seu convívio externo, questionam os valores familiares, refletem sobre todos eles e fazem opções sobre os valores que irão adotar como seus, compondo sua própria identidade, que influenciará suas escolhas pessoais e profissionais.

Todavia, sem apoio ou orientação durante essa crise, alguns desdobramentos da adolescência podem significar riscos para a saúde. É relativamente comum a existência de distúrbios de alimentação, que resultam em obesidade ou anorexia e bulimia nervosa. A obesidade está associada a maus hábitos alimentares ou poucas informações relativas aos cuidados com o seu próprio corpo, enquanto que anorexia e bulimia nervosa podem estar associadas a cobranças excessivas com metas irreais. Do mesmo modo, os adolescentes são bastante vulneráveis ao contágio de doenças sexualmente transmissíveis e

HIV, pois começam a vida sexual, muitas vezes, sem assumirem comportamentos preventivos. Em todos os casos, a orientação pode ajudar e até prevenir. Mas caso ocorram, há necessidade de encaminhamento adequado a nutricionistas, psicólogos ou médicos, de acordo com a situação específica.

O uso de drogas ou de álcool é um padrão de comportamento pouco adaptativo que pode começar como uma brincadeira ou para agradar o grupo de amigos e, depois, levar a dependência dessas substâncias. Masse e Tremblay (1997) levantam alguns fatores de risco para o uso de drogas: fraco controle dos impulsos; tendência a buscar sensações em vez de evitar danos; influências familiares (histórico de uso de drogas na família); presença de práticas educativas fracas e inconsistentes; problemas de comportamento precoce e consistente; fracasso acadêmico; associação a usuários de drogas; alienação e rebeldia; atitudes favoráveis ao uso de drogas; e iniciação precoce ao uso de drogas.

As mudanças físicas típicas da adolescência podem incentivar a procura da companhia dos pares que estão passando pelas mesmas alterações. O grupo de amigos é uma fonte de afeição, solidariedade, compreensão e orientação moral. Mas também é um lugar de experimentação e de formação de relacionamentos íntimos, que servem de treino para a intimidade adulta. É nesses grupos que os adolescentes exercitam a amizade. É um relacionamento diferente daqueles desenvolvidos na família. As relações são igualitárias e baseadas em escolhas, o que pode dar a elas um caráter de instabilidade. A escolha, em geral, recai em pessoas parecidas com eles. A maior intimidade da amizade adolescente revela o seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, nessa relação eles são capazes de expressar seus sentimentos e de se colocarem no lugar do outro. É relativamente comum o adolescente se envolver em um ou outro ato antissocial, mas o mais preocupante é o “infrator crônico”. Ele, em geral, foi uma criança com problemas de comportamento e tem grande chance de ser um adulto delinquente. Todavia, alguns fatores podem ser de risco para o aparecimento e manutenção desses comportamentos, sendo um deles a influência exercida pelos pais. O uso de práticas parentais positivas tende a

gerar filhos bem adaptados e não envolvidos em comportamentos antissociais. O uso excessivo de práticas negativas, como a punição física, a punição inconsistente (aquela baseada no humor dos pais) e a presença de indicadores emocionais (depressão, ansiedade) nos genitores podem ser preditivos para a presença de comportamentos antissociais (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006). A influência de pares também pode ser fator fundante no envolvimento em comportamentos antissociais. Como a constituição dos grupos é determinada por semelhança, é possível que os adolescentes com problemas de comportamento frequentem o mesmo grupo.

No entanto, há inúmeros outros fatores de risco para o comportamento antissocial, que é multideterminado. Pode-se destacar a dificuldade de aprendizagem e a baixa escolaridade; a violência na família e no meio social; o consumo de drogas e a pobreza (GALLO; WILLIAMS, 2005); déficits nas habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001); além de problemas de saúde mental da criança e do adolescente; problemas de saúde mental dos genitores; família com um único genitor; baixa religiosidade e baixo status socioeconômico (MURRAY et al, 2013). Por meio do exposto, fica claro o quanto é impossível separar os fatores individuais dos ambientais, uma vez que modificamos e somos modificados pelo ambiente em que vivemos. O ambiente também tem forte poder de interferência na predição do comportamento violento dos adolescentes.

A prevenção de atos antissociais é um desafio para a nossa sociedade. Um dos fatores que está associado ao comportamento pró-social é o sucesso acadêmico, aumentando a necessidade de nós, professores, revermos as nossas práticas e tentarmos ajudar e contribuir para o aumento da competência acadêmica dos nossos estudantes.

Outro aspecto importante e relacionado também à adolescência é o desenvolvimento da sexualidade.

6. PARCERIA COM AS FAMÍLIAS

As características da faixa etária das crianças atendidas, bem como as necessidades atuais de construção de uma sociedade mais democrática e pluralista apontam para a importância de uma atenção especial com a relação entre as instituições e as famílias.



Constata-se em muitas instituições que estas relações têm sido conflituosas, baseadas numa concepção equivocada de que as famílias dificultam o processo de socialização e de aprendizagem das crianças. No caso das famílias de baixa renda, por serem consideradas como portadoras de carências de toda ordem. No caso das famílias de maior poder aquisitivo, a crítica incide na relação afetiva estabelecida com as crianças. Esta concepção traduz um preconceito que gera ações discriminatórias, impedindo o diálogo. Muitas instituições que agem em função deste tipo de preconceito têm procurado implantar programas que visam a instruir as famílias, especialmente as mães, sobre como educar e criar seus filhos dentro de um padrão preestabelecido e considerado adequado. Essa ação, em geral moralizadora, tem por base o modelo de família idealizada e tem sido responsável muito mais por um afastamento das duas instituições do que por um trabalho conjunto em prol da educação das crianças.

Visões mais atualizadas sobre a instituição familiar propõem que se rejeite a ideia de que exista um único modelo. Enfoques teóricos mais recentes procuram entender a família como uma criação humana mutável, sujeita a determinações culturais e históricas que se constitui tanto em espaço de solidariedade, afeto e segurança como em campo de conflitos, lutas e disputa.

A valorização e o conhecimento das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que compõem a nossa sociedade, e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes indicam que, novos caminhos devem ser trilhados na relação entre as instituições de educação infantil e as famílias.

6.1 RESPEITO AOS VÁRIOS TIPOS DE ESTRUTURAS FAMILIARES

Constate-se que as famílias independente da classe social a qual pertencem se organizam das mais diversas maneiras. Além da família nuclear que é constituída pelo pai, mãe e filhos, proliferam hoje as famílias monoparentais, nas quais apenas a mãe ou o pai está presente. Existem, ainda, as famílias que se reconstituíram por meio de novos casamentos e possuem filhos advindos dessas relações. Há, também, as famílias extensas, comuns na história brasileira, nas quais convivem na mesma casa várias gerações e/ou pessoas ligadas por parentescos diversos. É possível ainda encontrar várias famílias coabitando em uma mesma casa. Enfim, parece não haver limites para os arranjos familiares na atualidade.



As crianças têm direito de ser criadas e educadas no seio de suas famílias. O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma, em seus termos, que a família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças. Cabe, portanto, às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil.

6.2 ACOLHIMENTO DAS DIFERENTES CULTURAS, VALORES E CRENÇAS SOBRE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil.





O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Estas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias.

Acolher as diferentes culturas não pode se limitar às comemorações festivas, a eventuais apresentações de danças típicas ou à experimentação de pratos regionais. Estas iniciativas são interessantes e desejáveis, mas não são suficientes para lidar com a diversidade de valores e crenças.

Compreender o que acontece com as famílias, entender seus valores ligados a procedimentos disciplinares, a hábitos de higiene, a formas de se relacionar com as pessoas etc. pode auxiliar a construção conjunta de ações. De maneira geral, as instituições de educação devem servir de apoio real e efetivo às crianças e suas famílias, respondendo às suas demandas e necessidades.

Evitar julgamentos moralistas, pessoais ou vinculados a preconceitos é condição para o estabelecimento de uma base para o diálogo.

6.3 ACOLHIMENTO DE FAMÍLIAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Algumas famílias enfrentam problemas sérios ligados ao alcoolismo, violência familiar ou problemas de saúde e desnutrição que comprometem sua atuação junto às crianças.



Apenas quando a sobrevivência física e mental está seriamente comprometida pela conduta familiar, ou quando a criança sofre agressão sexual, é possível pensar em uma ação mais enérgica para a interrupção imediata do comportamento agressor, admitindo-se, em casos extremos, o encaminhamento de crianças para instituições especializadas longe do convívio familiar.

No geral, as famílias que porventura tiverem dificuldades em cumprir qualquer uma de suas funções para com as crianças deverão receber toda ajuda possível das instituições de educação infantil, da comunidade, do poder público, das instituições de apoio para que melhorem o desempenho junto às crianças.

6.4 ESTABELECIMENTO DE CANAIS DE COMUNICAÇÃO

Existem oportunidades variadas de incluir as famílias no projeto institucional. Há experiências interessantes de criação de conselhos e associações de pais que são canais abertos de participação na gestão das unidades educacionais. A comunicação mais individualizada entre as famílias e as instituições de educação infantil deve ocorrer desde o início de forma planejada. Após os primeiros contatos, a comunicação entre as famílias e os professores pode se tornar uma rotina mais informal, mas bastante ativa. Entrar todos os dias até a sala onde sua criança está, trocar algumas palavras com o professor pode ser um fator de tranquilidade para muitos pais. Quanto menor a criança, mais importante essa troca de informações. Este contato direto não deve ser substituído por comunicações impessoais, escritas de maneira burocrática. Oportunidades de encontros periódicos com os pais de um mesmo grupo por meio de reuniões, ou mesmo contatos individuais fazem parte do cotidiano das instituições de educação infantil.

Em geral a troca de informações é diária com as famílias, principalmente quando há cuidados especiais que a criança esteja necessitando. Assim, para que o professor não fique sobrecarregado pela necessidade de dar atenção às famílias e crianças ao mesmo tempo, o planejamento deste momento — em conjunto com os pais e a ajuda de outros funcionários — é fundamental para o relacionamento de todos os envolvidos.

É preciso combinar formas de comunicação para trocas específicas de informações, como uso de medicamentos, que precisam ser

dados em doses precisas, de acordo com receita do médico, ou eventos ligados à saúde e alimentação. Isso evita esquecimentos que podem ser prejudiciais para a saúde da criança e facilita a vida do professor e da família.

Com as famílias de crianças maiores, a comunicação é de natureza diferente. As informações entre as famílias e a instituição podem ser mais esporádicas, ocorrendo somente medida das necessidades. As reuniões para discussão sobre o andamento dos trabalhos com as crianças são sempre bem-vindas e se constituem em um direito dos pais.

No entanto, a participação das famílias não deve estar sujeita a uma única possibilidade. As instituições de educação infantil precisam pensar em formas mais variadas de participação de modo a atender necessidades e interesses também diversificados.

Os pais, também, devem ter acesso à:

- **Filosofia e concepção de trabalho da instituição;**
- **Informações relativas ao quadro de pessoal com as qualificações e experiências;**
- **Informações relativas à estrutura e funcionamento da creche ou da pré-escola;**
- **Condutas em caso de emergência e problemas de saúde;**
- **Informações quanto a participação das crianças e famílias em eventos especiais.**

As orientações podem ser modificadas caso haja um trabalho coletivo envolvendo as famílias e o coletivo de profissionais por meio de consultas e negociações permanentes.

As trocas recíprocas e o suporte mútuo devem ser a tônica do relacionamento. Os profissionais da instituição devem partilhar, com os pais, conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e informações relevantes sobre as crianças utilizando uma sistemática de comunicações regulares.

7. INCLUSÃO DO CONHECIMENTO FAMILIAR NO TRABALHO EDUCATIVO

É possível integrar o conhecimento das famílias nos projetos e demais atividades pedagógicas. Não só as questões culturais e regionais podem ser inseridas nas programações por meio da participação de pais e demais familiares, mas também as questões afetivas e motivações familiares podem fazer parte do cotidiano pedagógico. Por exemplo, a história da escolha do nome das crianças, as brincadeiras preferidas dos pais na infância, as histórias de vida etc. podem tornar-se parte integrante de projetos a serem trabalhados com as crianças.

7.1 ACOLHIMENTO DAS FAMÍLIAS E DAS CRIANÇAS NA INSTITUIÇÃO - A ENTRADA NA INSTITUIÇÃO

O ingresso das crianças nas instituições pode criar ansiedade tanto para elas e para seus pais como para os professores. As reações podem variar muito, tanto em relação às manifestações emocionais quanto ao tempo necessário para se efetivar o processo.

Algumas crianças podem apresentar comportamentos diferentes daqueles que normalmente revelam em seu ambiente familiar, como alterações

de apetite; retorno às fases anteriores do desenvolvimento (voltar a urinar ou evacuar na roupa, por exemplo). Podem, também, adoecer; isolar-se dos demais e criar dependência de um brinquedo, da chupeta ou de um paninho. As instituições de educação infantil devem ter flexibilidade diante dessas singularidades ajudando os pais e as crianças nestes momentos.

A entrevista de matrícula pode ser usada para apresentar informações sobre o atendimento oferecido, os objetivos do trabalho, a concepção de educação adotada. Esta é uma boa oportunidade também para que se conheça alguns hábitos das crianças e para que o professor estabeleça um primeiro contato com as famílias.

Quanto mais novo o bebê, maior a ligação entre mãe e filho. Assim, não é apenas a criança que passa pela adaptação, mas também a mãe. Dependendo da família e da criança, outros membros como o pai, irmãos, avós poderão estar envolvidos no processo de adaptação à instituição. A maneira como a família vê a entrada da criança na instituição de educação infantil tem uma influência marcante nas reações e emoções da criança durante o processo inicial. Acolher os pais com suas dúvidas, angústias e ansiedades, oferecendo apoio e tranquilidade, contribui para que a criança também se sinta menos insegura nos primeiros dias na instituição. Reconhecer que os pais são as pessoas que mais conhecem as crianças e que entendem muito sobre como cuidá-las pode facilitar o relacionamento. Antes de tudo, é preciso estabelecer uma relação de confiança com as famílias, deixando claro que o objetivo é a parceria de cuidados e educação visando ao bem-estar da criança. Quando há um certo número de crianças para ingressar na instituição, pode-se fazer uma reunião com todos os pais novos para que se conheçam e discutam conjuntamente suas dúvidas e preocupações.

7.1.1 OS PRIMEIROS DIAS

No primeiro dia da criança na instituição, a atenção do professor deve estar voltada para ela de maneira especial. Este dia deve ser muito bem planejado para que a criança possa ser bem acolhida. É recomendável receber poucas crianças por vez para que se possa atendê-las de forma individualizada. Com os bebês muito pequenos, o principal cuidado será preparar o seu lugar no ambiente, o seu berço, identificá-lo com o nome, providenciar os alimentos que irá receber, e principalmente tranquilizar os pais. A permanência na instituição de alguns objetos de transição, como a chupeta, a fralda que ele usa para cheirar, um mordedor, ou mesmo o bico da mamadeira a que ele está acostumado, ajudará neste processo. Pode-se mesmo solicitar que a mãe ou responsável pela criança venha, alguns dias antes, ajudar a preparar o berço de seu bebê.



Quando o atendimento é de período integral, é recomendável que se estabeleça um processo gradual de inserção, ampliando o tempo de permanência de maneira que a criança vá se familiarizando aos poucos com o professor, com o espaço, com a rotina e com as outras crianças com as quais irá conviver. É importante que se solicite, nos primeiros dias, e até quando se fizer necessário, a presença da mãe ou do pai ou de alguém conhecido da criança para que ela possa enfrentar o ambiente estranho junto de alguém com quem se sinta segura. Quando tiver estabelecido um vínculo afetivo com o professor e com as outras crianças, é que ela poderá enfrentar bem a separação, sendo capaz de se despedir da pessoa querida, com segurança e desprendimento.

Este período exige muita habilidade, por isso, o professor necessita de apoio e acompanhamento, especialmente do diretor e membros da equipe técnica uma vez que ele também está sofrendo um processo de adaptação. Os professores precisam ter claro qual é o papel da mãe (ou de quem estiver acompanhando a criança) em seus primeiros dias na instituição.

Os pais podem encontrar dificuldades de tempo para viver este processo por não poderem se ausentar muitos dias no trabalho. Neste caso, seria importante que pudessem estar presentes, ao menos no primeiro dia, e que depois pudessem ser substituídos por alguém da confiança da criança.

O choro da criança, durante o processo de inserção, parece ser o fator que mais provoca ansiedade tanto nos pais quanto nos professores. Mas parece haver, também, uma crença de que o choro é inevitável e que a criança acabará se acostumando, vencida pelo esgotamento físico ou emocional, parando de chorar. Alguns acreditam que, se derem muita atenção e as pegarem no colo, as crianças se tornarão manhosas, deixando-as chorar. Essa experiência deve ser evitada. Deve ser dada uma atenção especial às crianças, nesses momentos de choro, pegando no colo ou sugerindo-lhes atividades interessantes.

O professor pode planejar a melhor forma de organizar o ambiente nestes primeiros dias, levando em consideração os gostos e preferências das crianças, repensando a rotina em função de sua chegada e oferecendo-lhes atividades atrativas. Ambientes organizados com material de pintura, desenho e modelagem, brinquedos de casinha, baldes, pás, areia e água etc., são boas estratégias.

As orientações acima são válidas também para os primeiros dias do ano ou do semestre, quando todas as crianças e funcionários estão em período de adaptação.

É necessário um período de planejamento da equipe para organizar a entrada e a rotina das crianças.

7.1.2 PASSAGEM PARA A ESCOLA

Com a saída das crianças, as famílias enfrentam novamente grandes mudanças. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor de educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento.



MÓDULO IV – INCLUSÃO EDUCACIONAL E A FIGURA FAMILIAR

8. CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE) – SIGNIFICADO NA RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

A família constitui o alicerce da sociedade, e assim é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança e apesar de se debater sobre o papel atual da família e da sua composição, ela permanece como elemento chave na vida e desenvolvimento da criança. Deste modo, a escola deverá considerar sempre a família nas decisões mais importantes respeitantes à criança, tenha ou não NEE.



Acreditamos que o envolvimento dos pais na escola não traz apenas benefícios ao aproveitamento escolar dos alunos, aumentando a sua motivação,

como também ajuda os pais a compreender o esforço dos professores e a melhorar o desempenho dos seus papéis, assim como estimula os professores a serem melhores profissionais.

A família é uma fonte de informação indispensável acerca do aluno, deste modo consideramos imprescindível o seu papel no desempenho e progresso escolar de um filho com NEE.

De acordo com Liliana Sousa (1998), as crianças com NEE reúnem uma série de problemas que dificultam a adaptação da criança ao meio, as quais se relacionam com falhas a quatro níveis: pedagógico (más condições de aprendizagem), afetivo (problemas na relação pais-filho), psicofisiológico (alterações estruturais e funcionais) e/ou instrumentais (problemas na linguagem oral e escrita, dificuldades perceptivas). Deste modo, estes alunos carregam em si uma mensagem pesada física, emocional ou académica (Tucker & Dyson, 1976, citados por Liliana Sousa, 1999).

Ausloos (1991), citado por Liliana Sousa (1998), sugere a mudança da visão tradicional das dificuldades escolares como falhas, para um modelo que valorize as competências. O judaico-cristão seria o modelo convencional e a nova perspectiva seria a sistémica. Na primeira, os problemas decorrem de falhas de alguém, era, assim, necessário encontrar o culpado e ele poderia ser perdoado se se arrependesse. Por sua vez, no segundo, procuram-se as competências e acredita-se na responsabilização pelo desempenho das competências, o seu desenvolvimento provém de informação e inovação.

De acordo com o modelo judaico-cristão as dificuldades escolares da criança refletiram-se na relação escola - família. Um aluno inadaptado apresenta disfuncionalidade na comunicação intra ou intersistémica e assume um comportamento adaptado à disfunção particular. Os problemas educativos da criança, quer a nível do desempenho académico, quer no comportamento, colocam em causa os adultos, tornando-se, também, uma dificuldade destes. Deste modo, o professor sente-se mal, impotente, atribuindo a causa do problema à família, os pais culpam o professor e os seus métodos. Assim, os adultos (pais e professores) caracterizam-se uns aos outros a partir de um agir

da criança: nulo em matemática como a mãe, o mau professor. Estas relações constituem-se na procura do culpado; professor, pais, criança, outros; com todas as alianças que já referimos (La Gorce, 1988; Levy-Basse & Michard, 1988; citados por Liliana Sousa, 1998).

Como nos refere Liliana Sousa (1998), as necessidades educativas especiais são parte integrante da relação e do equilíbrio que se estabelece e, simultaneamente, expressão de um problema relacional. Normalmente, os pais vão à escola quando o professor os solícita, ou porque o filho está com problemas, ou já não sabem como lidar com ele. Deste modo, revela-se uma situação nítida de culpabilização, no sentido em que “se passa a pasta” para outro campo e se desvia a própria responsabilização da situação. Neste encadeamento, os pais vão, desqualificar o professor e, por sua vez, a criança fica, refém desse conflito.

Em situação de dificuldades de comprovada origem biofisiológica, a evolução da deficiência é o que se encontra em jogo.

“A evolução da criança deficiente, o seu sucesso no desenvolvimento e maturação, a aprendizagem e a autonomia são fortemente influenciados (dentro da sua zona de desenvolvimento potencial) pelo tipo de apoio que é dado”. Liliana Sousa, 1998:89)

É de salientar que, toda a evolução está em interação com a realidade social e estrutural. De acordo com Onnis (1984), citado por Liliana Sousa (1998), a evolução está relacionada com a situação na qual se manifesta e evolui. Também nesta situação os pais e professores têm tendência a procurar culpados, a adiar decisões e a “jogar” a criança enquanto intermediária da relação.

Segundo a autora, outro tipo de situações que vale a pena realçar, são as relativas às diferenças de origem sociocultural. Nesse contexto, a criança recebe de pais e professores mensagens diferentes e mesmo incompatíveis, ficando (con)fundida entre a escola e a família, sem saber em quem acreditar e que

direção tomar e sem conseguir sair da situação, já que isso significa ficar sem ponto de referência.

De acordo com Rey (1988), referenciado por Liliana Sousa (1998), as dificuldades escolares fazem parte de uma sequência de comunicação que pode ser criativa, na medida em que corresponde a uma tentativa de solução da rede internacional em que se produz. No entanto, não é fácil passar de uma concepção em que os problemas são interpretados como um déficit, para outra em que são vistos como uma tentativa de adaptação funcional à relação com o meio.

8.1 CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

A história do atendimento a indivíduos que apresentam diferenças físicas, motoras, sensoriais, mentais e emocionais significativas em relação à restante população, restitui a imagem da evolução da própria sociedade, ao longo das épocas (Pizarro & Leite, 2003).



O conceito de NEE foi introduzido em 1978, por Warnock Report, no Reino Unido. Este termo começou a ser difundido a partir da sua adopção no emblemático Relatório Warnock. O respectivo relatório surgiu do 1º comité do Reino Unido, constituído para reavaliar o atendimento aos deficientes. Os resultados evidenciaram que uma em cada cinco crianças apresentavam NEE em algum período do seu percurso escolar, no entanto, não existia essa

proporção de deficientes. Daí que, do relatório tenha surgido a proposta de adoptar o conceito de NEE.

Nessa linha, afirmar que um aluno tem NEE significa que necessita de recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem, por apresentar dificuldades ou incapacidades que se refletem numa ou mais áreas de aprendizagem no decorrer da sua escolarização. Deste modo, essas crianças exigem uma atenção específica e diferentes recursos educativos, mais do que os utilizados com os companheiros da mesma idade.

Segundo Wedel citado por Bairrão (1998), 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 (citado por Bairrão).

Segundo Pizarro & Leite (2003), o conceito de NEE rapidamente passou a ser utilizado para referenciar qualquer tipo de problema e/ou dificuldades dos alunos.

Esse conceito foi adoptado em Portugal na década de 80, tendo sido publicado na década de 90 o decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. Este decreto constituiu um marco decisivo na garantia do direito de frequência/integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares.

Na perspectiva de Pizarro & Leite, (2003: p.42) “a utilização deste conceito representou, não apenas uma alteração terminológica e semântica, mas sobretudo uma intenção efetiva de mudança na forma de perspectivar a Educação Especial e consequentemente a Educação dita regular”.

Com efeito, o uso progressivo do termo NEE no campo da Educação, além de ter possibilitado uma visão socialmente menos estigmatizante dos problemas dos alunos, teve também implicações no âmbito da intervenção em Educação Especial. Esta passa assim a entender não apenas as crianças com deficiências, mas também todas aquelas, que ao longo do seu percurso escolar, apresentam problemas na aprendizagem.

“Torna-se assim evidente que a defesa de uma escola para todos e de uma educação não segregada teve consequências na escola, sendo-lhe atribuída, desde então, a responsabilidade de equacionar e disponibilizar respostas educativas às diversas necessidades dos alunos” (Pizarro & Leite, 2003; p. 45).

Apesar de tudo, é dada grande importância à integração dos alunos com NEE nas classes regulares, ou seja, os alunos considerados deficientes, diferentes das crianças ditas “normais”, devem ser integradas no meio destas e como tal conviver e crescer com elas. Para que tal se realize, os professores têm que adaptar os currículos às diferentes necessidades dos seus alunos.

8.1.1 INCLUSÃO

O conceito de inclusão resultou essencialmente da Conferência Mundial realizada em Salamanca em 1994 sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, subsistindo daí o pensamento de que as escolas deverão ter como objetivo principal incluir todos, tornando-se “instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (UNESCO, 1994:6).

Neste contexto, a Declaração de Salamanca redefine o conceito de NEE como abrangendo todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionem com dificuldades escolares. Inclui crianças deficientes ou sobredotadas, crianças de rua ou que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Na Declaração de Salamanca encontram-se princípios que pressupõem mudanças profundas em diferentes áreas, que passam pelas reformas de política global, de organização do sistema educativo e, fundamentalmente, de mentalidades.

De salientar que segundo aquela declaração o fator-chave na promoção das escolas inclusivas é a preparação adequada de todo o pessoal educativo.

O êxito da escola inclusiva depende muito da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças com necessidades educativas especiais, desde as primeiras idades. Os programas de atendimento e de educação das crianças até aos seis anos devem desenvolver-se e/ou reorientar-se a fim de promover o seu desenvolvimento físico, intelectual e social e a preparação para a escola, devem também reconhecer o princípio da inclusão e desenvolver-se de uma forma global, combinando as atividades pré-escolares com os cuidados precoces de saúde.

Ana M. Bénard da Costa (1996) enuncia um conjunto vasto de condições indispensáveis para se atingir esse objetivo: mudanças jurídico-legislativas que garantam concretamente esses direitos; mudanças organizativas e de gestão ao nível das escolas; mudanças ao nível do professor e de outros intervenientes; apoio aos alunos numa perspectiva de escolarização de todos; mudanças ao nível da natureza e da estrutura do currículo e mudanças nos modelos de apoio individual aos alunos.

Perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança, ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança. Não é suficiente localizar alguns alunos com NEE e procurar atendê-los, com ou sem ajuda de professores de apoio. É preciso que na sala de aula, se desenvolvam estratégias pedagógicas que ajudem todas as crianças a darem o seu melhor, a progredirem tanto quanto lhes for possível. Isto é, à preocupação com as necessidades de alguns alunos contrapõe-se a preocupação com as necessidades das escolas para atenderem melhor todos os alunos. (Ana Bénard, 1996).

De entre as estratégias que se preconizam com o objetivo de concretizar um trabalho mais individualizado, as experiências de trabalho cooperativo têm-se revelado muito vantajosas. Sérgio Niza refere sobre esta questão nos seguintes termos:

“...só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Tais princípios devem orientar o trânsito de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão que garanta o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos”. (Niza, 1996:32)

De fato, estudos realizados nesta área têm revelado que uma pedagogia centrada na criança pode ser benéfica para as outras crianças, nomeadamente quando orientadas por estratégias que incentivem os mais capazes a ajudarem os que têm mais dificuldades.

Constata-se que se obtêm resultados muito positivos, não só em relação aos que recebem ajuda, mas também em relação aos que a dão.

Deste modo, o desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, susceptível de educar com sucesso todas as crianças.



Mas, desde já, a escola inclusiva tem a vantagem de incentivar esta atitude de reflexão sobre o trabalho na sala de aula e de, por esta via, poder abrir caminhos que podem aumentar as probabilidades de sucesso, não só para aqueles que têm NEE, como também para todos os alunos.

A educação especial é uma área de diferenciação curricular que exige, claramente, a organização das escolas no sentido de dar respostas adequadas aos alunos com NEE. As particularidades das escolas, das turmas e dos alunos exigem planificação e criatividade para encontrar formas de potencializar todas as capacidades dos alunos.

Muitos dos alunos considerados como tendo NEE necessitam, acima de tudo, de um ensino de qualidade, pautado pelos princípios de flexibilização, adequação e estratégias de diferenciação pedagógica.

A inclusão pretende que todos os alunos tenham direito a uma educação de igual qualidade, que sejam vistos no seu todo quanto ao seu crescimento e desenvolvimento. Para além disso, que todos os alunos sejam providos de uma educação que respeite as suas necessidades e características (direitos fundamentais de toda a criança). E acima de tudo, que a todos seja facilitada a sua transição para a vida ativa, com a maior autonomia e independência possíveis.

Foi publicado um novo regime jurídico para a Educação Especial (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro), que revoga o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto e estabelece novas regras para a educação de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais. Este visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com deficiências ou incapacidades. Define como objetivos da educação especial, a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional.

Para que se possa intervir eficazmente terá de se organizar, adaptar o currículo de acordo com as necessidades dos alunos (currículo específico individual, artigo 21º do Decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro).

Há necessidade de elaborar um currículo que seja funcional, devidamente adequado às características e particularidades de um determinado indivíduo.

É uma estratégia curricular, que apesar de diferenciada e alternativa, assume contornos de qualidade e eficácia porque prepara o indivíduo em várias dimensões da vida sócio comunitária, promovendo excelentes transições para a vida ativa, traduzindo-se em bons níveis de qualidade de vida para esses cidadãos.

Segundo Nielsen (1999:29), “para que o aluno com NEE possa crescer emocional e socialmente, é necessário que receba o apoio e a aceitação dos seus companheiros, dos seus professores e dos seus pais”. Tentar conhecer e compreender o mundo de cada um, tentar ajudar, contribuir de alguma forma para o desenvolvimento de competências académicas, pessoais e sociais, é de alguma forma o nosso papel a desempenhar no espaço a que designamos Escola.

8.1.2 UM CAMINHO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

As novas perspectivas de inclusão partem do princípio de que os alunos aprendem de maneira diferente e de que é tarefa da escola fornecer experiências educativas que contemplem essas diferenças de forma a otimizar a educação de cada um.

Segundo Sanches (2001:90), “numa escola inclusiva cada aluno sente-se corresponsável por cada um dos seus colegas, pelos ambientes em que decorrem as suas aprendizagens, pelos espaços que todos usufruem, pela dinâmica de sucesso ou de insucesso de que faz parte.” Deste modo, a finalidade da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir a cada aluno a pertença a uma comunidade educativa que valide e valorize a individualidade de cada um. Leitão (2006) menciona que “inclusão é proporcionar a todos e a cada um o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis (...) num clima onde ser diferente é um valor” (p.33).

A filosofia confluente ao movimento de inclusão promove uma alteração de funções e responsabilidades a todos os profissionais de educação,

necessitando-se assim de mudanças a nível da gestão e organização das atividades e respectiva sala de aula. Estes profissionais passam assim, a desenvolver um papel mais ativo e dinâmico em todo o processo de ensino/aprendizagem adequando objetivos, estratégias e recursos.

Segundo a UNESCO a introdução de um novo conceito de aprendizagem inclusiva - “aprendizagem amigável” deverá caracterizar-se por alterações ao nível “das relações entre alunos e professor, na disposição dos lugares que os alunos ocupam na sala, nos materiais físicos de aprendizagem, nos recursos humanos e nas formas de avaliação” (2004:7). Deste modo, os alunos iniciam-se na responsabilização das suas próprias aprendizagens bem como na importância que estas poderão ter para a sua vida diária.

Contudo, não podemos confundir integração com inclusão, sendo estes dois conceitos distintos mas que de alguma forma se inter-relacionam. De acordo com Correia (1999) o termo integração emergiu do conceito de “normalização”, tendo-se aproximado muito do conceito de “meio menos restritivo possível”. Este, num sentido mais lato, descreve a prática de integrar a criança considerada com NEE física, social e pedagogicamente na escola regular. Por sua vez, o conceito “inclusão”, pressupõe à partida, a colaboração da criança considerada com NEE junto com todas as outras ditas “normais”, para fins académicos e sociais. Esse meio deve responder de forma satisfatória às necessidades fornecendo-lhe o apoio educativo necessário à superação das suas dificuldades.

Segundo Rodrigues (2003:95) “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.”

No entanto, na opinião de Wang (1997:32) a aprendizagem dos alunos está também influenciada por outros fatores, tais como: as suas capacidades cognitivas, a motivação, o comportamento, a organização da sala de aula, as interações aluno/professor, a quantidade e qualidade de ensino e o apoio dos pais.

Segundo Correia (2003:13) “uma escola inclusiva será então aquela que congrega alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais.” Este conceito possibilitou não só eliminar o rótulo discriminativo de “deficiente”, como também dar uma noção mais alargada das NEE, favorecendo uma maior inclusão de todas as crianças. Esta forma de pensar constitui uma mudança da mentalidade pela aceitação e acesso ao direito à diferença.

De acordo com Barbosa & Pinto

“há que passar de um ensino massificado para um ensino preocupado em atender a algumas especificidades, um ensino que tratando cada um de forma diferente, de acordo com as suas necessidades e características próprias, dê a todos iguais oportunidades de aprendizagem.” (1997:25)

Segundo Ainscow (1999, citado por Rodrigues, 2003), “para implementarmos escolas inclusivas, é necessário saber partilhar informação, ensinar novas competências e saberes bem como mudar atitudes, nomeadamente quanto à forma como se encara a diferença” (2003; p.123). Deste modo, caminhamos para a emergência de aprendizagens em conjunto, contemplando as necessidades de cada um com o objetivo primordial de alunos da mesma comunidade aprenderem juntos independentemente das diferenças e das dificuldades individuais.

Segundo Duarte (2005) tendo esta pedagogia também o propósito de criar seres autónomos, livres e solidários, a aprendizagem resultante das crianças deverá ser encarada como um ato social na medida em que este processo tem os seus alicerces em trocas realizadas no interior de uma sociedade. “Os alunos são assim vistos como agentes ativos na construção das suas aprendizagens sendo que aceitar e respeitar ideais, valores e padrões culturais diferentes são condições fundamentais.” (Leitão, 2006:2).

De acordo com Ainscow (1997) podemos referir que as escolas inclusivas pressupõem uma reforma educativa que assenta em três aspectos fundamentais:

1 - Versatilidade curricular - currículos adaptados às necessidades das crianças; apoio pedagógico suplementar no contexto do curriculum regular; ajudas técnicas e humanas diversificadas;

2 - Gestão escolar - redimensionar recursos; promover a relação de inter ajuda escola/comunidade/pais; envolvimento criativo de professores e assistentes operacionais; promoção e responsabilização do trabalho de equipa pedagógica;

3 - Informação e investigação - divulgação de experiências bem sucedidas; promoção da investigação ação.

9. A IMPORTÂNCIA DE CRIAR UM AMBIENTE EDUCATIVO/INCLUSIVO

De acordo com a legislação atual, os alunos com NEE deveriam receber os serviços no meio menos restritivo possível, em classes regulares, sempre que tal seja praticável. Representa assim, um crescente desafio para os professores, uma vez que passa a ser da sua responsabilidade a promoção de experiências de aprendizagem que não só sejam bem sucedidas como também o sejam para todos os alunos. Contudo, este desafio é merecedor de todo o esforço que implica.

“Os educadores têm vindo a descobrir que, na maior parte dos casos, o facto de os alunos com NEE estarem colocados em meios educativos inclusivos lhes proporciona a oportunidade de interagir com outros indivíduos, o que resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade.” (Nielsen, 1999:46)

Desta forma, os alunos sem NEE têm a oportunidade de contactar com os outros alunos e de perceber a complexidade e a diversidade das características

humanas, compreendendo que a partilha de aspectos comuns e de necessidades excede as diferenças (Alper, Schloss, Etscheidt & Macfarlane, 1995, citados por Nielsen, 1999).

O meio educativo tem um enorme impacto, tanto nos alunos com NEE como em todos os outros. No decorrer do processo de inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como também deve revelar-lhes afeto. As atitudes do professor são rapidamente reveladas e adoptadas pelos restantes alunos. Deste modo, a criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos. (Nielsen, 1999).

Segundo aquele autor, é essencial que o professor se preocupe com o tipo de discurso adoptado quando se faz referência ou se comunica com alunos com NEE, pois pode transmitir atitudes negativas em relação a estes e, consequentemente, pode entravar o desenvolvimento da sua auto-estima. Por essa razão, o professor deve evitar o uso de quaisquer expressões que possam ter uma conotação negativa.

Referindo Nielsen (1999), cada núcleo familiar e cada indivíduo são entidades únicas, apresentando características e capacidades que os individualizam. Portanto, é essencial que entre estas entidades seja criado um ambiente positivo. Os pais e os professores carecem de desenvolver a consciência individual da criança, enaltecendo as qualidades, os pontos fortes e os talentos que a tornam única. Desde que lhe seja dada esta oportunidade, toda a criança com NEE pode dar o seu contributo para a experiência familiar.

10. ENVOLVIMENTO DOS PAIS NA ESCOLA

Segundo Luís Correia (1999), torna-se fundamental consciencializar os profissionais da educação, particularmente os professores, da importância que o contributo dos pais pode ter na educação do aluno com NEE.

“A nossa experiência diz-nos que a relação pais-professores ainda não é a melhor dado que, por um lado, estão os pais com as suas frustrações e a responsabilidade acrescida de educar um filho com NEE e, por outro lado, está o professor, quantas vezes sem formação nesta área, com a responsabilidade de alargar os seus horizontes no sentido de poder vir a atender com eficácia a criança com NEE.” (Luís Correia, 1999:45)

Por vezes em situações destas, ostentam-se climas antagónicos que só prejudicam a criança em vez de se congregarem esforços entre pais e professores. Torna-se, portanto, plausível que, na maioria dos casos, o professor deve tentar ampliar os seus conhecimentos de forma a poder compreender melhor e, até, a saber avaliar, reconhecer e antecipar um conjunto de comportamentos característicos das famílias com filhos com NEE, pois, só assim será capaz de entender não só as frustrações e os contratemplos, mas também as alegrias e a esperança com que os pais se confrontam quando lhes nasce uma criança com NEE.

De acordo com Luís Correia (1999), ao dar-se importância ao envolvimento parental como fator de sucesso da criança com NEE, pretende-se que o professor fique sensibilizado para a dinâmica que se opera no seio da família, e que deve operar-se entre ela e a Escola, no sentido de que as suas atitudes e comportamentos possam contribuir, de uma forma significativa, para o estabelecimento de uma boa relação de trabalho com os pais dos alunos com NEE.

Para que a experiência educativa seja compensadora para as crianças, os pais têm que estar envolvidos no processo de inclusão. Antes da colocação da criança na classe regular o professor deve convocar reuniões com os pais e deve, igualmente, convidá-los a visitar a classe em questão. É de fulcral importância estabelecer uma comunicação aberta com os pais. Logo que tal aconteça, entre o professor e os pais haverá uma comunicação mais regular, com o objetivo de manter os pais informados acerca dos progressos do aluno, dos trabalhos que

lhes foram solicitados e de quaisquer projetos futuros em processo de planificação.

“O envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada ao aluno com NEE contribuirão para o seu sucesso escolar.” (Nielsen, 1999:61)

Sempre que se considere pertinente, o professor pode disponibilizar o seu apoio aos pais, no que diz respeito a formas de ajudar o seu educando nunca descorando que a sua abordagem deve ser cuidadosa. O professor pode, por exemplo, encorajar os pais a manifestar claramente a sua afetividade e o seu apoio, quando a criança inicia uma nova experiência ou atinge um novo objetivo.

Segundo Nielsen (1999) as necessidades básicas de um aluno com NEE são as mesmas que as de um aluno regular. É essencial enfatizar as similitudes para promover interações positivas entre todos os alunos.

É de considerar que os pais de crianças com necessidades educativas especiais enfrentam inúmeros desafios e situações difíceis, circunstâncias com que os outros pais nunca se depararão. Uma criança que manifesta uma determinada problemática, particularmente se esta é severa, pode ter um choque profundo na família e as interações que nela se estabelecem podem, com frequência, produzir intensa ansiedade e frustração. Desta forma, é provável que incida sobre a estrutura familiar uma tensão indevida, face ao considerável esforço a que a condição da criança obriga, as relações familiares tanto se podem fortalecer como se podem desintegrar. Enquanto alguns pais são capazes de ser bem sucedidos ao proceder à necessária adaptação, revelando-se consideravelmente realistas, outros encontram-se menos preparados para aceitar o desafio que uma criança com NEE representa para a família.



Normalmente, a maioria dos pais idealiza a criança que vai nascer como um ser perfeito, mas quando a esta é diagnosticada uma determinada problemática, pode ter lugar um vasto número de reações. A um choque inicial, segue-se, normalmente, a rejeição e a incredulidade culminando na dor. Se os pais rejeitam aceitar a problemática da criança, podem ser estabelecidos objetivos que, dada a impossibilidade de serem atingidos, irão exercer sobre esta uma pressão desnecessária.

Referenciando Nielsen (1999), os profissionais sentem extrema dificuldade em orientar os pais, enquanto estes se recusam a admitir que o seu filho ou filha tem NEE. Por tudo isto, é importante que os educadores estejam igualmente sensibilizados para os problemas dos pais e os ajudem a estabelecer para os seus filhos objetivos académicos e sociais razoáveis.

É frequente que os pais sejam abalados por fortes sentimentos de culpa, podendo responsabilizar-se a si mesmo pela problemática da criança. Assim como, culpam igualmente os médicos ou outros profissionais, incluindo os professores. É essencial que estes últimos não tomem a atitude dos pais de forma pessoal. O professor deve fazer sentir aos pais que se preocupa, que podem contar com ele, e que o seu objetivo é que a criança desenvolva todo o seu potencial individual. É também fulcral que o professor perceba que a atitude dos pais, muitas vezes, revela unicamente uma tentativa de encontrar uma justificação para a sua situação extremamente delicada. Os profissionais da

educação devem, por isso, ter sempre presente o facto de as ações da maior parte dos pais representarem tão só a sua tentativa de educar os seus filhos da melhor forma.

Segundo Nielsen (1999), uma família com uma criança NEE, a tendência é optar pela superproteção, frequentemente superior a que a situação exige. Os pais, tais como os professores, podem sentir a necessidade de proteger a criança de qualquer fracasso ou rejeição. Deste modo, esta é mantida à margem de qualquer atividade competitiva na qual pode existir o risco de a problemática se tornar óbvia ou de se registar qualquer fracasso. A superproteção, por vezes, impede a existência de oportunidades para resolver problemas e tomar decisões e não potencia a independência da criança, nem o seu desenvolvimento social e emocional.

De acordo com o referido autor, para que uma criança com NEE cresça social e emocionalmente, é indispensável que os pais e os professores compreendam que esta não necessita de ser alvo de um maior grau de proteção, precisando sim, que essa proteção seja menos ativa. O mostrar-se menos protetor permite que a criança se torne mais autoconfiante e mais segura de si própria. Embora uma criança nem sempre tenha sucesso em situações competitivas, sentir-se-á bem sucedida pelo facto de ter participado, desde que seja enfatizado o desempenho e não a sua problemática. Sempre que possível, é imprescindível que seja dada à criança a oportunidade de se integrar nas diferentes vivências.

Infelizmente, muitos pais não aceitam o facto de que, eles próprios têm direito a viver uma vida normal. Apesar de a sua vida familiar poder ter sofrido um forte impacto, existem inúmeros profissionais e grupos de apoio que os podem ajudar a adaptar-se à nova realidade. Os pais podem ser aconselhados e apoiados ao longo das várias crises que podem ocorrer, podendo aprender a aceitar os desafios que uma criança com NEE coloca. O ambiente positivo criado por uma equipe de profissionais e por grupos de apoio pode ajudar a melhorar a sua capacidade para enfrentar e ultrapassar estes desafios.

11. EQUIPES DE COLABORAÇÃO

A educação de alunos com NEE caracteriza um esforço de equipa que deve ser marcado pela partilha e pela colaboração. Considerando o Programa Educativo Individualizado e as necessidades pessoais do aluno, a equipa pode ser constituída por um professor de educação especial, o psicólogo da escola, um assistente social, um terapeuta da fala, um terapeuta físico, um terapeuta ocupacional, outros profissionais e consultores, o diretor da escola e os pais. O professor da classe regular, de acordo com as necessidades apresentadas, pode solicitar um ou vários destes profissionais para obter informações e apoio.

Segundo Nielsen (1999), um aluno que apresente uma determinada problemática pode ser colocado numa classe regular, a tempo inteiro ou parcial, com apoio de professores de educação especial. Podendo assumir este apoio, um carácter consultivo ou um qualquer outro que se revele imprescindível. É de salientar que, o currículo definido para estes alunos poderá apresentar pontos de contato com o que é estabelecido para todos os restantes alunos. Contudo, o professor da classe regular deverá sempre que necessário alterar as estratégias a que recorre, bem como o ritmo de ensino, os conteúdos do curso e os métodos de avaliação, de forma a dar resposta às necessidades especiais de aprendizagem do aluno. Para tal, os professores na área da educação especial podem orientar os professores das classes regulares, no que diz respeito a estratégias a usar com alunos com necessidades educativas especiais (Alper et al., 1995, citados por Nielsen 1999).

12. INTERVENÇÃO

Segundo Liliana Sousa (1998) tradicionalmente, a intervenção junto de famílias com crianças-problema fazia-se no sentido de transmitir informação em várias áreas do problema do filho: técnicas médico-psicopedagógicas para

lidar com a criança, serviços de apoio e aspectos legais. O profissional é o instrutor, especialista que guia a atividade dos pais (Dale, 1996 citado por Liliana 1998)

Nesse sentido alargou-se o papel dos pais que passaram a ser, não apenas receptores de informação, mas também recurso para obtenção de dados. Este modelo passa a incluir ainda a educação de pais, com a qual se pretende dotar os pais de aptidões e conhecimentos para que sejam mais competentes, confiantes e aptos nos cuidados ao seu filho. Posteriormente, passou-se ao treino de pais, seguindo diferentes modelos comportamentais, cognitivo-desenvolvimentais, rogerianos. (Liliana Sousa, 1998)

Deste modo, surge a necessidade das técnicas de suporte, criando-se grupos de pais com problemas similares, transformando-se o papel dos pais, de agentes passivos em participantes ativos numa terapia (Loeb, 1977 citado por Liliana Sousa, 1998). As funções, destes grupos são: partilhar soluções para problemas comuns, possibilitar uma relação de compreensão e empatia, diminuir os sentimentos de isolamento e culpa, entre membros do grupo funcionam como suporte a expressão emocional.

O counselling (Hornby, 1994 citado por Liliana Sousa, 1998) aparece com os mesmos objetivos, mas contexto individual . Através desta técnica pretende-se explorar as necessidades emocionais e práticas dos pais, dotando-os de aptidões para resolução destas questões.

Em paralelo, desenvolve-se um leque vasto de apoios sociais às famílias nomeadamente as redes, as quais pretendem a organização de laços sociais, de uma dada forma em que cada indivíduo está ligado a vários outros, reforçando a mutualidade (Lacroix, 1990 citado por Liliana Sousa, 1998). Pode incluir amigos, conhecidos, vizinhos, colegas de trabalho, técnicos...

Contudo, o tipo de intervenção a adoptar deve partir da avaliação das necessidades da família. Neste sentido, os objetivos variam. Pode pretender-se melhorar a qualidade da interação pais – filhos ou, se algum problema individual se relaciona a perturbações familiares, ser necessária uma terapia

familiar. Quando a família não tem condições (materiais e/ou afetivas) para criar a criança pode optar-se pela colocação residencial.

É de salientar que, os dados da investigação demonstram que o apoio social é das técnicas de maior sucesso e permite integrações pessoais que levam a pessoa a sentir-se cuidada, valorizada e incluída em relações mutuamente dependentes, deste modo, associam-se com um maior bem-estar familiar e atitudes mais positivas (Liliana Sousa, 1998).

O papel do profissional representa uma fonte importante de apoio no contexto do sistema familiar. Entre as diferentes estratégias que os pais utilizam (quer sejam internas ou externas) na forma como lidam com uma criança com NEE, o apoio profissional revela-se sem dúvida uma importante estratégia externa de apoio.

Desde o momento do diagnóstico até à idade adulta, diferentes profissionais entram e saem no percurso de vida das famílias (Turnbull & Turnbull, 1986, citados por Nielsen 1999), mas os elementos mais constantes e considerados de confiança no cenário profissional são claramente os educadores/professores (Suelzle & Keenan, 1981, citados por Nielsen 1999).

Segundo Luís Correia (1999), o trabalho com as famílias envolve não só um conhecimento profundo por parte dos profissionais acerca dos pressupostos teóricos em que assenta a dinâmica familiar e as características das famílias com crianças com NEE, mas também um conjunto de aptidões importantes dos profissionais no que respeita à comunicação.

Na atualidade, o trabalho com os pais requer uma prática baseada na parceria educacional que, de acordo com Pugh (1989), citado por Correia é “...uma relação de trabalho que se caracteriza por uma intenção partilhada, respeito mútuo e vontade de negociação, o que implica a partilha de informação, responsabilidade, aptidões, tomada de decisões e confiança” (1999 p.38). Portanto, a comunicação constitui um dos elementos fundamentais para um estabelecimento de relações de parceria no trabalho a desenvolver com os pais. A confiança e o respeito são as estratégias básicas para melhorar a comunicação

entre pais e profissionais, elementos estes que se consideram essenciais para uma comunicação produtiva e significativa entre famílias e profissionais (Simpson, 1990, citado por Correia, 1999).

Os autores Stonestreet, Johnston & Acton (1991) realizaram um estudo experimental sobre processos de comunicação entre profissionais e famílias com o objetivo de identificarem algumas barreiras na comunicação, de forma a melhorar as interações entre profissionais e famílias. Esses autores efetuaram entrevistas quer aos pais quer aos profissionais e, após a listagem das barreiras sentidas pelos dois grupos, organizaram um conjunto de linhas orientadoras que visam estabelecer uma comunicação segura contribuindo para uma parceria autêntica com os pais.

Assim, os profissionais devem: estabelecer uma atmosfera de troca; facilitar a participação dos pais no processo de intervenção; reconhecer as necessidades específicas de alguns pais, na forma como estes recebem a informação (por exemplo: há pais que preferem a informação que é apresentada através de modelação, outros preferem informação escrita, etc.); evitar a utilização de expressões demasiado técnicas quando falam com os pais; dar aos pais com honestidade a informação necessária; estar sensibilizados para os momentos e processos do luto; oportunidades para que os pais sejam capazes, e para que experimentem sucesso; ter cuidado na utilização do feedback positivo (por exemplo: dizer a um pai que a criança está a conseguir progressos excelentes pode criar uma situação de conflito se a percepção do termo "excelente" por parte do profissional não equivale à percepção que o pai tem de "excelente"); reconhecer que os pais também necessitam de apoio entre eles; desenvolver aptidões de escuta ativa; estar abertos ao desenvolvimento de um plano que respeite a vontade expressa dos pais e não apenas a sua; providenciar opções programáticas legítimas, isto é, gerar ideias entre pais e profissionais para a solução de um problema e fazer uma lista de opções, permitindo aos pais ser membros participativos do processo de tomada de decisão, assim como a utilização de aptidões de criatividade na concepção e elaboração dos

programas; centrar-se nos resultados a longo prazo e não apenas nos objetivos a curto prazo. (Correia, 1999:62).



MÓDULO V – ANÁLISE FINAL

13. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações estabelecidas entre escola e família ao longo da história sempre ocupou um espaço importante no âmbito educacional, já que as duas instituições são as principais responsáveis pela formação integral do indivíduo.

Contudo, cada uma desempenha papéis distintos, porém complementares, na educação que é fornecida para a criança. O contexto familiar é o primeiro espaço de socialização, e será nele que o indivíduo aprenderá os valores e conhecimentos que nortearão sua vida. Entretanto, a escola também se encontra imersa na tarefa de educar o ser humano, na medida em que o trabalho realizado pelos profissionais que ali atuam, visam o desenvolvimento integral do indivíduo, enfatizando o trabalho pedagógico na construção de um ser preparado para os saberes escolares, bem como para a vida em sociedade.

Sendo assim, cabe às duas instituições auxiliar o indivíduo no seu processo de desenvolvimento, sendo que um ambiente saudável, cercado de incentivos e boas relações, tende a fazer com que o aprendizado da criança seja positivo. Dessa forma, escola e família devem estabelecer relações de colaboração, em que a família possa agir como potencializadora do trabalho realizado pela escola, de forma a incentivar, acompanhar e auxiliar a criança em seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que a escola realize uma prática pedagógica que contribua na formação do ser crítico-reflexivo, e que valorize a participação ativa dos pais no processo educativo, contribuindo assim, para a construção de uma sociedade transformada.

O desenvolvimento é algo contínuo no ser humano e depende do contexto para que possa ser favorável ou não. Diversos aspectos são comuns a muitas pessoas, o que possibilita trabalhos focais, envolvendo-os. Outros são específicos, frutos de condições da própria pessoa (a presença de algum tipo de deficiência) ou, ainda, frutos de condições sociais e/ou culturais (ser índio ou vir de outro país). Em qualquer dos casos, o professor precisa estar atento para poder compreender e contribuir com o desenvolvimento dos seus estudantes.

Especialmente no final da infância e da adolescência, as mudanças orgânicas, psicológicas e sociais são intensas e nem sempre os familiares e

professores estão preparados para ajudar os adolescentes a enfrentarem as dificuldades decorrentes desse processo. Tornar-se disponível e procurar se colocar no lugar do estudante adolescente são grandes passos neste sentido. Entretanto, é preciso lembrar que, embora muitas dificuldades tenham sido apontadas no desafio do desenvolvimento nesse período da vida, também há momentos de alegria e prazer, com os desafios e conquistas que o amadurecimento proporciona. Além disso, a adolescência pode ser vivenciada e posteriormente lembrada como uma fase boa e importante.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SANTOS; TONIOSSO. Luana Rocha dos/José Pedro. A importância da relação escola-família. Centro Universitário UNIFAFIBE – Bebedouro – SP

ARIÈS, PHILIPPE. História social da criança e da família. 02.ed. Rio de Janeiro: LTC -Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13-7-1990. 11ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

BRASIL. Leis e Decretos. Constituição da República Federativa do Brasil: atualizada até 01.01.2003. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

CASTRO, CELSO ANTÔNIO PINHEIRO DE. Sociologia geral. São Paulo: Atlas, 2000.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos

de desenvolvimento humano. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2007, vol.17, n.36, pp.

21-32. ISSN 0103-863X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>>. Acesso em: 30 julho 2013.

DUARTE, Sandra M. Moura. O emprego das mulheres e as estruturas de apoio às

crianças. In: Congresso Português de Sociologia, 2000. Disponível em:

<http://www.qps.pt/cms/docs_pru/docs/DPR462e040a7a15a_PDF>. Acesso em: 5

agosto 2013.

KALOUSTIAN, SÍLVIO MANOUG. Família brasileira, a base de tudo. 03.ed. São Paulo: Calçadense, 1998.

MEKSENAS, PAULO. Sociologia. 2. ed. São Paulo: Calçadense, 1994.

OLIVEIRA, PÉRSIO SANTOS DE. Introdução à sociologia da educação. 03.ed. São Paulo: Ática, 2003.

POLONIA, Ana da Costa and DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) [online]. 2005, vol.9, n.2, pp. 303-312. ISSN 1413-8557. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>>. Acesso em: 16 outubro 2013.

SOUSA, Ana Paula de; JOSÉ FILHO, Mário. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 44/47, p. 1-8, 10 jan. 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1821Sousa.pdf>>. Acesso em: 30 julho 2013.

VARANI, A.; SILVA, D. C. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.91, n.229, p. 511-527, set/dez 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1643/1364>>. Acesso em: 5 agosto 2013.

CORREIA. Sónia Manuela De Oliveira. A relação escola/ família na educação de crianças com nee na perspectiva de pais e professores. Escola Superior Almeida Garrett, Lisboa; 2011.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

RODRIGUES; MELCHIORI. Olga Maria Piazzentin Rolim; Lígia Ebne. Aspectos do desenvolvimento na idade escolar e na adolescência.

BEE, H. O ciclo vital. Porto Alegre: Editora ARTMed, 1997.

BISQUERRA, R. (Org.). Como educar las emociones: la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. 2012.

CARRARA, K. Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

DAVIS, C. Desenvolvimento cognitivo na adolescência: período das operações formais. In: RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. Psicologia do

Desenvolvimento: a idade escolar e a adolescência. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1982.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Vozes, 2001.

ELKIND, D. All Grown Up and No Place to Go: Teenagers in Crisis. New York: Perseus Book, 1998.

ERIKSON, E. H. Identity: Youth and Crisis. New York: Norton, 1968.

ERIKSON, E. H.; ERIKSON, J. O ciclo da vida completo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. Psicologia: Teoria e Prática. v.7, n. 1, p. 81-95, 2005.

MASSE, L. C.; TREMBLAY, R. E. Behavior of Boys in kindergarten and the onset of substance use during adolescence. Archives of Genral Psychiatry, v. 54, p. 62-68, 1997.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: Carrara, K. (Org.) Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens. São Paulo: AVERCAMP, 2004.

MURRAY, J. at al. Epidemiology of childhood conduct problems in Brazil: systematic review and meta-analysis, Soc. Psychiatr Epidemiol, v. 48,n. 10, p. 1527-1538, 2013.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PEREIRA, A. C. A. O adolescente em desenvolvimento. São Paulo: Harbra, 2005.

PIAGET, J. A construção do real na criança. Rio de Janeiro; Zahar, 1960.

SHAFFER, D. R. Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.

VYGOTSKY, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone/EDUSP, 1988.

<https://direitofamiliar.jusbrasil.com.br/artigos/410528946/voce-sabia-que-existem-varios-tipos-de-f>



NÃO DEIXE DE SOLICITAR O SEU CERTIFICADO!!

Solicite agora mesmo seu certificado
de **32 Horas** (no link abaixo)

[\[Clique aqui para solicitar certificado\]](#)



Veja um modelo
do certificado!

