

As percepções das famílias de crianças com NEE com a escola do 1º ciclo do ensino básico (Estudo de caso)

**Ernesto Candeias Martins (IPCB/ESECB)¹
Marta Susana Fernandes Alves (IPCB/ESECB)²**

Resumo: A relação entre a escola e a família é extremamente importante para o desenvolvimento harmonioso de todas as crianças, nomeadamente das crianças com NEE, pois o seu desenvolvimento é fortemente condicionado por estes dois contextos de socialização. A importância da parceria escola-família é fundamental para o desenvolvimento das crianças, bem como a importância da formação de pais e professores para melhorar a comunicação, a participação e envolvimento dos pais na escola. Utilizando a metodologia qualitativa pretendeu-se compreender como se tem processado a relação entre a Escola e as Famílias de crianças com NEE. Recorremos à entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados, posteriormente apresentados e discutidos. Alegamos, como matriz para outras reflexões, a necessidade de mudança da escola apostando na formação dos seus profissionais, para que possam formar e capacitar os pais para uma comunicação mais eficiente, envolvimento mais rico e, para uma participação mais responsável.

Palavras-chave: Necessidades educativas especiais, relação escola – família, paradigma ecológico sistémico

The perceptions of families of children with SEN to school 1st cycle of basic education (Case Study)

Abstract: The relationship between school and family is extremely important to the harmonious development of all children, including children with special needs (NEE), because its development is strongly influenced by these two contexts of socialization. The importance of school-family relationship is crucial to the children's development, as well as the importance of training parents and teachers to improve communication, participation and involvement of parents in school. Using qualitative methodology was intended to understand how it has rendered the relationship between the school and families of children with NEE. We use the semi-structured interview as a tool for collecting data subsequently presented and discussed. We argue, as a matrix for other considerations, the need for change in school investing in training their professionals so that they can educate and train parents to more efficient communication, involvement and richer for a more responsible.

Keywords: Special educational needs, school relationship - family, ecological paradigm and systemic

Las percepciones de las familias de niños con necesidades educativas especiales a la escuela 1º ciclo de la educación básica (estudio de caso)

Resumen: La relación entre la escuela y la familia es muy importante para el desarrollo armonioso de todos los niños, incluidos los niños con necesidades educativas especiales, ya que su desarrollo está fuertemente influenciado por estos dos contextos de socialización. La importancia de la relación escuela-familia es crucial para el desarrollo de los niños, así como la importancia de la formación de

1- Doutor em Ciências da Educação, docente do IPCB - Instituto Politécnico de Castelo Branco/ESECB.
Escola Superior de Educação, Rua Prof. Faria de Vasconcelos, 6000-266 – Castelo Branco (Portugal)
Email: ernesto@ipcb.pt

²-Mestranda de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor do IPCB/ESECB, professora do ensino especial.
Escola Superior de Educação, Rua Prof. Faria de Vasconcelos, 6000-266 Castelo Branco (Portugal)

padres y maestros para mejorar la comunicación, la participación y la implicación de los padres en la escuela. Utilizando la metodología cualitativa se pretende comprender cómo se ha rendido a la relación entre la escuela y las familias de los niños con necesidades educativas especiales. Utilizamos la entrevista semi-estructurada como una herramienta para recoger datos posteriormente presentados y discutidos. Nosotros sostenemos, como una matriz para otras consideraciones, la necesidad de cambio en la escuela de invertir en la formación de sus profesionales para que puedan educar y capacitar a los padres a una comunicación más eficiente, la participación y más rica para una mayor responsabilidad.

Palabras clave: necesidades educativas especiales, la relación escuela - familia, paradigma ecológico y sistémico.

Questões prévias

“Bem-vindo ao mundo das deficiências, onde os documentos reinam e o negativismo, o pessimismo e a resistência à mudança transpiram em cada página. Não tem de ser assim” (SOMMERSTEIN e WESSELS, 2008, p.415).

Tal como as autoras indicam, no *“mundo das deficiências”*, cada dia é dia de luta de papéis, quer para as famílias quer para a escola. Esses “papéis” referem-se, não só aos documentos que preenchem o quotidiano da nossa sociedade e das suas instituições - no caso relatórios, exames, etc. – como também aos diferentes papéis e funções que os pais e professores desempenham para “sobreviver” nesse mundo. No caso dos pais é dar qualidade de vida aos seus filhos e, no caso, nos professores darem qualidade às suas intervenções, e partindo dela conferir também qualidade de vida aos seus alunos.

Esta perceção parece-nos espelhar claramente o papel ativo que cada um de nós desempenha enquanto interveniente social, da mesma forma que deixa transparecer as influências individuais de cada um não só na evolução da sociedade, mas também no funcionamento das suas instituições Como referem Sommerstein e Wessels (2008, p. 417) é necessário que lutemos para “interromper o ciclo de ignorância da sociedade, (...) permitindo aos outros acesso às informações (...) para que possam participar um pouco dos dons e das realizações (...)” das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Foi na continuidade desta perceção, que formulámos o nosso problema, fundamentado à luz do paradigma ecológico, uma vez que cabe ao ser humano desenvolver interseções, de diferentes planos, pessoais e sociais: Qual o comportamento/ relacionamento das famílias com filhos com necessidades educativas especiais tem com a Escola?

Num plano amplo, sabemos que as relações, que se estabelecem, pelo menos, entre dois intervenientes, influenciam e são influenciadas pelo contexto em que ocorrem, pelos seus intervenientes, bem como pelo contexto natural da situação e de cada um dos intervenientes. Os factos sucedem-se numa cadeia de acontecimentos repleta de ligações e influências, e não podendo negar esta evidência pareceu-nos importante refletir sobre o paradigma ecológico (RELVAS, 2003). Propomo-nos abordar a relação das famílias com filhos com necessidades educativas especiais com a respetiva escola, intentando contribuir para uma melhor compreensão da relação dessas famílias com a dinâmica escolar e focando o nível da sua participação e de envolvimento parental. As suas perceções sobre essas relações escolares variam conforme a experiência de vida e o conhecimento do mundo que cada uma dela detém. É de realçar que o contexto ecológico da família, o ‘background’ social e cognitivo dos pais e as suas condições financeiras variam na proporção direta do número de famílias, ou seja, as reações à situação de ter um filho com NEE e as estratégias de resolução podem ser muito diversas, tão diversas quanto o número de famílias (COUTINHO, 2004).

O nosso quadro concetual enquadra-se nas abordagens com crianças com NEE - Necessidades Educativas Especiais (PACHECO, EGGERTSDÓTTIR e MARINÓSSON, 2007; NIELSEN, 1999), destacando o papel da família e da escola, relacionado com as NEE (CORREIA, 1999; RODRIGUES-LOPES, 1997; SANTOS, 2009), com uma incursão sobre o ‘*envolvimento parental*’ (PIRES e RODRIGUES, 2006; SILVA, 2002; BHERING e DE NEZ, 2002) e, ainda, o contributo do paradigma ecológico e sistémico (teoria da ecologia do desenvolvimento humano de U. Bronfenbrenner) (PORTUGAL, 1992) nessa interação entre a relação escola-família e o paradigma, tendo em conta que tanto a família como a escola são sistemas. Os programas para a promoção do envolvimento e participação parental são uma forma de sugestão a aplicar nas escolas (CORREIA e SERRANO, 1997; MANTOAN, 2003).

Os objetivos que norteiam a explicação do problema assentam, nos seguintes pontos: perante a dura realidade que vivem as famílias de crianças com NEE como é que elas enfrentam quotidianamente, esses problemas na escola portuguesa e fora dela, o que nos levou a explorar alguns trajetos familiares com crianças com necessidades educativas especiais, de modo a esclarecer que papel tem a escola desempenhado e defendido; os profissionais da educação e os de educação especial têm um papel importante junto das famílias, já que consideramos poder ser melhor desenvolvido se melhor compreendermos e conhecermos a realidade e o percurso de vida das crianças com NEE e das suas famílias; toda

a realidade 'família-escola'origina em maior envolvimento de interação, fortalecendo as potencialidades e os recursos à disposição dessa crianças com NEE, afastando preconceito que surge da ignorância, já que sem compreensão não existe solidariedade. Esse preconceito e os comportamentos discriminatórios da sociedade, para PEREIRA (1998, p.32), podem conduzir a um afastamento social dos pais e conseqüentemente das crianças com NEE, visto que “[...] *um dos fatores que mais parece influenciar a reação dos pais face à criança com deficiência pode ser a atitude dos outros, que ao colocarem os pais em situação de embaraço, os conduzem a um conseqüente afastamento social*”. Pretendemos no contexto educativo português que os professores e os pais sejam suscetíveis às mudanças do sistema educativo, transformemos suas expectativas, em expectativas realistas (LOUREIRO, 2008, p.64). A criança é o elemento base da relação que se estabelece entre a escola e a família. Cada um dos intervenientes desta relação possui anseios e aspirações distintas, que variam consoante o contexto em que cada um se insere (MENDONÇA, SANTOS e FERREIRA, 2007).

1.- Enquadramento teórico-conceptual

A família, como unidade de conduta social significativa tem vindo a sofrer alterações notáveis, que têm afetado consideravelmente o seu desenvolvimento estrutural e as suas funções e interações (FEBRA, 2009; RODRIGUES-LOPES, 1997). Há uma multiplicidade de definições caracterizadoras da família, destacando a de SANTOS (2009, pág. 31), que afirma que *“a família revela-se como um dos lugares privilegiados de construção social da realidade”*, ou seja, a família recria, na sua dinâmica, a realidade social em que está inserida, aprendendo as crianças as ferramentas necessárias para funcionar em sociedade, para crescerem e se desenvolverem (GLAT, 2004), De facto, a família é o primeiro grupo social ao qual o ser humano pertence, em que as suas fronteiras individuais são fluidas, num espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individualmente recebem o seu significado e afeta diretamente a todos (NOBRE, MONTILHA, TEMPORINI, 2008, p. 48-50; VIEIRA, 2006, p. 293).

Na família desenvolve-se um universo de relações sociais, podendo proporcionar à criança “deficiente” um ambiente favorável de crescimento e desenvolvimento e de relações estabelecidas por meio de uma via fundamental, a comunicação (SILVA e DESSEN, 2001). Quando as famílias são confrontadas com as eventuais necessidades educativas especiais

desse filho, colocam-se-lhes algumas dúvidas imediatas: O que fazer? Como educar? Como ajudar e contribuir para o desenvolvimento e para a felicidade deste filho?

Para GLAT (2004, p.1) nessa situação exige-se à família *“um trabalho de fortalecimento e flexibilização da dinâmica familiar para a promoção do desenvolvimento global e inclusão social”* desse filho. As estratégias escolhidas para a educação de uma criança com NEE procedem diretamente das características estruturais e funcionais de cada delas. Cada família no seu conjunto apresenta diferentes percepções e entendimentos da realidade, da mesma forma que cada uma delas tem diferentes expectativas e recursos. O próprio background de cada família varia na proporção direta do número de famílias, embora haja acontecimentos ou vivências transversais a todas elas (CORREIA, 1999; DIAS, 1996).

De facto, encontramos diversos autores (CARVALHO, 2005; GLAT, 2004; GONGÓRA, 1998; NIELA, 2000) que reconhecem nas famílias de crianças com NEE determinadas reações apresentando-as agrupadas por fases (quadro nº 1). Embora o número de fases varie consoante o autor, destacamos, no quadro 1, as que são transversais em todos os autores referidos, salvaguardando a existência de casos em que os pais não conseguem ultrapassar as dificuldades, não alcançando por isso uma aceitação plena da situação.

Fases	Descrição	Autores
1ª FASE – Choque inicial	O primeiro confronto com a notícia de ter um filho com NEE, caracterizado pela incapacidade de reacção por parte dos pais.	Buscaglia, 1993; Góngora, 1998; Niela, 2000; Glat, 2004
2ª FASE – Negação	Os pais procuram minimizar a situação, desvalorizando-a.	Buscaglia, 1993; Góngora, 1998; Glat, 2004; Carvalho, 2005
3ª FASE – Reacção	Após a tomada de consciência da realidade, os pais começam a empreender esforço na tentativa de auxiliar os seus filhos.	Niela, 2000; Glat, 2004
4ª FASE – Adaptação	Os pais começam a organizar-se em torno das necessidades e características da criança com NEE.	Buscaglia, 1993; Góngora, 1998; Niela, 2000; Carvalho, 2005

Quadro1 – Reações das famílias às NEE dos seus filhos

Por outro lado, a escola é como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções, ampliar e/ou complementar o papel educativo, já que a cultura que nela penetra impõe os seus valores, normas e costumes (BERNARDES, 2004). Atualmente a escola reflete

a heterogeneidade da sociedade, apresentando-se como uma instituição social pretensamente inclusiva (GUERRA, 2000). RODRIGUES (2006, p. 306), identifica a característica da diferença tanto nos alunos como nos professores, uma vez que “(...) ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns”. Esta percepção, certamente que exige da parte da escola e dos seus profissionais, uma postura de abertura e reflexão (LACASA, 2007). Estas características podem advir, não só da formação inicial e especializada, mas também da própria estrutura organizativa e gestora da escola pela valorização profissional, como nos esclarece AINSCOW (1998, p. 39) que *‘Um dos resultados-chave das escolas que proporcionam estímulo e apoio aos professores (...), é que os professores são encorajados a adotar uma atitude reflexiva face à sua própria prática; os professores são encorajados a aprender com a sua própria experiência e a experimentar novas maneiras de trabalhar, paralelamente e em conjunto com alunos e colegas’*.

Efetivamente, o paradigma ecológico e sistémico revela-nos um quadro conceptual que se apoia no entendimento da interação ‘sujeito – mundo’, “(...) ressaltando o dinamismo, a capacidade de estruturação e de criação do sujeito no/ do ambiente em que se encontra” (PORTUGAL, 1992, p.7). Se analisarmos esta perspectiva de desenvolvimento, percebemos que o comportamento e o desenvolvimento humanos só se podem explicar no quadro da interação mútua entre o sujeito e o seu ambiente ou contexto, dando-se especial realce aos contextos socioculturais (PIRES e RODRIGUES, 2006, p. 100-1004). De facto, torna-se evidente a importância que este paradigma presta ao processo de interação do sujeito com os meios naturais que o rodeiam, em detrimento do simples resultado final dessa mesma interação. Realça a importância de cada contexto no processo de desenvolvimento, quer individualmente quer em conjunto com outros contextos, mais ou menos imediatos ou vastos (ALBUQUERQUE, 1997; NIELSEN, 1999). Todas as relações e interações contribuem de alguma forma para o desenvolvimento e crescimento do ser humano. O desenvolvimento não depende só dos contextos imediatos, pois engloba inter-relações entre vários contextos mais latos, sociais e institucionais (SANTOS, 2009). Estas inter-relações influem no sujeito, nos seus contextos imediatos e nos contextos mais abrangentes. A situação do sujeito num contexto, que lhe é mais próximo, projeta a sua “relação” em contextos mais abrangentes.

No caso do nosso estudo e revendo a família como um “(...) sistema e um conjunto de subsistemas que está inserida num supra-sistema que é a Sociedade” (FEBRA, 2009, p. 19), podemos aceitar, à luz daquele paradigma, que as relações que se estabelecem entre os

familiares influenciam o sistema *familiar* como um todo, e influenciam as relações individuais e as relações do sistema com outros sistemas. Por outro lado, ao colocar a criança no centro do contexto ecológico família, no centro do contexto ecológico escola, é o mesmo que dizer que a criança se enquadra numa rede complexa de relações pelas quais se vai desenvolvendo (MARQUES, 2001). Esse desenvolvimento decorre das interações que a criança estabelece com a família e com o meio que a envolve. A criança com NEE tem na família o primeiro contexto natural de suporte e apoio. Mas acontece que também a família necessita da sustentação e acompanhamento, quer de outros familiares, das instituições e da escola. Ela ao dar entrada na escola, é uma transição ecológica que a afeta a ela e à família, da mesma forma que, também, afeta o contexto de “chegada”, neste caso a escola. Criança e a sua família terão que fazer adaptações perante este acontecimento e, simultaneamente, o contexto “escola” também o terá que fazer, pois só assim poderá possibilitar respostas às necessidades de todos os intervenientes (ALBERTO, 1997; BOUCHARD, 1997). A disponibilidade, o acompanhamento, bem como o envolvimento, são à luz da teorização deste paradigma, ingredientes essenciais e imprescindíveis para augurar alcançar, não só bons resultados, como relações de qualidade, da mesma forma que também possibilitam a criação de bons contextos de desenvolvimento.

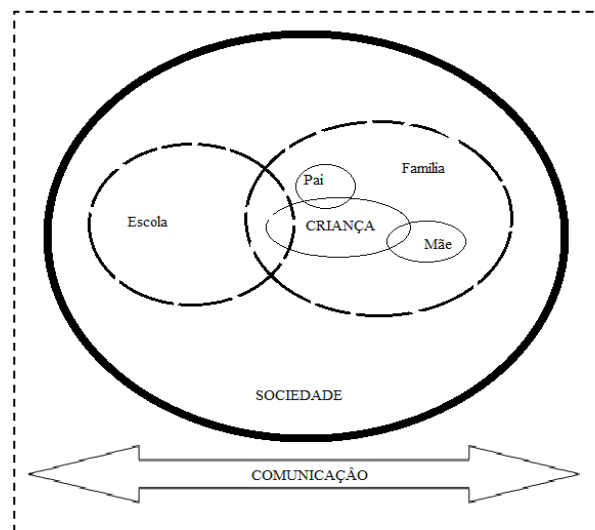


Figura 1 - Esquema de interações e relações entre os elementos do sistema família, e entre os sistemas Família e Escola, e entre estes dois sistemas e a sociedade.

Neste sentido, o esquema da figura nº 1 representa as relações que se estabelecem entre a escola, a família e a criança. A família constitui-se como um contexto de interação

integrado com vários contextos, é um sistema que interage com diferentes sistemas possibilitando a interação com o meio na busca do crescimento e do desenvolvimento (ABREU, 2000; LOPES, 2007). A criança está no centro destes dois sistemas, identificando-se nela o elemento de comunicação entre eles, uma vez que este elemento comunica e reflete para cada um dos sistemas o que acontece no outro. COUTINHO (2004, p.63), aproximando-se do ao representado naquela figura destaca que *“o envolvimento activo dos pais, no processo de intervenção com os seus filhos, surge como uma forma inequívoca de potenciar e maximizar o desenvolvimento da criança”*.

As perspetivas sistémicas que abordam a família com filhos com NEE refletem a importância de centrar práticas não apenas na criança, mas principalmente no seu contexto familiar e ambiental, ou por outras palavras no seu contexto ecológico. Neste sentido, exige-se que os profissionais de educação possuam competências favoráveis à dinâmica da comunicação, pois a relação que se estabelece entre a escola-família caracteriza-se pela *“partilha de informação, responsabilidade, aptidões, tomada de decisões e confiança”* (CORREIA, 1999, p. 153). A colaboração entre ‘família-escola’ tem como objetivo melhorar o entendimento recíproco ‘da’ e/ou‘para’ a educação das crianças, destacando que este pode ser feita pela comunicação, participação, tomadas de decisão e fornecimento dos vários métodos de intervenção (PACHECO, EGGERTSDÓTTIR, MARINÓSSON, 2007, p.56). A crescente necessidade de centrar as intervenções não apenas nas crianças, mas principalmente nas famílias decorre do facto do contexto familiar ser o primeiro que a criança conhece e com o qual contata. As condições que a família possui e possibilita à criança inferem no seu processo de crescimento e desenvolvimento (POLONIA e DESSEN, 2005). Ou seja, o envolvimento parental constitui-senum suporte para a intervenção com as crianças, quer elas tenham NEE ou não (GONÇALVES, 2007).

Parece-nos pertinente destacar que há professores que são pais e pais que são professores. Se nos debruçarmos sobre esta constatação veremos como é ténue a barreira que separa estas duas funções. Entre o ser pai/mãe e o ser professor existe também uma diferença, uma clivagem social de papéis, pelo que devemos empenhar-nos mais na relação ‘escola-família’, procurando contribuir para a dinamização do envolvimento parental no universo das NEE (FERREIRA, 2006). Uma boa comunicação propícia uma melhor relacionamento entre a escola e as famílias, dado que a chave do envolvimento dos pais reside numa boa comunicação entre eles e com a escola. O reconhecimento de ambos os

intervenientes valoriza a sua relação. MEDEIROS (2009) relembra que a comunicação é a possibilidade que todos temos para objetivar e concretizar as nossas ideias e os nossos pensamentos. A sua compreensão confere eficácia à comunicação. No nosso caso importa que as mensagens transmitidas pela escola sejam bem compreendidas pela família para que possa ocorrer uma comunicação eficaz. Para a escola perceber se é compreendida na sua missão precisa de manter uma boa relação com as famílias, o que implica empenho por parte da escola e interesse, abertura e disponibilidade por parte das famílias. Recorrer ao feedback da comunicação facilita a identificação de problemas na comunicação, e conseqüentemente promove uma boa relação e parceria entre a escola e a família.

2.-Metodologia empírica

As perguntas da investigação, às quais procurámos interpretar com as narrações dos entrevistados assentaram nas seguintes: Como se iniciou a (primeiro contato) relação ente 'família' com crianças com NEE e 'escola'; - Que expectativas têm essas famílias quanto à relação que mantêm com a escola; relação com a escola é percebida por essas famílias sempre da mesma forma; - Que tipo de estratégias utilizam essas famílias para valorizarem a sua relação com a escola?; - Quais as forças que essas famílias identificam no seu processo de relação com a escola?; - Que obstáculos se colocam à participação das famílias nas escolas?; - Que dificuldades se colocam ao envolvimento das famílias nas escolas?; - Como pode ser alterada a situação para se alcançar o envolvimento desejado.

Utilizamos a metodologia qualitativa uma vez que procuramos compreender os mecanismos, *o 'como'* funcionam certos comportamentos, atitudes e funções das famílias, é caracteristicamente hermenêutica, dado que se procede à interpretação das narrações das entrevistas (SERRANO, 1994, p. 104; SOUSA, 2009, p.31). Não pretendemos generalizar, mas sim explorar e compreender os acontecimentos pessoais e sociais dos sujeitos. O número de sujeitos da amostra, deste estudo de caso descritivo e exploratório, foi de 10 famílias com crianças com NEE, da região de Castelo Branco (Portugal), com as quais estabelecemos, previa e informalmente, contatos telefónicos e pessoais para as motivar a aderir ao estudo (Protocolo) (HURTADO, 2006). Delineamos o esquema da entrevista e submetemos a validação do guião a 3 pessoas que reuniam as características adequadas ao estudo, mas que não fizeram parte do grupo final dos entrevistados (pré-teste). Seguidamente,

formalizamos as entrevistas com as famílias (consentimento de livre aceitação), tendo efetuado uma entrevista em grupo com todas elas, com o objetivo de nos apresentarmos pessoal e formalmente (identificação) e explicar os objetivos do estudo (FLICK, 2004).

Elegemos a entrevista semi-dirigida como instrumento de recolha de dados uma vez que permite-nos estabelecer com os entrevistados *“uma conversa amena e agradável no decurso”* e proporciona-nos informações úteis (SOUSA, 2009, p. 247). A técnica de entrevista destaca-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas experiências, possibilitando ao entrevistador orientar o decorrer da entrevista. As entrevistas foram realizadas durante os meses de janeiro e fevereiro de 2012, tendo sido gravadas em registo áudio (consentimento) e, posteriormente, reproduzidas e analisadas no programa NUD-IST. Tivemos em conta as condições (antes, durante e depois) da entrevista, efetuando-se em locais acordados com cada um dos entrevistados e tendo em conta a sua disponibilidade e as características do espaço escolhido (reservado, acolhedor e sem interferências exteriores) (HURTADO, 2006).

3.- Apresentação e interpretação dos dados

Todas as famílias entrevistadas tiveram em comum a característica de ter crianças com necessidades educativas especiais a frequentar o 1º ciclo do ensino básico, centralizando nesse nível de ensino a experiência delas no que diz respeito à relação que têm com a escola (FLICK, 2004). Após a transcrição das entrevistas e respetiva validação pelas famílias realizámos a análise de conteúdo, estabelecendo uma série de categorias e subcategorias compostas por diversas unidades de sentido representativas. A cada uma das entrevistas fizemos corresponder uma letra de 'A' a 'J', codificando-as de forma a facilitar, não só a análise, mas também a organização e identificação das respetivas unidades de sentido nas diversas categorias aferidas. Esta codificação permitiu também garantir o anonimato das famílias entrevistadas e a confidencialidade das informações recolhidas (SERRANO, 1994).

Tendo em conta as perguntas da investigação começámos por direcionar a análise para as informações recolhidas no que se refere à perceção que as famílias entrevistadas têm da sua relação com a escola. As categorias que sobrevieram dessa análise foram

equacionadas tendo-se em conta a percepção da relação denotada pelas famílias e foram as seguintes:

*-Categoria – ‘Primeiro contato’. As experiências anteriores e todos os serviços que contactaram anteriormente condicionaram as famílias na sua percepção positiva ou negativa, quanto a este novo momento escolar. Referem um certo vazio de objetivos por parte da escola. Se existisse uma preparação prévia a este primeiro contacto dos pais com a escola do 1º ciclo de ensino básico, poder-se-ia atribuir-lhe objetivos. As famílias - A, D, F, identificam como objetivo deste primeiro contato, o ato de matricular a criança, por isso, esse primeiro contacto foi alvo de um maior e menor planeamento, o que permitiu à escola esboçar uma aproximação estruturada e mais positiva a essas famílias. Se fosse alvo de um planeamento diferente, possivelmente este primeiro contacto seria muito mais rico e completo, e não tão técnico, administrativo e impessoal. O aspeto mais valorizado pelos pais nesta ocasião foi, por um lado a receptividade demonstrada e, por outro, apesar das expectativas iniciais, o facto de ter corrido bem. A família ‘A’ evidenciou a importância que o contacto inicial teve para ela, referindo que *“ficou mais descansada”* porque *“correu bem”* e porque a professora foi *“muito receptiva”* e a pô-la *“à vontade”*. Exceto as famílias ‘C’ e ‘E’ todas as outras valorizaram este primeiro contacto pela receptividade, por ter ‘corrido bem’ e por ‘ter sido bom’ para elas. Sete famílias estabeleceram uma boa empatia com a professora do seu filho. Em alguns casos a figura do professor é recorrentemente referida nos seus discursos narrativos. A importância que as famílias atribuem ao professor pareceu-nos grande.

*-Categoria – Percepção da relação. Quase todas as famílias mostraram possuir uma percepção geral *“positiva”* (família ‘G’) de relação, um envolvimento isento de problemas, dado que expressões como *“não tenho problemas”* (famílias: B, C, D, F, G, H, J), *“falo à vontade”* (famílias: B, E, H, I, J), e *“perfeitamente à vontade”* (família ‘I’), são recorrentemente repetidas nas narrações. Embora seja apenas abordada explicitamente por duas famílias (‘I’, ‘G’), parece-nos importante referir a valorização que é dada à receptividade da escola, através dos seus profissionais, de modo a fomentar e desenvolver o envolvimento das famílias. Enquanto uma das famílias afirma que a professora é *“muito receptiva”* e que *“está sempre aberta”* para os receber (família ‘I’), a outra valoriza o facto das diversas pessoas da escola, com quem fala, *“se mostrem receptivas”* (família ‘G’). Tendo em atenção as percepções da relação entre ‘família-escola’, parece-nos importante destacar que a qualidade dessa relação se tem mantido e, em alguns casos, tem mesmo melhorado. Pois, não só é

novamente expresso pelas famílias o desejo de que a relação “*continue igual*” (família ‘F’), como é reforçada a mensagem da existência de uma boa relação. Salientamos, ainda, o fator continuidade expresso por algumas famílias, uma vez que o envolvimento das famílias na escola tendo por base relações de qualidade só é possível se existir continuidade nessas relações. Houve algumas famílias a conferir à figura da professora uma evolução positiva da sua relação com a escola, “*(...) é assim há coisas que eu vejo que não há nas outras salas, mas isso tem que ver com a professora (...) não vejo isso em mais lado nenhum*” (família ‘B’). Parece-nos que este interlocutor é percebido pela família como um agente diferenciado no seu envolvimento com a escola porque lhe confere segurança decorrente da continuidade da interação.

O empenho dos professores é valorizado por todas as famílias de estudo, quer para com as crianças com NEE, quer para com as próprias famílias, pois promove o relacionamento e o envolvimento. A formação dos professores é tida como uma mais-valia para a intervenção e valorização da participação parental na escola. As famílias consideram-na importante, pelo menos para que os professores estejam mais capacitados e informados, não só para trabalharem com os seus filhos, mas também para “*saberem do que estão a falar*” (família ‘D’). As famílias testemunham ter um conhecimento sobre a importância vital do trabalho em equipa reconhecendo o seu contributo para o desenvolvimento harmonioso das crianças pois “*todos contribuem para o desenvolvimento dele*” (família ‘G’), e além disso “*a escola é tudo (...) não são só os professores (...) mas antes todas as pessoas que lá trabalham*” (D), “*a escola não é só uma professora*” (família ‘B’). De facto, o trabalho em equipa é contributo positivo para o desenvolvimento das crianças, para a escola e relação com as famílias. Da mesma forma também o diálogo entre pais e professores representa uma porta aberta para a troca bilateral de informações.

Atenção na relação do Professor para com as famílias e para com a diferença, e a honestidade na partilha de informações relativas às crianças promove o relacionamento e a parceria escola-família, sendo que o professor do ensino regular é identificado como o elemento mais dinamizador da relação e como factor central do processo de comunicação.

Na opinião das famílias entrevistadas, a família apresenta um papel muito mais ativo na escola no que respeita à iniciativa de contacto. Duas famílias (‘B’, ‘G’) identificam mesmo na instituição família a responsabilidade de iniciar e manter esse contacto, pois essa continuidade e periodicidade do contacto favorece a relação, incluindo a continuidade

pedagógica, que é vista como fator de progresso para a relação com a escola e no desenvolvimento da criança.

*-Categoria – Fragilidades do envolvimento. Para as famílias a escola ou não apresenta, ou apresenta muito poucas, iniciativas ou convites à família, revela uma falha no aspecto da formação dos professores e os seus horários de atendimento são pouco flexíveis ou incompatíveis; por outro lado, existem pais, os “outros pais”, aos quais falta interesse pelos filhos, que relegam a escola para um papel meramente “cuidador”/’acolhedor’ e que não procuram ter uma relação com ela e, até alguns que não aceitam eles próprios os seus filhos. Parece-nos que todas as famílias não encontram os profissionais da escola tão bem preparados e formados como desejavam, considerando este fator importante na prestação da escola com educandos, pois devem atender às “necessidades diversas dos alunos”.

Embora “*faltem os horários compatíveis*” (família C) e as famílias tenham “*pouco tempo*” (família E), parece-nos demonstrarem interesse e vontade em participar mais na escola, mas, para isso, consideram que era preciso que “*a escola tivesse outra postura*” (família D), que tomasse “*mais iniciativas*” (família E) e “*iniciativas diferentes*” (família A). Existe “*falta de estratégias*” por parte da escola (família E), sendo as suas propostas pobres ou limitadas às festividades tradicionais: “*só houve a festa de Natal* (família D), “*podia organizar festas, encontros*” diferentes (família B) ou que a escola “*pode pedir mais*” (família D) às famílias. As famílias entrevistadas identificam nos “*outros pais*”, pais de crianças sem NEE, causas para a aparente passividade da escola, o que na nossa opinião acontece exatamente porque estes pais se percebem como mais interessados e participantes, mais ou menos ativos, na relação que mantêm com a escola. Observamos que as entrevistadas identificam a família como principal polo dinamizador da relação com a escola, pois apesar de tudo “*a escola não tem problemas com os pais*” (família H).

*-Categoria – Forças do envolvimento. Para as famílias o convite ao diálogo, a proposta de atividades diversificadas, a disponibilidade de tempo e a vida profissional, revestem-se como forças do envolvimento dirigidas para a família e cuja fonte de origem é a escola. Parece-nos que as famílias se sentem reconhecidas e valorizadas como parceiros dessa relação, destacando as estratégias utilizadas. No que respeita ao convite ao diálogo, é valorizada tanto a ação em si “*convidam-nos muito a falar*” (família A), criando espaços próprios, registando-se que “*mensalmente há encontros de pais organizados pela escola*” (família I), onde são debatidos assuntos de interesse, contando por vezes com a participação e o apoio

na organização e elaboração por parte dos alunos. Quanto à proposta de atividades e à disponibilidade de tempo e vida profissional, as famílias, parecem valorizar tanto a flexibilidade que a escola oferece, como a quantidade e diversidade de atividades propostas: “*atividades propostas aos pais são sempre pós-laborais*” (família I), a escola dá “*a possibilidade de ir a qualquer hora*” (família J) e “*a oportunidade para todos participarem*” (família I) ou reforça o valor da ‘*disponibilidade*’ (famílias I, J). Esta disponibilidade dos parceiros parece apresentar-se como elemento base para o envolvimento e para as relações.

*-Categoria – Estratégias e procedimentos. As famílias referem-se às estratégias e procedimentos utilizados pela escola como sendo poucos e pobres. A forma mais utilizada pela escola ao contactar, identificada por 4 famílias, é o recado escrito em papel ou no caderno. Há também uma (família I) que refere a utilização tanto do contacto telefónico como do e-mail pela professora para entrar em contacto. Há também os “*contactos informais*”, referidos por sete famílias que são na sua maioria estabelecidos pela professora e outros profissionais da escola. Estes encontros informais podem e devem ser aproveitados pela escola para cativar e motivar os pais para uma maior colaboração com a escola. Parece-nos que os pais se sentem à vontade para contactar a escola, ou que pelo menos têm a consciência de que sendo um dever seu também é um direito. Todas elas reconhecem a necessidade de comunicar com a escola, tanto para benefício dos seus filhos, para a relação com a escola e para a dinâmica familiar.

*-Categoria – Contributos da escola. As famílias entrevistadas reconhecem que a escola auxilia tanto as famílias como as crianças com NEE. Nesses contributos da escola para a família, os discursos remetem-nos na mesma direção da percepção da relação que têm com a escola, ou seja, as famílias sentem-se apoiadas pela escola, não só pelo acompanhamento que esta presta aos seus filhos, como também pelas atitudes que a escola tem para com elas. Outro contributo valorizado por algumas famílias (D, F, I), reporta-se à oportunidade que a escola dá às crianças com NEE de terem um lugar nela. Mesmo indiretamente valorizam a educação inclusiva, pois o lugar a que se referem tanto é “*junto das outras crianças*” (família I), como na “*sociedade*” (família F), como na escola “*a vejam como igual*” (família D). Todas elas demonstram uma crescente consciencialização dos seus próprios direitos e dos direitos dos seus filhos a uma plena participação e inclusão escolar, e que esse é o ponto de partida para a evolução de mentalidade que a sociedade deve operar, revestindo-se a educação o motor dessa evolução. Fortalecem este argumento com o

carácter afetivo. Algumas famílias (B, D) sentem-se felizes porque os seus filhos são *'felizes na escola'* e gostam de estar na escola. A criação de ambientes de segurança favorece positivamente a educação inclusão dos alunos e a relação *'família-escola'*. A transmissão de sentimentos positivos por parte da escola, não só beneficia o processo de inclusão, como acaba por ter um impacto positivo nos pais, dando-lhes maior segurança e uma imagem positiva da escola. Em relação ao enfoque dos contributos da escola para com os alunos com NEE, a maioria das famílias (8) referenciou que é a função de ensinar, valorizando as aprendizagens das suas crianças na escola, as quais consideram vitais para seu desenvolvimento, crescimento e autonomia. Na aquisição das competências que augurem a sua autonomia e que as *"encaminhem para o futuro"* (família D), as famílias consideram ser necessário mais apoio da escola e dos professores, pois esse apoio deverá basear-se nas características reais das crianças, de modo a ser adequadamente desenvolvido, garantindo que elas aprendem a *"viver com as suas limitações"* (família F).

(IN) Conclusões para refletir

As dez famílias entrevistadas percecionam a relação que mantêm com a escola como satisfatória e positiva, na medida que parece responder às suas necessidades (ROY, 1997, p. 158-160). Os aspetos destacados por elas relacionam-se, especialmente, com a formação, o empenho e postura do professor do ensino regular, dando especial relevo à comunicação e ao trabalho de equipa. Valorizavam o facto do seu primeiro contacto ter-se realizado com o professor que depois acompanhou os seus filhos, tornando-se uma vez mais evidente o papel que o professor pode desempenhar como elemento de ligação e de dinamização da relação *'escola-família'* (LOPES, 2007). O envolvimento está expresso nas narrativas das famílias, constituindo um fator preponderante nessa relação. Este envolvimento deve ser mútuo e partilhado, pois exige dedicação, flexibilidade e empenho de ambas as partes. Identificam, ainda, a falta de formação dos professores como uma fragilidade ao seu envolvimento. Por outro lado, evidenciam o papel que a escola, nomeadamente o professor do 1º ciclo do ensino regular, desempenha na sinalização das necessidades educativas especiais e, posteriormente, na procura de soluções e ajudas adequadas.

Na perspectiva do paradigma ecossistémico, não podemos esquecer que no centro de todos estes processos de comunicação e interação se encontra o aluno (criança com NEE), já que é a ele que se dirige todo o esforço e ação educativa (BOOTH & AINSCOW, 2002). Assim, a atuação educativa obriga a uma maior abertura da escola, interagindo com o contexto familiar e social em que a criança com NEE se insere. Só assim, pela dinamização ativa dos intervenientes do processo educativo, se pode alcançar uma redefinição de papéis e funções dos professores e da participação e envolvimento parental. Entre todos os aspetos inerentes aos modelos de envolvimento propostos, a comunicação reveste-se como a base fundamental, pois se ela for eficaz promove o entendimento e o envolvimento (LACASA, 2007; LOPES, 2007). Mudar a postura da escola e apostar na comunicação são os primeiros passos para o incremento da parceria da 'escola-família' e, conseqüente, envolvimento parental. O papel que o professor desempenha vai sendo progressivamente cada vez mais central, ativo e dinâmico, pois deverá ser ele a iniciar todo o processo convidando e motivando os pais a relacionarem-se com a escola (PIRES e RODRIGUES, 2006, p. 99-102).

No entanto, não podemos deixar de não nos surpreender em algumas respostas, pois as famílias mostraram estar numa direção que não pensávamos possível, já que todas essas famílias entrevistadas foram selecionadas aleatoriamente com base num único elemento - serem pais de uma criança com NEE a frequentar o 1º ciclo do ensino básico na cidade de Castelo Branco – e portanto não seria de esperar que as suas respostas fossem tão similares (consciência coletiva no discurso social). As perspectivas destas famílias, as suas experiências e perceções, conduziram-nos a dados positivos do que aqueles que referem os estudos existentes. Um dos indicadores de análise é que os pais de todas as famílias entrevistadas encontram-se na faixa etária entre os 31 anos e os 40 anos ("famílias jovens") e, por isso, sujeitos ao turbilhão constante de mudanças do sistema educativo, da escola inclusiva, de conhecimentos e informações, que os levam a adotar uma postura mais conhecedora, participante e esclarecida do que aquela que esperávamos (BERNARDES, 2004). O nosso estudo sendo exploratório deixa antever a necessidade de continuar com mais estudos, pois a realidade não só é complexa como abrangente, especialmente, quando tratamos de famílias com crianças com NEE, com a escola e as suas relações (socioeducativas).

Referências

- AINSCOW, M. **Necessidades Especiais na Sala de Aula – um guia para a formação de professores**. Lisboa: Edição Unesco, 1998
- ALBERTO, I. M. A Família, num contexto de desenvolvimento, ou um espaço de violência? In: A. RODRIGUES-LOPES (org.) **Problemática da Família – Contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual**. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu, 1997, p. 176 – 185
- ALBUQUERQUE, A. M. (1997). A Família, a Informação e o Desenvolvimento Pessoal: contributo para o estudo da dinâmica do quadro familiar. In: A. RODRIGUES-LOPES (org.), **Problemática da Família – Contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual**. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu, 1997, p. 195-203
- BERNARDES, C. M. B. O. *A relação Escola-Família no 1º ciclo: do envolvimento à participação parental, o sentido e o significado das práticas em tempos de mudança*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação -Especialização em Educação e Currículo, na Universidade do Porto/FPCE. Porto, 2004.
- BOUCHARD, J. M. 'Partenariado: a família, a escola e os serviços para as pessoas com dificuldades'. In: A. RODRIGUES-LOPES (org.), **Problemática da Família – Contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual**. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu, 1997, p. 82-104
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos**. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação/ME, 1999
- CORREIA, L. M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Porto Editora, 1999
- CORREIA, L.; SERRANO, A. Envolvimento Parental na Educação do aluno com NEE. In: L. CORREIA (org.), **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 143-158
- COUTINHO, M. T. B. Apoio à família e formação parental. **Análise Psicológica**, 2004 (Lisboa), 1 (XXII), p. 55 – 64
- DIAS, J. C. **A Problemática da Relação Família - Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais**. Tese de obtenção do Diploma do Curso de Estudos Especializados – Educação Especial no Instituto Jean Piaget. Lisboa, 1996
- FEBRA, M. C. dos Santos. **Impactos da Deficiência Mental na Família** (Tese de Mestrado em Saúde Pública Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra). Coimbra, 2009
- FERREIRA, W. B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: D. RODRIGUES (org.), **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006, P. 239-274
- FLICK, U. **Introducción a la Investigación Cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2004
- GONGÓRA, J. C. **Familias com personas discapacitadas: características y fórmulas de intervención**. Valladolid: Junta de Castilla y León, 1998
- HURTADO, J. C. T. **Investigación Cualitativa: comprender y actuar**. Madrid: La Muralla, 2006

- LACASA, P. 'Ambiente familiar e educação escolar: a intersecção de dois cenários educacionais'. In C. COLL, A. MARCHESI, J. PALACIOS, **Desenvolvimento Psicológico e Educação**, Vol.2. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 403-419
- LOPES, M. J. Sementes de Inclusão: um estudo de caso. In: D. RODRIGUES (org.), **Investigação em Educação Inclusiva**, vol.2º. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, 2007, p. 155-183
- LOUREIRO, M. De Olhos Postos na Educação Especial, In: M. MIGUÉNS (dir.), **De olhos postos na Educação Especial [Atas]**. Lisboa: Selenova, 2008, p. 57-67
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003
- MARQUES, R. **Professores, Família e Projeto Educativo**. Porto: Asa Editores, 2001
- MEDEIROS, G. M. **A participação dos pais/encarregados de educação de alunos com necessidades educativas especiais no processo de ensino – aprendizagem**. Tese de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação na Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto, 2009
- MENDONÇA, G. C. C.; SANTOS, P. L.; FERREIRA, M. S. Percepções maternas dos contributos positivos decorrentes de um filho com necessidades educativas especiais. In: D. RODRIGUES (org.), **Investigação em Educação Inclusiva**, vol.2. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, 2007, p. 121-139
- NIELA, M. F. **Família y Deficiencia Mental**. Salamanca: Amarú Ediciones, 2000
- NIELSEN, L. B. **Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – um guia para professores**. Porto: Porto Editora, 1999
- NOBRE, M. I. R. S.; MONTILHA, R. C. I.; TEMPORINI, E. R. (2008). Mães de crianças com deficiência visual: percepções, conduta e contribuição do atendimento em grupo. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 2008, 18 (1), p. 46 – 52
- PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos Para a Inclusão, um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007
- PIRES, E. M.; RODRIGUES, D. (2006). Contributos para o Estudo da Relação Escola – Família na Educação Pré-Escolar. In D. RODRIGUES (org.), **Investigação em Educação Inclusiva**, vol.1. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, 2006, p. 95-109
- PORTUGAL, G. **Ecologia e Desenvolvimento Humano em Brofenbrenner**. Aveiro: Cidine, 1992
- RELVAS, A. P. **Por detrás do Espelho – da teoria à terapia com a família**. 2ª ed. Coimbra: Quarteto Editora, 2003
- RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. RODRIGUES (Org.), **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 299-321
- RODRIGUES-LOPES, A. 'A Família como Entidade Pedagógica entre a Natureza Social do Homem e os Desafios da Sociedade actual'. In A. RODRIGUES-LOPES (Org.), **Problemática da Família – Contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual**. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu, 1997, p. 2-12

- ROY, J. Ser, actualmente, Pai de um Aluno. In A. RODRIGUES-LOPES (Org.), **Problemática da Família – Contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual**.Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu, 1997, p 156-165
- SANCHES, I.; TEODORO, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 2006, p. 63 - 83
- SANTOS, C. P. M. G. **As dinâmicas desenvolvidas pela liderança escolar na operacionalização da participação das famílias: um estudo de caso**.Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Área da Administração Educacional na Universidade da Madeira. Funchal, 2009
- SÃO PEDRO, M. E.; FONSECA, M. P.; VILLAS-BOAS, M. A. (coords.).**Uma Visão Prospectiva da Relação Escola/ Família e Comunidade – Relatório Final**. Lisboa: Edições do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação, 2000
- SERRANO, G. P. **Investigación cualitativa. Retos y InterrogantesII. Técnicas y Análisis de Datos**.Madrid: La Muralla, 1994
- SILVA, P. Escola – Família: tensões e potencialidades de uma relação. In J. ÁVILA DE LIMA (org.), **Pais e professores: um desafio à cooperação**. Porto: Asa Editores, 2002, p. 97-132
- SILVA, N. & DESSEN, N. (2001). Deficiência mental e família: implicaçõespara o desenvolvimento da criança. **Psicologia: teoria e pesquisa**, (Maio/Agosto), 2001, Vol.17. nº2, p. 133 – 141
- SOMMERSTEIN, L. C.& WESSELS, M. R.Conquistando e Utilizando o Apoio da Família e da Comunidade para o Ensino Inclusivo. In S. STAINBACK& W. STAINBACK, **Inclusão – um guia para Educadores**.Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 414-431
- VIEIRA, M. M. Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social. **Interacções**,2006, 2, p. 291- 305
- BOOTH, T.; AINSCOW, M.Índex para a inclusão - Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola, 2002, disponível em <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Portuguese.pdf>, Acesso a 15 de março de 2011,
- CARVALHO, S.Família, atendimento especializado e inserção social,2005, disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a9.htm>, Acesso a 20 de fevereiro de 2010
- GONÇALVES, C.Escola e Família: uma relação conflitual rumo à cooperação,2007, p. 10 – 14, disponível em <http://hdl.handle.net/10216/6729>, Acesso a 4 de junho de 2010
- GLAT, R.(2004).Uma família presente e participativa: o pape da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais, 2004, Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs Minas Gerais, p. 1-7, disponível em http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/familia.pdfAcesso a 2 de fevereiro de 2010
- POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola.**Psicologia Escolar Educacional** (Dezembro), 2005, Vol.9 nº2, pp. 303 – 312, disponível em <http://pepsic.dvs-psi.org.br>, acesso a 27 de março de 2010.