

## TRABALHO PARTILHADO ENTRE FAMÍLIAS DE ALUNOS COM DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL E OS PROFESSORES<sup>1</sup>

### A pertinência e a atualidade

*Celeste Torres Almeida*<sup>2</sup>

*Célia Ribeiro*<sup>3</sup>

*Cristina Simões*<sup>4</sup>

**Resumo:** *Conhecer a forma como as famílias de alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidor (DID) veem a interação com os professores de educação especial e do ensino regular e como estes dão resposta às suas necessidades, adequam os procedimentos, respostas educativas e apoios, tendo sempre em mente favorecer o crescimento e desenvolvimento destes alunos, foi o objetivo central deste estudo.*

*As mudanças que, de um modo geral, se vão operando, decorrem de vários fatores: de ordem política, social, económica, judicial, científica e humanitária. Esta problemática assume uma pertinência atual, pois a própria evolução do apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e suas famílias, em ambientes menos restritivos, coloca novos desafios à escola do ensino regular no que se refere às formas de interagir e colaborar com estas.*

*Contudo, esta mudança só será produtiva e geradora de sucesso, se a encararmos enquanto processo partilhado, própria de uma organização flexível e que pretendemos inclusiva.*

---

<sup>1</sup> Este artigo é, parcialmente, parte integrante da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial, apresentada no Centro Regional das Beiras da Universidade Católica Portuguesa, em 2011.

<sup>2</sup> Docente de Educação Especial, Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial, Centro Regional das Beiras, Universidade Católica Portuguesa. E-mail: celestemalemeida@sapo.pt

<sup>3</sup> Professora Auxiliar do Centro Regional das Beiras, Universidade Católica Portuguesa. E-mail: cribeiro@crb.ucp.pt

<sup>4</sup> Docente de Educação Especial do Agrupamento de Escolas de Tondela, Mestre em Reabilitação na Especialidade de Deficiência Visual. E-mail: cristina-ferreira@iol.pt

*Através de um estudo de tipo qualitativo, realizamos nove entrevistas a famílias responsáveis por alunos com DID, distribuídas pela zona centro, nomeadamente de agrupamentos de escolas dos distritos de Viseu, Coimbra e Aveiro.*

*Das conclusões retiradas deste estudo, e em termos genéricos, podemos dizer que a interação dos dois profissionais de educação com as famílias revelou um notório contraste relativamente a procedimentos e práticas.*

**Palavras-Chave:** Interação; Famílias; Alunos; Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento; Professores

**Abstract:** *Knowing the way families of students who have development and intellectual difficulties (DID) see the interaction between special needs teachers and regular teachers and the way they respond to their needs, adequate procedures, give answer to the educational needs, having the growth and the development of these students in mind, has been the main purpose of this study.*

*The changes that take place are, most of all, because of political, social, economic, judicial, scientific and humanitarian reasons. This is a pertinent problem because the evolution of the support given to students with learning disabilities and their families, in less restricted environments, places new challenges to regular schools in what concerns new ways of interacting and collaborating with them.*

*Nevertheless, this change will only be productive and successful if we see it as a shared process of an inclusive school with a flexible organization.*

*Through a qualitative study, we interviewed nine families that are responsible for students with DID, in the centre of Portugal, more specifically in Viseu, Coimbra and Aveiro.*

*We concluded, in general, that the interactions between the two education professionals with the families showed a relevant contrast in procedures and actions.*

**Keywords:** Interaction, Families, Students, Development and Intellectual Difficulties; Teachers

## **1. INTRODUÇÃO**

Este estudo enquadrou-se numa abordagem descritiva da problemática da relação e interação que as famílias de alunos com DID desenvolvem com os professores, contribuindo para uma reflexão contextualizada ao nível da escolaridade obrigatória.

Considerando o que o atual enquadramento legal da educação especial determina para um envolvimento efetivo dos encarregados de educação, quer no processo de avaliação, quer na elaboração do programa educativo

individual (PEI), parece-nos pertinente que, ao nível dos agrupamentos de escolas se espelhe esta legislação, intensificando as formas de comunicação e de colaboração com as famílias. Esta será a forma de lhes ser facilitado não apenas o acesso à informação, como também uma maior participação nas tomadas de decisão dos seus educandos.

Porque também sentimos, no terreno, que uma interação regular e positiva estabelecida entre pais e docentes favorece o desenvolvimento do aluno e promove um forte impacto positivo na satisfação destas famílias, quando participam em reuniões, tomada de decisões, simples contactos informais, troca de informações ou até mesmo simples telefonemas, decidimos realizar este trabalho de investigação.

Constituiu ainda objetivo deste estudo, analisar a visão das famílias sobre a interação efetiva dos professores de educação especial (PEE) e do ensino regular (PER) com famílias de alunos com DID, suas práticas e procedimentos profissionais.

A inclusão de alunos com DID, nas escolas do ensino regular, deve ser fruto da conjugação dos esforços dos professores e das famílias (Correia & Serrano, 2000; Pereira, 1996).

No entanto, parece-nos que o papel atribuído às famílias de alunos com DID só recentemente foi valorizado. Tememos que grande parte dos pais ainda não participe nos processos de decisão ou o faça de forma passiva.

Por outro lado, não nos parece viável que o comportamento do professor no processo de ensino e aprendizagem possa ser entendido isoladamente, sem se terem em consideração os contextos em que se insere: a sua formação, as condições institucionais gerais, as condições do exercício profissional, o modo como se desenvolvem as interrelações humanas e as características da população escolar.

Já que o nosso estudo versou sobre a relação professores/ DID/ família, pareceu-nos adequado refletir sobre esta relação, tendo em conta a sua pertinência e atualidade: a interação dos professores junto de famílias de alunos com DID à luz de alguns pressupostos de suporte legislativo e, neste contexto, refletirmos sobre a intervenção e procedimentos do PEE e do PER.

## **2. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ATUALIDADE**

Portugal contempla, no seu quadro político-estratégico, objetivos de inclusão de alunos com deficiências e incapacidades, patente em vários documentos de referência.

Neste sentido foi publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

A busca da escola inclusiva parece-nos ganhar terreno neste lapso de tempo, apesar de ainda constituir um processo complexo que envolve diversas esferas da vida pessoal e de ordem institucional. “O modelo de escola inclusiva é uma exigência social e política, que se impõe como cumprimento de valores como a democracia, justiça social e solidariedade e o direito de todos à educação”<sup>5</sup>.

Os erros detetados pelo Ministério da Educação nos últimos anos decorriam de procedimentos relacionados com os processos de referenciação e de avaliação das crianças com NEE e que ainda, segundo este, tiveram como consequências negativas as respostas a estes alunos.

Tendo em conta esses resultados, o Ministério da Educação decidiu-se por uma reorganização da educação especial. Estas serão, provavelmente, algumas das razões que levaram à criação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que, em primeira instância, “pretendeu romper ao definir claramente o grupo alvo da educação especial, bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam a esses alunos o acesso e o sucesso educativo, elevando os seus níveis de participação e as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior” (DGIDC, 2008, p.17).

Visou ainda respeitar o princípio de diferenciação de respostas num conjunto de medidas nele espelhadas, em associação com o Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro e o Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro. Estes diplomas determinam o envolvimento de todos os docentes nas respostas a alunos com dificuldades de aprendizagem ou de adaptação à escola, resultantes de desvantagens de ordem diversa: cultural, social ou económica, através de planos de recuperação, de acompanhamento individualizado e de desenvolvimento.

Prevê uma intervenção direcionada aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou em vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente e que resultem em dificuldades continuadas nas áreas da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

Pretende igualmente promover a inclusão social, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a igualdade de oportunidades para

---

<sup>5</sup> <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/especial/Paginas/Politicas.aspx>

uma adequada preparação para a vida profissional e para a transição da escola para o emprego.

### **3. INTERAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA**

A educação pública aponta para o direito ao ensino para todos os alunos, independentemente do nível das suas capacidades intelectuais, pretendendo que todos desenvolvam o máximo das suas potencialidades, participando de forma produtiva na sociedade.

Num grupo de alunos com DID encontramos crianças e jovens com dificuldades intelectuais, mais ou menos acentuadas, com consequências no seu funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, que originam problemas globais na aprendizagem, quer seja académica quer seja social.

É convicção de Correia (2008), que os PER e PEE deverão “constantemente recolher informação sobre determinada criança que venha a permitir-lhes não só elaborar programas educacionais consonantes com as suas capacidades (áreas fortes) e necessidades (áreas fracas), mas também que lhe possa proporcionar indicadores sobre o atingir de objetivos propostos e mudanças comportamentais pretendidas” (p.58).

Ao mesmo tempo, esses objetivos passam por promover uma vida com qualidade, a maior autonomia e independência possível. Para responder com eficácia a estes desafios, família e escola deverão assumir as suas responsabilidades enquanto agentes de socialização, estruturalmente diferentes, mas que classificamos como preponderantes neste processo.

A nossa experiência, enquanto docentes, diz-nos que a relação família-professores ainda não é a melhor, dado que, por um lado, estão os pais com as suas dificuldades, frustrações e responsabilidades acrescidas de educar um filho com DID e, por outro lado, temos o professor, ao qual é exigida formação especializada, com a responsabilidade de alargar os seus conhecimentos e práticas, reconhecendo um conjunto de características e problemáticas vivenciadas pelas famílias de alunos com DID, para melhor responder e atender às suas necessidades.

Existem fatores que contribuem para o grau de sucesso destes alunos sendo um dos principais a efetiva relação qualitativa entre famílias e professores.

Segundo Dias (1999), uma relação entre escola e família pressupõe como objetivo atender às necessidades dos professores, dos pais/encarregados de educação, mas sobretudo às necessidades dos alunos. Neste sentido, a interação assume funções diferenciadas como:

aquisição de informação sobre o ambiente em casa (uma função que permite ao professor ganhar muito mais informação importante e uma compreensão da situação do lar, que pode ter uma relação com a forma como a criança reage à educação, e os pais ganham uma maior perspectiva do que a escola faz); envolvimento da família na educação dos filhos (reconhecendo que o sucesso deste tipo de alunos está directamente relacionado com o grau de envolvimento dos pais nos projectos educacionais dos seus filhos); preocupação com problemas de comportamento (reveste-se de grande importância já que a aprendizagem de um comportamento adequado é particularmente difícil, tanto na escola como em casa, pelo que ajudaria a incidência de padrões de comportamento adequados reforçados em casa e vice-versa); contactos com entidades profissionais (o professor poderá exercer a função de mediador entre as famílias e os vários serviços de forma a facilitar os interesses da criança); demonstração de afecto e amizade (proporciona ultrapassar diferentes problemas assim como encarar as situações difíceis com realismo quando se reforça a confiança e a auto-estima) (Dias, 1999, p.51).

Por outro lado, o trabalho com famílias em que existe um aluno com DID deve ser desenvolvido a partir de uma abordagem individualizada. É importante compreender que as famílias diferem e reagem de formas diferentes ao impacto causado pelo seu membro com DID.

Assim, o que importa sublinhar é a necessidade de dar uma maior relevância ao envolvimento das famílias como fator de sucesso e que se traduza num estreitamento de relação de “trabalho” em prol do aluno.

Esta relação facilitará, a nosso ver, não só a compreensão das frustrações, contratempos, características e formas de lidar específicas de cada família, como também o conhecimento das alegrias e da esperança com que muitas vezes vão marcando o quotidiano educacional dos alunos com DID.

#### **4. METODOLOGIA**

Tendo como objetivo geral identificar, segundo a opinião dos Encarregados de Educação, o modo como os professores interagem com as famílias de alunos com DID em termos de práticas e procedimentos profissionais, tivemos presentes os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer o grau de participação das famílias dos alunos com DID na definição dos objetivos e na elaboração e implementação do PEI;
- Recolher informações sobre a participação destas famílias no processo educativo dos seus educandos.

A opção metodológica que orientou este estudo foi a entrevista semiestruturada “por obedecer a um formato intermédio” (Afonso, 2005,

p.99) e que melhor responderia ao nosso estudo, clarificando e expressando as necessidades das famílias.

A elaboração do guião da entrevista pretendeu responder aos objetivos elencados, respeitando os seus eixos de análise e as orientações defendidas por Afonso (2005), uma vez que “a estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta” (p.99).

No âmbito da organização do instrumento, o guião da entrevista foi estruturado em 12 categorias, muito embora, no presente artigo, pretendamos apenas discutir as seguintes: contextos e processos de interação com o PEE (6 subcategorias); contextos e processos de interação com o PER (6 subcategorias); participação e acompanhamento do PEI (6 subcategorias); interação e proximidade das famílias de alunos com DID e a escola/ professores (2 subcategorias).

#### 4.1 Caracterização da Amostra

A amostra é constituída por 9 famílias de alunos com DID, distribuídas por diferentes pontos da zona centro, relacionando-se com agrupamentos de escolas dos distritos de Viseu, Coimbra e Aveiro.

Entendemos que deveriam ser entrevistadas famílias comprovadamente responsáveis por crianças com DID, independentemente de serem tios, avós, pais adotivos,... visto no terreno a nossa experiência já ter vivenciado diferentes casos de crianças e jovens entregues, judicialmente, ou não, a outros membros da família que não sejam pais.

No caso desta investigação, veio a confirmar-se uma escolha adequada, na medida em que entrevistamos uma avó, responsável e encarregada de educação do aluno desde tenra idade, assim como um pai adotivo.

A diversidade da amostra poderá ser visualizada nos quadros que se seguem.

Quadro 1 – Caracterização da amostra por idade, sexo e grau de parentesco

Entrevistado	Idade	Sexo	G.Parentesco
E1	41	Fem.	Mãe
E2	44	Fem.	Mãe
E3	82	Fem.	Avó
E4	33	Fem.	Mãe
E5	45	Fem.	Mãe

E6	54	Fem.	Mãe
E7	43	Masc.	Pai
E8	63	Masc.	Pai
E9	42	Fem.	Mãe

Como podemos observar no quadro 1, as idades dos entrevistados são diversificadas, variando entre os 33 e os 82 anos, com maior incidência na faixa etária dos 41-45 anos (n=5). Relativamente ao sexo a representatividade é de 7 mulheres e 2 homens. A maioria das famílias entrevistadas foi representada por mães (n=6), seguidas de pais (n=2) e de avó (n=1).

Quadro 2 – Caracterização da amostra por habilitações literárias e atividade profissional

Entrevistado	Hab. Literárias	Prof./Act. Profissional
E1	Licenciatura	Professora do 1.º Ciclo
E2	Licenciatura +P. Graduação	Educ. Infância/Educ. Especial
E3	Analfabeta	Doméstica/Agricultora
E4	12.º Ano	Doméstica
E5	6.º Ano	Desempregada/Insc. C. Emprego
E6	4.º Ano	Empregada Doméstica
E7	Licenciatura	Professor de Educação Física
E8	Licenciatura + P. Graduação	Inspetor do Trabalho
E9	9.º Ano	Cozinheira

As habilitações literárias dos entrevistados são diversificadas: quatro com licenciatura, um com ensino secundário, um com o 3.º ciclo, 1 com o 2.º ciclo, um com o 1.º ciclo e um analfabeto. Embora não tenha sido questionado diretamente o grau de DID de cada aluno, podemos inferir, a partir da aplicação do guião desta entrevista, que dois registam grau ligeiro, seis moderado e um severo e que as idades se situam entre os sete e os quinze anos.

## **4.2 Apresentação dos Resultados**

Na análise de conteúdo efetuada, adotamos as orientações de Bardin (1977), ou seja, procedemos, inicialmente, a uma análise categorial, seguida da inferência de conhecimentos com o apoio de indicadores de ordem semântica (frequência do tema).



**Quadro 3: Contextos e processos de interação com o PEE**

<b>Categoria 1</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores e/ou Segmentos de texto</b>	<b>Número dos sujeitos entrevistados</b>	<b>Totais</b>
1.Contextos e processos de interação com o PEE	1.1.Costuma falar com ele	“Sim, frequentemente” “Sim, chama-me muitas vezes, telefona-me...quando não percebo alguma coisa telefono ou vou lá...” “Sim, sim sempre que é preciso”	1,2,5,6,7,8,9  3 4	7  1 1
	1.2.Com que regularidade	“Semanalmente” “Sempre que nos encontramos” “Sempre que é preciso e por altura das notas” “Depende, conforme a necessidade da minha filha” “Ao inicio do ano e na entrega das avaliações”	1,8 2  3,6,9 4,5 7	2 1  3 2 1
	1.3.Quem tem a iniciativa	“Normalmente eu” “As duas”	2,4,6,7,8 1,3,5,9	5 4
	1.4.Tem hábito de falar com o PEE sem ser chamado	“Não, não vou...por falta de disponibilidade” “Sim” “Sempre que é preciso” “Não... a diretora de turma é que trata dos aspetos mais relevantes”	1 2,4,8,9 3,5,6 7	1 4 3 1
	1.5.Situações/razões em que reúne com o PEE	“Para falar do currículo, do programa como está a ser dado, ...adoção de livros, métodos”. “Na avaliação que não é muito formal, mas mesmo assim sou eu que peço para a fazer”. “Sempre que é preciso, mas o ano passado e este fui lá mais vezes por serem os últimos...a Sr.ª professora chamou para falarmos do futuro dele”. “Só mesmo no fim do período”. “Quando ela se comporta mal, falta ou para assinar papéis”. “No fim dos períodos, quando me chamam e no início do ano...” “...numa situação de regularidade...  analisamos o PEI e a avaliação dos três períodos do ano...da participação no boccia e de aspetos comportamentais”.  “Para falar das notas, do comportamento, da	1  2  3 4,7 5  6  8 9	1  1  1 2 1  1  1 1

<b>Categoria 1</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores e/ou Segmentos de texto</b>	<b>Número dos sujeitos entrevistados</b>	<b>Totais</b>
		medicação...”		
	1.6.Sobre a relação que mantém com o PEE	“Estreita e de confiança” “Boa relação, não é de conflito mas também não é de parceria de trabalho, de colaboração, de articulação...em termos pedagógicos não há muita troca de informações”. “É muito boa. Tem-nos ajudado muito e mais ao meu neto para ter um futuro melhor...confiamos nela...muito simpática, explica-nos tudo...” “Formal...afável”	1,7,9  2,5,6  3,4 8	3  3  2 1

Quadro 4: Contextos e processos de interação com o PER

<b>Categoria 2</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores e/ou Segmentos de texto</b>	<b>Número dos sujeitos entrevistados</b>	<b>Totais</b>
2.Contextos	2.1.Se costuma falar com ele	“Sim” “Poucas vezes” “Não; só mesmo no fim do período...é preciso levantar as notas”	1,2,5,6,7,8,9 3  4	7 1  1
	2.2.Com que regularidade	“Semanalmente, mais ou menos a mesma que com o PEE” “Não tem sido muito regular” “Na altura das notas” “Quando me chama e no fim do período” “Regularmente...de 15 em 15 dias” “Mais ou menos duas vezes por período”	1,8 2 3,4,6  5 7 9	2 1 3 1 1 1 1
	2.3.Quem tem a iniciativa	“Eu” “A diretora de turma” “A escola” “Tanto a diretora de turma como eu”	1,2,4,8 3,5,7 6 9	4 3 1 3 1
	2.4.Tem hábito de falar com o PER sem ser chamado	“Sim” “Quando nos encontramos” “Não” “É raro”	1,7,8,9 2 3,4,5 6	4 1 3 1
	2.5.Situações/razões em que reúne com o PER	“Para ver os progressos e muito especialmente o comportamento do filho” “Normalmente nas situações de horário de atendimento” “Por altura das notas” “Quando se porta mal, devido às faltas ou para falar das notas”	1 2 3,4,7,9 5	1 1 4 1

**TRABALHO PARTILHADO ENTRE FAMÍLIAS DE ALUNOS COM DIFICULDADE INTELLECTUAL E DESENVOLVIMENTAL E OS PROFESSORES**

<b>Categoria 2</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores e/ou Segmentos de texto</b>	<b>Número dos sujeitos entrevistados</b>	<b>Totais</b>
e processos de interação com o PER		“Quando vou buscar as notas e no princípio do ano para falar do horário”	6	1
		“Tem a ver com os conteúdos da leitura, escrita, matemática, mas tem havido uma certa articulação com o PEE”	8	1
	2.6.Sobre a relação que mantém com o PER	“É boa, cordial”	1,2,5,6,7	5
		“É boa mas estou mais à vontade com o PEE” “Formal”	3 4,8,9	1 3

**Categorias 1 e 2 - Contextos e processos de interação com o PEE e o PER**

Comparativamente, a grande maioria dos entrevistados fala com ambos os docentes (PEE e PER) com regularidade diversificada. Genericamente a iniciativa é tomada por parte da família, mesmo sem ser solicitada; as razões que levam as famílias a reunir com o PEE são diferentes daquelas que os levam a reunir com o PER; a relação que as famílias mantêm com o PEE e o PER são, na sua globalidade, positivas.

Quadro 5: Participação e acompanhamento do PEI

<b>Categoria 3</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores e/ou Segmentos de texto</b>	<b>Número dos sujeitos entrevistados</b>	<b>Totais</b>
3.Participação e acompanhamento do PEI	3.1.Quem explica as medidas educativas: PEE ou PER	“Eu conheço, também sou PEE”	2	1
		“É a professora de educação especial”	1,3,4,5	4
		“Os dois, embora fale mais com o PEE”	6	1
		“Tem sido a diretora de turma que manda e vamos assinar à escola”	7	1
		“Os dois professores”	8	1
		“Mais a PEE mas também a diretora de turma”	9	1
	3.2.Com quem reúne para definir os objetivos do PEI	“Com os dois professores”	1,5,6,9	4
		“Não reunimos formalmente, encontramos-nos”	2	1
		“Tratamos do programa com a PEE, no fim a diretora de turma também está”	3	1
	3.3.Dá sugestões para a sua	“É com a PEE”	4,8	2
		“Não, já vem elaborado”	7	1
		“Dou sugestões”	1,2,8,9	4
		“Nós não percebemos muito mas a PEE explica-nos e pede para		

<b>Categoria 3</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores e/ou Segmentos de texto</b>	<b>Número dos sujeitos entrevistados</b>	<b>Totais</b>
	elaboração	escolhermos”	3	1
		“Não, ...estou satisfeita...não tenho que opinar sobre isso”	4,7	2
		“Não, explicam-me as alterações e eu concordo”	5	1
		“Às vezes sobre o horário”	6	1
	3.4.Como participa na elaboração e acompanhamento do PEI	“Através de reuniões agendadas pela PEE e também por e-mail”	1	1
		“Não tem havido uma prática de reunir, de chamar para fazer a avaliação, normalmente sou eu que insisto”		
		“Vamos a reuniões à escola”	2	1
		“Sim acompanho; sempre houve grande contacto entre mim e a PEE”	3	1
		“No princípio do ano falamos sobre as alterações, preenchemos os documentos e eu concordo”	4	1
		“Falo com o PEE e o PER”		
		“Não”	5	1
		“Tem havido acompanhamento no final dos períodos e agora no fim do ano estou com expectativa de haver uma maior incidência nessa questão”	6,9	2
			7	1
			8	1
	3.5.Participa na avaliação do PEI ou só é chamado para assinar	“Envia-me o PEI, posso escrever sugestões que entender; avaliamos no fim de cada período”	1	1
		“O diretor de turma coordenou o programa educativo, envolveu as pessoas, reuniu para avaliar, para construir”	2	1
		“Depois das senhoras professoras explicarem eu ponho o dedo nos documentos”	3	1
		“Há um grande diálogo de parte a parte, não é só fazer uma assinatura”	4	1
		“No princípio do ano assinamos o programa”	5	1
		“Acertamos o programa no início do ano e no fim de cada período falamos da avaliação”	6	1
		“Por vezes sim, ajustamos o PEI com a PEE”	7,8	2
		“No fim dos períodos pedindo para aumentar os apoios e passarem trabalhos para casa”	9	1

**TRABALHO PARTILHADO ENTRE FAMÍLIAS DE ALUNOS COM DIFICULDADE INTELLECTUAL E DESENVOLVIMENTAL E OS PROFESSORES**

<b>Categoria 3</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores e/ou Segmentos de texto</b>	<b>Número dos sujeitos entrevistados</b>	<b>Totais</b>
	3.6. Se a participação neste processo decorreu sempre da mesma forma	“Este ano participei mais” “Tem havido um esforço para tentar conhecer um pouco mais” “Nos últimos anos fui mais vezes à escola com esta PEE” “Não, eu é que sou uma mãe atenta e tenho mantido a mesma postura, quero saber o que fazem” “Desde que anda no ciclo chamam-me mais vezes” “Sim, nestes dois anos decorreu” “Só tenho experiência de um ano” “Não, até há pouco tempo só me liam os documentos para assinar”	1  2  3  4,7  5  6  8  9	1  1  1  2  1  1  1  1

**Categoria 3 – Participação e acompanhamento do PEI**

Verifica-se algum equilíbrio sobre quem explica as medidas (PEE e/ou PER), embora só quatro entrevistados reúnam com os dois professores; só três famílias dão sugestões para a elaboração do PEI e a participação na sua elaboração e avaliação é diversificada; contudo, é referido que a participação neste processo sofreu alguma alteração, ainda que diminuta.

Quadro 6: Sobre a interação e proximidade das famílias de alunos com DID e os professores/escola

<b>Categoria 4</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores e/ou Segmentos de texto</b>	<b>Número dos sujeitos entrevistados</b>	<b>Totais</b>
5. Interação e proximidade das famílias de alunos com DID e a escola/professores	5.1. Como participam na elaboração do projeto educativo da escola, do regulamento interno e do projeto curricular de turma do filho?	“Não participo” “Participo porque sou docente da mesma escola. Não sou solicitada como encarregada de educação para participar. O regulamento interno já vai feito mas é enviado aos pais com possibilidade de sugestões. Para o PCT não tem havido envolvimento”	1,3,4,5,6,7,8,9  2	8  1
	5.2. Quais as iniciativas e/ou	“Sim, festa de Natal, magusto, semana da leitura” “Sim, participo sempre que sou	1	1

Categoria 4	Subcategorias	Indicadores e/ou Segmentos de texto	Número dos sujeitos entrevistados	Totais
	atividades em que participam, anualmente, na escola do filho?	solicitada”	2	1
		“Festa de fim de ano”	3	1
		“Festa de Natal”	4,5,8	3
		“Festa de Natal e sessão de karaoke”	6	1
		“Festa de Natal, festa de fim de ano e carnaval”	7	1
		“Festa de Natal, carnaval, cortamato e reuniões de pais”	9	1

#### **Categoria 4 - Sobre a interação e proximidade das famílias de alunos com DID e os professores/escola**

Sobre o tipo de interação e proximidade que as famílias de alunos com DID estabelecem com os professores/escola, os resultados foram muito claros na primeira subcategoria, oito entrevistados afirmam, categoricamente, não participar na elaboração de qualquer um dos documentos (PE, RI, e PCT).

Na segunda subcategoria todos dizem participar em iniciativas anuais da escola (festa de Natal, magusto, corta-mato, semana da leitura, etc.).

### **5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Considerando a especificidade das famílias de alunos com DID, pensamos haver necessidade de um esforço profissional por parte dos professores/escola, atento e empenhado, de forma a criar interações humanas que permitam alcançar resultados de sucesso.

Atualmente, o trabalho com as famílias requer uma prática baseada na parceria educacional que, de acordo com Pugh (1989), citado por Correia (2008), é “uma relação de trabalho que se caracteriza por uma interação partilhada, respeito mútuo e vontade de negociação, o que implica partilha de informação, responsabilidade, aptidões, tomada de decisões e confiança” (p.162).

Na expectativa de contribuirmos para uma melhor compreensão, este estudo questionou as famílias sobre o seu entendimento a respeito dos procedimentos e práticas que os professores desenvolvem. Estamos cientes que, ao fazê-lo, proporcionamos às famílias de alunos com DID uma reflexão sobre estas matérias desejando encontrar conclusões sobre os valores predominantes.

Quando partimos para este estudo não esperávamos encontrar nos resultados uma diferença tão acentuada, relativamente aos procedimentos do PEE e do PER, face às necessidades das famílias entrevistadas. Das conclusões retiradas deste estudo, e em termos genéricos, podemos dizer

que a interação das famílias de alunos com DID com os dois profissionais de educação, PEE e PER, revelam um contraste em diversas subcategorias.

Parece-nos preocupante que uma das razões/ situações que levam a uma interação entre as famílias e os professores seja, apenas, o “levantamento das notas de final de período” ou o “horário no início do ano”, o que exprime em si a regularidade dos seus encontros e, por vezes, a superficialidade dos mesmos. Contudo, registamos que a relação que estabelecem com o PEE é mais próxima e estreita que aquela que estabelecem com o PER.

Já Simpson (1990), citado por Correia (2008), referia que as estratégias básicas para melhorar a comunicação entre pais e profissionais são a confiança e o respeito, elementos essenciais para uma comunicação produtiva e significativa entre famílias e profissionais.

Aliás, o próprio enquadramento legal determina a participação das famílias, mais concretamente no articulado do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, art.º 3.º, n.º 1 que diz que “os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da Lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo”.

Apesar do enquadramento legal apontar no sentido referido nas categorias 1 e 2, contextos e processos de interação com o PEE e o PER, não se verifica uma prática muito definida relativamente aos procedimentos. As respostas são muito diversificadas em subcategorias muito concretas como “se costuma falar com o PEE e o PER, com que regularidade, quem tem a iniciativa, tem por hábito falar sem ser chamado e em que situações”.

Porque pensamos que se torna imprescindível uma interação efetiva entre famílias e professores, mais difícil se tornou aceitarmos algumas posturas expressas em muitas respostas que tratamos.

No âmbito da categoria 3 quisemos saber como as famílias de alunos com DID, na prática, participavam e acompanhavam o PEI. Este “constitui um documento que assume a maior importância para os alunos com NEE de carácter permanente, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo” (DGIDC, 2008, p.23).

Mais é dito que este visa responder à especificidade das necessidades de cada aluno e que, por isso, é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e aprendizagem.

É ainda um documento que responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação de medidas educativas que promovam a

aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de caráter permanente.

Daqui se infere que a importância atribuída a este documento, deve espelhar, na sua conceção e acompanhamento, a participação de todos os intervenientes no processo, sobretudo da família/ encarregado de educação, do PEE e do PER.

Por isso e tendo em conta as respostas obtidas, não concebemos que não se cumpra o preceituado nos diplomas legais que regem a educação especial, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Ainda no que respeita aos resultados encontrados sobre quem explica as medidas educativas à família, PEE ou PER, nas respostas apenas três famílias referem serem os dois. Para a definição dos objetivos do PEI quatro entrevistados reúnem com os dois professores. Apenas quatro dão sugestões para a sua elaboração.

Mais grave se torna quando, relativamente à forma como participam na elaboração do documento nos é respondido: “por e-mail”; “não tem havido a prática de reunir”; “de chamar para fazer avaliação do PEI”. Porque é que situações destas ainda acontecem? O que falta fazer para aplicar a lei? Trata-se de um documento que, por excelência, regula o PEI de um aluno, com consequências sérias e marcantes no seu percurso.

Na subcategoria “participa na avaliação do PEI”, apenas um em nove entrevistados refere que o diretor de turma coordenou o PEI, “envolvendo pessoas, reuniu para avaliar, para construir”. Continuamos aqui a detetar pouco rigor neste processo, na medida em que a avaliação do PEI por todos os intervenientes no processo se reveste de crucial importância, já que o mesmo permite, sempre que estes atores considerem benéfico para o aluno, ser sujeito a reajustes. Pergunta-se: em que sede é que estes intervenientes avaliam a eficácia das medidas implementadas? Quem responde pela monitorização e reformulação/ reajuste do mesmo sempre que tal seja necessário? Não serão as famílias, a seguir ao próprio aluno, as mais interessadas?

Pelos dados recolhidos, parece que o PEE revela uma maior sensibilidade e, quicá, formação para tratar estas temáticas. Também acreditamos que ao conversarmos com estas famílias sobre estes aspetos, estamos a alicerçar uma relação de confiança que será benéfica para o próprio aluno e suas famílias, uma vez que vai ao encontro das suas necessidades.

Como já foi dito, o papel do PEE exige, em nosso entender, uma grande sensibilidade, bom senso e disponibilidade para atingir os resultados desejados. Ao mesmo tempo, com estas práticas, ajudará as famílias a manter o seu equilíbrio e organização ao longo do processo de interiorização sobre aceitação e relacionamento com a diferença.



A proximidade das famílias de alunos com DID e a escola, no que concerne à participação na elaboração do projeto educativo de escola, do regulamento interno e projeto curricular de turma, revelou-se preocupante na medida em que a totalidade dos entrevistados afirma não participar, sendo que estes documentos assumem a grande centralidade da vida das escolas pois é neles que se projeta a própria identidade que confere a cada uma a sua especificidade.

No que respeita às atividades desenvolvidas anualmente nos agrupamentos, a situação deixa de apresentar a mesma preocupação visto que as famílias entrevistadas manifestaram participar, de forma mais ou menos sistemática, nos eventos lúdicos abertos a toda a comunidade. Estas iniciativas parecem-nos revestir-se de grande importância, já que permitem uma aproximação entre os diferentes atores da comunidade educativa.

## CONCLUSÕES

Em face dos resultados obtidos, parece confirmar-se a necessidade de instigar uma maior adequação dos procedimentos e práticas dos professores nas respostas às necessidades das famílias de alunos com DID, pelo que se nos afigura recomendável a formação, nesta área, dos PER, a quem foram atribuídas competências legais de coordenação do PEI, sem que, muitas vezes, tenham tido alguma experiência ou formação para o desempenho dessas funções. Pensamos residir aqui a causa essencial para os contrastes que encontramos nos resultados do nosso estudo.

Comparamos a um estudo anteriormente realizado (Almeida, 2006; Ramalho & Almeida, 2007), no qual pretendemos compreender o comportamento profissional do PEE e do PER. Indagamos procedimentos, práticas e atitudes que desenvolviam de forma, mais ou menos sistemática, com as famílias de alunos com DID. Das conclusões retiradas deste primeiro estudo, e em termos genéricos, podemos dizer que nos preocupou o comportamento profissional dos docentes, tomando por referência a interação e as práticas implementadas junto das famílias, sobretudo por verificarmos um contraste tão notório entre as prestações do grupo de educação especial e do grupo do ensino regular. Com o presente estudo e ao inquirir as famílias, corroboramos alguns destes resultados.

Relativamente a estas posturas, entendemos que se deve procurar a sua eliminação através de práticas adequadas aos contextos escolares, de ações de sensibilização e da partilha dos resultados destes nossos estudos.

É este o nosso propósito porque acreditamos que o trabalho com as famílias exige não só um vasto conhecimento teórico dos pressupostos em que assenta a vida familiar, especificamente de alunos com DID, mas também alguma facilidade para estabelecer com elas um trabalho de partilha, respeito mútuo, troca de informações, responsabilidade e tomada de decisões conjuntas num espírito de confiança. Acreditamos que a interação das famílias com os PEE e PER é um eixo central da qualidade da verdadeira escola inclusiva!

## BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Coleção Em Foco. Porto: Edições Asa.
- ALMEIDA, C. (2006). *A Interacção dos Professores em Famílias de Crianças com Deficiência Mental*. Dissertação de Pós-Graduação não publicada. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- CORREIA, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M., & Serrano, A. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: Das Práticas centradas na Criança às Práticas centradas na Família*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- DIAS, J. C. (1999). *A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Secretaria Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.
- DGIDC (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática*. DGIDC e Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio educativo. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- PEREIRA, F. (1996). *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. Livros SNR, n.º 8. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- RAMALHO, R. & ALMEIDA, C. (2007). A Interacção dos Professores com Pais de Crianças com Deficiência Mental. *Cadernos de Estudo*, Vol. V, 47-57.

### **Legislação:**

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro  
Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho  
Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro  
Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro

### **Outros:**

<http://sitio.dgidc.min-edu.pt/especial/Paginas/Políticas.aspx>