

<https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2020.9473>

Data de receção: 21/04/2020

Data de aceitação: 30/06/2020

**A INTERAÇÃO DAS FAMÍLIAS DE ALUNOS COM
DIFICULDADE INTELLECTUAL E DESENVOLVIMENTAL
COM OS PROFESSORES / ESCOLA E SUAS PERSPECTIVAS
A PERTINÊNCIA E A ATUALIDADE ¹**

**THE INTERACTION OF STUDENTS' FAMILIES WITH
INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITY
WITH THE TEACHERS/ SCHOOL AND THEIR
PERSPECTIVES
RELEVANCE AND ACTUALITY**

*Celeste Torres Almeida*² orcid.org/0000-0002-8759-1864

***Resumo:** Conhecer a forma como as famílias de alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)³ vêem 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, Procurando sempre fomentar o crescimento e desenvolvimento destes alunos, foi o objetivo central da atualização deste estudo.*

¹ Este artigo constitui, parte da atualização da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Educação Especial, apresentado no Centro Regional das Beiras da Universidade Católica Portuguesa, em 2011

² Docente de Educação Especial, Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial, Centro Regional das Beiras, Universidade Católica Portuguesa.

Formadora, creditada pelo Conselho Científico Pedagógico de Formação de Professores.

E-mail: celestemalemeida@sapo.pt

³ Nomenclatura que, a partir de 2007, substitui a designação «Deficiência Mental».

Ao mesmo tempo, a DID continua a assumir reconhecida pertinência e atualidade, quer pela necessidade premente e sistemática de apoio que os alunos e suas famílias necessitam, quer pelos renovados desafios colocados à escola, no que se refere às formas de interagir e colaborar com estas.

Mudanças ocorreram neste lapso temporal, com a introdução de um novo regime para a educação inclusiva, que veio reforçar o estatuto dos pais, promovendo um conjunto de direitos e deveres que impõem um maior envolvimento destes. Por outro lado, à escola é colocado o desafio de potenciar e tornar a sua participação real em todo o processo educativo.

Consideramos que esta interacção só será produtiva e geradora de sucesso, se a encararmos enquanto processo partilhado, própria de uma organização flexível, a escola, e que pretendemos inclusiva.

Através deste estudo, igualmente de tipo qualitativo, realizámos vinte entrevistas, a famílias responsáveis por alunos com DID, distribuídas pela zona centro do país, com inter-relação com 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 contraste relativamente a procedimentos e práticas, ainda que. menos acentuado do que aquele que foi apurado no estudo anterior.

Palavras-chave: *Interação; Famílias; Professores, Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental.*

Abstract: *Knowing how the students' families with intellectual and developmental disability (IDD) see the interaction between regular and special education teachers, and how they respond to their needs, adapt procedures, educational responses and support, always seeking to foster the growth and development of these students, was the central objective of updating this study.*

At the same time, IDD continues to assume recognized relevance and actuality both for the pressing and systematic need that students

and their families need, or for the renewed challenges posed to the school, regarding the ways to interact and collaborate with them.

Changes took place with the introduction of a new inclusive education regime that reinforces the parents' status by promoting a set of rights and duties that impose greater involvement of them.

By the other side, the school is faced with the challenge of enhancing and making its real participation in the entire educational process.

We believe that this interaction, will only be productive and generate success, if we see it as a shared process that belongs to a flexible organization, the school, and that we want to be inclusive.

Through a qualitative study, we interviewed twenty families that are responsible for students with IDD, in the center of Portugal, more specifically in Viseu, Coimbra and Aveiro.

From conclusions drawn from this study, and in general terms, we can say that the interaction of the two education professionals with the families revealed a contrast in terms of procedures and practices, although, less accentuated than the one found in the previous study.

Keywords: *Interaction, Families, Teachers, Intellectual and Developmental Disability.*

1. A PERTINÊNCIA E A ATUALIDADE DO ESTUDO

A atualização deste estudo enquadrou-se numa abordagem descritiva da problemática da relação e interação que as famílias de alunos com DID desenvolvem com os professores, de Educação Especial (PEE) e do Ensino Regular (PER), uma reflexão contextualizada ao nível do Perfil, que se pretende que os alunos alcancem, à saída da escolaridade obrigatória.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória afirma-se, nestes pressupostos, como documento de referência para a

organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.(...) A abrangência do Perfil dos Alunos respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social (DGE, 2017, p.8).

Considerando ainda, que o novo enquadramento legal para a Educação Inclusiva vem reforçar a obrigatoriedade do envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo do seu educando e que já em 2011 estas preocupações se nos colocavam, justifica-se a atualização do nosso estudo. À data, face aos resultados obtidos, os procedimentos e práticas dos dois profissionais, PEE e PER, revelaram um notório contraste em diversas subcategorias de crucial importância, registando-se a relação estabelecida com o PEE mais próxima e estreita que aquela que era estabelecida com o PER. (Almeida, Ribeiro & Simões, 2011).

As razões elencadas reiteram a pertinência, atualidade e relevância que esta temática continua a assumir, para além do reforço que o novo enquadramento jurídico da educação inclusiva evidencia.

O Perfil dos Alunos configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola e de todos os que lá trabalham, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação. Docentes, gestores, decisores políticos e também todos os que, direta ou indiretamente, têm responsabilidades na educação encontram, neste documento, a matriz que orienta a tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento curricular, consistente com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo (DGE, 2017, p 9-10).

Assim, parecem-nos incontestáveis as mudanças e os desafios que se colocam à escola de hoje. É premente, redireccionar o foco, urgem profundas alterações nas práticas e procedimentos em que os princípios orientadores da educação inclusiva estejam realmente patentes.

Salientamos que os princípios fundamentais para uma escola inclusiva, entraram agora numa nova etapa, com a conjugação e articulação de

vários normativos legais, para além do já referido Perfil dos alunos, destacando, o preceituado no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), dos desígnios do Decreto - lei n.º55/2018, do Decreto - lei n.º54/2018 (que veio substituir o Decreto - lei n.º 3/2008), com implicações nas práticas educativas, nomeadamente através da abordagem Multinível no Acesso ao Currículo.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (Decreto - lei n.º54/2018, n.º 1 do Art.º 1.º).

Procurando garantir que nenhum aluno é deixado para trás, veio ainda estabelecer os princípios orientadores para a educação inclusiva, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de Todos e de cada Um, apresentando-se como impulsionador e suporte à implementação das mudanças, ao nível organizacional, bem como ao próprio processo educativo.

Porque também sentimos, no nosso quotidiano profissional, que uma interação regular e continua, estabelecida entre pais e docentes favorece o desenvolvimento do aluno e promove um forte impacto na satisfação e na confiança das famílias, quando participam efetivamente nas tomadas de decisões, vimos encorajado o presente estudo.

Constituiu ainda objetivo deste, analisar a visão das mesmas, sobre a interação dos PEE e dos PER com famílias de alunos com DID, suas práticas e procedimentos profissionais.

Não temos dúvidas que a inclusão de alunos com DID, nas escolas regulares, deve ser fruto da conjugação dos esforços dos professores e das famílias, daí ser incontornável que o papel atribuído a estas seja cada vez mais imprescindível.

Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando bem como aceder a toda a

informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Art.º 4.º do Decreto-Lei 54/2018).

Neste sentido, queremos apurar o tipo de envolvimento destes pais, saber se os direitos e deveres que os assistem estão a ser efetivamente implementados, de forma ativa e cooperante ou se ainda ficam pela obrigatoriedade formal e a interação passiva, no que diz respeito à participação em todo o processo educativo. Pretendemos dissecar esta problemática, discutindo os resultados apurados neste estudo, especificamente nas categorias que mais diretamente com ela se relacionam, analisá-los e concluir à luz do novo regime legal da Educação Inclusiva, dos seus pressupostos e da nossa experiência profissional.

Neste artigo apresentaremos os dados, por categoria, indicando os resultados apurados, conclusões e as suas possíveis implicações.

1.1. Interação Escola / Família

Falar de Educação Inclusiva em Portugal, é falar de Educação para Todos e para cada Um, de um percurso francamente positivo que temos vindo a trilhar, mas é também falar da metamorfose da escola e pensar onde pretendemos chegar. Não é utopia. Acreditamos, com convicção.

A convergência em prol da Educação Inclusiva e a evidente articulação dos normativos referidos, não nos deixam dúvidas relativamente à intencionalidade.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, veio definir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público e privado.

Os erros detetados pelo Ministério da Educação nos últimos anos, decorriam de procedimentos relacionados com os processos de referenciação, de avaliação dos alunos, subida exponencial de alunos designados 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 terão sido, provavelmente, algumas das razões que levaram à publicação deste, em primeira

instância, vindo romper com a categorização implementada no passado, sem esquecer os aspectos positivos do caminho percorrido.

Em perfeita sintonia, e na mesma data, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, determinou “um novo currículo para o ensino básico e secundário e estabeleceu regras que dão mais autonomia às escolas para tomarem decisões que ajudem os alunos a alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Decreto - lei n.º55/2018, Art.º 1.º).

Concomitantemente, o DUA surge como ferramenta facilitadora em termos de acesso ao currículo, de remoção de barreiras, de maior participação procurando aumentar o sucesso e promovendo a inclusão.

O desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo constituem-se como as opções metodológicas subjacentes a este diploma. Para tal, as escolas vêm reforçada a sua autonomia e a flexibilidade na mobilização de recursos e estratégias que promovam e assegurem a plena inclusão educativa de todos e de cada um dos alunos (DGE, 2017, p.7).

Um conjunto de diplomas nos quais comunga o princípio inclusivo e que privilegia o trabalho com as famílias. Pensamos que no trabalho cooperante e de equipa reside o segredo, especialmente com as famílias e os próprios alunos.

e) Envolvimento dos alunos e encarregados de educação na identificação das opções curriculares da escola; (Decreto - lei n.º55/2018, Art.º 4.º, n.º 1).

No que concerne à participação e estatuto das famílias, este enquadramento legal determina que “os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando bem como aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” (Art.º 4.º do DL 54/2018).

Além da participação na elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico, os pais/encarregados de educação têm o direito de: (i) participar nas reuniões da equipa multidisciplinar; (ii) participar e acompanhar a definição e implementação das medidas a aplicar; (iii) participar na elaboração e avaliação do Programa Educativo Individual; (iv) receber uma cópia do Relatório Técnico-Pedagógico e, se aplicável, do Programa Educativo Individual e do Plano Individual de Transição; (v) solicitar a revisão do Programa educativo Individual; (vi) consultar o processo individual do seu filho ou educando; (vii) ter acesso a informação compreensível relativa à educação do seu filho ou educando. (DGE, 2017, pp. 15-17 e 44-49).

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 e originando problemas globais na aprendizagem, quer seja académica quer seja social.

Já era convicção de Correia (2008), que os professores do ensino regular e de educação especial deveriam “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” (Correia, 2008, 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, escola e família deverão assumir as suas responsabilidades enquanto agentes de socialização, estruturalmente diferentes, mas que classificamos como preponderantes neste processo.

A nossa experiência, enquanto docente, 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 a responsabilidade de alargar os seus

conhecimentos e práticas, e reconhecer 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 (Almeida, Ribeiro & Simões, 2011).

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 destas, 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.

2. METODOLOGIA

Tendo como objetivo geral identificar 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:

- identificar os contextos e os processos de interação destas famílias com o PEE no processo educativo dos seus educandos.
- identificar os contextos e os processos de interação destas famílias com o PER no processo educativo dos seus educandos.
- verificar o grau de participação dos pais dos alunos com DID na elaboração e implementação dos documentos inerentes à aplicação de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão;
- perceber a importância que estas famílias atribuem à interação e proximidade com a escola / professores.

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 (Afonso, 2005, p.99), 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” (Afonso, 2005, 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 professor de educação especial (PEE) (6 subcategorias); contextos e processos de interação com o professor do ensino regular (PER) (6 subcategorias); participação e acompanhamento do programa educativo individual (PEI) (6 subcategorias); interação e proximidade das famílias de alunos com DID e a escola/professores (2 subcategorias);

O processo de conceção deste projeto de investigação passou por diversos passos até à efetiva concretização do seu objectivo, pensado, desenvolvido e implementado integralmente por nós, no âmbito da referida atualização do estudo.

Na análise do conteúdo procedemos, inicialmente, a uma análise categorial.

De seguida, procedemos à inferência de conhecimentos com a ajuda de indicadores de ordem semântica (frequência do tema).

2.1. Caracterização da Amostra

A amostra é constituída por 20 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, responsáveis legais,... 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 Tutora, responsável e encarregada de educação de uma aluna, desde tenra idade (retirada à família biológica), assim como um pai adotivo.

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

Tabela 1

Caracterização da amostra por idade, sexo e grau de parentesco

Entrevistado	Idade	Sexo	G.Parentesco
E1	49	Fem.	Mãe
E2	59	Masc.	Mãe
E3	52	Fem.	Mãe
E4	54	Fem.	Tutora
E5	68	Masc.	Pai
E6	52	Fem.	Mãe
E7	41	Fem.	Mãe
E8	44	Fem.	Mãe
E9	65	Fem.	Tia
E10	33	Fem.	Mãe
E11	45	Fem.	Mãe
E12	54	Fem.	Mãe
E13	43	Masc.	Pai
E14	63	Masc.	Pai
E15	42	Fem.	Mãe
E16	67	Fem.	Avó
E17	40	Fem.	Mãe
E18	46	Fem.	Mãe
E19	39	Fem.	Mãe
E20	46	Fem.	Mãe

Como podemos observar na tabela 1, as idades dos entrevistados são diversificadas, variando entre os 33 e os 68 anos, com maior incidência

na faixa etária dos 41-45 anos (n=5). Relativamente ao sexo a representatividade é de 16 mulheres e 4 homens. A maioria das famílias entrevistadas foi representada por mães (n=13), seguidas de pais (n=4), de avó (n=1), tia (n=1) e de Tutora (n=1).

Tabela 2

Caracterização da amostra por habilitações literárias e atividade profissional

Entrevistado	Hab. Literárias	Prof./Act. Profissional
E1	9.º Ano	Doméstica
E2	9.º Ano	Empregada Doméstica
E3	9.º Ano	Balconista comercial
E4	Licenciatura	Educadora
E5	Licenciatura	Contabilista
E6	Curso Profissional	Comercial
E7	Licenciatura	Professora (1.º Ciclo)
E8	Licenciatura +P. Graduação	Educ. Infância/Educ. Especial
E9	sem escolaridade	Doméstica/Agricultora
E10	12.º Ano	Doméstica
E11	6.º Ano	Desempregada
E12	4.º Ano	Agricultora
E13	Licenciatura	Professor (3.º Ciclo)
E14	Licenciatura	Inspector
E15	9.º Ano	Cozinheira
E16	Licenciatura	Doméstica
E17	9.º ano	Desempregada
E18	Licenciatura + Mestrado	Professora (3.º Ciclo)
E19	Curso Profissional	Estética e Cabeleireiro
E20	Licenciatura	Professora (1.º Ciclo)

As habilitações literárias dos entrevistados são diversificadas: 9 com licenciatura, 1 com ensino secundário, 2 com o curso profissional, 5 com o 3.º ciclo, 1 com o 2.º ciclo, 1 com o 1.º ciclo e 1 sem escolaridade.

3. APRESENTAÇÃO E 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 interrelações humanas que permitam alcançar resultados de sucesso.

Na expectativa de contribuímos para uma melhor compreensão deste estudo, questionámos as famílias sobre a sua perceção, a respeito dos procedimentos e práticas que os professores desenvolvem.

Quando partimos para este estudo, e tendo em conta o novo quadro legal, esperávamos encontrar nos resultados uma diferença menos acentuada, relativamente aos procedimentos do PEE e do PER, face às necessidades das famílias entrevistadas.

Das conclusões retiradas, 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, estabelecendo paralelo com o estudo anterior .

Tabela 3

Contextos e processos de interação com o professor de educação especial (PEE)

Categoria 1	Subcategorias	Indicadores e/ou Segmentos de texto	Número dos sujeitos entrevistados	Totais
	1.1. Costuma falar com ele	“Sim, frequentemente”	4,7,8,13,14,16,18	7
		“Sim, muitas vezes...”	20	1
		“...regularmente ...”	2,5,6,11,15	5
		“...quase todas as semanas...”	19,17	2
		“Sim, sempre que é preciso...”	1,3,9,10,12	5
	1.2. Com que regularidade	“Semanalmente...”	17	1
		“...mensalmente ...”	2,5,6,11,15	5
		“Sempre que nos encontramos”	20	1
		“Sempre que é preciso , “duas vezes por período”	1,3,9,10,12	5
		“Depende, conforme a necessidade! “ ...depois	4,7,8,13,14,16,18	7
		19	1	

Categoria 1	Subcategorias	Indicadores e/ou Segmentos de texto	Número dos sujeitos entrevistados	Totais
1.Contextos e processos de interação com o professor de educação especial (PEE)		de cada ronda de testes” “...na entrega das avaliações...”		
	1.3.Quem tem a iniciativa	“Normalmente eu” “...a professora...” “As duas”	1,3,9,10,12 11,15,17,19 2,4,5,6,7,8,13, 14,16,18,20	5 4 7 4
	1.4.Tem hábito de falar com o PEE sem ser chamado	“Não, não vou...por falta de disponibilidade” “Sim, muitas vezes” “Sempre que é preciso” “Não, só com a DT, na hora de atendimento” “Por vezes”	9,10,12 1,3,4,7,8,13,14,16,1 8 2,5,6,11,15 19,17 20	3 9 5 2 1
	1.5.Situações/razões em que reúne com o PEE	“Para falar do programa, como está a ser dado, ...” “...”para estar sempre a par” “Nas avaliações “ “Para acompanhar os progressos...” “Articulamos as aprendizagens, tpc..” “Sempre que é preciso, mas o ano passado e este fui lá mais vezes...” “Para prepararmos a mudança de escola, o futuro dele”. “Só mesmo no fim dos períodos” “Quando se comporta mal, falta ou para assinar papéis”. “Para analisarmos as medidas, e prepararmos o RTP, PEI...” “Avaliarmos as medidas , ajustarmos, vermos a participação nos clubes e aspetos comportamentais”. “Para falar das notas, do comportamento, da medicação...”	20 3 2,9 5 4,13 10 14,16, 11,12 15,17 20 18 7,8,19 6	1 1 2 1 2 1 2 2 1 1 3 1

Categoria 1	Subcategorias	Indicadores e/ou Segmentos de texto	Número dos sujeitos entrevistados	Totais
	1.6.Sobre a relação que mantém com o PEE	“Uma boa relação...” “Ótima, de ajuda mútua...” “...de confiança” “De colaboração, de articulação...” “...formal, troca de informações” “...de grande ajuda, apoio...” “É muito boa. Tem ajudado muito em tudo, ...preparar o futuro...” “Excelente, preocupada...” “Próxima, sempre disponível...” “Formal...correta”	1 6 4,5 13,16,20 18 7,9 2,3,11, 8,10 15,17 12 14,19	1 1 2 3 1 2 3 2 2 1 2

Tabela 4

Contextos e processos de interação com o professor do ensino regular (PER)

Categoria 2	Subcategorias	Indicadores e/ou Segmentos de texto	Número dos sujeitos entrevistados	Totais
	2.1.Se costuma falar com ele	“Sim” “Poucas vezes” “Só mesmo no fim dos períodos...para levantar as avaliações” “Muitas vezes” “Frequentemente”	1,2,3,4,16, 20 15,17 19,12 6,9,10,11 5,7,8,13,14,18	6 2 2 4 6
	2.2.Com que regularidade	“Quando é necessário” “Semanalmente, mais ou menos a mesma que com o PEE” “Pouco regular” “Na altura das avaliações” “... no final dos períodos” “Regularmente...de 15 em 15 dias” “Mais ou menos duas vezes”	15,17 5,7, 14,18 19 12 8,13 6,9,10,11 1,2,3,4,16,20	2 4 1 1 2 4 6

Categoria 2	Subcategorias	Indicadores e/ou Segmentos de texto	Número dos sujeitos entrevistados	Totais
		por período”		
2.Contextos e processos de interação com o professor do ensino regular (PER)	2.3.Quem tem a iniciativa	“Eu”	3,4,10,11,14	5
		“A diretora de turma”	1,2,3,4,16,20	6
		“...uma ou outra”	5,7,18	3
		“Depende do motivo”	8,12, 13,19	4
		“Quase sempre eu...”	6,9	2
	2.4.Tem hábito de falar com o PER sem ser chamado	“Sim”	1,2,3,4,5,6,7,8,9, 10,11,13,	15
	“às vezes”	16,19,20	3	
	“Não”	14,15,18	1	
	“É raro”	12	1	
		19,		
2.5.Situações/razões em que reúne com o PER		“Para ver os progressos e o comportamento do filho”	8,13	2
		“Normalmente nas situações de horário de atendimento”	5,7,14,18	4
		“Quando se porta mal, devido às faltas ou para falar das notas”	12,19	2
		“As avaliações...”	1,2,3,4,10,11,16,20	8
		Mudanças no horário”	,	2
		“Sobre a participação em iniciativas , viagens de estudo...”	15,17	2
2.6.Sobre a relação que mantém com o PER		“É boa”	6,9	
		“É boa, mas estou mais à vontade com o PEE”	1,2,3,4,5,6,7,8,9, 10,11,13,	15
		“Formal”	16,19,20	4
			12,14, 15, 18, 17,	1

A regularidade dos encontros, seja com PEE, seja com PER, aumentou, face ao estudo anterior. Contudo, parece-nos preocupante que as razões/situações que levam a uma interacção mais frequente, sejam ainda, o “levantamento das avaliações de final de período”, o “horário”, “no fim dos períodos”, o que exprime em si razões de superficialidade para os encontros. Continuamos a registar que a relação que estabelecem com o PEE é mais próxima e estreita que aquela que estabelecem com o PER, apesar desta ter vindo a aumentar, relativamente ao estudo anterior.

Concordamos com Correia (2008), que sempre defendeu que as estratégias básicas para melhorar a comunicação entre pais e professores são a confiança e o respeito, elementos essenciais para uma comunicação produtiva e significativa entre famílias e profissionais. Reiteramos, que o atual enquadramento legal assim o determina, com ênfase e dando-lhe especial enfoque e baseando-se em estudos científicos.

Apesar do enquadramento legal apontar para uma interação regular na contextos e processos de interação com o PEE e o PER (categoria 2), esta prática ainda fica muito aquém, apesar de ser respeitado nos procedimentos obrigatórios, não sendo passível de ser resumido a "Na altura das avaliações"; "... no final dos períodos" e Mais ou menos duas vezes por período".

Porque a imprescindibilidade de uma interação efetiva e estreita entre famílias-professores tem de ser real, mais difícil se tornou aceitarmos algumas posturas expressas em muitas respostas que tratamos.

Tabela 5

Participação e acompanhamento do Relatório Técnico Pedagógico (RTP)

Categoria 3	Subcategorias	Indicadores e/ou Segmentos de texto	Número dos sujeitos entrevistados	Totais
	3.1. Quem explica as medidas educativas: PEE ou PER	<p>“Os dois professores e depois a uma equipa”</p> <p>“É a professora de educação especial com a professora e depois na reunião da EMAEI”</p> <p>“Os dois, mas mais o PEE”</p> <p>“Tem sido a diretora de turma que liga e vamos assinar à escola”</p> <p>“A DT indica o dia e vamos a uma</p>	<p>1,2, 5,6,7,8,9, 10,11,13,</p> <p>12,14, 15, 18,</p> <p>3,4,</p> <p>17</p> <p>16,19,20</p>	<p>12</p> <p>4</p> <p>1</p> <p>3</p>

Categoria 3	Subcategorias	Indicadores e/ou Segmentos de texto	Número dos sujeitos entrevistados	Totais
3.Participação e acompanhamento do Relatório Técnico Pedagógico (RTP) e demais documentos		reunião em que nos explicam e assinamos”		
	3.2.Com quem reúne para definir os objetivos do RTP (e demais documentos legais)	“Com os dois professores” “Não reunimos formalmente, é por telefone e email” “É com a PEE” “Não, já está feito”	1,2,5,6,7,8,9,10,11,13,12,14, 15, 18,	14 2 3 1
	3.3.Dá sugestões para a sua elaboração	“Dou sugestões” “Sobre o tempo para disciplinas que acho mais importantes...” “Sobre as disciplinas e como os professores dão as aulas” “...sim, sobre as medidas de que precisa” mais sobre o PEI e PIT” “Não. Aceito as sugestões” “Normalmente estamos de acordo” “Às vezes sobre o horário” “Sobre os interesses do filho”	12,14, 1,2,5 6,7,8,9,10,11,13, 15, 18, 16 17,19 4 20 3	2 3 9 1 2 1 1 1
	3.4.Como participa na elaboração e acompanhamento do RTP	“Através de reuniões com o PEE e também por e-mail” “Nos tempos de atendimento” “Chamam-nos para reuniões” “Ao longo do ano faço propostas” “reunindo com o PEE e o PER” “Tem havido acompanhamento	2,3 9,12,15 10 11 4,5,6,7,8,13,14 1,16,18,19,20 17	2 3 1 1 7 5 1

Categoria 3	Subcategorias	Indicadores e/ou Segmentos de texto	Número dos sujeitos entrevistados	Totais
		no final dos períodos e agora no fim do ano “ “Pedindo para aumentar os apoios e passarem trabalhos para casa”		
	3.5.Participa na avaliação do RTP ou só é chamado para assinar	“Avaliamos no fim de cada período” “O DT coordena o RTP, reúne para avaliar, em cada período e no fim dos anos” “Acho que sim, ponho o dedo, não sei assinar” “Há um grande diálogo...” “Por vezes sim, avaliamos e ajustamos com a PEE e PER”	1,2 4,5,6,7,8,13,14,16,18,19 9 9 12 10,11,3,15,17,20	2 10 1 1 6
	3.6.Se a participação neste processo decorreu sempre da mesma forma	“Este ano participei mais” “agora há mais reuniões” “mais ou menos” “Desde que anda no ciclo chamam-me mais vezes” “Sim, nestes dois anos explicam com mais pormenor” “Só tenho experiência de um ano” “sim, há pouco tempo lêem-se os documentos e assinamos”	1,2,3 4,5,6,13,16,18,19 20 9 12 10,11,15,17, 14 7,8	3 7 1 1 1 4 1 2

No âmbito da categoria 3 quisemos saber como as famílias de alunos com DID, na prática, participavam e acompanhavam o RTP. Este é o documento que assume maior importância para os alunos com NE, nomeadamente com DID, abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à Inclusão, no mínimo, com medidas Seletivas e/ou Adicionais.

Mais se reforça que visa responder à especificidade das necessidades de cada aluno, sendo um instrumento fundamental na definição, descrição, registo de operacionalização na adequação do processo de ensino e aprendizagem.

É ainda um documento que responsabiliza a escola, a equipa, da qual o encarregado de educação é parte.

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, particularmente da família/encarregado de educação, no seio da equipa.

Por isso, e tendo em conta as respostas obtidas, não concebemos que não se cumpra cabalmente o preceituado nos diplomas legais que regem a educação Inclusiva.

Ainda no que respeita aos resultados encontrados sobre quem explica as medidas educativas à família, PEE ou PER, a resposta mais referida foi “os dois professores e depois vamos a uma equipa”, o que denota superficialidade no conhecimento dos procedimentos, por parte das famílias.

Para a definição dos objetivos do RTP, a maioria dos entrevistados (n=14) diz reunir “com os dois professores” e três ainda dizem “... com a PEE”.

Apenas 9 afirmam convictamente dar sugestões para a sua elaboração, sendo que 4 dizem fazer algumas propostas específicas: “sobre as disciplinas e como os professores dão as aulas”; “...sim, sobre as medidas de que precisa”; “mais sobre o PEI e PIT”; “Às vezes sobre o horário” e “sobre os interesses do filho”. Embora registemos melhorias, fica muito aquém do mínimo exigido.

Na subcategoria que versava a forma como participa na elaboração e acompanhamento do RTP, 7 dizem fazê-lo “reunindo com o PEE e o PER” e 5, que “Tem havido acompanhamento no final dos períodos e

agora no fim do ano “. Registamos uma ténue melhoria, por já reunirem com os dois professores, embora, longe das práticas desejadas, sendo ainda mais grave quando nos é respondido...”por e-mail”; Impensável.

Porque é que situações destas ainda acontecem? O que falta fazer para aplicar a lei? Trata-se de documentos que regulam a implementação das medidas de suporte à aprendizagem do aluno, com consequências determinantes no seu percurso.

E, à subcategoria “participa na avaliação do RTP”, 10 afirmaram que o “O DT coordena o RTP, reúne para avaliar, em cada período e no fim dos anos” e 6 vacilam, dizendo “Por vezes sim, avaliamos e ajustamos com a PEE e PER”.

Continuamos aqui a detetar pouco rigor neste processo, na medida em que a avaliação do RTP 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? Onde é referida a EMAEI? 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, quiçá, formação para tratar estas temáticas. Como já foi dito, o papel do PEE exige, em nosso entender, uma grande sensibilidade, bom senso e disponibilidade para atingir os resultados desejados.

Tabela 6

Sobre a interação e proximidade das famílias de alunos com DID e a escola/professores

Categoria 5	Subcategorias	Indicadores e/ou Segmentos de texto	Número dos sujeitos entrevistados	Totais
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	<p>“Não sei nada sobre esses documentos”</p> <p>“Não participo”</p> <p>“Participo qb, mas porque sou professora...”</p> <p>“Nunca me foi pedido para participar”</p> <p>“O regulamento interno só aparece na página da escola”</p> <p>“Para esse PCT só nos informam numa das primeiras reuniões... acho que é desse documento”</p>	<p>2,3</p> <p>9,12,10</p> <p>16,</p> <p>1,4,5,6,11,13,14,15,17,18,19</p> <p>20</p> <p>7,8</p>	<p>2</p> <p>3</p> <p>1</p> <p>11</p> <p>1</p> <p>2</p>
	5.2. Quais as iniciativas e/ou atividades em que participam, anualmente, na escola do filho	<p>“Sim, festa de Natal, magusto, semana da leitura”</p> <p>“Sim, participo sempre que sou solicitada”</p> <p>“Festa de fim de ano”</p> <p>“No Sarau anual”</p> <p>“Festa de Natal, festa de fim de ano e carnaval”</p> <p>“Festa de Natal, desfile de carnaval, ...”</p> <p>“Eventos, escola para pais...”</p> <p>“Reuniões de pais”</p>	<p>1,2,3,4,</p> <p>5,</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>6,9,10,11,12,17,</p> <p>15</p> <p>13,14,16</p> <p>7,8,18</p>	<p>4</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>6</p> <p>1</p> <p>3</p> <p>3</p>

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 estrondosa maioria dos entrevistados afirma não participar, sendo que estes documentos assumem grande centralidade na vida das escolas e, como já referido, é neles que se continua a projetar a sua identidade e singularidade.

No que respeita às atividades desenvolvidas anualmente nos agrupamentos, a situação deixa-nos menos inquietos, visto que as famílias entrevistadas manifestaram participar, de forma mais ou menos sistemática, nos eventos lúdicos abertos à comunidade. Estas iniciativas parecem-nos revestir-se de grande importância, já que aproximam 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 formação, nesta área, dos docentes do ensino regular, a quem foram atribuídas competências legais de coordenação, sem que, por 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.

Comparámos ao estudo anteriormente realizado e publicado (Almeida, 2011), 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 famílias de crianças 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, sobretudo por verificarmos um contraste tão

notório entre as prestações do grupo de educação especial e do grupo do ensino regular.

Com este estudo, e em termos globais, podemos dizer que a interação dos dois profissionais de educação com as famílias revelou contraste relativamente a procedimentos e práticas, ainda que menos acentuado do que aquele que foi apurado no estudo anterior.

Assim, urge adequar práticas e procedimentos, assim como trabalho colaborativo, em equipa. Pensamos que na escola de hoje ainda existe um grande défice de cooperação e de articulação que não se compaginam com os princípios orientadores da Educação Inclusiva. Será necessário implementar um trabalho essencialmente colaborativo e apostar fortemente na qualidade da intervenção (em sala de aula e nos diferentes contextos), para que cada aluno atinja o seu máximo potencial, garantindo o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais. É fundamental ouvir, conhecer outras perspetivas, privilegiar o enriquecimento e a partilha, pois cada vez mais, o trabalho do docente não se pode resumir a um trabalho de intervenção solitário /isolado.

Faz sentido aqui lembrar palavras proferidas recentemente pelo Papa Francisco: “a educação deverá construir redes e afirmar o bem comum”, pois a nova escola passará por sermos capazes de trabalhar uns com os outros.

A escola inclusiva não existe, constrói-se. Depende de enquadramento legislativo que lhe dá suporte, mas só se alicerça com a prática dos atores que a constroem. É um desafio constante. Relativamente à intervenção pedagógica, é crucial que os intervenientes, nomeadamente os professores, se sintam capazes de responder adequadamente ao desafio que a diferença representa. Quando se fala de alunos com DID, ainda se torna mais complexo. É necessário acreditar que é possível construir uma escola, onde todos têm um lugar e uma resposta consentânea com as suas dificuldades e fragilidades. O paradigma da escola mudou. As práticas e procedimentos têm de responder à diversidade.

A formação contínua de professores é, quanto a nós, um contributo fundamental para refletir sobre estas questões. Sugerimos um maior investimento em formação por parte dos docentes, salientando que a

Educação Inclusiva não se confina a nenhuma área específica do saber, nem disciplinar.

Atualmente é transversal e considerada como formação específica para os docentes de todos os níveis de ensino e grupos de recrutamento, de acordo com o despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro, que veio definir as prioridades de formação contínua dos docentes.

Estamos convictos que as mudanças não se fazem por decreto, mas sim pelas pessoas, pelas mentalidades e pela vontade de mudar.

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.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N.(2005).*Investigação Naturalista em Educação*. Um Guia Prático e Crítico. Coleção Em Foco. Porto: Asa.
- Almeida, C., Ribeiro, C., Simões., C., (2011).TRABALHO PARTILHADO ENTRE FAMÍLIAS DE ALUNOS COM DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL E OS PROFESSORES, A pertinência e a atualidade. Revista Gestão e Desenvolvimento, Centro Regional das Beiras, Universidade Católica Portuguesa, 19 : 229-246.
- Almeida, C., Ribeiro, C., Simões., C., (2014). A importância da parceria com as famílias, Revista Deficiência Intelectual, Instituto APAE de São Paulo, Ano 4, Número 6, Janeiro/Junho.
- Almeida, C., Ribeiro, C., Simões., C., (2016). A CONCEÇÃO DAS FAMÍLIAS DE ALUNOS COM DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL SOBRE A INTERAÇÃO COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO ENSINO REGULAR, Educação Especial Em Tese 25 Anos A Formar Professores, Editora ESEPF , ESE de Paula Frassinetti, 1: 61-71.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.

DGE (2018). *Para uma Educação Inclusiva, Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação: Editor Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação (DGE).

ISBN 978-972-742-418-4

Morato, P., Santos, S. (2007). Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. A Mudança de Paradigma na Conceção de Deficiência Mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação* n.º 4, 14.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION APA (2014). *MANUAL DIAGNOSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS - DSM-5* (4.^a ed.) Porto Alegre: Artmed.

ISBN 978-85-8271-088-3

Sassaki, R. (2007). Deficiência Intelectual e Inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação* n.º 54, 8-11.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de Julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de Julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I.

Despacho Normativo n.º 10-B/2018 de 6 de Julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série II.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de Julho de 2017. Diário da República n.º 143, Série II.

Despacho n.º 779/2019, de 18 de Janeiro. Diário da República n.º 13, Série II.

Outros:

<https://acervo.plannetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1320>

Recuperado em 10 março, 2020.

<https://www.researchgate.net/publication/299369627> Recuperado em 10 março, 2020.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf Recuperado em 5 junho, 2020.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_apratica.pdf

Recuperado em 5 junho, 2020.

<https://www.dge.mec.pt/noticias/formacao-de-docentes-despacho-no-7792019> Recuperado em 5 junho, 2020.