

Ana Luísa Oliveira Miranda

**Relação Escola-Família de  
Crianças com Necessidades  
Educativas Especiais - Perceção  
dos Professores**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO



Ana Luísa Oliveira Miranda

**Colaboração entre a Escola e as  
Famílias de Crianças com  
Necessidades Educativas  
Especiais - Perceções dos  
Professores**

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE em Educação Especial: Multideficiência e Problemas Cognitivos

Orientação

*Prof. Doutor Miguel Augusto Santos*

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO



## RESUMO

Com esta pesquisa pretende-se entender as percepções dos professores relativamente à colaboração entre a escola e as famílias de crianças com NEE. A investigação parte do esclarecimento de alguns conceitos relacionados com o tema, apontando igualmente alguns estudos similares realizados noutros países.

Assim, propuseram-se como objetivos: o entendimento que os professores têm sobre o PEI; as percepções que os professores têm sobre o envolvimento dos pais na avaliação, planificação e intervenção do PEI dos seus filhos; as diferenças entre as percepções de professores do ensino regular e de professores da educação especial; se o facto de o aluno possuir a medida CEI afeta as percepções de ambos os grupos docentes e as práticas dos professores de educação especial no envolvimento dos pais neste processo.

Para cumprir estes objetivos procedeu-se a um estudo de natureza quantitativa, através de um questionário, como instrumento de recolha de dados, destinado aos professores do ensino regular (pré-escolar, 1º, 2º, e 3º ciclo do ensino básico e secundário) e da educação especial.

A partir da análise dos dados recolhidos constatou-se que segundo os professores, a colaboração entre a escola e as famílias acontece e é benéfica para o desenvolvimento dos alunos com NEE, embora em alguns itens, as opiniões dos professores do ensino regular e da educação especial sejam significativamente diferentes, nomeadamente perante o facto de o aluno possuir a medida currículo específico individual. No entanto, os professores sugerem que esta relação precisa de ser melhorada e deixam algumas sugestões para tornar este processo mais eficaz.

Palavras-Chave: Necessidades educativas especiais, Família, Escola, Colaboração



## **ABSTRACT**

This research aims to understand the perceptions of teachers regarding collaboration between the school and families of children with SEN. The research part of clarifying some concepts related to the topic, pointing also some similar studies in other countries.

Thus, the following objectives were proposed: the understanding that teachers have on PEI, the perceptions that teachers have about the involvement of parents in assessment, planning and intervention PEI of their children, the differences between the perceptions of regular and special education teachers, is the fact that the student possess the individual specific curriculum measure affects perceptions of both groups and practices of special education teachers in parental involvement in this process .

To meet these goals we proceeded to a quantitative study, using a questionnaire as an instrument of data collection, designed for regular teachers (pre-school, 1st, 2nd, and 3rd cycle of basic education and secondary) and special education teachers.

From the analysis of the data collected it was found that according to the teachers , collaboration between the school and families happens and is beneficial to the development of pupils with SEN, although in some items, the opinions of regular teachers and education special are significantly different, namely to the fact that the student possess individual specific curriculum. However, teachers suggest that this ratio needs to be improved and leave some suggestions to make this process more effective.

Key-Words: Special educative needs, Family, School, Cooperation



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

NEE – Necessidades educativas especiais

PE – Professor educação especial

PR – Professor ensino regular

EE – Encarregado de educação

PEI – Programa educativo individual

CEI – Currículo específico individual

D.L. – Decreto-lei



## **ÍNDICE**

Resumo	5
Abstract	7
Lista de Abreviaturas	9
Introdução	13
<b>CAPÍTULO 1 – COLABORAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA</b>	<b>17</b>
1.1. – Conceito de Família	17
1.2. - A Família da criança com Necessidades Educativas Especiais	20
1.3. - A Escola	24
1.4. - Relação Escola-Família	25
1.5. – Estudos Realizados noutros países	29
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA</b>	<b>35</b>
2.1. Processo de construção do questionário	36
2.2. Caracterização da amostra	39
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS</b>	<b>45</b>
3.1. Entendimento dos professores acerca do PEI	45
3.2. Perceções dos professores sobre o envolvimento dos pais na avaliação, planificação e intervenção do PEI dos seus filhos.	49
3.3. Práticas dos professores de educação especial	53
3.3. Promover uma colaboração adequada entre a família e os professores de alunos com NEE	57
3.4. Discussão dos resultados	59
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>65</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>71</b>



## INTRODUÇÃO

Atualmente, pretende-se que os alunos com necessidades educacionais especiais recebam uma educação mais adequada às suas características. Ao longo do tempo, tem-se assistido a um conjunto de alterações, legislativas e educacionais, com o fim de permitir que estes alunos usufruíssem do mesmo tipo de educação que os seus colegas das classes regulares, determinando que os alunos com necessidades educacionais especiais seriam educados, sempre que possível, nas classes regulares (Correia, 1997). No entanto, são inúmeras as barreiras existentes que poderão prejudicar esta colaboração. Ora, se o envolvimento dos pais no processo educativo dos seus filhos é essencial para o seu bom desenvolvimento, no caso de crianças com necessidades educacionais especiais este envolvimento assume ainda maior importância.

Sabemos que a educação especial tem evoluído ao longo dos tempos, acompanhando as transformações da sociedade em que vivemos. Numa abordagem inicial – que, frequentemente, é designado por modelo médico - a educação especial era encarada numa perspectiva médico-terapêutica, espelhando as suas preocupações na classificação, diagnóstico e tratamento, em lugar da educação. Este modelo vê a pessoa como “portadora” de uma patologia, salientando a sua deficiência e atribuindo-lhe um papel passivo no seu percurso desenvolvimental. O investimento era feito essencialmente na cura, predominando o diagnóstico e desvalorizando qualquer aspeto social ou emocional. As críticas a este modelo surgidas nos anos 60 e 70, valorizaram uma perspectiva sociológica da deficiência que assumia que o problema não é da pessoa e da sua deficiência, mas que a incapacidade é resultado da falha da sociedade. Várias abordagens foram surgindo, sendo que a mais atual e utilizada é a biopsicossocial que reconhece a complexidade da incapacidade, articulando fatores sociais, biológicos e psicológicos (Augustin, 2012).

O motivo que nos levou a desenvolver um estudo sobre a colaboração da escola e das famílias de crianças com necessidades educativas especiais, foi sem dúvida alguma, a importância que esta relação parece ter no desenvolvimento de todas as crianças, nomeadamente as crianças com NEE. Ao longo dos anos, tem-nos parecido existirem algumas dificuldades por parte dos professores em obter a colaboração dos pais e/ou algumas dificuldades dos pais em conseguir a colaboração da escola no desenvolvimento dos seus filhos. De acordo com vários estudos realizados em Portugal e noutros países, a relação escola-família é primordial para o bom desenvolvimento das crianças. No caso de crianças com NEE, esta relação torna-se ainda mais impreterível, sendo que os pais são elementos essenciais na avaliação, planificação e execução dos Programas Educativos Individuais (PEI). Surge então a questão sobre como se processa esta colaboração. Em Portugal, de acordo com o Relatório final da avaliação externa da implementação do D.L. 3/2008 (Sanchez-Ferreira & Simeonsson, 2010), foi detetada a necessidade um maior envolvimento dos pais de crianças com NEE nas atividades escolares e necessidade de um maior esforço dos professores para aumentar este envolvimento. Este envolvimento parece que tem vindo a aumentar, no entanto, ainda ressaltam dificuldades na interação entre pais e profissionais. Parece-nos indispensável mentalizar pais e professores da importância da sua relação, tendo em vista o sucesso destes alunos. Neste processo será fundamental ajudar os pais a compreenderem os professores e vice-versa, e assim ajudarem-se nas suas funções, tornando mais claro o que a escola espera dos pais.

Com este trabalho, o objetivo geral que pretendemos atingir é compreender como é feita a articulação entre a escola e os encarregados de educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Mais especificamente, pretende-se compreender como é feita esta articulação na planificação de estratégias, avaliação de resultados e reformulação de estratégias que permitam o sucesso escolar destes alunos. Assim, pensamos que será importante compreender as perceções de cada interveniente quanto

aos seus papéis (e do outro) neste processo, e delinear alguns pontos de melhoria no trabalho colaborativo entre família e escola, para que seja feita uma planificação centrada no aluno.

Este trabalho está dividido em três capítulos: no primeiro, procuramos explicitar a importância desta relação entre a escola e a família no caso concreto do trabalho com crianças com necessidades de suportes adicionais. Para isso, abordaremos o conceito de família (de crianças com NEE), conceito de Escola, relação Escola-Família, a evolução da participação da família de acordo com a legislação e terminamos apresentando alguns estudos realizados em vários países subordinados ao tema do trabalho. No segundo capítulo, fazemos um enquadramento do estudo realizado, onde se incluem os objetivos a que nos propomos, a caracterização da amostra e os instrumentos utilizados. Por fim, no terceiro capítulo apresentamos os resultados do estudo, assim como a sua análise.



# **CAPÍTULO 1 – COLABORAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA**

Para recolher e entender as percepções que as famílias e os professores têm sobre os seus papéis na avaliação, planificação e intervenção com crianças com necessidades educativas especiais, importa compreender algumas das dimensões que estão na base desta relação. Assim, iniciaremos este capítulo esclarecendo o conceito de família e as transformações a que foi sujeita no que diz respeito ao seu papel no processo educativo das crianças, nomeadamente, de crianças com NEE, tendo em conta a evolução da sociedade e as alterações na legislação. Importa também refletir sobre o papel da escola como agente que contribui para o bom desenvolvimento da criança. Compreender a relação entre a escola e a família é essencial para identificar as barreiras e as dificuldades com que se deparam professores e famílias nesta parceria.

## **1.1. – Conceito de Família**

São inúmeros os autores (Maxler & Mishler, 1978; Reimão, 1994, Homem, 2002; Palacios & Pablo, 2003; Relvas, 2003; Gimeno, 2003; Dessen & Polonia, 2007), que afirmam que não existe uma única, uniforme e correta definição de família. Existem diversas definições que variam de autor para autor e de acordo com os contextos histórico e sociocultural.

Família pode definir-se como um grupo (primário) de pessoas que interagem entre si, existindo uma convivência entre gerações com grau de parentesco e com experiência de intimidade ao longo do tempo (Gimeno,

2003) tendo como funções básicas a socialização e o desenvolvimento pessoal dos filhos. Sendo o Homem um ser social, tem necessidade de interagir com vários grupos. O primeiro em que se encontra é precisamente, a família. Muitos autores (Maxler & Mishler, 1978; Reimão, 1994, Homem, 2002; Palacios & Pablo, 2003; Gimeno, 2003; Nunes, 2004) referem a família como uma instituição primária, primeira instituição educativa com a função de socialização primária, com importância primordial no desenvolvimento do indivíduo, sendo a comunidade onde lhe é reconhecido o seu carácter individual, irrepetível e insubstituível, e que lhe transmite valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma natural, o processo de transmissão de conhecimentos, costumes e tradições que fazem parte do seu património cultural. As famílias vivem um momento presente, num contexto socioeconómico e cultural, mas também são influenciadas por um passado, ligado aos aspetos transgeracionais (Golgschmidt, 2004). A família, principal contexto de desenvolvimento da criança constitui o alicerce da sociedade e independentemente do seu papel atual ou composição, mantém-se como fundamental na vida e desenvolvimento da criança (Correia, 1997) sendo “o último bastião grupal, funcionando como matriz relacional e de criação de identidade, numa sociedade cada vez mais exigente e causadora de *stress*” (Relvas, 2003, p. 16).

Salientando a importância da família no processo educativo das crianças, Diogo salienta que “é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria” (1998, p.37). A família privilegia a “construção social da realidade”, com base nas relações entre os seus membros, uma vez que é através desta que a criança contacta pela primeira vez com a sociedade que a envolve. Não é só a família que transmite à criança ideias, valores e conceitos fundamentais da sociedade, mas é o primeiro sistema em que a criança está inserida com essa função (Silva, 2001). Representa, então, uma construção social, pois a evolução do

seu modo de pensar e agir tem acompanhado a evolução organizacional e de funcionamento da sociedade. Com a evolução da sociedade, o sistema familiar também se alterou, influenciando todos os seus membros, e desenvolvendo-se de acordo com as transformações da sociedade. Desta forma, este sistema procura uma melhor adequação com vista à sobrevivência dos seus membros e da família como um todo (Melchori, 2009).

Para compreender a importância da família na personalidade da criança, Knobel explica que esta “se começa a formar precocemente a partir da interação familiar, influenciando as características morais, éticas e cívicas dos indivíduos” (1992, cit. in Baltazar et al., 2006).

A definição de família não se baseia apenas nos laços de consanguinidade, mas também num conjunto de variáveis que incluem o significado das interações e relações entre as pessoas, abrangendo aspetos cognitivos, sociais, afetivos e culturais (Dessen & Polonia, 2007). Para estes autores, as configurações familiares são inúmeras, tendo identificado 196 tipos de famílias, produto de cinco subsistemas resultantes da conceção ecológica do micro, meso, exo, macro e cronossistema, e baseando-se na combinação entre os laços de consanguinidade, formas legais de união, grau de intimidade das relações, formas de moradia e compartilhamento de rendas. Assim conclui-se que a configuração familiar ideal não existe, pois são inúmeras as combinações e formas de interação entre os indivíduos que constituem os diferentes tipos de famílias contemporâneas (Dessen & Polonia, 2007) mas que em todas elas ocorrem processos e mecanismos desenvolvimentais fundamentais para o desenvolvimento dos seus elementos.

## 1.2. - A Família da criança com Necessidades Educativas Especiais

“O nascimento de uma criança causa em qualquer família mudanças estruturais no seu núcleo às quais se terá de adaptar” (Creekmore, 1988, cit. in Correia, 1997, p.152). Quando a criança nasce com NEE, essas alterações serão mais complicadas. São muitas as causas de stress que estas famílias poderão experienciar: tratamentos caros, dolorosos e por períodos de tempo imprecisos, sobrecarga financeira, dificuldades a nível da deslocação da criança, rotinas mais exigentes, cansaço, falta de tempo e mesmo problemas conjugais que derivam do desentendimento relativamente à forma como cada um lida com as NEE (Correia, 1997). Também Nielsen (1999, cit. in Costa, 2004), constata os inúmeros desafios e situações difíceis que estas famílias encontram, salientando que o impacto nas interações que se estabelecem, podem produzir intensa ansiedade e frustração.

“Quando ocorre a constatação que um dos filhos tem características distintas do padrão culturalmente reconhecido como “normal”, a estrutura de funcionamento dessa família, inevitavelmente, rompe-se. Os sentimentos e as representações familiares anteriores deterioram-se, gerando uma crise de identidade grupal, que nem sempre é facilmente superada” (Glat & Pletsch, 2004, s/p).

A família, mais especificamente os pais, com a existência de uma criança especial, experienciam sentimentos de luto, semelhantes à perda de alguém próximo, por morte ou separação. Toda esta instabilidade vai influenciar o relacionamento entre os membros da família, e até mesmo, o quotidiano familiar, tornando-se fundamental reajustar as expectativas e projetos em função da nova realidade (Glat & Pletsch, 2004).

Como primeiro universo de relações sociais, a família poderá proporcionar à criança com necessidades educativas especiais um ambiente propício de

crescimento e desenvolvimento, sendo que a sua influência no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, se processa através das relações estabelecidas por meio de uma via fundamental, a comunicação (Silva & Dessen, 2001). No entanto, a relação da família com o seu filho com NEE orienta-se pela dualidade de sentimentos, que variam entre as características reais da criança e as suas eventuais possibilidades (Glat, 2004).

Para salientar a importância de alguns aspectos teóricos que explicam o funcionamento da família, Correia referiu três modelos: o modelo teórico da *Abordagem Sistêmica da Família*, que se baseia na teoria geral dos sistemas de Von Bertalanffy (1968) que defende que a família é uma unidade onde existem muitas interações, e conseqüentemente, qualquer situação que afete um dos membros da família terá impacto em todos os outros membros (Correia 1997); o *modelo transacional* de Sameroff e Chandler (1975) que consideram “a família como componente essencial do ambiente de crescimento, e que influencia e é influenciada pela criança num processo contínuo e dinâmico, resultando em aspectos diferenciados em cada momento dessa interação, com impacto, quer na família, quer na criança” (cit. in Correia, 1997, p.146), ou seja, a criança e a família influenciam-se mutuamente ao longo do tempo; e o modelo da *ecologia do desenvolvimento humano* de Bronfenbrenner, no qual “as experiências individuais constituem subsistemas que se encontram inseridos noutros sistemas, que também se inserem em sistemas mais gerais” (cit. in Correia, 1997, p.146), ou seja, uma alteração que ocorra numa parte de um sistema vai originar mudanças nos outros sistemas. O desenvolvimento da criança é então, consequência do conjunto de interações entre os diferentes sistemas nos quais a criança e a família se movem. Desta forma, é essencial que os professores não se centrem apenas na criança com NEE, mas considerem também o seu contexto familiar e ambiental, tendo sempre presente que as suas ações influenciarão os diferentes subsistemas familiares da criança e é imprescindível que a família dedique e foque a sua atenção no filho com NEE procurando estimulá-

lo e incentivá-lo ao máximo na conquista da sua autonomia, desenvolvimento e crescimento (Glat, 2004).

O envolvimento das famílias na educação dos seus filhos iniciou-se com a *Public Law 94-142* (legislação americana), com a orientação de os pais se envolverem nas decisões e informações relativas ao percurso escolar dos seus filhos assim como dos seus problemas, conhecendo os seus direitos e dos seus filhos e dando-lhes capacidade para resolver em tribunal situações de desacordo e sem resolução na escola (Correia, 1997). Mais tarde, em 1986, com a *Public Law 99-457*, que determina os serviços de intervenção precoce, registou-se uma evolução na interação entre as famílias e as instituições de atendimento a crianças com NEE. Surge o Plano de Atendimento Familiar Individualizado (PAFI), que deve conter informações acerca do nível de desenvolvimento da criança, áreas fortes e fracas da família, objetivos globais e específicos, serviços de intervenção implicados, intervenientes do processo, tornando assim a família como elemento fundamental no desenvolvimento destas crianças. Em Portugal, este envolvimento é previsto com o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, onde se reconhece a necessidade de um papel mais ativo por parte das famílias na orientação dos seus filhos. Desta forma, os pais devem ser envolvidos e esclarecidos, na partilha de informações acerca dos seus filhos, interagir com todos os intervenientes do processo educativo dos seus filhos, participar na planificação, execução e avaliação das atividades, sendo-lhes assegurada a confidencialidade das informações sobre os seus filhos (Correia, 1997).

Na Declaração de Salamanca (1994), documento representativo de um consenso mundial sobre as futuras orientações das crianças e jovens com NEE, a família é também considerada como fator preponderante no desenvolvimento destas crianças, afirmando que “uma educação de sucesso de crianças com necessidades educativas especiais não é da competência exclusiva do Ministério da Educação e das escolas. Esta exige, também, a participação das famílias, a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias, bem como o apoio do grande público”. O apoio aos pais é

essencial, valorizando o seu papel, transmitindo-lhes as informações mais relevantes através de uma linguagem clara e simples e tornando-os parceiros na tomada de decisões no que diz respeito às respostas educativas pretendidas para os seus filhos. Desta forma, deve-se fomentar a colaboração entre escolas e famílias, estimulando os pais a envolverem-se nas atividades educativas em casa e na escola.

Neste momento, o decreto-lei que está em vigor em Portugal, 3/2008 de 7 de janeiro, define as respostas educativas que se pretendem desenvolver relativamente às necessidades educativas especiais. No que diz respeito ao envolvimento das famílias neste processo, determina o princípio da participação dos pais e o direito dos mesmos acederem a toda a informação que diga respeito aos seus filhos. Contudo, possibilita avançar com respostas adequadas aos alunos mesmo quando os pais não exerçam o seu direito/dever de participação. Por outro lado, caso os pais discordem das medidas educativas sugeridas pela escola, poderão recorrer, através de documento escrito, fundamentando a sua opinião aos serviços competentes do Ministério da Educação.

Para os alunos com NEE permanentes, obriga à elaboração de um programa educativo individual (PEI), que deve espelhar as necessidades do aluno, partindo de avaliações realizadas em sala de aula e outras informações pertinentes fornecidas por outros intervenientes (família e técnicos que acompanham a criança). Prevê também que a coordenação deste documento seja da responsabilidade dos docentes titulares de turma/diretores de turma.

Este documento legal pretende, então, que os pais participem na elaboração, revisão e avaliação do programa educativo individual sendo necessária a sua autorização para a aplicação das medidas do regime educativo especial (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro).

### 1.3. - A Escola

Nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), a escola tem como objetivo promover “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”, ou seja, preparar os indivíduos para a vida em sociedade (Lei n.º46/86, art.º 2, n.º 5).

A escola representa um universo de significados, remetendo-nos para uma noção de escola “que cria uma cultura própria que transmite normas, crenças, valores e mitos que regulam o comportamento dos seus membros” (Guerra, 2009, p.29). É essencial na formação do aluno, através do processo de ensino-aprendizagem, mas essencialmente pela função que representa “na formação da personalidade, na conduta e na aquisição de cidadania, com o exercício dos direitos e dos deveres, de cada um e de todos” (Baltazar, Moretti & Balthazar, 2006, p.15). A relevância vital da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo é o facto de uma “simulação de vida”, contribuindo para a socialização dos indivíduos no sentido de lhes proporcionar a sua devida integração na sociedade (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991).

A escola apresenta um ambiente diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, onde os indivíduos processam o seu desenvolvimento global, pela variedade de conhecimentos, atividades, regras, valores, que são influenciados pelos conflitos, problemas e diferenças (Dessen & Polonia, 2007). Trata-se de um meio multicultural que também abarca a construção de laços afetivos e a preparação para a integração na sociedade, sendo que a sua tarefa mais importante é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo. Lima (1992), Homem, (2002) e Formosinho (1997) encaram a escola

como um prolongamento da família, com o papel de ampliar e complementar o papel educativo.

Embora as escolas sejam todas diferentes, podemos apontar três objetivos que devem ser comuns a todas, de acordo com o meio envolvente: “estimular e fomentar o desenvolvimento em níveis físico, afetivo, moral, cognitivo, de personalidade; desenvolver a consciência cidadã e a capacidade de intervenção no âmbito social; promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando, ao aluno, formas diversificadas de aprender e condições de inserção no mercado de trabalho” (Dessen & Polonia, 2007, p.26-27).

#### 1.4. - Relação Escola-Família

A relação escola família começa quando a criança começa a frequentar a escola e é, de uma forma geral, orientada por esta por todo o tempo que lá permanece submetendo a família ao seu funcionamento, “obrigando-a ao cumprimento de horários, a alimentação, o vestuário, a higiene, os tempos de descanso, a vigilância no cumprimento dos deveres escolares, (...) que obrigam à dedicação de um adulto a tempo inteiro, ou na sua ausência, de uma instituição que o substitua” (Perrenoud, 1987, cit. in Rocha, 2005). Estes serão então os dois primeiros meios fundamentais no desenvolvimento da criança que lhe facultam os estímulos e modelos essenciais que orientarão as suas ações (Diogo, 1998). Portanto, é de realçar a sua importância no desenvolvimento da criança, considerando-a um indivíduo, dentro da família e como pertença a um grupo, na escola (Dias, 1999). No caso de crianças com NEE o papel destes dois contextos é fundamental para o seu desenvolvimento, na medida em que estas crianças são ainda mais

dependentes das relações que estabelecem com a família e com o meio para poderem evoluir ao nível do seu desenvolvimento (Pires & Rodrigues, 2006).

Inúmeros autores apontam para uma correlação entre a parceria entre pais e escola e o sucesso dos seus filhos na escola (Marques, 1988; Coleman, 1988; Diez, 1989; Marques, 1997; Villas Boas, 2001; Davies, 2005; Gonçalves, 2012). De facto, “quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico background, mas cujos pais se mantêm afastados da escola” (Marques, 1988, p.9). Nesta relação vital, família e escola têm um lugar de encontro, de ação e relação coordenadas (Diez, 1989). É de realçar o aumento das probabilidades de sucesso dos alunos nas escolas em que pais e profissionais estão mais próximos, essencialmente devido ao maior controlo sobre os alunos e devido à aproximação de expectativas entre os intervenientes (Coleman, 1988, Marques, 1997, Villas Boas, 2001). Esta proximidade possibilita um mútuo conhecimento entre pais e professores e uma evolução na forma como se percebem, e assim, promove alterações ao nível das práticas de cada um, fomentando uma colaboração mais efetiva, atribuindo a este envolvimento uma grande importância na eficácia das escolas e na melhoria da qualidade do ensino. (Gonçalves, 2012; Marques, 1997). Os alunos saem beneficiados nas escolas que envolvem as famílias tendo em vista a melhoria das aprendizagens (Davies, 2005), ou seja, quando a escola tem a preocupação de dar resposta às preocupações das famílias, construindo uma parceria que valoriza as suas contribuições, naturalmente promovem o desempenho dos alunos. No entanto, esta relação tem de deixar de ser feita num só sentido (Marques, 1997). É necessário consciencializar os pais que a sua contribuição é essencial para a integração e sucesso escolar dos filhos, até porque “nem todas as famílias sabem como envolver-se nas atividades escolares e nem todas as escolas encorajam os pais a fazê-lo” (p.18). Para que esta relação seja melhorada, Silva e Stoer (2005) sugerem uma transformação do “pai-colaborador” para o “pai-parceiro”, isto é, o primeiro limita-se a responder às exigências da escola, cumprindo assim os

seus deveres perante a instituição, enquanto o segundo assume uma postura pró-ativa em relação à escola. O professor tem então um papel importante como fonte de apoio no contexto do sistema familiar da criança com NEE, tendo em conta que é aquele que se mantém presente durante mais tempo em todo o percurso das crianças e que todos os outros técnicos vão entrando e saindo das suas vidas. Neste sentido, a confiança e respeito mútuo tornam esta parceria mais eficaz, dando lugar a uma comunicação produtiva e significativa (Correia, 1997).

A coordenação entre a escola e a família estabelece-se num panorama de perceções e expectativas de ambas as partes. Desta forma, apesar desta relação ser bastante usual e continuada “(...) o envolvimento idealizado por pais e educadores é muito superior ao vivenciado (...)” (Pires & Rodrigues, 2006). É então imprescindível perceber quais as perceções dos pais de crianças com NEE relativamente à sua relação com a escola e de que forma a inexistência desta relação vai gerar dificuldades no meio escolar das crianças.

Os profissionais devem ter em conta um conjunto de estratégias para ultrapassar as barreiras na comunicação entre profissionais e famílias: estabelecer uma atmosfera de troca, facilitar a participação dos pais, reconhecer as necessidades específicas de alguns pais, evitar a utilização de termos muito técnicos, ser honestos na transmissão da informação, demonstrar sensibilização em determinadas situações, criar oportunidades de sucesso, ter alguma cautela no reforço positivo, saber ouvir, recetivos à vontade dos pais no delinear de um plano, permitir aos pais uma posição ativa na tomada de decisões e focar-se mais nos objetivos a longo prazo (Correia, 1997).

Apesar da diversidade de atuação dos professores, as práticas de aproximação às famílias têm vindo a aumentar. Existem, segundo Montandon (1993), quatro tipos de professores: os polivalentes, que estabelecem contactos formais e informais com os pais; os minimalistas, que se limitam a cumprir a legislação; informais, que preferem manter apenas contactos informais com os pais; e os tradicionalistas, que não gostam de discutir as

suas práticas pedagógicas com os pais (Villas Boas, 2001). No seu estudo sobre as relações entre a escola e a família, a autora concluiu que os professores assumem ainda uma postura de dualidade, acreditando e utilizando estratégias para estimular os pais a participarem, por um lado, mas ambicionando que estes atuem apenas sob a sua orientação, por outro lado. Esta colaboração pressupõe noções de parceria e de participação, cientes de que o sucesso educativo só é conseguido com a colaboração de todos (Marques, 1997). A nível legislativo, estão criadas as condições para a participação das famílias na vida das escolas, no entanto, muitas famílias não têm condições para poder participar, falta-lhes tempo, saber, interesse e a escola nem sempre está organizada para promover essa participação.

De acordo com o modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, a participação da família na escola está claramente relacionada com a qualidade do ensino. Esta relação compreende-se devido ao facto de as crianças viverem num mundo “ecológico” que inclui vários cenários interdependentes: a família, a escola, os grupos de amigos e a vizinhança. A falta de comunicação entre as várias instâncias do sistema provoca ruturas em todas as outras, ou seja, quando a escola não comunica com os outros contextos da criança, “surtem descontinuidades e ruturas que dificultam a integração e o desenvolvimento” (Marques, 1997, p.42). No caso de alunos com NEE, é evidente o agravamento desta relação devido à especificidade das características dos intervenientes, verificando o agravamento das competências parentais relativamente à escolaridade dos filhos. Nesta situação, o envolvimento parental nas escolas é essencial para evitar a falha ou exclusão escolar (Morgado, 2004). Com estas crianças há uma tendência para a superproteção, normalmente mais exagerada do que o necessário, tornando-se frequentemente um fator impeditivo de oportunidades que potenciarão o desenvolvimento emocional e social da criança (Diogo, 1998).

“Para que uma criança com NEE cresça social e emocionalmente, é necessário que os pais e os professores compreendam que esta não necessita de ser alvo de um maior grau de proteção, precisando, sim, que essa proteção seja menos ativa. É imprescindível, quando exequível, que a criança tenha possibilidade de se integrar nas diferentes vivências” (Nielsen, 1999 p.29).

## 1.5. – Estudos Realizados noutros países

Dada a importância do envolvimento dos pais em todo o percurso educativo dos seus filhos, procuramos abordar alguns estudos realizados no sentido de perceber as vantagens desta colaboração, identificar as barreiras que podem surgir e identificar algumas estratégias que promovam esta parceria.

Os autores Allen e Harriot (2011) incluem na definição de envolvimento parental, todo o tipo de contactos que os pais têm com a escola. Quando consideram este envolvimento, os professores pensam nas atividades a que os pais podem assistir livremente. No entanto, o envolvimento pressupõe muito mais, dando oportunidade aos pais de passar mais tempo com os seus filhos, conhecer mais sobre as suas aprendizagens e participar nas tomadas de decisão relacionadas com a escola. Esta definição mais abrangente permite alcançar e apoiar um vasto leque de pais, especialmente com crianças com necessidades educativas especiais. Por conseguinte, existe uma relação positiva entre o envolvimento parental e os resultados escolares dos alunos, mais especificamente, com necessidades educativas especiais. É também muito importante criar oportunidades de socialização no sentido de debater preocupações comuns com outros pais e identificar recursos e serviços que fortaleçam todas as famílias envolvidas.

Na Universidade da Malásia (Mislán, Kosnin, & Jiar, 2008) foi realizado um estudo que pretendeu desenvolver um modelo de colaboração entre professores e pais na educação especial. Destes intervenientes era esperado que trabalhassem em parceria, determinando metas e objetivos apropriados em vários aspetos de desenvolvimento dos estudantes. A amostra envolveu pais de crianças com necessidades educativas especiais e os professores responsáveis pela implementação do seu Programa Educativo Individual (PEI). Para estes autores, o PEI é um dos fatores essenciais de ofertas providenciadas pelos serviços para estudantes com incapacidade, que vai fornecer a base para uma educação de qualidade para estas crianças. Foi dada grande importância ao feedback dos pais acerca do seu ponto de vista, assim como, aos objetivos e perspetivas dos professores, para o efetivo desenvolvimento dos PEI's. No PEI devem constar todos os aspetos do desenvolvimento do aluno e planos comportamentais, incluindo as preocupações dos pais. Os autores acreditam que desenvolver uma parceria entre pais e professores no PEI leva os intervenientes a refletir sobre os seus papéis e a sua colaboração, melhorando os resultados do desenvolvimento dos alunos, isto é, determinando a melhor forma de facilitar a aprendizagem e assim descobrirem como cada aluno se desenvolve a nível cognitivo, social e emocional. Assim, a base para a colaboração entre professores e pais está dependente das crenças, ideais e valores das responsabilidades partilhadas para que os resultados educacionais sejam sólidos. Neste sentido, os professores têm um papel fundamental na tomada de medidas proactivas através dos recursos disponíveis dentro e fora das salas de aula, e no encorajamento dos pais no desempenho do seu papel de facilitadores do desenvolvimento dos seus filhos. É um desafio para os professores conseguir responder às necessidades dos alunos e ir de encontro às expectativas dos pais.

Foram identificados alguns fatores que podiam estar associados com a ineficácia do PEI, nomeadamente a uniformização na parceria entre os elementos da equipa e a conduta dos professores. Para Yi Jiar (2008) a

preocupação dos pais estava relacionada com a preparação insuficiente dos professores e com a falta de recursos para implementar eficazmente um ensino individualizado. Para tornar esta colaboração eficaz, era fundamental que os professores e pais pusessem de lado as ideias pré-concebidas sobre os papéis de cada um, e que se concentrassem e discutissem as necessidades específicas dos alunos como indivíduos inseridos na sociedade. No seu estudo, os autores concluíram que os pais e os professores deviam ser capazes de trabalhar em parceria, contribuindo para o desenvolvimento completo das crianças, tornando-se essencial perceber as suas perceções e inclinações e identificando os fatores que possam contribuir para atrair os pais para uma participação ativa no programa escolar dos filhos.

Outro estudo realizado na Escócia (Kane et al., 2003) colocou questões como: “Se a participação dos pais e alunos é vista como central para fornecer uma educação de qualidade, como é que eles serão protegidos?”, “Como é entendida esta participação de pais e alunos, pelas escolas?” e “Até que ponto as escolas estão preparadas para garantir a participação de ambos os grupos?”, referindo que em muitos países europeus se verifica a expectativa de envolver os pais e alunos na implementação do PEI, frequentemente na forma de colaboração na reformulação e revisão do PEI. Nas escolas que encaram o PEI apenas como ferramenta de auxílio na planificação, a contribuição dos pais e alunos é muito limitada (Kane et al., 2003). O foco principal desta pesquisa foi o envolvimento parental na definição de metas, no sentido de estabelecer a essência do papel dos pais neste contexto. Alguns pais entrevistados durante esta pesquisa, referiram satisfação e não viam qualquer necessidade de envolvimento na formulação de objetivos, sendo que o PEI tinha como propósito dar-lhes a conhecer o que os seus filhos estão a trabalhar na escola. Por outro lado, um grupo de pais refere-se ao PEI como um instrumento útil para debater com os professores e assim compreender os objetivos que a escola pretendia alcançar com os seus filhos. Os autores referem que será necessário reconhecer os pais como um grupo tão diverso

como o de alunos, ou seja, desejam diferentes formas de envolvimento, sendo que as formas de os envolver terão que ser multifacetadas.

A importância da participação dos pais na planificação e implementação do PEI, relaciona-se com numerosos benefícios, que incluem o desenvolvimento de uma relação positiva entre pais e profissionais e a concretização de resultados positivos para os alunos (Furney & Salembier, 2000). Ainda assim, a pesquisa realizada por estes autores sugere que a participação parental não ocorre uniformemente no processo de planificação e implementação do PEI. Neste sentido, identificaram que o comportamento e as práticas dos professores inibiam a participação ativa dos pais, através do uso de termos muito técnicos, sem qualquer explicação adicional, a falta de tempo dedicado às reuniões sobre o PEI, concluindo que frequentemente os professores apresentam o PEI aos pais, quase terminado, solicitando apenas a sua concordância com o documento em vez de pedir auxílio na sua elaboração. A comunicação com os pais deveria ser através de uma linguagem que seja fluente para eles (Engle, 2008). Outro estudo (Pang, 2011) destaca a importância de se elaborar um documento que reflita as necessidades únicas de cada criança, tendo em conta que todas as famílias são diferentes, com diferentes recursos, preferências, necessidades e crenças e valores culturais.

Morrisette e Morrisette (1999) consideram três aspetos que influenciam o envolvimento parental na sala de aula: as crenças dos pais sobre os seus papéis, acreditarem que podem ajudar os seus filhos e as perceções, oportunidades e barreiras ao envolvimento. No caso da educação especial, os pais também precisam de saber o que é esperado deles. Em contraste com a legislação, que reconhece nos pais a função de tomar decisões, estes sentem-se mais confortáveis assumindo uma postura de dar e receber informações (Morrisette & Morrisette, 1999). Os pais podem sentir-se numa encruzilhada quando definem os seus limites de participação. Por um lado, podem procurar o apoio dos professores, mas por outro lado, têm receio de comprometer esta relação, discordando ou limitando o seu envolvimento. Este receio pode surgir quando se verifica um conflito entre a escola e as

expetativas dos pais. O modelo de envolvimento parental deveria incluir uma opção de não envolvimento, dando aos pais a oportunidade de refletir sobre o nível de envolvimento no qual se sentem confortáveis e capazes. Apesar de ter lógica e ser razoável, a participação dos pais na educação especial, continua a ser um assunto controverso e complexo.

O estudo realizado por Engle (2008) propôs-se descobrir formas de aumentar a participação dos pais no PEI, baseando-se na informação de que as escolas estão a fazer o mínimo exigido pela lei. O autor constata que os pais destas crianças têm mais conhecimento sobre os seus filhos, do que os professores ou outros técnicos, uma vez que passam mais tempo com eles. São capazes de explicar como é que os seus filhos aprendem, a forma como se comportam e partilhar estratégias que já experimentaram em casa. Pelo contrário, nem sempre os pais se apercebem da importância da sua participação uma vez que frequentemente são chamados para uma reunião sobre o PEI, e se limitam a ouvir a leitura do documento pelo professor, a assiná-lo e indo embora. Salienta-se a importância destas reuniões como forma de partilhar informações sobre os pontos fracos e pontos fortes dos seus filhos, ouvir as recomendações dos profissionais da escola e dizer aos professores o que querem que os seus filhos aprendam (Engle, 2008). O PEI é um documento que descreve as necessidades educativas e pormenores de educação especial relativos aos serviços que a escola pode fornecer (Engle, 2008). Este envolvimento aumenta o conhecimento dos professores acerca do ambiente da criança, dá a conhecer aos pais o ambiente educacional dos seus filhos, melhora a comunicação entre pais e professores e aumenta o conhecimento da criança, por parte da escola. De acordo com o mesmo autor, as barreiras a esta participação podem ser a comunicação, elementos relacionados com a lei, falta de informação sobre o funcionamento da escola, problemas logísticos e a falta de compreensão acerca da cultura e da linguagem dos alunos, por parte dos professores, fazendo com que os pais se sintam inferiorizados (Smith, 2001, cit por Engle, 2008). Concluiu-se que realmente as escolas fazem o mínimo previsto na lei para envolver os pais na

planificação e implementação do PEI, e que os pais consideram que são ativos neste processo, embora se verifique que quando estes pais vão às reuniões, limitam-se a assinar o documento (o que não é uma participação ativa). Para melhorar esta parceria, a autora sugere falar de forma positiva sobre as crianças, manter os pais informados, fornecer transporte, comunicar de uma forma acolhedora, dar aos pais todas as informações que precisam para participar ativamente, acreditar nos seus filhos e incentivar os pais a participar. Muitos professores estão claramente a tentar alcançar os pais para os envolver ativamente neste processo, embora ainda seja necessário e possível fazer mais.

De facto, constata-se que a parceria entre pais e professores os conduz a uma reflexão sobre os seus papéis e a sua colaboração, melhorando os resultados escolares dos alunos com NEE. No entanto, existem alguns fatores de ineficácia que podem danificar esta colaboração, tais como, a preocupação dos pais relativamente à preparação dos professores e à falta de recursos, as práticas de alguns professores que poderão inibir a participação dos pais, o desconhecimento sobre o que é esperado de cada um e o facto de os pais não terem noção da importância da sua participação. É então imprescindível o papel dos professores na motivação dos pais para aumentar a sua participação, compreendendo que, os pais, tal como as crianças, são diferentes e desejam formas de envolvimento diferenciadas.

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

De acordo com a revisão bibliográfica feita no capítulo anterior, podemos aferir a importância da relação escola-família no desenvolvimento de crianças com Necessidades Educativas Especiais. Desta forma, pretendemos compreender como é feita a articulação entre escola e famílias, quem participa efetivamente neste processo e de que forma, encarregados de educação e professores, podem contribuir para que todo o processo seja, de facto, centrado no aluno.

O presente estudo tem por objetivo, portanto, analisar as perceções dos professores relativamente ao envolvimento dos pais na avaliação, planificação e intervenção do PEI dos seus filhos.<sup>1</sup> Procuramos colocar questões que vão de encontro a este objetivo dividindo-o em cinco objetivos específicos:

- O entendimento que os professores têm sobre o PEI;
- As perceções que os professores têm sobre o envolvimento dos pais na avaliação, planificação e intervenção do PEI dos seus filhos;
- As diferenças entre as perceções de professores do ensino regular e de professores da educação especial;

---

<sup>1</sup> Inicialmente pretendia-se com este estudo compreender as perceções dos professores e dos pais de crianças com NEE no que diz respeito às funções de cada um na avaliação, planificação e intervenção com estas crianças. Considerando que o nosso estudo se debruça sobre esta relação entre pais e professores, era de todo pertinente receber informação das duas entidades (família e escola). Assim, no que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, foram construídos dois questionários, um para os professores e outro para os pais. Depois de recolher e analisar as respostas obtidas pretendíamos entrevistar um conjunto de pais e um conjunto de professores no sentido de os confrontar com os resultados obtidos relativamente ao outro grupo. Assim, pensamos que o estudo seria mais completo, uma vez que os daria informações das perceções das duas partes envolvidas no processo de avaliação, planificação e intervenção do PEI com crianças com NEE. No entanto, depois de contactar várias associações (por todo o país), que se disponibilizaram de imediato para distribuir os questionários por correio eletrónico, não obtivemos respostas suficientes para atingir o objetivo proposto.

- Se o facto de o aluno possuir a medida CEI afeta as perceções de ambos os grupos docentes;

- As práticas dos professores de educação especial no envolvimento dos pais neste processo.

Por fim, pretendemos com a última questão identificar algumas estratégias a ser implementadas para potenciar/aperfeiçoar a colaboração de pais e professores no processo de avaliação, planificação e intervenção do PEI.

## 2.1. Processo de construção do questionário

Com base na revisão da literatura foi construído um questionário destinado aos professores do ensino regular (Pré-Escolar, 1º, 2º, 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário do Ensino Público e Particular) e aos professores de educação especial. Na introdução do questionário, referimos qual o tópico que pretendemos estudar e os objetivos atingir, assim como a confidencialidade das respostas dadas. As questões iniciais do questionário têm como propósito caracterizar os inquiridos ao nível das suas qualificações académicas e profissionais, o nível de ensino em que estão inseridos, a sua situação profissional e o tempo de serviço que têm. Posteriormente, iniciamos com as questões relacionadas com o tema, mais precisamente um grupo de questões sobre o entendimento que os professores têm sobre o PEI, outro grupo sobre o envolvimento dos pais na avaliação, planificação e intervenção com crianças com NEE e o último grupo (apenas para os professores de educação especial responderem) questiona sobre as práticas de envolvimento dos pais na avaliação, planificação e intervenção com crianças com NEE. Numa última questão (de resposta aberta) pretendemos recolher sugestões de estratégias para melhorar esta parceria entre pais e professores de crianças com NEE.

Para atingir os objetivos descritos decidimos utilizar uma abordagem essencialmente quantitativa, baseada na recolha de dados através de questionários. Será utilizada, no estudo empírico, uma metodologia de investigação de carácter quantitativo na recolha dos dados, ou seja, realizar-se-á um questionário, que nos permitirá obter os dados relevantes para o estudo que pretendemos realizar, pois é um instrumento com vantagens de sistematização e celeridade na recolha de informação, devido à possibilidade de se poder recolher opiniões junto de uma população mais alargada. O questionário produzido era constituído por 29 questões do tipo *likert*, com uma escala de resposta de 10 pontos, oscilando desde o 1 (discordo plenamente) até ao 10 (concordo plenamente). O questionário é antecedido por um conjunto de questões destinadas a caracterizar a amostra, sendo particularmente importante a possibilidade de distinguir entre professores de ensino regular e da educação especial, tendo em conta os nossos objetivos.

Para o primeiro objetivo definimos as primeiras nove questões que fazem referência a algumas linhas orientadoras do PEI de acordo com o D.L. 3/2008, de 7 de janeiro (“O Programa Educativo Individual é um documento que pretende elaborar um currículo igual para todos os alunos com necessidades educativas especiais; promover a inclusão educativa e social dos alunos com necessidades educativas especiais; preparar o aluno com necessidades educativas especiais para o prosseguimento de estudos; preparar o aluno com necessidades educativas especiais para a vida profissional; identificar as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno; mobilizar todos os recursos necessários ao sucesso educativo do aluno com necessidades educativas especiais; fixar as respostas educativas especiais do aluno, baseado nas informações complementares fornecidas pelos pais; a interação da família com a escola facilita o cumprimento dos objetivos propostos; quem é o responsável pelo Programa Educativo Individual do aluno?”).

Para o segundo objetivo apontamos as nove questões seguintes, onde procuramos perceber de que forma os professores pensam que as

orientações para a educação especial devem ser colocadas em prática (“O professor de educação especial deve assegurar a participação do encarregado de educação na elaboração e implementação do Programa Educativo Individual; o professor de educação especial deve reunir com encarregado de educação para perceber quais são as suas expectativas relativamente ao futuro do seu educando; o encarregado de educação deve colaborar com os professores na decisão sobre as alterações a implementar no currículo do seu educando; para determinar os conteúdos relativos à autonomia pessoal é imprescindível conhecer bem o contexto familiar do aluno; o encarregado de educação deve conhecer bem as estratégias delineadas no Programa Educativo Individual do seu educando; o encarregado de educação deve ser envolvido no delinear das estratégias a implementar no Programa Educativo Individual do seu educando; o encarregado de educação deve colaborar com o professor no levantamento dos recursos que possam ajudar o seu educando a atingir o sucesso educativo; o encarregado de educação é um interveniente obrigatório na elaboração do Programa Educativo Individual do seu educando; a avaliação dos progressos do aluno com necessidades educativas especiais deve ser feita em conjunto com a família.”).

Para o último objetivo apresentamos as onze questões seguintes, no sentido de compreender de que forma as perceções dos professores são postas em prática (“Com que frequência reúne com os encarregados de educação para trocar informações sobre o aluno; na elaboração e implementação do Programa Educativo Individual contacto com o encarregado de educação apenas para dar conhecimento dos documentos elaborados no processo educativo do aluno; tenho o cuidado de explicar todos os passos do processo educativo do aluno; peço a colaboração dos encarregados de educação na tomada de decisões; tenho sempre em consideração as informações das pelos encarregados de educação; defino as estratégias em conjunto com os encarregados de educação para promover o sucesso educativo dos alunos; avalio o resultado das estratégias implementadas com os encarregados de educação; chamo o encarregado de

educação para avaliar os progressos do aluno; os encarregados de educação solicitam ajuda na definição de estratégias a implementar em casa; considero que a colaboração dos encarregados de educação na elaboração e implementação do PEI tem contribuído para o sucesso educativo dos alunos; gostava que os encarregados de educação colaborassem mais no processo educativo dos seus educandos”).

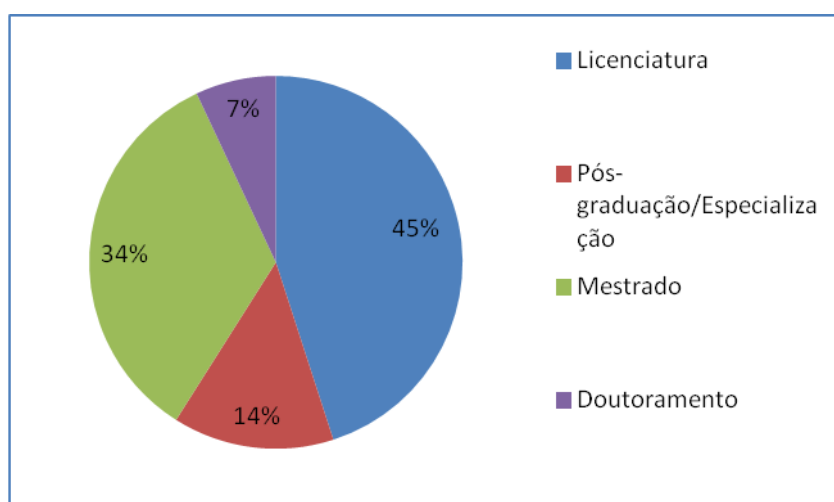
Para cada questão pedimos uma resposta no que diz respeito aos alunos com PEI e com CEI, entendendo aluno com PEI, aquele que beneficia de Programa educativo individual com adequações curriculares individuais (sem alterações significativas no currículo comum) e aluno com CEI, aquele que beneficia da medida currículo específico individual (com alterações significativas no currículo comum).

## 2.2. Caracterização da amostra

Este estudo pretendeu estudar a população constituída por professores do ensino regular (Pré-Escolar, 1º, 2º, 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário do Ensino Público e Particular) e pelos professores de educação especial. A amostra foi, então, dividida em dois grupos: professores do ensino regular e professores de educação especial. Os questionários foram enviados por correio eletrónico, sendo que recebemos resposta de um total de 54, 30 professores do regular e 24 professores de educação especial.

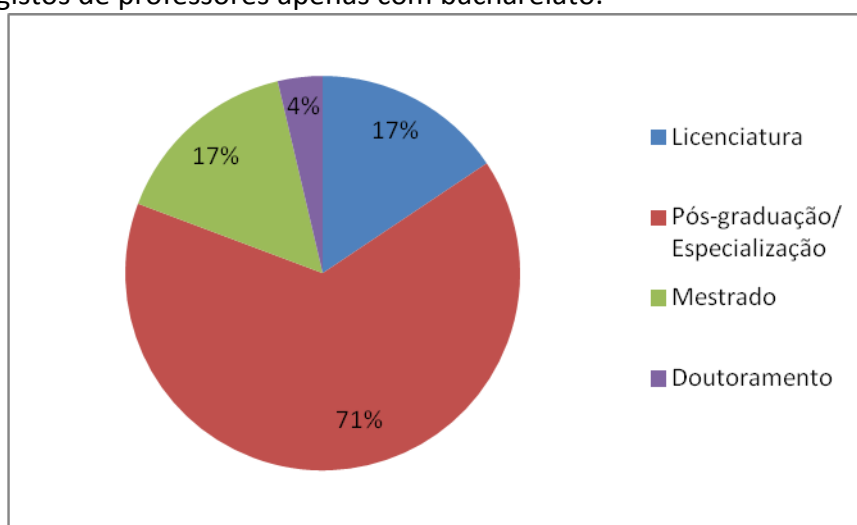
No que diz respeito à idade dos inquiridos, os professores do regular têm idades compreendidas entre os 29 e os 63 anos e os professores de educação especial têm idades compreendidas entre os 30 e os 63 anos. Passamos à

análise de alguns gráficos para fazer uma caracterização mais completa do grupo de professores do ensino regular e do ensino especial.



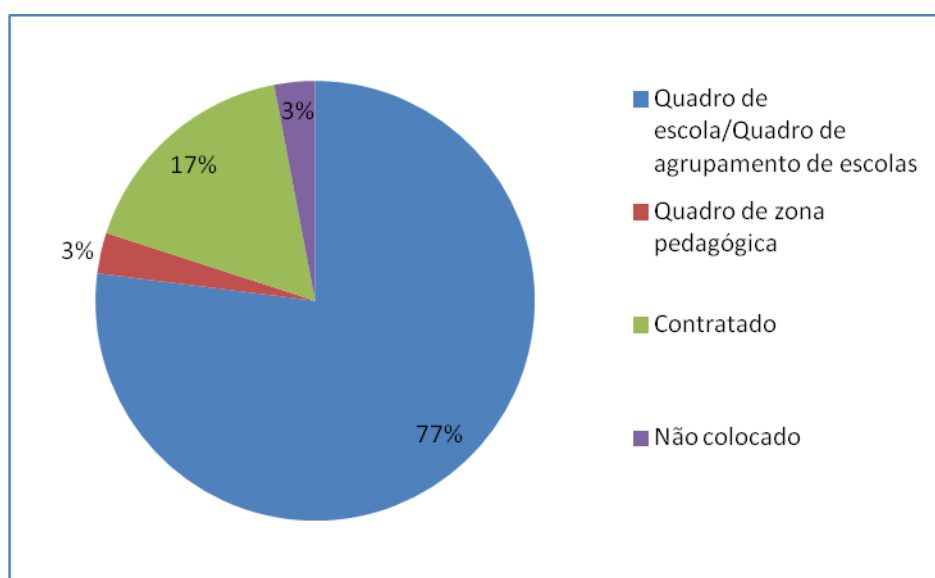
**Gráfico 1 - Nível de qualificação dos professores do regular**

No que confere ao nível de qualificação dos professores do regular verificamos que a maior parte possui licenciatura, representando 45% da amostra, seguindo-se de 34% de professores com mestrado, 14% com pós-graduação ou especialização e apenas 7% refere ter doutoramento. Não houve registos de professores apenas com bacharelato.



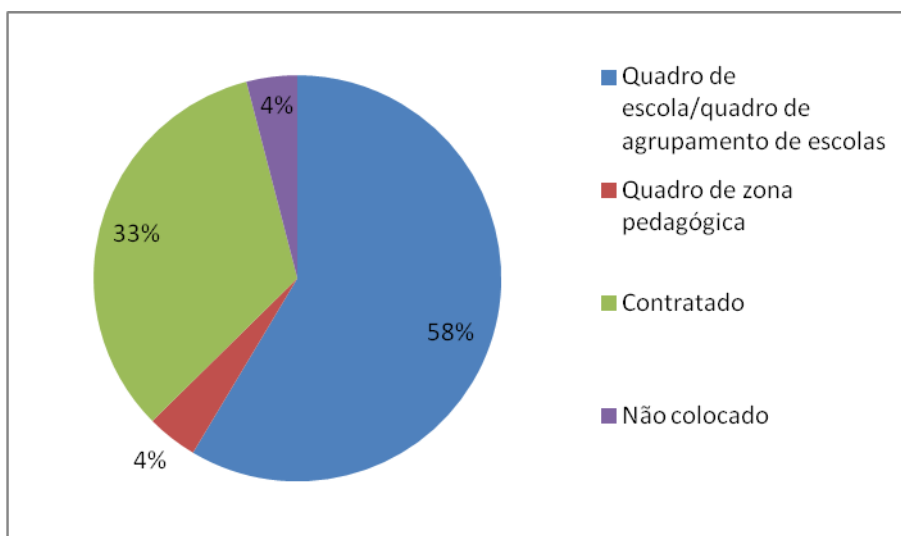
**Gráfico 2 - Nível de qualificação dos professores de educação especial**

No que confere ao nível de qualificação dos professores de educação especial verificamos que a maior parte possui pós-graduação ou especialização, representando 71% da amostra, o que está certamente associado ao facto de estarem integrados no grupo de recrutamento de educação especial que o exige, seguindo-se de 17% de professores com mestrado e outros tantos com licenciatura e 4% com doutoramento. Também não se registaram professores apenas com bacharelato.



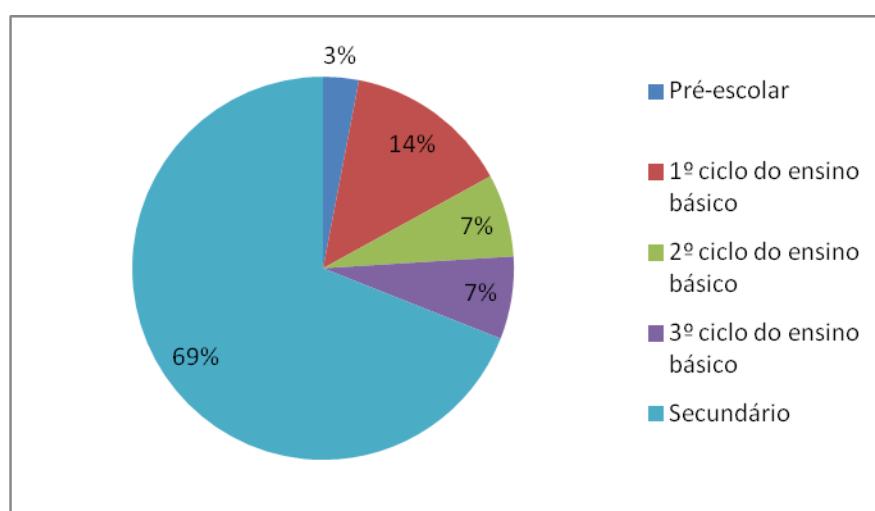
**Gráfico 3 - Situação profissional dos professores do regular**

Analisando o gráfico 3 verificamos que grande parte dos professores do ensino regular está num quadro de escola (77%), e 17% é contratado, por outro lado, apenas 3% dos professores estão em quadro de zona pedagógica e outros tantos não têm colocação. Assim, podemos concluir que grande parte dos professores têm uma situação profissional estável, contrastando com uma minoria que eventualmente não terá essa estabilidade por ser contratado ou por não ter colocação.



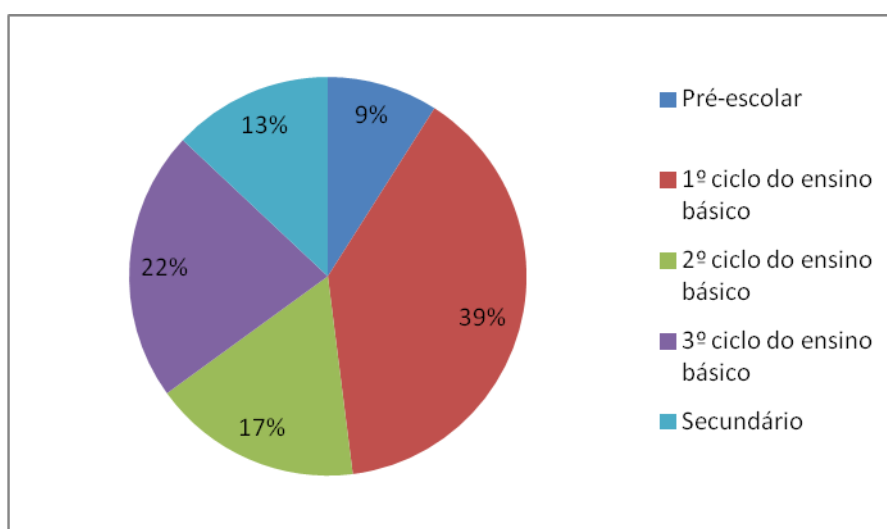
**Gráfico 4 - Situação profissional dos professores de educação especial**

Analisando o gráfico 4 aferimos que a maioria dos professores de educação especial se encontram em quadro de escola (58%) ou são contratados (33%). Os professores em quadro de zona pedagógica e sem colocação representam 4% da amostra, cada um. Neste caso, já temos uma percentagem maior de professores com uma situação profissional instável, representando um total de 37%.



**Gráfico 5 - Nível de ensino que leciona (professores do regular)**

Relativamente ao nível de ensino que lecionam, 69% estão no ensino secundário (mais de 50%), no 3º ciclo do ensino básico estão representados 7%, assim como no 2º ciclo do ensino básico e apenas 3% no pré-escolar, ou seja, 28% dos professores do ensino regular estão no ensino básico.



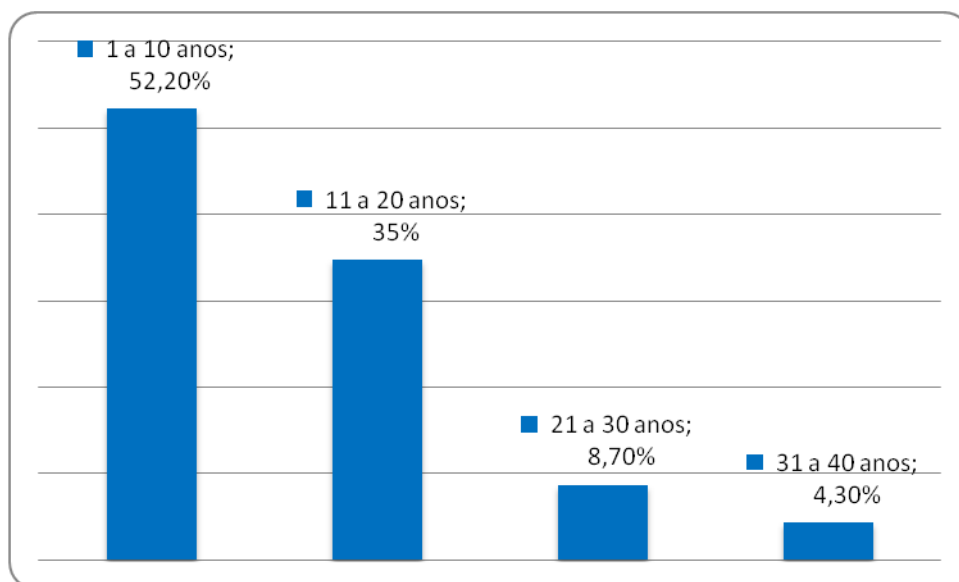
**Gráfico 6 - Nível de ensino que leciona (professores de educação especial)**

Os professores de educação especial estão representados maioritariamente no 1º ciclo do ensino básico (39%), seguindo-se do 3º ciclo do ensino básico (22%), do 2º ciclo do ensino básico (17%), do secundário (13%) e do pré-escolar (9%). Comparativamente com os professores do regular, os professores do ensino básico representam mais de 50% da amostra.

No que diz respeito ao tempo de serviço dos professores do ensino regular varia entre os 2 e os 37 anos, com uma média de 18,9 anos, sendo que a maior parte tem entre 11 a 20 anos de serviço (40%), seguindo-se de 26,6% entre os 21 e os 30 anos e em igual percentagem de 1 a 10 anos e de 31 a 40 anos (16,7%). Podemos concluir que a maior parte dos professores do regular tem uma larga experiência no ensino.

O tempo de serviço total dos professores de educação especial varia entre os 6 e os 40 anos, com uma média de 17,9 anos, sendo que a maior parte tem

entre 11 a 20 anos de serviço (33%), seguindo-se de 25% entre 1 e 10 anos e entre 31 e 40 anos. Em menor percentagem encontram-se os professores que têm entre 21 e 30 anos de serviço (12,5%). Destes professores, o seu tempo de serviço apenas na educação especial varia entre os 2 e os 32 anos, verificando-se uma maior percentagem até aos 10 anos de serviço (52,2%), seguindo-se de 35% entre os 11 e os 20 anos, 8,7% entre os 21 e os 30 anos e uma percentagem muito reduzida entre os 31 e os 40 anos de serviço (4,3%). De acordo com a média, também podemos confirmar a vasta experiência que os professores desta amostra têm.



**Gráfico 7 - Tempo de serviço na educação especial (professores de educação especial)**

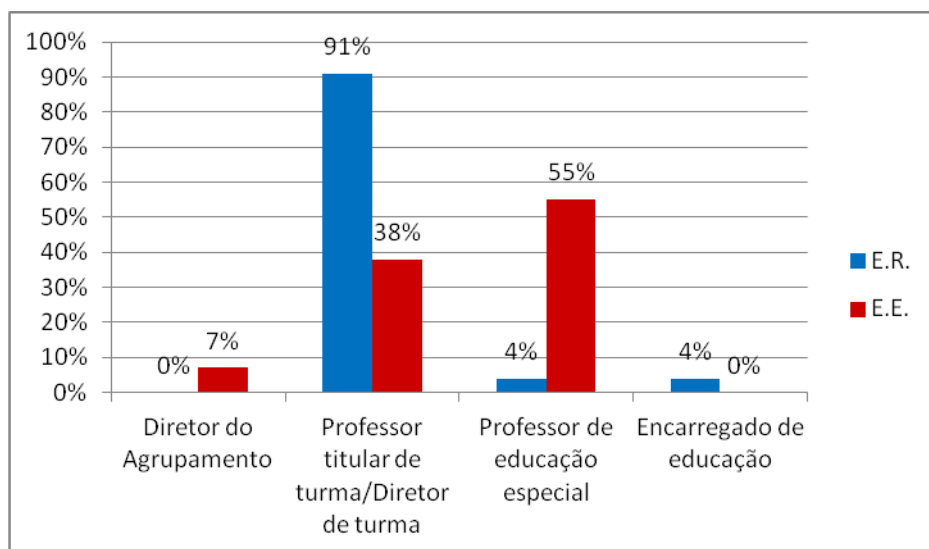
Relativamente ao tempo de serviço apenas na educação especial, verificamos que mais de metade dos professores tem entre 1 a 10 anos de serviço (52,2%), com um mínimo de 2 anos e um máximo de 32, apresentando uma média de 11,8 anos. Podemos concluir que grande parte dos professores tem alguma experiência especificamente nesta área.

## **CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS**

A apresentação dos resultados será organizada de acordo com os cinco objetivos estabelecidos inicialmente. Em cada um deles tentaremos cotejar as respostas obtidas dos professores do ensino regular e dos professores da educação especial. A análise dos questionários foi executada através de tabelas e gráficos, recorrendo aos programas Excel 2010 e ao SPSS –*Statistical Package for the Social Sciences*, v. 21.

### **3.1. Entendimento dos professores acerca do PEI**

O gráfico que a seguir apresentamos compara as opiniões dos professores do regular e de educação especial no que diz respeito ao responsável pelo PEI, seguindo-se de uma tabela que expõe as médias das respostas às questões colocadas aos professores do ensino regular e de educação especial acerca do entendimento que os professores têm sobre o PEI. Para aferir se há diferenças significativas entre as respostas dos dois grupos de professores, exibimos uma outra tabela com os resultados do teste Mann-Whitney, onde se registam os níveis de significância relativamente a cada questão. Posteriormente, segue outra tabela que compila, de acordo com o teste Wilcoxon, os resultados de comparação entre alunos com PEI e alunos com CEI, dentro de cada grupo de professores.



**Gráfico 8 - Quem é responsável pelo Programa Educativo Individual do aluno?**

A partir da análise deste gráfico constatamos que quase todos os professores de educação especial têm conhecimento de que o responsável pelo PEI é o professor titular de turma/diretor de turma (91%). Por outro lado, os professores do regular dividem-se essencialmente pelo professor titular de turma/diretor de turma (38%) e professor de educação especial (55%) como responsáveis pelo PEI. Poderemos aferir que mais de metade dos professores do regular não têm conhecimento da orientação do D.L. 3/2008 de 7 de janeiro, que determina que o responsável pelo PEI é o professor titular de turma/diretor de turma.

Questões apresentadas aos professores do ensino regular e de educação especial.	Prof. do regular		Prof. de educação especial	
	PEI	CEI	PEI	CEI
1 - O PEI é um documento que pretende elaborar um currículo igual para todos os alunos com necessidades educativas especiais.	2.90	2.93	1.63	1.48
2 - O PEI é um documento que pretende promover a inclusão educativa e social dos alunos com necessidades educativas especiais.	8.40	8.48	9.33	9.35
3 - O PEI é um documento que pretende preparar o aluno com necessidades educativas especiais para o prosseguimento de estudos.	7.45	6.54	8.35	5.09
4 - O PEI é um documento que pretende preparar o aluno com necessidades educativas especiais para o futuro.	8.33	8.38	9.38	9.32
5 - O PEI é um documento que pretende identificar as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno.	7.97	8.24	7.91	7.91
6 - O PEI é um documento que pretende mobilizar todos os recursos necessários ao sucesso educativo do aluno com necessidades educativas especiais.	8.90	9.03	9.54	9.30
7 - O PEI é um documento que pretende fixar as respostas educativas especiais do aluno, baseado nas informações complementares fornecidas pelos pais.	6.63	6.83	7.79	7.67
8 - A interação da família com a escola facilita o cumprimento dos objetivos propostos.	8.87	8.97	9.08	9.00

**Tabela 1 – Entendimento que os professores têm do PEI (médias)**

Nesta tabela estão compilados os valores das médias das respostas dos professores do ensino regular e de educação especial relativamente a alunos com PEI e com CEI.

Na 1ª questão verificamos uma taxa de concordância com as afirmações muito reduzida que varia entre 1.48 e 2.93, pelo que podemos concluir que a generalidade dos professores é de opinião que o PEI não é igual para todos os alunos. Nas questões seguintes a taxa de concordância, de uma forma geral, é mais elevada. Especificando para cada uma das questões, temos a questão nº 2 com uma variação entre 8.40 e 9.35, na questão nº 3, entre 5.09 e 9.35, questão nº 4 entre 8.33 e 9.38, questão nº 5, entre 7.91 e 8.24, questão nº 6, entre 8.90 e 9.54, questão nº 7, entre 6.63 e 7.79, questão nº 8, entre 8.87 e 9.08.

De acordo com os resultados do teste de Mann Whitney, tendo em conta que  $p > .05$  em todas as questões relativas ao entendimento dos professores sobre o PEI, podemos afirmar que não existem diferenças significativas entre as respostas dos professores do regular e os professores de educação especial.

Hipótese	$p$ (ER)	$p$ (EE)
O PEI é um documento que pretende preparar o aluno com necessidades educativas especiais para o prosseguimento de estudos.	.024	.001

**Tabela 2 – Grau de significância das respostas entre alunos com PEI e CEI dentro de cada grupo de professores**

No que diz respeito à questão “O PEI pretende preparar o aluno para o prosseguimento de estudos”, quer nos alunos com PEI,  $p = .024$ , quer nos alunos com CEI,  $p = .001$ , pelo que concluímos que há diferenças significativas nas respostas dos professores do regular, em relação a alunos com PEI e com CEI. De acordo com a tabela (médias das respostas dos professores),

verificamos que os professores, tanto de E.R. como de E.E. adequam mais este objetivo aos alunos com PEI do que para os alunos com CEI.

### 3.2. Percepções dos professores sobre o envolvimento dos pais na avaliação, planificação e intervenção do PEI dos seus filhos.

A tabela que se segue, apresenta as médias das respostas às questões colocadas aos professores do ensino regular e de educação especial acerca das percepções que os professores têm sobre o envolvimento dos pais na avaliação, planificação e intervenção do PEI dos seus filhos. De seguida apresentaremos uma nova tabela com os resultados do teste de Mann-Whitney, para o segundo objetivo da nossa pesquisa, que afere o grau de significância das respostas dos professores do PR e de PE, e outra tabela, com os resultados do teste de Wilcoxon, que confrontam as respostas relativamente a alunos com PEI e com CEI, dentro de cada grupo de professores.

Questões apresentadas aos professores do ensino regular e de educação especial.	Prof. do regular		Prof. de educação especial	
	PEI	CEI	PEI	CEI
9 - O professor deve assegurar a total participação do EE em todos os passos da elaboração e implementação do Programa Educativo Individual do aluno.	7.93	7.71	8.96	9.04
10 - O professor de educação especial deve reunir com EE para perceber quais são as suas expectativas relativamente ao futuro do seu educando.	9.38	9.36	9.48	9.48
11 - O EE deve decidir com os professores as alterações a implementar no currículo do seu educando.	5.34	5.21	7.83	8.26
12 - Para determinar os conteúdos relativos à autonomia pessoal é imprescindível conhecer bem o contexto familiar do aluno.	8.83	8.64	8.48	9.09
13 - O EE deve conhecer bem as estratégias delineadas no Programa Educativo Individual do seu educando.	9.17	9.21	9.27	9.36
14 - O EE deve ser envolvido no delinear das estratégias a implementar no Programa Educativo Individual do seu educando.	7.69	7.71	8.64	8.91
15 - O EE deve colaborar com o professor no levantamento dos recursos que possam ajudar o seu educando a atingir o sucesso educativo.	8.03	7.96	8.39	8.78
16 - O EE é um interveniente obrigatório na elaboração do Programa Educativo Individual do seu educando.	6.93	7.11	9.35	9.52
17 - A avaliação dos progressos do aluno com necessidades educativas especiais deve ser feita em conjunto com a família.	7.18	7.30	8.70	9.04

**Tabela 3 – percepções que os professores têm sobre o envolvimento dos pais na avaliação, planificação e intervenção do PEI dos seus filhos (médias).**

Nesta tabela estão reunidos os valores das médias das respostas dos professores do ensino regular e de educação especial relativamente a alunos com PEI e com CEI.

Na questão nº 9, os valores variam entre 7.71 e 9.04, questão nº 10, entre 9.36 e 9.48, questão nº11, entre 5.21 e 8.26, questão nº12, entre 8.48 e 9.09, questão nº 13, entre 9.17 e 9.36, questão nº 14, entre 7.69 e 8.91, questão nº 15, entre 7.96 e 8.78, questão nº 16, entre 6.93 e 9.52 e questão nº 17, entre 7.18 e 9.04. Na tabela que se segue, analisaremos se existem diferenças significativas entre as respostas dos dois grupos de professores.

Hipótese	<i>p</i>
O professor deve assegurar a total participação do EE em todos os passos da elaboração e implementação do Programa Educativo Individual do aluno. – CEI	.047
O EE deve decidir com os professores as alterações a implementar no currículo do seu educando. – PEI	.005
O EE deve decidir com os professores as alterações a implementar no currículo do seu educando. – CEI	<.01
O EE é um interveniente obrigatório na elaboração do Programa Educativo Individual do seu educando. – PEI	.002
O EE é um interveniente obrigatório na elaboração do Programa Educativo Individual do seu educando. – CEI	<.01
A avaliação dos progressos do aluno com necessidades educativas especiais deve ser feita em conjunto com a família. – CEI	.019

**Tabela 4 - Grau de significância das respostas entre professores PR e PE**

Analisando esta tabela sobre as perceções que os professores têm sobre o envolvimento dos pais na avaliação, planificação e intervenção do PEI dos

seus filhos, verificamos que a hipótese formulada foi rejeitada nestas questões, uma vez que o valor de  $p$  é inferior a 0.05. Desta forma, nas questões identificadas podemos afirmar que há diferenças significativas entre os professores de ensino regular e professores de educação especial. Especificando, na questão nº2, “O professor deve assegurar a total participação do EE em todos os passos da elaboração e implementação do PEI”, relativamente aos alunos com CEI,  $p=.047$ , pelo que há diferenças significativas entre professores do regular e de educação especial. Nas questões nº5 e nº 6, “O EE deve decidir com os professores as alterações a implementar no currículo do seu educando”, relativamente aos alunos com PEI,  $p=.005$ , e relativamente aos alunos com CEI,  $p<.01$ , pelo que também nestas duas questões se verificam diferenças significativas entre professores do regular e professores de educação especial. Também nas questões nº 15 e nº 16 da tabela, “O EE é um interveniente obrigatório na elaboração do PEI”, relativamente aos alunos com PEI,  $p=.002$ , e relativamente aos alunos com CEI,  $p<.01$ , havendo também diferenças significativas entre os dois grupos. Por fim, na questão nº 18, “A avaliação dos progressos do aluno com NEE deve ser feita em conjunto com a família”,  $p=.019$ , rejeitando a hipótese nula, confirmando que há diferenças significativas entre os dois grupos, no que diz respeito aos alunos com CEI.

Hipótese	$p$ (EE)	$p$ (ER)
Para determinar os conteúdos relativos à autonomia pessoal é imprescindível conhecer bem o contexto familiar do aluno.	.102	.026
A avaliação dos progressos do aluno com necessidades educativas especiais deve ser feita em conjunto com a família.	.180	.038

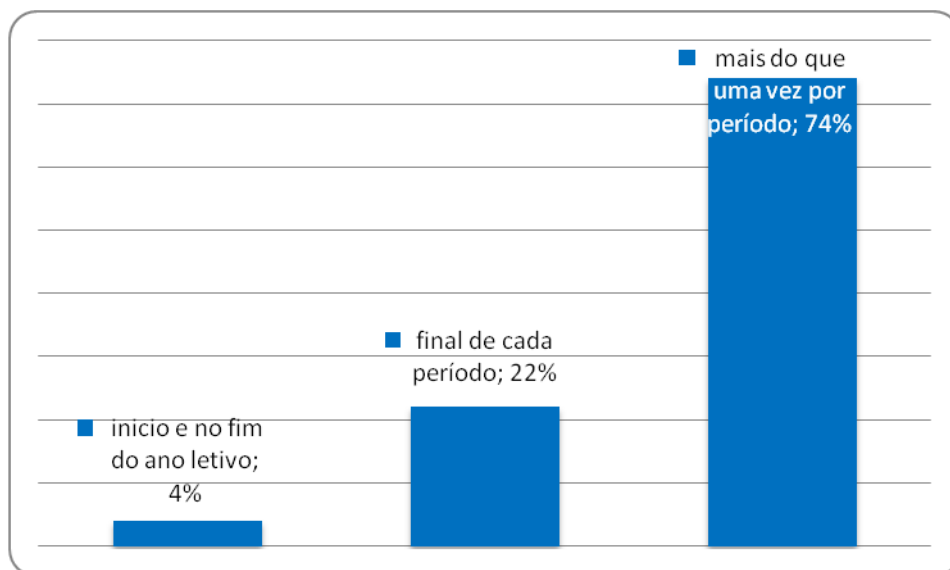
**Tabela 5 - Grau de significância das respostas entre alunos com PEI e CEI dentro de cada grupo de professores**

Na questão “ Para determinar os conteúdos relativos à autonomia pessoal é imprescindível conhecer bem o contexto familiar do aluno”,  $p=.026$ , confirmamos a existência de diferenças significativas nas respostas dos professores de educação especial no que diz respeito aos alunos com PEI e com CEI.

Na questão “A avaliação dos progressos do aluno com NEE deve ser feita em conjunto com a família”,  $p= 0,038$ , afirmamos que existem diferenças significativas entre os alunos com PEI e com CEI, nas respostas dos professores de educação especial.

### 3.3. Práticas dos professores de educação especial

Começamos com a análise de um gráfico e uma tabela que dizem respeito às práticas dos professores de educação especial no envolvimento dos pais neste processo. Assim, o gráfico refere-se à frequência com que os professores reúnem com os EE e a tabela revela as médias das respostas dos professores de educação especial no que diz respeito às suas práticas no envolvimento dos EE no PEI dos alunos com NEE. Seguidamente, apresentamos uma tabela que, com os resultados do teste de Wilcoxon, nos permite aferir se há diferenças significativas nas respostas dos professores de educação especial entre alunos com PEI e com CEI.



**Gráfico 9 – Com que frequência reúne com os encarregados de educação para trocar informações sobre o aluno?**

De acordo com o gráfico, a maior parte dos professores de educação especial reúne com os EE mais do que uma vez por período (74%), em contraste com 22% que reúnem apenas no final de cada período e uma percentagem ainda menor que reúne apenas no início e no fim do ano letivo (4%).

<b>Questões apresentadas aos professores de educação especial sobre as suas práticas.</b>	<b>Prof de educação especial</b>	
	<b>PEI</b>	<b>CEI</b>
18 - Contacto com o encarregado de educação apenas para dar conhecimento dos documentos elaborados no processo educativo do aluno.	<b>2.22</b>	<b>2.04</b>
19 - Tenho o cuidado de explicar todos os passos do processo educativo do aluno.	<b>9.30</b>	<b>9.48</b>
20 - Peço a colaboração dos encarregados de educação na tomada de decisões.	<b>8.57</b>	<b>8.70</b>
21 - Tenho sempre em consideração as informações dadas pelos encarregados de educação.	<b>9.30</b>	<b>9.30</b>
22 - Defino as estratégias em conjunto com os encarregados de educação para promover o sucesso educativo dos alunos.	<b>8.74</b>	<b>8.87</b>
23 - Avalio o resultado das estratégias implementadas, com os encarregados de educação.	<b>8.87</b>	<b>9.09</b>
24- Chamo o encarregado de educação para avaliar os progressos do aluno.	<b>8.04</b>	<b>8.22</b>
25 - Os encarregados de educação solicitam ajuda na definição de estratégias a implementar em casa.	<b>5.04</b>	<b>5.87</b>
26 - Considero que a colaboração dos encarregados de educação na elaboração e implementação do Programa Educativo Individual tem contribuído para o sucesso educativo dos alunos.	<b>8.26</b>	<b>8.43</b>
27 - Gostava que os encarregados de educação colaborassem mais no processo educativo dos seus educandos.	<b>8.70</b>	<b>8.87</b>

**Tabela 6 – Práticas dos professores de educação especial (médias).**

Quanto às práticas dos professores de educação especial, as respostas apenas variam entre aluno com PEI e com CEI, uma vez que estamos a falar das práticas dos professores de educação especial. Assim, verificamos na

questão nº18 que o grau de concordância com a primeira afirmação é reduzido, variando entre 2.04 e 2.22, pelo que podemos afirmar que estes professores não convocam os EE apenas para dar conhecimento de documentos elaborados sobre a criança com NEE. Na questão nº19 com uma média que varia entre 9.30 e 9.48 constatamos que os professores consideram importante explicar aos EE todos os passos do processo educativo do aluno. Na questão nº20, as respostas variam entre 8,57 e 8.70, o que revela que os professores pedem a colaboração dos EE nas tomadas de decisão. Relativamente à questão nº21, os professores têm em conta as informações dadas pelos EE na sua prática (média de 9.30 para alunos com PEI e com CEI). Na questão nº22, os professores definem estratégias em conjunto com os EE (entre 8.74 e 8.87), assim como na questão nº23 afirmam que avaliam os resultados em conjunto (entre 8.87 e 9.09). Também os progressos dos alunos são avaliados em parceria com os EE (questão nº 7, varia entre 8.04 e 8.22). Quando na questão nº24 perguntamos se os EE solicitam ajuda na definição de estratégias a implementar em casa, obtemos uma média mais baixa que as anteriores, pelo que verificamos que há uma divisão de opiniões (média entre 5.04 e 5.87). Os professores consideram que é importante para o sucesso educativo dos alunos, a colaboração dos EE (média entre 8.26 e 8.43) e por fim, também podemos concluir que grande parte dos professores gostava que os EE colaborassem mais no processo educativo dos seus educandos (média entre 8.70 e 8.87).

Posteriormente, analisaremos se as diferenças de resposta entre alunos com PEI e com CEI são significativas.

Hipótese	<i>p</i>
Os encarregados de educação solicitam ajuda na definição de estratégias a implementar em casa.	.042

**Tabela 7 - Grau de significância das respostas entre alunos com PEI e CEI**

Nesta questão, “Os encarregados de educação solicitam ajuda na definição de estratégias a implementar em casa”,  $p=.042$ , rejeitamos a hipótese nula e afirmamos que existem diferenças significativas nas respostas dos professores de educação especial relativamente aos alunos com PEI e com CEI.

### 3.3. Promover uma colaboração adequada entre a família e os professores de alunos com NEE

Depois de reunir todas as sugestões dadas pelos professores de educação especial e do ensino regular, no sentido de promover uma maior colaboração entre pais e escola na avaliação, planificação e intervenção do PEI de crianças com NEE, procedemos à sua sistematização e apresentamos uma tabela com as sugestões e as estratégias identificadas:

Sugestões de melhoria	Estratégias
Consciencializar os EE da sua importância.	Dotar os pais de ferramentas que possam complementar o trabalho que é feito na escola.
Consciencializar os EE que têm que ser cooperantes. Promover uma maior colaboração da família.	Esclarecer os EE através de reuniões ou formações. Criar momentos de partilha de informações.
Promover um bom relacionamento escola-família. Criar um ambiente de confiança, e honestidade.	Envolver a família ativamente nas atividades escolares e extra escolares. Convidar os EE a participar no conselho de turma no início do ano.
Implementar uma comunicação eficaz entre	Esclarecer os EE sobre procedimentos e formas de atuar.

família e escola.	Ouvir os EE e aceitar as suas sugestões. Caderno de interação com a família, onde conste a informação relevante.
Responsabilizar os EE em todo o processo.	Avaliar as medidas educativas com os EE. Discutir/avaliar as metas a atingir no futuro, em conjunto. Colocar a possibilidade do seu educando ficar sem apoio caso o seu envolvimento não se verifique.
Os professores devem colaborar com as famílias sempre que solicitados e sempre que for necessário.	Partilha de estratégias e delineamento de objetivos a atingir em casa e na escola.
Promover o sentimento de que são parte integrante e ativa de todo o processo.	Ações de sensibilização sobre temas que os pais sintam dificuldades.
Motivar os EE para manter as expectativas positivamente.	Elaborar projetos que envolvam os EE. Convocar os EE não só para falar dos problemas, mas também das evoluções.
Promover a compreensão do papel que cada um é chamado a desempenhar.	Promover contactos frequentes.
	Solicitar informações sobre eventuais intervenções de profissionais de saúde. Assumir posições de escola e não instituição de “assistência social”.

**Tabela 8 – Sugestões dos professores**

### 3.4. Discussão dos resultados

De acordo com a análise realizada nos pontos anteriores, temos como amostra dois grupos de professores com idades compreendidas entre os 29 e os 63 anos de idade. No que diz respeito aos PR, registamos que quase 50% possuem uma licenciatura e os restantes - habilitações superiores. A maior parte destes professores tem uma situação profissional estável, encontrando-se em quadro de escola, com uma percentagem superior a 50% a lecionar no ensino secundário. Consideramos quês estes professores têm alguma experiência profissional, com base na média de tempo de serviço registada, 18,9 anos.

Relativamente aos PE verificamos que a maior parte está em quadro de escola, dividindo-se por todos os ciclos de ensino, com maior incidência no 1º ciclo do ensino básico. Também este grupo de professores tem uma média de tempo de serviço total elevada, 17,9 anos, confirmando a sua vasta experiência profissional. No que diz respeito, mais especificamente ao tempo de serviço na educação especial, consideramos que já têm alguma experiência nesta área, com uma média de 11,8 anos.

Com esta pesquisa, pretendíamos analisar (1) o entendimento dos professores de ensino regular e de educação especial acerca do PEI, (2) as suas perceções relativamente ao envolvimento dos pais na avaliação, planificação e intervenção do PEI de alunos com NEE, (3) as diferenças entre as perceções de professores do ensino regular e de professores da educação especial, (4) se o facto de o aluno possuir a medida CEI afeta as perceções de ambos os grupos docentes (5) as práticas dos professores de educação especial neste envolvimento.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, constatamos que mais de metade dos PR considera que o responsável pelo PEI é o professor de educação especial, o que pode revelar desconhecimento da legislação neste sentido. Da

leitura da tabela com as médias das respostas e da tabela com o nível de significância entre os dois grupos de professores, verificamos que, de uma forma geral, quase todos concordam que o PEI tem como objetivo a inclusão educativa e social dos alunos com NEE, preparando-os para o futuro, que poderá passar pelo prosseguimento de estudos. Neste documento são identificadas as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno, mobilizando os recursos necessários ao seu sucesso educativo, tendo sempre em conta as informações fornecidas pelos pais. Desta forma, a colaboração da família neste processo facilitará os objetivos propostos. Comparando as respostas entre alunos com PEI e com CEI, detetamos uma diferença significativa relativamente ao facto do PEI ser considerado um meio que prepara o aluno com NEE para o futuro. Os dois grupos de professores são de opinião que este objetivo se adequa mais aos alunos com PEI do que com CEI.

No que se refere ao objetivo 2, perceção dos professores relativamente ao envolvimento dos pais na avaliação, planificação e intervenção do PEI, os professores opinam que o seu papel deve garantir a participação dos EE na elaboração e implementação do PEI, reunindo frequentemente para decidir em conjunto as alterações que eventualmente serão implementadas no currículo do aluno, no sentido de definir objetivos de autonomia pessoal e social, explicando as estratégias definidas e pedindo a colaboração dos pais no levantamento dos recursos necessários. Consequentemente, é obrigatória a intervenção do E.E. neste processo, assim como na avaliação dos progressos alcançados. Podemos aferir uma diferença significativa, entre os professores de PR e de PE, na questão que pressupõe a total participação do EE em todos os passos de elaboração e implementação do PEI, dos alunos com CEI. Os PE têm uma média superior aos PR no que se refere à concordância com esta afirmação. Na questão “O EE Deve decidir com os professores as alterações a implementar no currículo do seu educando, a diferença registada também é significativa entre os dois grupos de professores, para alunos com PEI e com CEI ( $p=.005$  e  $p<.01$ , respetivamente). Os PE apresentam uma média mais

elevada nas duas situações. No que diz respeito à obrigatoriedade da intervenção do EE, as diferenças são significativas da mesma forma ( $p=.002$  e  $p<.01$ ), isto é, os PE apresentam médias elevadas no grau de concordância com esta afirmação. Por fim, na questão acerca da avaliação dos progressos do aluno com NEE que deve ser feita em conjunto com a família, a diferença significativa registada incide nos alunos com CEI ( $p=.019$ ), na qual os PE revelam uma média de grau de concordância mais elevada. Comparando apenas as diferenças entre aluno com PEI e com CEI, registamos diferenças significativas nas respostas dos PE relativamente à determinação dos conteúdos relativos à autonomia pessoal e social ( $p=.026$ ) e na afirmação de que a avaliação dos progressos do aluno deve ser feita em conjunto com a família ( $p=.038$ ), pelo que podemos constatar que nestes dois itens os PE diferem a sua opinião, consoante se trata de um aluno com PEI ou com CEI.

Para o objetivo 5, sobre as práticas dos PE, verificamos que 74%, tem a preocupação de reunir com os EE mais do que uma vez por período. Focando a nossa atenção nas tabelas com as médias das respostas e com o grau de significância, podemos afirmar que os PE têm o cuidado de explicar todos os passos do processo educativo dos alunos com NEE aos EE, pedindo a sua colaboração nas tomadas de decisão e considerando as informações dadas pelos mesmos. A definição de estratégias, a avaliação dos resultados e progressos são avaliados em conjunto com os Encarregados de Educação. Estes professores consideram importante o envolvimento dos pais em todo o processo educativo dos seus filhos, pelo que gostariam que esta colaboração fosse mais significativa. Relativamente aos EE pedirem ajuda na definição de estratégias a implementar em casa, os professores revelaram que não é muito frequente. Neste caso, verificou-se uma diferença significativa entre alunos com PEI e com CEI ( $p=.042$ ).

Na última questão colocada aos professores, pedíamos que dessem sugestões para melhorar esta colaboração. Neste sentido, os PR e os PE apontam como sugestões de melhoria, a importância de consciencializar os pais da sua importância no processo educativo dos filhos, dando-lhes

ferramentas que possam complementar o trabalho que é feito na escola, promover uma maior colaboração escola-família, criando momentos de partilha e esclarecimento de informações, através de reuniões ou formações, fomentar um bom relacionamento, criar um ambiente de confiança e honestidade, envolvendo-os ativamente nas atividades escolares ou extraescolares e convidando-os a participar nos conselhos de turma, implementar uma comunicação eficaz, esclarecendo sobre procedimentos e formas de atuar, ouvindo e aceitando as sugestões dadas, ou criando um caderno de interação com a família. É também essencial responsabilizar os pais por todo o processo, avaliando as medidas em conjunto, discutindo as metas a atingir no futuro, promover o sentimento de que são parte integrante e ativa de todo o processo, dinamizando ações de sensibilização sobre temas que os pais sintam dificuldades. Seria pertinente, de acordo com estes professores, elaborar projetos que envolvam os EE no sentido de os motivar para manter expectativas positivas. Por fim, os professores devem colaborar com as famílias sempre que solicitados e sempre que for necessário, partilhando estratégias e delineando objetivos a atingir em casa e na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada devido à importância que a colaboração da escola e das famílias tem no desenvolvimento de todas as crianças, mais especificamente no caso de crianças com necessidades educativas especiais. No entanto, verificou-se que existem algumas dificuldades dos professores em conseguir a colaboração dos pais e/ou algumas dificuldades dos pais em obter a colaboração da escola no desenvolvimento dos seus filhos. Desta forma, pareceu-nos pertinente refletir sobre este tema, numa tentativa de compreender quais são as barreiras que estão a impedir a eficácia desta colaboração. Assim, o nosso objetivo, com este trabalho foi compreender como é feita a articulação entre a escola e os encarregados de educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais, mais especificamente compreender como é feita esta articulação na planificação de estratégias, avaliação de resultados e reformulação de estratégias que permitam o sucesso escolar destes alunos. Começamos então por fazer uma revisão da bibliografia existente no sentido de esclarecer o conceito de família, aprofundando até à família de crianças com NEE, o conceito de escola e como é vista a relação entre a família e a escola. Fizemos uma revisão da legislação no que diz respeito ao envolvimento da família da criança com NEE no seu processo educativo, especificando as orientações do programa educativo individual neste sentido. Apresentámos um conjunto de estudos adjacentes realizados noutros países, que abordaram este tema de diferentes formas.

Confirmamos, com a revisão literária, a importância que o envolvimento dos pais de crianças com NEE tem no seu percurso educativo, aumentando as probabilidades de sucesso destas crianças.

Neste trabalho colocamos questões que nos permitiram compreender o entendimento que os professores têm acerca do PEI, as suas perceções

relativamente ao envolvimento dos pais e as suas práticas no sentido de envolver os pais neste processo.

Com a análise dos resultados da pesquisa concluímos que os professores partilham a opinião quanto à importância do envolvimento dos pais na avaliação, planificação e implementação do PEI, embora com alguma diferenciação no que diz respeito a alunos com currículo específico individual, mais especificamente por parte dos professores de educação especial. Quanto às práticas relatadas por estes, verificou-se que estas vão de encontro a uma postura de envolvimento dos pais em todas as etapas do processo educativo dos alunos com NEE. No entanto, salientamos a necessidade de os pais colaborarem ainda mais neste processo. Para isso, os professores deixaram algumas sugestões que podem favorecer este envolvimento e que passam primordialmente por uma relação de confiança e honestidade entre pais e professores e posteriormente por uma consciencialização e responsabilização de ambas as partes no que diz respeito à definição do papel de cada um e sua implementação.

Como limitações deste estudo, como já foi referido no capítulo dois, inicialmente pretendia-se compreender as perceções dos professores e dos pais de crianças com NEE no que diz respeito às funções de cada um na avaliação, planificação e intervenção com estas crianças. Considerando que o nosso estudo se debruçou sobre esta relação entre pais e professores, era de todo pertinente receber informação das duas entidades (família e escola). O estudo seria mais completo, uma vez que nos daria informações das perceções das duas partes envolvidas no processo de avaliação, planificação e intervenção do PEI com crianças com NEE. No entanto, não obtivemos respostas suficientes para atingir o objetivo proposto. Assim sendo, como linhas futuras de investigação pensamos que seria pertinente tentar dar continuidade a esta pesquisa, envolvendo os encarregados de educação de crianças com necessidades educativas especiais, assim como seria benéfico aumentar a amostra de professores de ensino regular e de educação especial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, H. & Harriot, W. (2011) Involving Parents of Students with Special Needs: How Administrators and Teachers Can Move Beyond the IEP Meeting. In National Technology and Social Science Conference. 12-18
- Augustin, I. (2012) Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. In Seminário de pesquisa em educação da região sul IX ANPED Sul, 2012, Universidade de Caxias do Sul
- Baltazar, J. Moretti, L. & Balthazar, M. (2006) Família e Escola. Um Espaço Interativo e de Conflitos. São Paulo: Arte & Ciência Editora.
- Batista, S. (2012). A relação Escola-Comunidade. Políticas e Práticas. Lisboa: ESCXEL
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Índice para a Inclusão – Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Sintra. Cidadãos do Mundo
- Correia, L. M. & Serrano, A.M. (1997) Envolvimento Parental na Educação do aluno com NEE. In Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares, Correia, L. (Org.), (p. 143 – 158), Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. & Serrano, A.M. (2000) Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora
- Costa, M. (2004). A Família com Filhos com Necessidades Educativas Especiais. Millenium Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu, nº 30
- Coutinho, M. T. (2000) Perceções dos Pais e dos Profissionais sobre as Necessidades e Expetativas das Famílias de Crianças com Necessidades

- Educativas Especiais. In Fontaine, A. (Org.), *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança* Lisboa: Edições ASA
- Davies, D. (2005). *Além da Parceria*. In Silva, P. & Stoer, S. (Org.) *Escola-Família. Uma Relação em Processo de Reconfiguração*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os Professores e as Famílias*. Lisboa: Livros Horizonte
- Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro
- Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). A Família e a Escola como Contextos de Desenvolvimento Humano. *Paidéia* V.17, N.36 Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103863X2007000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2007000100003&lng=en&nrm=iso)>
- Dias, J. (1999). *A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Cadernos SNR, nº 11, Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência
- Diez, J. (1989) *Família-escola. Uma Relação Vital*. Porto: Porto Editora
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola - Família: A Caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora
- Engle, B. (2008) *Parent Participation: Increasing Parent Involvement in the Individualized Education Program Process in Grades 6-12*. Unpublished master dissertation, Ohio University, Athens, Ohio
- Fernandes, H. S. (2002). *Educação Especial – integração das crianças e adaptações das estruturas de educação*. Braga: Edições APPACDM
- Formosinho, J. (1998). *Educação para Todos: O Ensino Primário, de Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio da Educação Básica*, nº23. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação

- Furney, K., & Salembier, G. (2000) Rhetoric and reality: A review of the literature on parent and student participation in the IEP and transition planning process. Issues Influencing the Future of Transition Programs and Services in the United States. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota, Institute on Community Integration
- Garcês, I. & Baptista, F. (2001). Família e Intervenção Social. In Silva, L. (Org.) Ação Social na Área da Família. Lisboa: Universidade Aberta
- Gimeno, A. (2003). A Família, O desafio da Diversidade. Lisboa: Instituto Piaget
- Glat, R., Pletsch, M. D. (2004) Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais. Revista do Centro de Educação em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a3.htm>
- Goldschmidt, T. (2004). A criança, a família e a escola em sofrimento. In Atas do 3º Encontro Centro Doutor João dos Santos. Lisboa: Centro Doutor João dos Santos-Casa da Praia
- Gonçalves, E. (2012) Alunos, Escolas e Famílias. De quem são os resultados escolares? Lisboa: Projeto ESCXEL
- Guerra, M. (2005). Aprender a Conviver na Escola. Coleção em Foco. Porto: Edições ASA
- Guerra, M.A.S. (2000). A Escola que Aprende. Coleção Cadernos CRIAP. Lisboa: ASA Editores
- Homem, M. L. (2002). O Jardim de Infância e a Família, as Fronteiras de Cooperação. Lisboa: Instituto de Cooperação Institucional
- Kane, J., Riddell, S., Millward, A., Banks, P. Baynes, A., Dyson, A. et al (2003) Special Educational Needs and Individualized Education Plans: issues of parent and pupil participation. Scottish Education Review. 35 (1), 38-47

- Lima, R. (2002) Pais e Professores. Um Desafio à Cooperação. Lisboa: Edições ASA
- Marques, R. (1988). A Escola e os Pais – Como Colaborar? Lisboa: Texto Editora
- Marques, R. (1997) Professores, Famílias e Projeto Educativo. Porto. Porto Editora
- Martins, C. (2011) Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM SPSS. Braga: Psiquilibrios
- Melchiori, L., Faco, V. (2009) Conceito de Família: Adolescentes de Zonas Rural e Urbana. In Valle, T.G.M. (Org.) Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções [online] em <http://books.scielo.org>
- Mislan, N., Kosnin, A. & Jiar, Y. (2008) Teacher-parent collaboration in individualized education program (iep) for special education. In: Seminar Penyelidikan Pendidikan Pasca Ijazah, 2008, Universiti Teknologi Malaysia, 100-109
- Montandon, C. (1993) The role of the child in parent-teacher relations. In F. Smit et al. (eds.), Parental involvement in education. Nijmegen (Holanda): ITS.
- Morgado, J. (2004). Qualidade na Educação – um Desafio para os Professores. Barcarena: Editorial Presença.
- Morrisette, D., & Morrisette, P. (1999) Rethinking Parental Participation in Special Education. International Electronic Journal for Leadership in Learning. 3(14), s/p
- Nielsen, L. B. (1999). Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para Professores. Porto: Porto Editora
- Nunes, T. (2004). Colaboração Escola-Família – para uma Escola Culturalmente Heterogénea. Porto: Ed. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

- Pang, Y. (2011) Barriers and Solutions in Involving Culturally Linguistically Diverse Families in the IFSP/IEP Process. In Interdisciplinary approaches to cultural diversity, Vol.12 (2), Pennsylvania State System of Higher Education and the Frederick Douglass Institute Collaborative, 42-51
- Pires, E. L., Fernandes A. S. & Formosinho, J. (1991). A Construção Social da Educação Escolar. Porto: Edições Asa
- Pires, E. M. & Rodrigues, D. (2006). Investigação em Educação Inclusiva. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva
- Reimão, C. (1994). Escola e Família: uma Relação a Desenvolver. In Revista Brotéria. Vol. 139, 445-460
- Relvas, A. P. (2003). Por Detrás do Espelho - Da Teoria à Terapia com a Família. Coimbra: Quarteto Editora
- Reto, F. & Ramos, M. (2001). Família e Deficiência. In SILVA, L. (Org.) Ação Social na Área da Família. Lisboa: Universidade Aberta
- Rocha, C. (2005). Relação Escola-Família. In Silva, P. & Stoer, S. (Org.) Escola-Família. Uma Relação em Processo de Reconfiguração. Coleção ciências da educação. Porto: Porto Editora
- Sanches-Ferreira, M. & Simeonsson, R. (2010) Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei nº 3/2008: Relatório Final (acedido em <http://www.dge.mec.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=6>)
- Sanches, M. F. (2007). Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação. Porto: Edições Afrontamento
- Silva, L. (2001). A Família de Hoje e seus Antepassados. In SILVA, L. (Org.) Ação Social na Área da Família. Lisboa: Universidade Aberta
- Silva, N. & Dessen, N. (2001). Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança. Psicologia: teoria e pesquisa. Maio/Agosto. Vol.17. nº2. (p133 – 141)

- Silva, P. & Stoer, S. (2005). Do Pai Colaborador ao Pai Parceiro. In Silva, P. & Stoer, S. (Org.) Escola-Família. Uma Relação em Processo de Reconfiguração. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora
- Silva, P. (2003). Escola-Família, Uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder. Porto: Edições Afrontamento
- Silva, P. (2007). Escola, famílias e lares: Um caleidoscópio de olhares. Porto: Profedições
- UNESCO (1994). Necessidades Educativas Especiais. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Unesco
- Villas-Boas, M. A. (2011). A Relação Escola-Família-Comunidade inserida na Problemática da Formação de Professores, Universidade de Lisboa. [online] Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>.

## APÊNDICE

### QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Idade \_\_\_\_\_

Concelho \_\_\_\_\_

Nível de Qualificação:

Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação/Especialização

Mestrado

Doutoramento

Situação Profissional

Quadro de Escola/Quadro de Agrupamento de Escolas

Quadro de Zona Pedagógica

Contratado(a)

Não Colocado(a)

Nível de ensino que leciona:

Educação Pré-Escolar

1º Ciclo do Ensino Básico

2º Ciclo do Ensino Básico

3º Ciclo do Ensino Básico

Secundário

Professor de Educação Especial

Professor do Ensino Regular

<p>Professor de Educação Especial</p> <p>Formação Especializada</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p>Tempo de serviço na educação especial (anos) _____</p> <p>Grupo de recrutamento da formação inicial _____</p>	<p>Professor do Ensino Regular</p> <p>Grupo(s) de recrutamento</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Tempo de serviço (anos)</p> <p>_____</p>
--	--

**Para cada uma das seguintes afirmações indique, por favor, o grau de concordância com as seguintes afirmações, sendo que 1 corresponde a discordância absoluta e 10 corresponde a concordância absoluta.**

**Nota:** Entende-se aluno com PEI aquele que usufrui de Programa Educativo Individual com adequações curriculares individuais (sem alterações significativas no currículo comum) e aluno com CEI, aquele que beneficia de um Currículo Específico Individual, ou seja, com alterações significativas no currículo comum.

O Programa Educativo Individual é um documento que pretende:

Elaborar um currículo igual para todos os alunos com necessidades educativas especiais.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

Promover a inclusão educativa e social dos alunos com necessidades educativas especiais.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

Preparar o aluno com necessidades educativas especiais para o prosseguimento de estudos.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

Preparar o aluno com necessidades educativas especiais para a vida profissional.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

Identificar as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

Mobilizar todos os recursos necessários ao sucesso educativo do aluno com necessidades educativas especiais.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

Fixar as respostas educativas especiais do aluno, baseado nas informações complementares fornecidas pelos pais.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

A interação da família com a escola facilita o cumprimento dos objetivos propostos.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

Quem é o responsável pelo Programa Educativo Individual do aluno?

- Diretor da escola  
 Professor titular de turma/Diretor de turma  
 Professor de educação especial  
 Encarregado de educação

O professor de educação especial deve assegurar a participação do encarregado de educação na elaboração e implementação do Programa Educativo Individual.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

O professor de educação especial deve reunir com encarregado de educação para perceber quais são as suas expectativas relativamente ao futuro do seu educando.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

O encarregado de educação deve colaborar com os professores na decisão sobre as alterações a implementar no currículo do seu educando.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

Para determinar os conteúdos relativos à autonomia pessoal é imprescindível conhecer bem o contexto familiar do aluno.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

O encarregado de educação deve conhecer bem as estratégias delineadas no Programa Educativo Individual do seu educando.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

O encarregado de educação deve ser envolvido no delinear das estratégias a implementar no Programa Educativo Individual do seu educando.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

O encarregado de educação deve colaborar com o professor no levantamento dos recursos que possam ajudar o seu educando a atingir o sucesso educativo.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

O encarregado de educação é um interveniente obrigatório na elaboração do Programa Educativo Individual do seu educando.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

A avaliação dos progressos do aluno com necessidades educativas especiais deve ser feita em conjunto com a família.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

Com que frequência reúne com os encarregados de educação para trocar informações sobre o aluno:

- no início e no fim do ano letivo
- no final de cada período
- mais do que uma vez por período

Na elaboração e implementação do Programa Educativo Individual:

Contacto com o encarregado de educação apenas para dar conhecimento dos documentos elaborados no processo educativo do aluno.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

Tenho o cuidado de explicar todos os passos do processo educativo do aluno.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

Peço a colaboração dos encarregados de educação na tomada de decisões.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

Tenho sempre em consideração as informações das pelos encarregados de educação.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

Defino as estratégias em conjunto com os encarregados de educação para promover o sucesso educativo dos alunos.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

Avalio o resultado das estratégias implementadas com os encarregados de educação.

<b>P EI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>1 0</b>
<b>C EI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>1 0</b>

Chamo o encarregado de educação para avaliar os progressos do aluno.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

Os encarregados de educação solicitam ajuda na definição de estratégias a implementar em casa.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

Considero que a colaboração dos encarregados de educação na elaboração e implementação do PEI tem contribuído para o sucesso educativo dos alunos.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

Gostava que os encarregados de educação colaborassem mais no processo educativo dos seus educandos.

<b>PEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CEI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

Na sua opinião, o que se deve fazer para promover uma colaboração adequada entre a família e os professores de alunos com necessidades educativas especiais?

---

---

---