

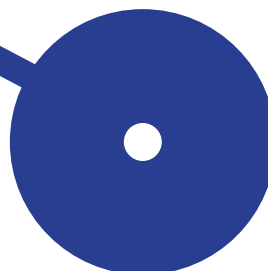
M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Do DL 3/2008 ao DL 54/2018: A relação entre a
descrição dos alunos e as medidas de suporte
integradas no modelo multinível

Susana Isabel Pinto Pereira

12/2020



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Susana Isabel Pinto Pereira

Do DL 3/2008 ao DL 54/2018: A relação entre a
descrição dos alunos e as medidas de suporte
integradas no modelo multinível

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Orientação: Professora Doutora Manuela Sanches-Ferreira

Porto, dezembro de 2020

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Susana Isabel Pinto Pereira

Do DL 3/2008 ao DL 54/2018: A relação entre a
descrição dos alunos e as medidas de suporte
integradas no modelo multinível

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Orientação: Professora Doutora Manuela Sanches-Ferreira

Porto, dezembro de 2020

Susana, minha linda mãe, fortaleza e pilar da minha existência,
Diogo e Pedro, os filhos que sonhei e por quem existo!

AGRADECIMENTOS

A Gratidão é um sentimento poderoso, pleno, intenso e comovente, que nos preenche, mas, de igual modo, exige que se saiba, em humildade, devolver aos outros o bem, o bom e o mais sublime que nos tem sido dedicado.

Abraço com toda a gratidão:

A minha mãe e o meu pai, ausente, porém tão presente, apoiantes acérrimos de todas as minhas jornadas, todos os meus sonhos, todas as minhas chegadas e de uma inquietante vontade de caminhos a fazer.

Os meus filhos, que abdicaram dos tempos comuns para que eu pudesse crescer e ser feliz.

A doutora Manuela Sanches Ferreira, minha ilustre orientadora, por quem nutro estima e admiração sinceras, e me deu o braço, guiando-me ao longo desta desafiante caminhada.

Todos os professores do mestrado, sem exceção, mas desejando fazê-la, a Doutora Sílvia Alves, a Doutora Mónica Silveira Maia, o Doutor Miguel Santos e a Doutora Ana Peixoto. Que privilégio é aprender convosco!

Marisa Reneu, irmã de coração, companheira nos desafios, noitadas de trabalho, reflexões e um tanto e muito mais.

Cristina e Sílvia, que me incentivaram permanente e entusiasticamente, e validaram propósitos, urgências e necessidades.

Os meus alunos, por quem tento exceder-me, ser e fazer melhor, porque eles são uma verdadeira inspiração!

Os diretores que abriram as portas das suas escolas e reconheceram o mérito da investigação, instigadora da melhoria de práticas sustentadas por profissionais eficientes e mais capacitados.

RESUMO

Em 2018, com a entrada em vigor o Decreto-Lei n.º 54/2018 referente à educação inclusiva, foi revogado o anterior diploma (Decreto-lei n.º 3/2008) que procurava responder a um público com necessidades educativas especiais, de carácter permanente, para quem eram mobilizados os serviços e apoios especializados, após elegibilidade decorrente de avaliação por referência à CIF-CJ.

Mais de dois anos volvidos, este estudo pretende descrever o modo como os documentos espelham as determinações legais, designadamente a caracterização dos alunos por forma a determinar a adoção de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, implementadas num modelo multinível para respondem às necessidades das crianças e jovens e os recursos a alocar. Para isso, foi realizada a análise dos documentos atuais, ou seja, o RTP (Decreto-lei n.º 54/2018), por comparação ao anterior documento PEI (Decreto-lei n.º 3/2008). Os participantes neste estudo são 83 alunos avaliados pelos dois decretos em causa pertencentes a dois agrupamentos de escolas do norte do país, da área metropolitana do Porto.

Os resultados apontam para a perda substancial de informação na descrição dos alunos, concretamente nas dimensões *Funções do Corpo* e *Atividade e Participação*. Revelam, ainda, o aumento da adoção das medidas mais restritivas no decurso da progressão nos ciclos de escolaridade, não sendo acompanhado pelo aumento de recursos humanos mobilizados.

Palavras-chave: educação inclusiva, legislação, documentos, suportes, perfil de funcionalidade

ABSTRACT

In 2018, with the implementation of the Decree-Law No. 54/2018, concerning inclusive education, which aimed to each and every one of the school students, the previous diploma, which sought to respond to a public with permanent special educational needs, for whom specialized services and supports were mobilized after a process of eligibility and assessment by reference to CIF-CJ, was revoked.

More than two years past, this study intends to describe the way documents reflect legal determinations, namely the characterization of students to determine the adoption of measures and supports for learning and inclusion, under the multilevel model, to respond to children and youngsters needs, and the resources to assign.

For this purpose, an analysis of the current documents was carried out, collecting information in the RTP (DL no.54/2018) for further comparison to the one on the previous PEI (DL no.3/2008). The participants in this study are 83 students for whom universal and selective measures or universal, selective, and additional measures have been allocated, who attended two clusters of schools in the north of the country, within the metropolitan area of Porto.

The findings highlight the loss of information in terms of understanding the students in face of a holistic perspective, specially within dimensions such as the *Body Functions* and *Activity and Participation*. They also reveal the increase of more restrictive measures as students progressed to the subsequent levels of education, inversely with the number of staffing resources.

Keywords: inclusive education, legislation, documents, supports, functioning profile

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 - Fases inerentes ao processo de referenciação e avaliação (Pereira,2008)	8
Figura 2 - Princípios, características e condições da abordagem multinível (Pereira, 2018). .	10
Figura 3 - Modelo teórico de Funcionalidade (Luckasson & Schalock, 2012).....	15
Tabela 1. Características pessoais.	19
Tabela 2. Ciclos de ensino, progressão dos alunos e anos de elaboração dos documentos...	20
Tabela 3. Descrição dos alunos por referência à CIF-CJ	25
Tabela 4. Perfil padrão	26
Tabela 5. Medidas educativas (DL n.º 3/2008) e medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (DL n.º 54/2018).	28
Tabela 6. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão para alunos com e sem Currículo Específico Individual.	29
Tabela 7. Intervenientes na elaboração dos documentos.....	30
Tabela 8. Estrutura dos documentos.	31
Tabela 9. Recursos humanos alocados ao apoio dos alunos	31
Tabela 10. Serviços de apoio aos alunos.....	33

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	IV
RESUMO.....	V
ABSTRACT	VI
LISTA DE FIGURAS E TABELAS.....	VII
ÍNDICE.....	VIII
INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1.1. O MODELO BIOPSISSOCIAL NA CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS: O REFLEXO DA LEGISLAÇÃO NOS DOCUMENTOS ADOTADOS	4
1.2. O MODELO MULTINÍVEL.....	9
2.3. O PARADIGMA DE SUPORTE À LUZ DO DL N.º 3/2008 E DO DL N.º 54/2018.....	13
2. CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO	16
2.1. INTRODUÇÃO.....	16
2.2. PARTICIPANTES.....	18
2.3. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	21
2.3.1. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	21
2.4. PROCEDIMENTOS	22
2.5. ANÁLISE DE DADOS.....	23
3. CAPÍTULO III: RESULTADOS	25
3.1. DESCRIÇÃO DS ALUNOS.....	25
3.2. MEDIDAS EDUCATIVAS E DE SUPORTE À APRENDIZAGEM	28
3.3. PROFISSIONAIS INTERVENIENTES NA ELABORAÇÃO DOS DOCUMENTOS.....	30
3.4. RECURSOS HUMANOS E SERVIÇOS ENVOLVIDOS NO APOIO	31
3.5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS	33
CONCLUSÕES	43
REFERÊNCIAS	

ANEXOS.....	
ANEXO 1 – CODEBOOK	
ANEXO 2- INQUÉRITOS EM MEIO ESCOLAR	
ANEXO 3 - CARTA AO DIRETOR.....	
ANEXO 4 - CONSENTIMENTO INFORMADO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO	
APÊNDICE.....	
APÊNDICE 1 – CURRÍCULO VITAE	

INTRODUÇÃO

As mudanças operadas ao nível das políticas educativas instigam nos diferentes profissionais das escolas perceções pessoais díspares, ao se posicionarem reflexiva e criticamente face à inevitabilidade de não terem apenas de repensar, reajustando, a sua atuação pedagógica, a organização e dinâmica do trabalho individual, mas igualmente, no modo como entendem e preparam o trabalho articulado, cooperativo (colaborativo) com os demais profissionais, e, numa abrangência maior, com as lideranças intermédias e superiores, pela forma como se comprometem na reestruturação e/ou alteração dos projetos educativos e, no mesmo sentido, nos documentos orientadores de cada agrupamento ou escola em que desempenham funções.

Ao conjunto de comportamentos, rotinas e formas de trabalho que diretamente implicam em alterações de melhoria dos resultados, eficiência, eficácia e proficiência por implementação de ações planeadas e coordenadas, Greenhalgh, Macfarlane e Kyriakidou (2004) atribuem o nome de inovações, distinguindo 4 modalidades de serem operacionalizadas. Pelo efeito, estas podem ocorrer por *difusão*, ou seja por transmissão passiva; por *disseminação*, quando se verifica esforços ativos e planeados para persuadir grupos-alvo a adotar a inovação; por *implementação*, quando os esforços são ativos e planeados para introduzir a corrente dominante no interior de uma organização; e por *sustentabilidade*, ao rotinar uma inovação até esta se tornar redundante.

Parece consensual que a *implementação* é a forma como se introduzem as inovações na Educação, assumindo, regra geral, um caráter normativo. E nessa linha de pensamento, Greenhalgh et al. (2004) defende que as inovações compatíveis com os valores, as normas e as necessidades defendidas pelos adotantes são colocadas em prática mais rapidamente. A compatibilidade assume-se uma qualidade essencial a este processo, unindo as normas, os valores e as formas de trabalho organizacionais ou profissionais, e é inquestionavelmente determinante para uma assimilação bem-sucedida.

Sanches-Ferreira, Silveira-Maia e Alves (2014) referem que as mudanças operadas ao nível das políticas, concretamente as da educação especial, que culminaram com a entrada em

vigor do Decreto-Lei n.º 3/2008, têm por objetivo primordial a renovação da interação entre a regulação da prática e o conhecimento do estado da arte, pretendendo estreitar o desfasamento entre a teoria e os dados empíricos (Shonkoff, 2000, citado por Sanches-Ferreira et al., 2014). Nesse sentido, tendo realizado três estudos no âmbito a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, e especificamente, do referencial CIF-CJ estas autoras colocam em evidência o facto das mudanças legislativas se operarem para cumprimento de diretivas europeias, no que se refere aos documentos - convenções, declarações, entre outros - na defesa dos princípios da inclusão, em que o enfoque recai na pessoa, compreendida de forma multidimensional. O alcançar desta correlação, segundo estas autoras, tem sido a condição inspiradora para as sucessivas reformulações legislativas, que estabelecem a forma como as respostas educativas são conceptualizadas e, posteriormente, organizadas para atender aos alunos que são identificados para medidas adicionais de suporte (NAS). Sublinham, ademais, que as mudanças na educação implicam não só uma nova perspetiva de compreender os alunos, mas também alterações ou ajustes ao currículo, às metodologias e estratégias alavancadas pelas necessidades específicas da população em destaque. Estas mudanças convocam atualizações constantes das práticas pedagógicas, colocando aos profissionais novos desafios e a indispensável capacitação.

No mesmo sentido Palikara, Castro, Gaona, e Eirinaki (2018) corroboram que as mudanças legislativas resultam em desafios e oportunidades de superação para os profissionais que asseguram a intervenção e os suportes convocados pelas necessidades de crianças e jovens com incapacidades. Não obstante, no âmbito da política educacional originam vulgarmente controvérsia entre os profissionais que se encontram em funções nessa área, conduzindo, frequentemente, a um debate nacional, com implicações, por vezes, a nível internacional. Isto é particularmente evidente quando nos situamos no âmbito das necessidades educativas e nas respostas a ativar para a incapacidade.

O presente estudo encontra-se estruturado em três capítulos. O primeiro diz respeito ao enquadramento teórico, sustentado em revisão da literatura e em normativos legais (educação especial e educação inclusiva, respetivamente), por forma a perceber os impactos da alteração legislativa, com enfoque no modo como os alunos são compreendidos e também como é desenhada a intervenção. O segundo capítulo contempla o método, a

descrição dos participantes, a apresentação do instrumento de avaliação (técnica de recolha de dados), a descrição dos procedimentos e a análise de dados. O terceiro capítulo incide sobre os resultados e a discussão que estes promovem. Finalmente, apresentamos as conclusões, que se apresentam como uma síntese crítica aos resultados do projeto de investigação.

1. CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. O MODELO BIOPSIKOSSOCIAL NA CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS: O REFLEXO DA LEGISLAÇÃO NOS DOCUMENTOS ADOTADOS

O modelo psicossocial assume-se como um modelo multidimensional que realça a importância primordial do ambiente e dos fatores contextuais, associados às capacidades intelectuais, ao comportamento adaptativo, à participação, às interações e aos papéis sociais, o que leva Luckassen (2018) a afirmar que a complexidade das necessidades das pessoas com Incapacidade e suas famílias ao longo do seu percurso de vida carece da intervenção de equipas multidisciplinares, de modo a que, em trabalho sistemático, estreito e articulado possam desenvolver um plano compreensivo e integrador. As vantagens de uma abordagem holística na intervenção, inquestionavelmente, implica uma melhoria na comunicação entre a pessoa com incapacidade, os profissionais, familiares e o leque de amigos, permitindo uma compreensão mais efetiva e abrangente da incapacidade, dos fatores de risco, dos suportes a acionar, da melhoria de funcionalidade e, inevitavelmente, do bem-estar em contextos de vida adaptados. Os fatores interrelacionais que têm impacto na funcionalidade da pessoa com incapacidade assumem preponderância no modelo ecológico. Tal como conceptualizado por Bronfenbrenner (1977, 1999, citado por Luckassen & Schalock, 2012), três sistemas encontram-se implicados na vivências e relacionamentos dos indivíduos: o micro-, meso- e macrosistema. O primeiro inclui o contexto social próximo e imediato à pessoa, do qual esta também faz parte, juntamente com a família, os amigos, os colegas e os profissionais de apoio mais próximos; o segundo refere-se à comunidade envolvente, que engloba a vizinhança, as organizações e instituições que prestam serviços e apoios; o terceiro implica os padrões globalizantes da cultura, da sociedade, da população mais alargada, do país ou inerentes à influência sociopolítica.

A abordagem holística, no que respeita ao funcionamento humano, tem influência nas políticas e práticas, promovendo um sistema de responsividade (Schrogren et al., 2018). Indubitavelmente, porque convoca uma análise sobre o contexto para proceder ao plano de

suportes, colocando a ênfase nos objetivos pessoais e reconhecendo a importância que as variáveis contextuais assumem na seleção das estratégias de suporte mais eficazes, o que contribui para o aumento do interesse pessoal, da motivação, da participação, do envolvimento, assim como o sentido de direito e posse em relação a metas e apoios, capacidade essencial para a promoção do empoderamento e da autodeterminação.

Em 2002, o sistema da American Association on Mental Retardation, advogando o modelo multidimensional, encontrava confluência no modelo da Classificação de Incapacidade e Funcionalidade (CIF) da Organização Mundial de Saúde, partilhando uma abordagem comum de avaliação integral da pessoa, que era compreendida num contexto que incorpora as capacidades, as expectativas e os recursos de suporte do ambiente (Schalock et al., 2004).

No despontar da mudança de paradigma, e em consonância com as reivindicações dos vários movimentos sociais pelos direitos humanos, consubstanciadas no compromisso que vários países assumiram ao colocar a sua assinatura em declarações, convenções e outros documentos internacionais, nomeadamente firmando a Declaração de Salamanca (1994), as convenções nas Nações Unidas sobre os direitos da criança (1989) e os direitos das pessoas com deficiência (2006), as políticas educativas assumem a inclusão nos seus normativos, e, por conseguinte, demandam à Escola uma nova organização, bem como uma gestão diferenciada das suas respostas e dos seus recursos para corresponder às necessidades de todos os alunos com limitações significativas, de carácter permanente, para que as suas aprendizagens se constituam uma realidade junto dos pares, em contextos o menos restritivos possível.

Em plena reestruturação educativa, em que se preconiza o acesso às aprendizagens numa perspectiva de equidade e de criação de oportunidades para todos, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde surge no panorama educativo nacional, de forma mandatória no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, documento normativo que regulava a educação especial, assumindo-se como uma ferramenta importante na avaliação e elegibilidade de alunos com necessidades educativas especiais, à época. Afirmado-se como um referencial taxonómico viabiliza “uma estrutura universal e compreensiva para a descrição do funcionamento humano e de incapacidade.

Conceptualizando o funcionamento humano como a interação entre as características individuais e os fatores ambientais sociais e físicos, a taxonomia da CIF-CJ é composta de uma lista de códigos alfanuméricos organizados em quatro componentes: As Funções do Corpo; a Estrutura do Corpo, Atividade e participação; e os Fatores Ambientais” (Sanches-Ferreira, Silveira-Maia & Alves, 2014).

As funções psicológicas do sistema do corpo encontram-se descritas na componente Funções do Corpo, sendo que as Estruturas do Corpo contemplam as partes anatómicas do corpo e dos órgãos, membro, bem como as suas componentes. Por Atividade alude-se em específico à execução da tarefa ou da ação, enquanto que a Participação implica o envolvimento do indivíduo na situação de vida com que se depara (WHO, 2007, citado por Sanches-Ferreira et al., 2014). Na componente Fatores Ambientais, engloba-se o contexto físico, social e atitudinal, no qual as pessoas vivem e constroem as suas vidas, fazendo-se a distinção entre fatores que se apresentam como facilitadores ou barreiras ao funcionamento individual.

Ao atribuir-se um qualificador após os códigos alfanuméricos, é expressa a magnitude da funcionalidade ou da incapacidade, em qualquer uma das componentes anteriormente elencadas, assim como se compreende a extensão na qual se baseia a descrição dos fatores ambientais, na sua condição de facilitador ou de barreira. Os qualificadores compreendem uma abrangência que vai do 0 (sem dificuldades) ao 4 (dificuldade completa) atribuídos em todas as componentes, exceção feita nos facilitadores que são descritos com o símbolo mais (+).

A CIF-CJ configura, através das características estruturais e conceituais, uma descrição compreensiva do perfil de funcionalidade, onde se evidenciam as interações da criança ou jovem com o contexto ambiental, ou seja, a forma como estes respondem às exigências que o ambiente solicita, mas em sentido contrário a forma como também este responde às necessidades da criança ou do jovem.

O referencial CIF-CJ permite a obtenção de um leque de informação lato, multidimensional, que permite uma visão integral, holística, fundamental na sistematização de processos

inclusivos (Florian et al.,2006; Simeonsson, 2006; Simeonsson, Simeonsson & Hollenweger, 2008, citados por Sanches-Ferreira, 2014), na forma como se ativam os suportes e se planifica a intervenção.

Apresentando-se a CIF-CJ como uma classificação, aludimos a Schalock et al. (2019) quando destacam que classificar não corresponde a efetivar um diagnóstico, antes porém, assume-se como um processo organizacional opcional, após ser realizado o diagnóstico, que permite efetuar um quadro conceptual organizado, de modo a categorizar as observações e as medidas, e de organizar a informação que permite compreender as necessidades da pessoa.

Tendo por base os pressupostos aventados pelos modelos bioecológicos ou biopsicossociais é feita a defesa de relações próximas e bilaterais entre o meio e a criança, pois estas

são contínuas, recíprocas e independentes. Nesta abordagem, não podemos analisar a criança sem fazer referência ao ambiente nem é possível analisar o ambiente sem fazer referência à criança. As duas formam uma unidade inseparável, consistindo num conjunto de variáveis interrelacionadas ou um campo de interação que é objeto de análise (Bijou & Baer, 1980, p.27).

A CIF ao respeitar os princípios basilares da inclusão, traduzida numa visão holística, integral e interdisciplinar das crianças e jovens, pretende assumir uma linguagem universal e comum no processo de avaliação, com o propósito máximo de realizar uma descrição clarificadora da sua funcionalidade.

Através destas características estruturais e conceptuais, a CIF-CJ conduz, assim, a uma descrição do perfil de funcionamento compreensivo, documentando não só as respostas da criança as demandas do ambiente, mas também as resposta ambientais às necessidades da criança. (...). Mais se acrescenta que a descrição do perfil de funcionalidade numa relação dinâmica pessoa-ambiente, apoiaria práticas individualizadas, impelindo à relação entre avaliação e o planeamento da intervenção (Hollenweger 2011, 2008; Norwich 2008; Silveira-Maia et al. 2012, citados por Sanches-Ferreira, Silveira-Maia e Alves, 2014).

O procedimento que estabelece a elaboração do perfil de funcionalidade, referido na legislação como referenciação, estabelece etapas e tempos de análise rigorosos, requerendo tomadas de decisão em equipa multidisciplinar com base em informação resultante de uma avaliação técnico-pedagógica.

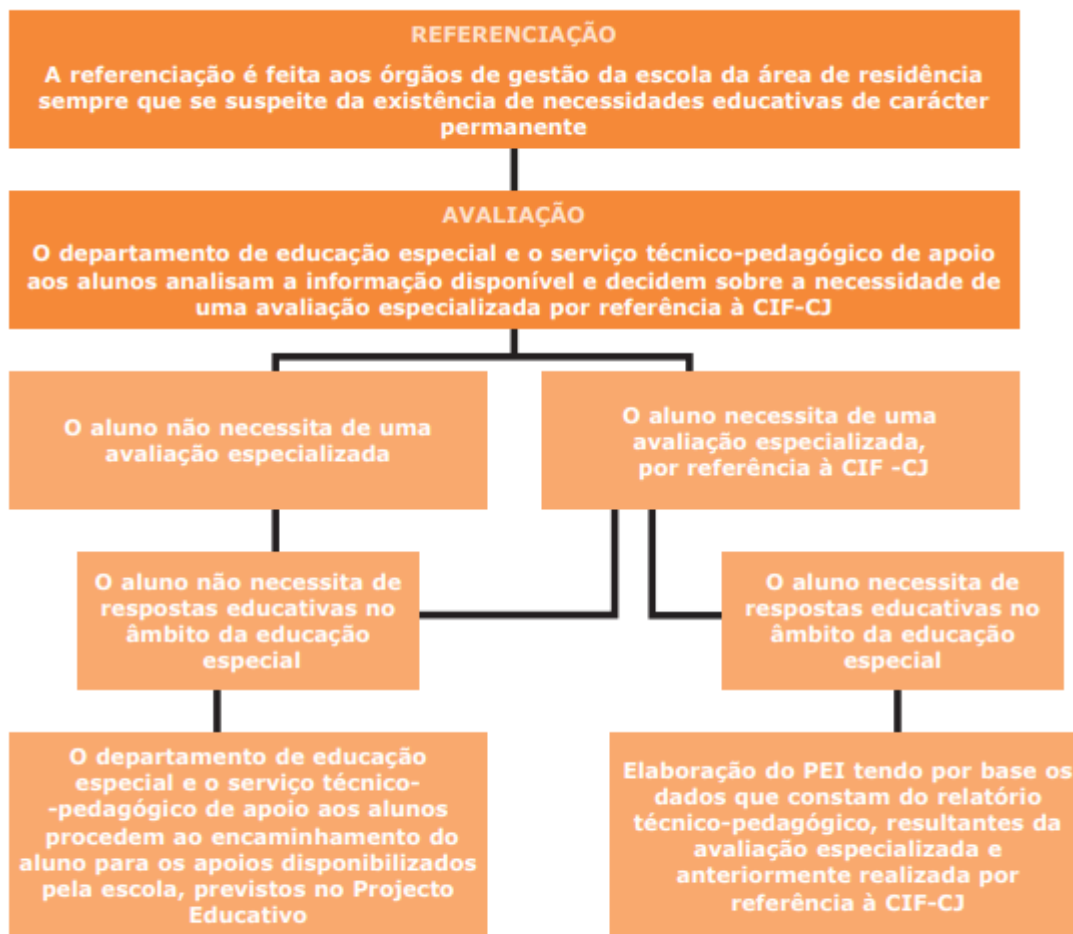


Figura 1 - Fases inerentes ao processo de referenciação e avaliação (Pereira,2008)

Operada a mudança legislativa, o Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho traduz na sua conceptualização marcada influência das diretivas internacionais, sendo organizado em estreita sintonia com outros normativos nacionais, que se constituem complementares, tal como é reafirmado no seu preâmbulo:

O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.

O compromisso com a educação inclusiva, de acordo com a definição da UNESCO (2009), enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar, foi reiterado por Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e

o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho, e reafirmada na «Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa», em julho de 2015. Este compromisso visa ainda dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU.

No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.

É preconizado o desenho universal como ação/opção metodológica para a aprendizagem, implementada numa abordagem multinível no acesso ao currículo, priorizando-se a flexibilização curricular num contínuo de intervenções, sob a forma de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão consoante as necessidades educativas inerentes a cada aluno.

Esta legislação, nas suas orientações define a necessidade de aquisição de uma base comum de competências, valorizando as potencialidades e interesses dos alunos e das famílias.

Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. O presente decreto-lei consagra, assim, uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória.

1.2. O MODELO MULTINÍVEL

Em Portugal, a abordagem multinível assumiu uma renovada expressão com a implementação do DL n.º 54/2018. A atual legislação para a educação inclusiva determina a adoção deste modelo, que se apresenta claramente de resposta à intervenção, e que contempla um conjunto organizado e hierarquizado de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Pereira (2018, p.25) refere a natureza compreensiva e sistémica que lhe está inerente, complementada de forma integrada, flexível e articulada pela adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), convocando na sua operacionalização uma mudança de organização dos recursos da escola, a um nível micro, da sala de aula, e macro, numa ação

colaborativa e protocolada com a comunidade. Não obstante, a autora refere que o modelo multinível se afirma como um modelo essencialmente de atuação de escola, que convoca ações e impactos com significado quer no que respeita aos intervenientes, quer nos contextos (espaços) ou no nível da sua organização e funcionamento. Alinhada pelo diapasão da Escola Inclusiva, este modelo segue o princípio universal de que as ações são de todos para todos.

Atentando para o disposto no preâmbulo da legislação (DI n.º 54/2018), Pereira (2018, p.26)) identifica os princípios que regem este modelo, os quais apelam a i) uma visão compreensiva, holística e integrada; ii) uma atuação proativa e preventiva; iii) uma orientação para a qualidade e eficácia dos processos; iv) uma estrutura dos processos de tomada de decisão em funções dos dados recolhidos.

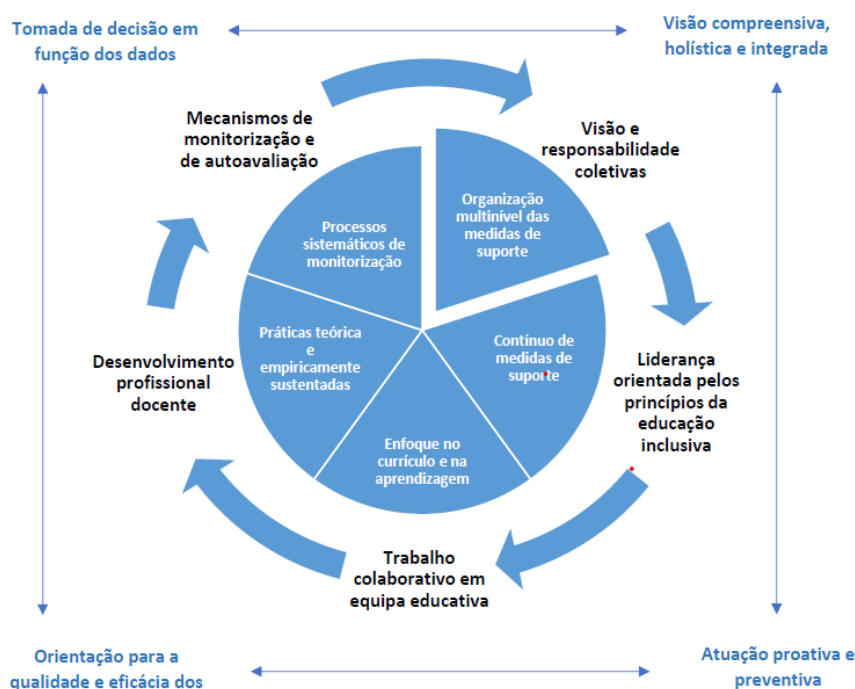


Figura 2 - Princípios, características e condições da abordagem multinível (Pereira, 2018).

Importa compreender sistemicamente os fenómenos educativos e reconhecer o quão intrincados, complexos e múltiplos estes são. Aos fatores biológicos e individuais do aluno aliam-se os fatores ambientais/contextuais - educativos, familiares e da comunidade.

Mas igualmente preponderante é o nível de proficiência dos profissionais, as suas competências científicas e pedagógicas, de forma a procederem a uma avaliação capaz de evidenciar as respostas à intervenção e ajustar o contínuo, a frequência e a intensidade da intervenção para que os alunos acedam ao currículo e consigam progredir nas suas aprendizagens.

Sobre esta questão Fitchett e Heafner (2014) referem que num sistema legislativa em que “nenhuma criança é deixada para trás”, impõem-se medidas de responsabilização (accountability) não só na avaliação de alunos, mas na avaliação de professores. A estes se pede que estejam preparados para tomar decisões pedagógicas, sob pressão, nomeadamente para lecionar um currículo prescrito e rígido. Etscheidt et al. (2012) aponta a necessidade de se promoverem rotinas reflexivas durante a carreira docente, com diversificação e alargamento das experiências pedagógicas, de modo a aumentar as oportunidades de melhoria quer das práticas de ensino quer dos resultados dos alunos. A todos os docentes, também aos de educação especial, se exige que avaliem o impacto da sua prática no garante da equidade e igualdade de oportunidades de participação, envolvimento e sucesso nas aprendizagens dos alunos.

A qualidade das escolas advém do modo como respondem às desvantagens e às dificuldades que os alunos apresentam no acesso ao currículo, compensando com medidas educativas adequadas e eficazes.

Frempong et al. (2011) refere que as orientações atuais preconizam abordagens com base nos direitos e na qualidade da educação para todos, dando ênfase ao papel assumido pelos sistemas educativos. O aluno torna-se a unidade de análise e priorizam-se as oportunidades de aprendizagem. Pigozzi (2008, citado por Frempong et al. 2011) afirma que o provimento destas oportunidades, no tocante à aprendizagem, requer a compreensão do aporte que o aluno traz para este contexto, a importância de este ser um ambiente útil e significativa, assim como importa perceber a relevância do conteúdo e da apropriação do ato e do processo de aprendizagem para os alunos, ressaltando, por último, os sistemas de compensação e de suportes disponibilizados através das políticas, legislação, recursos, administração e gestão.

Reconhecendo estes pressupostos, a abordagem multinível distingue-se pela:

- Organização em níveis múltiplos das medidas de suporte à aprendizagem;
- Estabelecimento de um contínuo de medidas de suporte à aprendizagem
- Focagem no currículo e na aprendizagem;
- Organização de processos sistemáticos de monitorização.

Regula-se por níveis de intervenção, que divergem no tipo, intensidade e frequência, consoante a resposta dos alunos a estas.

Pelo disposto, a um nível primário (nível 1) disponibilizam-se as medidas universais, “com o objetivo de promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. Com efeito, não dependem da identificação de necessidades específicas de intervenção, sendo medidas generalizadas a todos os alunos. As avaliações do tipo rastreio/despiste estão por excelência associadas a este nível de intervenção, podendo ser realizadas no início e em vários momentos do ano letivo, com o objetivo de apoiar a definição de áreas prioritárias de intervenção para todos, bem como de identificar os alunos em risco que podem necessitar de avaliações e intervenções mais intensivas. As diferentes formas de recolha de informação sobre as aprendizagens dos alunos, nomeadamente as provas de aferição, podem também responder a estes objetivos.” (Pereira, 2018, p. 38)

A um nível secundário (nível 2), um grupo de medidas seletivas incluem “práticas ou serviços dirigidos a alunos em situação de risco acrescido de insucesso escolar ou que evidenciam necessidades de suporte complementar, em função da resposta às intervenções de nível 1. Estas medidas podem consubstanciar-se, por exemplo, em intervenções implementadas em pequenos grupos e tendencialmente de curta duração.” (Pereira. 2018, p. 38-3)

No nível terciário (nível 3), definem-se as medidas adicionais consubstanciadas em “intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada aluno, implementadas individualmente ou em grupos pequenos, e geralmente mais prolongadas. Este nível de intervenção, por vezes, requer a realização de avaliações especializadas.” (Pereira, 2018, p.39; DL n.º 54/2018)

A garantia da adoção e eficácia destas medidas levanta condições essenciais, nomeadamente a afirmação de uma visão e responsabilidade coletivas; a existência de lideranças que defendem os princípios da educação inclusiva; trabalho colaborativo e em equipa; oportunidades diversificadas de formação profissional dos docentes, bem como a existência de mecanismos de monitorização e de autoavaliação.

2.3. O PARADIGMA DE SUPORTE À LUZ DO DL N.º 3/2008 E DO DL N.º 54/2018

A emergência de um sistema de suporte surge originariamente num quadro paradigmático associado à incapacidade intelectual, convergindo na necessidade de se encontrar a melhor forma de a definir, assumindo, assim, o propósito de procurar estabelecer conceitos, parâmetros, balizas para que os apoios e suportes sejam atribuídos e/ou implementados. Neste sentido, e de acordo com Schalock e Luckassen (2004), o processo implica uma visão abrangente e multiconcetual, congregando não só o funcionamento cognitivo e as limitações cognitivas coexistentes, mas direcionando, igualmente, o foco para a funcionalidade e o desempenho limitativo do indivíduo no que respeita às aprendizagens, assim como as adaptações contextuais exigidas, por forma a que o diagnóstico possa efetivamente classificar, definir o nível de intervenção e os suportes individualizados/personalizados decorrentes de uma avaliação (assessment) de cariz ecológico.

Provindo dos anos oitenta do século passado, como referem estes autores, o conceito de suporte, acompanhado pelas sucessivas atualizações defendidas pela AAIDD (American Association on Intellectual Developmental Disabilities), no concernente à definição de Incapacidade Intelectual, veio alterar as noções de habilitação e atribuição dos serviços educativos “... isto é, mais do que moldar os indivíduos em categorias de diagnóstico pré-existentes e forçá-los para modelos de serviços existentes, a abordagem de suporte avalia a necessidade específica do indivíduo e sugere estratégias, serviços e apoios que podem otimizar o funcionamento individual” (Schalock & Luckassen, 2004), cientes de que esta

funcionalidade, tal como as necessidades e as circunstâncias contextuais se alteram ao longo do tempo. Pelo facto, a Incapacidade Intelectual não se restringe à sua condição biomédica ou a ser um défice psicoeducacional, que através de intervenções ou apoios se procura mitigar, uma vez que se afirmando também como um construto social “é baseada nas interações das pessoas e dos seus ambientes, nos direitos humanos e legais a operar no interior desses ambientes, e nos papéis que as pessoas com Incapacidade intelectual e as suas famílias desempenham na sociedade.” (Schalock & Lucaksson, 2004)

A avaliação das necessidades de suporte e o uso da informação decorrente dessa avaliação para uma múltipla de propósitos, tais como o planeamento de suportes e a classificação de subgrupos foi diretamente influenciada pelo modelo ecológico de incapacidade concomitantemente com o paradigma de suporte, havendo necessidade de serem criados instrumentos estandardizados de avaliação das necessidades de suporte, tais como a Escala de Intensidade de Suportes, na versão para adultos (SIS-A, Thompson et al. 2015) e na versão para crianças (SIS-C; Thompson et al. 2016).

Como consequência, altera-se a visão compreensiva das pessoas e das suas necessidades de suporte, desviando-se a atenção dos défices que apresentam, e que alavanca, por inerência, uma maior implicação na identificação efetiva dos suportes individualizados a mobilizar ao mesmo tempo que providencia o incremento da funcionalidade e da promoção da qualidade de vida (Thompson et al. 2009; Schalock & Luckasson 2015, citados por Thompson et al. 2014).

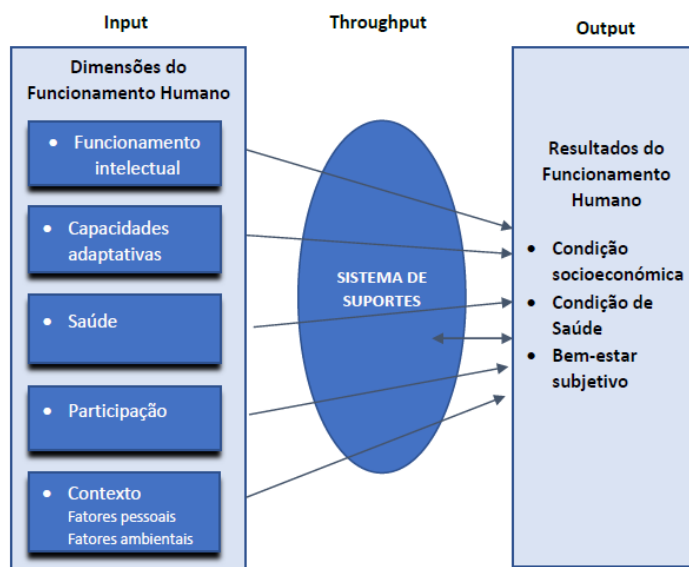


Figura 3 - Modelo teórico de Funcionalidade (Luckasson & Schallock, 2012)

Butterworth (2002, citada por Thompson et al., 2014) define o paradigma de suporte, pela forma como este sugere que os indivíduos identifiquem, primeiramente, o estilo de vida que preferem e o contexto ambiental a que desejam aceder. Deste modo, os seus objetivos e prioridades assumem-se como a base para a intensidade e tipos de suporte que necessitam para serem bem-sucedidos nesses contextos. Ao compreender os sonhos, as metas e as preferências das pessoas com incapacidade, dá-se-lhes voz, a capacidade de se fazerem escutar (mesmo quando não tem capacidade de verbalização). O paradigma de suportes sedimentou-se na premissa de que “as vozes” das pessoas com Incapacidade são ouvidas. A efetiva eficácia dos suportes personalizados, é um propósito abrangente que alia os intentos das políticas públicas e de financiamentos, as ações dos sistemas de jurisprudência, as missões das organizações que operam ao nível da comunidades, as atividades das equipas de planeamento que emergem à volta da pessoa com Incapacidade, e o trabalho desenvolvido pelos profissionais que lhes prestam apoio/suporte direto.

2. CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

2.1. INTRODUÇÃO

Com a implementação do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, da educação inclusiva - revogando o anterior Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, referente à educação especial - este estudo tem como objetivo compreender e avaliar de que modo os documentos elaborados espelham a legislação em vigor, assumindo a caracterização do aluno nota de destaque, uma vez que implica um construto organizacional, em que impera a necessidade de atribuição de recursos, implementação de medidas e intervenções adequadas. Nesse sentido, propusemo-nos fazer uma análise documental do processo individual dos alunos que se encontravam integrados na anterior legislação da educação especial e se mantêm abrangidos pela atual da educação inclusiva. Deste modo, procedemos à análise do conteúdo dos documentos do processo individual dos alunos, concretamente, o PEI no âmbito do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, e o RTP, documento emanado do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho para alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de nível 2 – seletivas - e nível 3 - adicionais.

Tal objetivo enquadra-se na literatura que demonstra que a implementação de inovação em qualquer sistema, nomeadamente na saúde e na educação, tem um tempo para entrar em vigor e, no mesmo sentido, para ser incorporada nas rotinas dos profissionais e das instituições (Palikara et al., 2018). Assim, parece-nos fundamental, no apoio às escolas na implementação do DL 54/2008, averiguar pela análise dos processos dos alunos, a apropriação dos profissionais no que respeita às mudanças introduzidas, ao nível dos conceitos e dos procedimentos, em concreto a sua participação articulada na elaboração dos documentos.

Numa dimensão mais estrita, é propósito principal deste estudo focar no processo de descrição destes alunos, na forma como se encontram redigidos/elaborados os seus perfis funcionais por referência ao modelo biopsicossocial, no sentido de se estruturar um sistema mais eficiente e eficaz ao nível das respostas educativas e reabilitativas a adotar. Assim, importa perceber se houve alterações na forma como os alunos são avaliados e descritos

nos documentos que definem as medidas e suportes a acionar (Relatório Técnico-Pedagógico), comparando as caracterizações/descrições atuais com as que eram realizadas nos documentos anteriores (Relatório Técnico-Pedagógico e Programa Educativo Individual) por referência à CIF-CJ.

Com a entrada em vigor do DL 54/2018, de 6 de julho, este deixa de ser o referencial imposto no procedimento de avaliação e elegibilidade, mantendo-se a intenção de uma visão holística e ambiental, evidência clara decorrente da leitura do preâmbulo do atual normativo onde se afirma que

“Para a visão integrada e contínua da abordagem educativa que agora se advoga contribui decisivamente um processo de avaliação de apoio à aprendizagem — que considera aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais —, uma vez que desse processo resulta toda a sequencialização e dinâmica da intervenção” (DL n.º 54, 2018).

Este estudo tem como objetivo analisar a implementação do D.L. n.º 54/2018 e proceder à comparação com o D.L. n.º 3/2008 no respeitante às descrições dos alunos, às medidas de suporte e aos apoios e recursos disponibilizados pelas escolas, recorrendo à análise documental dos processos de alunos. Este estudo pretende, através da comparação dos documentos para o mesmo aluno, elaborados no âmbito do D.L. n.º 3/2008 e do D.L. n.º 54/2018, responder às seguintes questões de investigação:

O objetivo primordial deste estudo é a comparação entre as descrições de alunos nos documentos individuais (RTP) de acordo com o DL n.º 54/2018, com a descrição desses mesmos alunos à luz do DL n.º 3/2008), por forma a responder às questões:

1. Em que medida as descrições dos alunos contantes nos documentos denotam uma visão holística e biopsicossocial da sua funcionalidade?
2. Em que medida diferem as medidas de suporte designadas para os alunos entre os dois D.L.?
3. Existem diferenças entre os documentos elaborados no âmbito dos dois dispositivos legislativos ao nível dos profissionais intervenientes na elaboração dos documentos?

4. Existem diferenças entre os documentos elaborados no âmbito dos dois dispositivos legislativos ao nível serviços e recursos humanos envolvidos no apoio aos alunos?

2.2. PARTICIPANTES

A amostra selecionada de forma aleatória pretendeu analisar pelo menos 40% dos documentos de alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos de dois agrupamentos de escolas da área metropolitana do Porto, , com percentagem o mais aproximadamente possível de representatividade em cada um dos três ciclos de ensino básico para quem foram adotadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de nível 2 – seletivas - e nível 3 - adicionais, e que tinham estado abrangidos por respostas do anterior normativo legal.

Procurando respeitar esse pressuposto e, tendo em conta que um dos agrupamentos de escolas tem 44 e o outro 130 alunos que reúnem as condições anteriormente descritas, foram analisados 166 documentos, referentes a um total de 83 casos. Entre a elaboração do PEI e do RTP há hiatos de um ano, no mínimo, e cinco anos, no máximo, abarcando crianças entre os 6 e alunos de 17 anos de idade.

A Tabela 1 ilustra as características dos 83 casos, sendo que 63.9% ($n = 53$) dos alunos são do sexo masculino, e 36.1% do sexo feminino ($n = 30$). No que diz respeito ao diagnóstico, a Incapacidade Intelectual está presente em 38 casos (45.8%), as Síndromes e a Perturbação Específica de Aprendizagem (da leitura, escrita e cálculo) em 12% dos casos ($n = 10$), 9.6% ($n = 8$) têm diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo, e 6% ($n = 5$) de Multideficiência. A Perturbação de Linguagem regista 3.6% ($n = 3$) e a de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA), enquanto diagnóstico sem comorbilidades, é representativo em 2.4% ($n = 2$) o mesmo resultando verificando-se para a síndrome de Down. Os restantes cinco casos registam 1.2% ($n = 1$) de incidência. Sendo as Perturbações da Linguagem e as Perturbações do Espectro do Autismo referidas em dez casos cada uma, ou seja em 24% das situações. Os outros 30% dos alunos foram descritos com variados outros diagnósticos (v.d.

tabela 1), num total de 12, acrescentando um caso que ainda se encontrava em estudo genético.

Tabela 1. Características pessoais.

	<i>N</i>	%
Características pessoais		
Género		
Feminino	30	36.1
Masculino	53	63.9
Diagnóstico		
Incapacidade Intelectual	38	45.8
Perturbação do Espectro do Autismo	8	9.6
Síndromes	10	12.0
Síndrome de Down	2	2.4
Multideficiência	5	6.0
Paralisia Cerebral	1	1.2
Neuromuscular	1	1.2
Perturbação da Linguagem	3	3.6
Perturbação específica da aprendizagem	10	12.0
Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	2	2.4
Saúde física	1	1.2
Incapacidade auditiva	1	1.2
Em estudo	1	1.2
História escolar		
Serviço de Intervenção precoce	21	25.3
Ama	12	14.5
Creche	20	24.1
Pré-escolar	71	85.5
Adiamento de matrícula	13	15.7

Até à entrada no ensino considerado formal (1.º ciclo), o histórico pessoal dos alunos indica que 25,3% (n = 21) recebeu apoio por parte da intervenção precoce, 14,5% (n = 12) frequentou ama e 24,1% (n = 20) a creche, deparando-nos com uns significativos 85,5% (n = 71) de crianças a ter frequentado a educação pré-escolar. Destes, 15,7% (n = 13) obteve autorização de adiamento de matrícula por parte da DGEstE. A identificação destes dados é verificada com maior pormenor e riqueza de conteúdo nos PEI (DL n.º 3/2008), do que nos RTP (DL n.º 54/2018).

Tabela 2. Ciclos de ensino, progressão dos alunos e anos de elaboração dos documentos

	D.L. n.º 3/2008		D.L. n.º 54/2018	
	N	%	N	%
Idade à data do documento (M; DP)	10.06; 2.42		11.81; 2.14	
Ciclo de ensino à data do documento				
1ºciclo	52	62.65	28	33.73
2ºciclo	20	24.10	31	37.35
3ºciclo	11	13.25	24	28.92
Ano da elaboração do documento				
2013/2014	3	3.6	-	-
2014/2015	5	6.0	-	--
2015/2016	2	2.4	-	-
2016/2017	17	20.5	-	-
2017/2018	56	67.5	-	-
2018/2019	-	-	62	74.7
2019/2020	-	-	21	25.3
Retenções				
Nenhuma	40	48.2	31	37.3
Uma	27	32.5	34	41.0
Duas	12	14.5	14	16.9
Três	3	3.6	3	3.6
Quatro	1	1.2	1	1.2
Problemas de assiduidade escolar	11	13.3	11	13.3

Tendo em conta a informação constante na Tabela 2, quando nos reportamos ao PEI, verificamos que a maioria da amostra (n = 52, 62, 65%) se encontrava no 1.º ciclo, discrepância que se diluiu, com valores aproximados nos três ciclos de ensino, na transição para o RTP, pelo facto dos alunos terem naturalmente progredido no seu percurso escolar. Dando enfoque nos anos de elaboração dos documentos, o maior número de casos tem o PEI elaborado nos anos 2016/17 e 2017/18, concretamente 20,5% (n = 17) e 67,5% (n = 56) respetivamente. 74,7% (n = 62) dos RTP diz respeito ao ano de 2018/19, enquanto que 25,3% (n = 21) se reporta a 2019/2020.

Pretendendo averiguar a progressão destes alunos pelos ciclos de escolaridade, quando abrangidos pelo normativo legal anterior, 48,2% (n = 40) não têm qualquer retenção; 32,5% (n = 27) têm uma; 14,5% (n = 12) tem duas; descendo a percentagem nas três retenções (n = 3, 3,6%), apurando-se o valor de 1,2% (n = 1) no tocante a alunos que detêm quatro retenções. Nos RTP, a informação recolhida aponta para um aumento do número de casos de insucesso escolar a ter uma (n = 31, 41%) e duas retenções (n = 14, 16,9%), não se verificando alterações quando nos reportamos aos alunos com três e quatro retenções. O

mesmo número de alunos revelou problemas de assiduidade ao longo do seu percurso escolar (13,3%, n = 11).

2.3. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

2.3.1. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

O instrumento de recolha de dados deve, consonante com os objetivos do estudo, no caso concreto os instrumentos utilizados foram desenvolvidos para analisar os documentos oficiais produzidos para cada aluno abrangido pela legislação anterior e atual no âmbito da educação especial e da educação/escola inclusiva.

Citando Aires (2015, p.42) “os documentos oficiais proporcionam “informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes atores da comunidade educativa, etc.”

Essas dimensões assumem-se importantes para este estudo, no sentido em que a forma como se estruturam documentos e se organizam as intervenções pedagógicas e as especializadas, os suportes a adotar/implementar, os recursos a alocar são um retrato vivo da maturidade da escola, das suas lideranças e da vontade de implementar as legislações.

Tendo por base as questões enunciadas no objeto de estudo foi elaborado um codebook (anexo 1), com assumido carácter de checklist sobre o qual foram construídas as duas bases de dados realizadas com recurso ao SPSS - Statistical Package for the Social Science. Esta dimensão quantitativa do estudo, tendo por base a interpretação do conteúdo e a qualidade descritiva respeitante à funcionalidade dos alunos, houve necessidade de se definir uma base comum de análise. Assim sendo, pelo facto de o Decreto-Lei n.º 3/ 2008 utilizar a CIF-CJ como referencial para a avaliação funcional das crianças ou jovens, as narrativas descritivas sobre os alunos foram sujeitas ao mesmo processo de codificação alfanumérica. Não só se pretendeu compreender onde é que o aluno se encontra mais bem retratado, mas também

aferir se as medidas e os recursos implementadas são consistentes ao longo do percurso do aluno ou sofreram alterações resultantes das orientações legais implementadas pela entrada em vigor do DL n.º 54/2018. Posteriormente, a informação foi inserida na base de dados do SPSS de forma a conseguir responder às questões iniciais.

2.4. PROCEDIMENTOS

Para desenvolver o presente estudo, foi submetido o pedido n.º 0713100001, registado em 14-01-2020, à Direção Geral da Educação (anexo 2) pretendendo ter o aval desta entidade para aplicação de estudos em meio escolar, que obteve, assim fossem cumpridos dois requisitos necessário – a autorização dos diretores de agrupamento e o consentimento informado preenchido pelos encarregados de educação.

Neste sentido, por forma a ser de igual modo obtida a autorização para aceder aos processos dos alunos, foi dado a conhecer aos Diretores dos Agrupamentos das Escolas onde se recolheram os dados, com detalhe e de forma clarificadora, os objetivos do estudo, os procedimentos adotados, assegurando a total confidencialidade dos Agrupamentos e das informações obtidas (anexo 3).

Considerou-se fundamental a colaboração da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, solicitada para poder ser agilizado o processo de levantamento dos alunos do 1.º ao 9.º ano de escolaridade que estiveram abrangidos pelo DL n.º 2/2008, de 7 de janeiro e, atualmente, se encontram com medidas seletivas e/ou adicionais no âmbito do atual DL n.º 54/2018, de 6 de julho.

Definida a amostra do estudo, fez-se chegar o pedido de autorização a cada encarregado de educação dos alunos através de consentimento informado, que após preenchido e devolução motivou a imediata consulta dos documentos pretendidos (anexo 4).

A cada documento foi atribuído um código numérico e todo e qualquer dado identificativo do aluno, do agrupamento, da escola, da família e/ou de quaisquer outros profissionais envolvidos foi devidamente removido.

Para efeitos da análise documental foi utilizado um guião (CodeBook) com um conjunto de questões orientadas para a o objetivo do estudo, sendo que os dados obtidos no levantamento da informação foram introduzidos numa base de dados previamente elaborada com recurso ao programa SPSS (Statistical Package for the Social Science).

O estudo cumpriu as boas práticas éticas de investigação (<https://www.fct.pt/apoios/contratacaodoutorandos/investigador-fct/2014/docs/EthicsGuideIF2014.pdf>), designadamente o anonimato de qualquer elemento de identificação da amostra (alunos, profissionais envolvidos nos documentos e dos agrupamentos de escolas), foi escolhida de forma aleatória entre o universo total de casos que reuniam todos os critérios previamente determinados.

2.5. ANÁLISE DE DADOS

Os dados recolhidos no presente estudo foram tratados através da técnica mista de análise documental, considerada de técnica indireta, numa vertente compreensiva e comparativa, a partir dos documentos oficiais do processo individual dos alunos, em específico nos PEI, com enfoque no perfil de funcionalidade elaborado por referência à CIF-CJ, imperativo do Decreto-Lei n.º 3/2008 e que permitia uma visão holística das crianças e jovens que demandavam medidas adicionais de suporte; e nos RTP para alunos que cumulativamente com as medidas universais viram ser acionadas as medidas seletivas e/ou adicionais. Foi definido como pertinente identificar os dados constantes da descrição dos alunos. Neste sentido, estabeleceu-se uma base comum de análise, com a aplicação dos descritores do referencial CIF-CJ para codificar o conteúdo dos documentos. Recorreu-se a uma análise indutiva para identificar os códigos CIF-CJ sugeridos nas narrativas presentes no PEI dos alunos. No caso dos documentos elaborados no âmbito do DL n.º 3/2008, a análise indutiva

das descrições dos alunos foi complementada por uma análise dedutiva, isto é, foram registados os códigos e qualificadores CIF-CJ presentes nas descrições.

3. CAPÍTULO III: RESULTADOS

3.1. DESCRIÇÃO DS ALUNOS

Em primeira instância, procurou-se compreender de que modo os alunos se encontram descritos nos documentos, e em que medida cumprem com a premissa legal de se assumir uma caracterização holística, por forma a melhor desenhar o plano de intervenção e os suportes a mobilizar. Conforme referido na secção do *Método*, as descrições dos alunos foram analisadas e atribuído um código CIF-CJ a cada unidade de significado que refletisse um indicador de funcionalidade. A *Tabela 3* mostra as componentes de funcionalidade representadas nas descrições dos alunos no D.L. n.º 3/2008 e no D.L. n.º 54/2018.

Tabela 3. Descrição dos alunos por referência à CIF-CJ

	D.L. n.º 3/2008		D.L. n.º 54/2018		t	p	d
	M	DP	M	DP			
Descrições							
Funções do Corpo	14.12	6.89	7.99	5.98	7.507	<0.001	0.82
Atividade & Participação	32.08	10.11	23.82	8.25	9.368	<0.001	1.03
Fatores Ambientais	11.73	3.63	11.63	3.58	0.359	0.721	0.04
Total	57.94	16.55	43.43	13.47	9.882	<0.001	1.09
Qualificadores							
Funções do Corpo (n=63)	2.22	0.70					
Atividades & Participação (n=79)	2.19	0.51					
Fatores Ambientais (n=80)							
Facilitadores (n=80)	29.17	3.95					
Barreiras (n=34)	2.44	0.77					

As descrições dos alunos enquadradas pelos D.L. n.º 3/2008 e pelo D.L. n.º 54 /2018 refletem uma abordagem biopsicossocial da funcionalidade, incluindo indicadores relativos às componentes de *Funções do Corpo*, de *Atividade e Participação* e de *Fatores Ambientais*. Conforme expectável, em ambos os momentos os professores focam maior atenção na componente de *Atividades e Participação*, com as descrições a incluíram significativamente mais indicadores desta componente relativamente às restantes (aproximadamente 53% e 56% do total das descrições nos documentos do D.L. n.º 3/2008 e pelo D.L. n.º 54/2018, respetivamente). As *Funções do Corpo* ocupam o segundo lugar das descrições dos alunos

nos documentos elaborados à luz do D.L. n.º 3/2008, enquanto que nos documentos do D.L. n.º 54/2018 este lugar é ocupado pelos Fatores Ambientais.

Relativamente às diferenças no número de descritores de funcionalidade, a comparação entre os documentos elaborados no âmbito do DL n.º 3/2008 e do DL n.º 54/2018 evidenciam diferenças estatisticamente significativas no número total de descrições e particularmente ao nível das funções do corpo e da atividade e participação. Com efeito, os perfis de funcionalidade elaborados ao abrigo do DL n.º 3/2008 incluem significativamente mais informação sobre as *funções do corpo*, com uma média de 14.12 (DP 6.89) e a *atividade e participação*, com uma média de 32.08 (DP 10.11), do que as descrições produzidas sobre os alunos abrangidos pelo DL n.º 54/2018, com médias de 7.99 (DP = 5.98) e 23.82 (DP = 8.25), respetivamente. O mesmo não se verifica no que respeita aos *Fatores Ambientais* (e), que têm uma ocorrência próxima nos perfis elaborados pela legislação atual, com uma média de 11.73 (DP = 3.63) escrutinado os PEI e 11.63 (DP = 3.58) os RTP. Constatou-se ainda uma grande magnitude das diferenças no número total de descrições, bem como no número de descrições relativas às *Funções do Corpo* (b) e *Atividade e Participação* (d) em ambos os documentos, com expressão de grande efeito (*d* de Cohen remete para valores >0.8).

A análise de qualificadores incidiu sobre os documentos do D.L. n.º 3/2008, com os dados a evidenciarem que embora todos os perfis de funcionalidade no DL n.º 3/2008 incluíssem descrições relativas a todas as componentes, os professores não identificaram qualificadores das funções do corpo em 24.10% dos casos (n=20).

De seguida, averiguamos o perfil padrão dos alunos documentado à luz do D.L. n.º 3/2008 e do D.L. n.º 54/2018, de modo a perceber se existia modificação na natureza das descrições incluídas (Tabela 3).

Tabela 4. Perfil padrão

D.L. n.º 3/2008	D.L. n.º 54/2018
b114 funções da orientação	b117 funções intelectuais
b117 funções intelectuais	b140 funções da atenção
b122funções psicossociais globais	b167 funções mentais da linguagem
b140 funções da atenção	b330 funções de fluência e do ritmo da fala
b144 funções da memória	b144 funções da memória
b147 funções psicomotoras	b147 funções psicomotoras
b152 funções emocionais	b152 funções emocionais

b156 funções da percepção	b164 f. cognitivas nível superior
b164 f. cognitivas nível superior	d115 ouvir
b167 funções mentais da linguagem	d133 adquirir linguagem
b172 funções de cálculo	d160 concentrar a atenção
b235 funções vestibulares	d161 dirigir a atenção
b330 funções de fluência e do ritmo da fala	d163 pensar
b779 funções do padrão da marcha	d166 ler
d110 observar	d170 escrever
d115 ouvir	d172 calcular
d132 adquirir informação	d175 resolver problemas
d133 adquirir linguagem	d177 tomar decisões
d137 adquirir conceitos	d210 realizar uma única tarefa
d140 aprender a ler	d230 executar a rotina diária
d145 aprender a escrever	d240 lidar com stress
d150 aprender a calcular	d250 gerir o próprio comportamento
d155 adquirir competências	d310 com. e receber mensagens orais
d160 concentrar a atenção	d325 com. receber mensagens escritas
d161 dirigir a atenção	d330 falar
d163 pensar	d345 escrever mensagens
d166 ler	d350 conversação
d170 escrever	d355 discussão
d172 calcular	d440 utilizar os mov. finos da mão
d175 resolver problemas	d710 int. interpessoais básicas
d210 realizar uma única tarefa	d880 Educação escolar
d230 executar a rotina diária	e130 produtos e tec. para a educação
d240 lidar com stress	e310 apoio familiar
d250 gerir o próprio comportamento	e325 Apoio de pares
d310 comunicar e receber mensagens orais	e330 apoio pessoas em posição de autoridade
d325 com. receber mensagens escritas	e355 apoio de profissionais de saúde
d330 falar	e360 apoio de outros profissionais
d345 escrever mensagens	e410 atitudes de família próxima
d350 conversação	e425 atitudes individuais dos conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade
d440 utilizar os mov. finos da mão	e430 atitudes individuais de pessoas em posição de autoridade
d450 andar	e580 S. relacionados com a saúde
d455 deslocar-se	E585 S. relacionados com a educação
d550 comer	
d710 int. interpessoais básicas	
d720 int. interpessoais complexas	
d880 educação escolar	
e110 produtos para consumo pessoal	
e130 produtos e tec. para a educação	
e310 apoio familiar	
e325 Apoio de pares	
e330 apoio pessoas em posição de autoridade	
e355 apoio de profissionais de saúde	
e360 apoio de outros profissionais	
e410 atitudes de família próxima	
e425 atitudes individuais dos conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade	
e430 atitudes individuais de pessoas em posição de autoridade	
e450 atitudes individuais de profissionais de saúde	
e580 S. relacionados com a saúde	

O perfil padrão dos alunos reflete os códigos mais presentes nas descrições dos alunos. As descrições dos alunos efetuadas refletem menor número de códigos, mas a natureza dos

códigos é semelhante, isto é, os indicadores de funcionalidade reportados nas descrições dos alunos mantêm-se inalterados. O único indicador da funcionalidade que surge nas descrições dos alunos no D.L. n.º 54/2018, mas que não se verifica anteriormente é o código relativo a *tomar decisões*.

3.2. MEDIDAS EDUCATIVAS E DE SUPORTE À APRENDIZAGEM

As medidas educativas, pelo DL n.º 3/2008, e as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão dos alunos, pelo DL n.º 54/2018, são explicitadas na tabela 5. Sendo que um maior número de alunos abrangidos pelo primeiro diploma via ser-lhe atribuído o apoio pedagógico individual (n = 78, 94%), adequações curriculares individuais (n = 60, 72,3%) e adaptações no processo de avaliação (n = 81, 97,6%). As medidas mais restritivas, quer de matrícula, quer de implementação do currículo específico individual denotam uma percentagem inferior (n = 12, 14,5%) e (n = 19, 22,9%), respetivamente. Relativamente aos documentos do D.L. n.º 54/2018, que preconiza o modelo multinível, o número de casos é substancialmente maior nos dois primeiros níveis, com 94% (n = 78) ao nível das medidas universais e 73,5% (n = 61) ao nível das medidas seletivas. No nível terciário surgem 37,3% dos casos (n = 33).

De referir que os processos nem sempre especificam as medidas particulares em cada nível. Por exemplo, dos 78 alunos com medidas universais, apenas 25 têm nos seus documentos as medidas deste nível devidamente discriminadas.

Tabela 5. Medidas educativas (DL n.º 3/2008) e medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (DL n.º 54/2018).

	N	%
D.L. n.º 3/2008		
Apoio Pedagógico personalizado	78	94.0
Adequações curriculares individuais	60	72.3
Adequações ao processo de matrícula	11	13.3
Adequações no processo de avaliação	81	97.6
Currículo específico individual	18	21.7
Tecnologias de apoio	19	22.9

Plano individual de transição	5	6.0
D.L. n.º 54/2018		
Medidas universais	78	94.0
Diferenciação pedagógica	25	30.1
Acomodações curriculares	23	27.7
Enriquecimento curricular	5	6.0
Promoção de comportamento pró-social	4	4.8
Intervenção em foco académico ou comportamental em pequeno grupo	4	4.8
Medidas seletivas	62	74.7
Adaptações curriculares não significativas	52	62.7
Apoio psicopedagógico	33	39.8
Antecipação e reforço das aprendizagens	54	65.0
Apoio tutorial	9	10.8
Medidas adicionais	33	39.8
Frequência e ano de escolaridade por medidas	1	1.2
Adaptações curriculares significativas	31	37.3
Plano Individual de Transição	8	9.6
Dsv de metodologias e estratégias de ensino estruturado	2	2.4
Dsv de competências de autonomia pessoal e social	29	34.9
Adequações no processo de avaliação	83	100

Os alunos com Plano Individual de Transição quase que duplicaram de número no DL n.º 54/2018 (n = 8, 9,6%) contra cinco casos (6%) no anterior Decreto-Lei. As adaptações ao processo de avaliação, sendo um artigo à parte (28.º) no atual diploma legislativo, foi aplicado como medida à totalidade dos alunos da amostra. O número já era elevado, enquanto medida educativa no diploma anterior (n = 81, 97,6%).

De modo a melhor compreender a transição entre os dois decretos, analisámos ainda as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão definidas para dois grupos de alunos: alunos que no anterior decreto tinham Currículo Específico Individual e alunos sem Currículo Específico Individual (Tabela 6).

Tabela 6. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão para alunos com e sem Currículo Específico Individual.

	Decreto-Lei n.º 3/2008			
	Alunos com Currículo Específico Individual (n=18)		Alunos sem Currículo Específico Individual (n=65)	
	N	%	N	%
Decreto-Lei n.º 54/2018				
Medidas universais	15	83.3	63	96.9
Medidas seletivas	2	11.1	58	89.2
Medidas adicionais	18	100	15	23.1
Adaptações curriculares significativas	18	100	13	20.0

Os 18 alunos que anteriormente tinham Currículo Específico Individual têm atualmente Adaptações Curriculares Significativas. Apenas um aluno deste grupo tem atualmente Medidas Universais e dois têm Medidas Seletivas. Relativamente aos 65 alunos sem Currículo Específico Individual verifica-se que a maior parte tem agora Medidas Seletivas, seguindo-se as Medidas Universais. Verifica-se ainda que 13 destes alunos passaram a ter adaptações curriculares significativas.

3.3. PROFISSIONAIS INTERVENIENTES NA ELABORAÇÃO DOS DOCUMENTOS

A Tabela 7 ilustra a participação dos diferentes intervenientes na elaboração dos PEI e RTP e que, por conseguinte, se posicionam como decisores no tocante às medidas a adotar e aos recursos a definir como importantes e adequados às necessidades dos alunos.

Tabela 7. *Intervenientes na elaboração dos documentos.*

	D.L. n.º 3/2008		D.L. n.º 54/2018	
	N	%	N	%
Nº de profissionais envolvidos (M, DP)				
Professor Titular de Turma/Diretor de Turma	83	100	83	100
Professor de Educação Especial	83	100	83	100
Técnicos	9	10.8	10	12.0
Encarregado de Educação	25	30.1	24	28.9
Aluno	-	.	37	44.6

Verifica-se que os professores titulares de turma e diretores de turma, e os docentes de educação especial estão presentes no cumprimento dos procedimentos em todos os casos, enquanto os técnicos são chamados a participar em 10.8% ($n=9$) e 12% ($n = 10$) respetivamente, contra 30.1% ($n = 25$) e 28.9% ($n = 24$) por parte dos encarregados de educação. Já os alunos não têm participação ativa na elaboração dos documentos ao abrigo do DL n.º 3/2008, mas assumem-se colaboradores no RTP em 44.6% da amostra ($n = 37$).

Tabela 8. Estrutura dos documentos.

	D.L. n.º 3/2008		D.L. n.º 54/2018	
	N	%	N	%
<i>Documento elaborado de acordo com orientações legais</i>				
Documento segue matriz Manual de Apoio à Prática				
Sim	37	44.6	83	100
Sim, acréscimo de informação	46	55.4	83	100

Na análise aos documentos, foi possível verificar que todos foram elaborados respeitando estruturalmente as orientações da Direção Geral da Educação, também os PEI, ao abrigo do DL n.º 3/2008, com o passar dos anos foram sendo atualizados, com acrescentos de informação e, especialmente, campos e tabelas/grelhas, estas similares às existentes em plataformas que as escolas tinham de preencher (n = 46, 55,4%) online (Tabela 8)

3.4. RECURSOS HUMANOS E SERVIÇOS ENVOLVIDOS NO APOIO

No concernente à alocação e recursos para apoiar os alunos com dificuldades identificadas, percebe-se que, em média, cada indivíduo da amostra tem aproximadamente 5 profissionais, sendo que ao abrigo do DL n.º 3/2008, 45.8% (n = 38) dos alunos tem apoio de 4 ou 5 profissionais no 3/2008 e 45.2% (n = 36) tem apoio por parte de 3 ou 4 profissionais no 54/2018. Compreende-se que a média de apoios não revela significância estatística, $t(82)=0.804, p=0.24, d=0.09$.

Tabela 9. Recursos humanos alocados ao apoio dos alunos

	3/2008	54/2018
<i>Recursos humanos envolvidos no apoio aos alunos</i>		
M, DP	4.87, 1.87	4.72, 1.87
Mínimo	1	1
Máximo	9	10
3 RH (n, %)	11, 13.3%	16, 19.3%
4 RH (n, %)	18, 21.7%	24, 28.9%
5 RH (n, %)	20, 24.1%	12, 14.5%
6 RH (n, %)	12, 14.5%	12, 14.5%
Escola		
Recursos afetos à escola		
Professor Educação Especial	83, 100%	83, 100%
Psicólogo (CRI)	14, 16,9%	21, 25,3%

Psicólogo (SPO)	0, 0%	6, 7,2%
Educadora Social (SPO)	2, 2,4%	3, 3,6%
Professores Desporto adaptado (escola)	35, 42,2%	46, 55,4%
AEC	23, 27,7%	7, 9,6%e
AEC (sem informação)	5, 6%	8, 9,6%
Desporto escolar	10, 12%	20, 24,1%
Assistentes operacionais	18, 21,7%	22, 26,5%
Professor Tutor	6, 7,2%	9, 10,8%
Aluno (par tutor)	1, 1,2%	2, 2,4%
Outros docentes / técnicos	5, 6%	6, 7,2%
<u>Plano da Ação do CRI</u>		
Terapeuta da Fala (CRI)	12, 14,5%	12,14,5%
Terapeuta Ocupacional (CRI)	21, 25,3%	14, 16,9%
Fisioterapeuta (CRI)	3, 3,6%	3, 3,6%
<u>Outros</u>		
Hipoterapeuta pela escola	4, 4,8%	5, 6%
<u>Externos à escola</u>		
Psicólogo (gabinete)	9, 10,8%	6, 7,2%
Assistente social (CPCJ)	6, 7,2%	5, 6%
Assistente social (saúde)	1, 1,2%	1, 1,2%
Terapeuta da Fala (gabinete)	14, 16,9%	9, 10,8%
Terapeuta Ocupacional (gabinete)	6, 7,2%	2, 2,4%
Fisioterapeuta (gabinete)	4, 4,8%	3, 3,6%
Profissionais de saúde	80, 96,4%	75, 90,4%
<u>Projeto Inclusão da Câmara Municipal</u>		
Hipoterapeuta pela Câmara Municipal	0, 0%	6, 7,2%
Psicomotricista (Câmara Municipal)	9, 10,8%	3, 3,6%
Cinoterapeuta (Câmara Municipal)	10, 12%	7, 8,4%
Artes (Câmara Municipal)	0, 0%	2, 2,4%
Música (Câmara Municipal)	5, 6%	7, 8,4%
Professor Karaté adaptado (Câmara Municipal)	0, 0%	1, 1,2%
Professor Atividade Física Adaptação ao Meio Aquático (Câmara Municipal)	18, 21,7%	7, 8,4%

Comparando os 83 casos ao abrigo dos dois diplomas normativos, procedeu-se à divisão dos recursos humanos em dois grupos abrangentes: i - recursos da escola, alocados à escola pela tutela (CRI) ou financiados pela escola; ii – recursos externos à escola ou através de parcerias no âmbito da comunidade. Assim, no que concerne aos profissionais da escola, verifica-se que os professores de educação especial acompanham a totalidade de alunos da amostra quer nos PEI quer nos RTP (n = 83, 100%), seguidos pelos professores de desporto adaptado em 42,2% (n=35) dos alunos com PEI e 55,4% (n=46) dos alunos com RTP. Os assistentes operacionais são profissionais com relevo no apoio a estes alunos, tendo o seu número aumentado de dezoito (21,7%) para vinte e dois (26,5%) do anterior para o presente diploma legal. A valência de Psicologia, no âmbito do plano de ação do CRI, é atribuída a um maior número de alunos, com 16,9% (n=14) de incidência nos PEI e 25,3% (n=21) nos RTP. No que se refere aos recursos externos à escola, verifica-se que os apoios mais expressivos se situam

no domínio da saúde, com 96,4% (n = 80) e 90,4% (n = 75), no âmbito do anterior diploma e do atual, respetivamente. No tocante ao projeto inclusivo da Câmara Municipal, a cinoterapia denota uma incidência maior, seja no PEI (n=10, 12%), seja no RTP (n=7. 8,4%), neste último a par das atividades de Música e AFAMA.

Tabela 10. *Serviços de apoio aos alunos*

	3/2008	54/2018
<i>Serviços envolvidos no apoio aos alunos</i>		
SPO	6, 7,2%	9, 10,8%
CRI - CERCI	41, 49,4%	41, 49,4%
CRI – APPACDM - PIT	3, 3,6%	3, 3,6%
Reabilitação Granja - PIT	1, 1,2 %	4, 4,8%
APPC	3, 3,6%	6, 4,8%
APPDA - Norte	1, 1,2%	2, 2,4%
CPCJ / EMAT / Tribunais	8, 9,6%	11, 13,3%
Lar acolhimento	5, 6%	5, 6%
Segurança social	12, 14,5%	12, 14,5%
Saúde	80, 96,4%	78, 94%
CRTIC	1, 1,2 %	4, 4,8%
Autarquia	35, 42,2%	34, 41%

Pela análise da *tabela 10*, é possível aferir a atribuição dos apoios prestados no âmbito dos serviços que integram os diferentes profissionais alocados aos alunos e descritos anteriormente (*tabela 9*). Assim sendo, nos serviços disponibilizados, a tendência é globalmente de subida, exceção verificada ao nível do acompanhamento dos da saúde, que decresce de 96,4% (n = 80) para 94% (n = 78) e dos da Câmara Municipal, que denota uma descida de 1,2 pontos percentuais, passando de 42,2% (n = 35) para 41% (n = 34).

3.5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No que respeita à educação, as mudanças ou reformas políticas são assumidas em movimentos cíclicos, alavancados pela necessária e regular avaliação do impacto que promovem e que, conseqüentemente, possibilitam aferir a forma como são implementadas, o processo de atribuição dos suportes facilitadores do sucesso, bem como os progressos alcançados, que, devendo ser tidos em conta, validam a tomada de decisões legislativas (Gersten & Dimino, 2006, citado por Sanches-Ferreira, Silveira-Maia, Alves e Simeonsson, 2018).

A implementação de políticas é um processo dinâmico alicerçado em conceitos e princípios fundamentais, que englobam a resultados avaliados em função dos objetivos definidos. Schalock (2017) identifica três fatores subjacentes a este processo: a) o primeiro refere-se aos princípios adstritos aos documentos internacionais, que apelam para b) os direitos, a participação, a autonomia, a independência e a escolha; c) o bem-estar físico; d) o bem-estar material; e) a inclusão social, as acessibilidades e a participação; f) o bem-estar emocional; d) o desenvolvimento pessoal. O segundo fator abrange os resultados desejados no desenvolvimento das políticas, de modo a ser possível orientar a sua implementação e avaliação. Relativamente ao terceiro fator, este impõe a introdução do conhecimento atual no que diz respeito às incapacidades e, nesse sentido, terá de abranger as dimensões médica, psicoeducacional, sociocultural e justiça.

Com este estudo procurou-se perceber de que forma as alterações legislativas refletem alterações na descrição dos alunos, nos suportes (medidas, recursos e serviços) necessários em função da sua funcionalidade e potencialidade. A entrada em vigor de nova legislação, a ainda ausência de estudos, bem como a inobservância da avaliação prometida pelo atual diploma, findos dois anos da sua implementação, determinou o aprofundamento de conhecimentos que derivaram na formulação de quatro questões a que se procurou dar uma resposta, tendo por base os resultados apurados, como a seguir se descreve.

Debruçando-nos sobre os resultados obtidos, temos evidências de que, de um modo geral, as descrições do desempenho e funcionalidade dos alunos refletem uma visão holística, incluindo descrições relativas às componentes de *Funções do Corpo*, de *Atividade e Participação* e de *Fatores Ambientais*, pragmatizando o princípio introduzido pelo D.L. n.º 3/2008 de olhar para o potencial biopsicossocial dos alunos a que o D.L. n.º54/2018 dá continuidade no seu articulado ao salientar “os aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais”.

Contudo, o escrutínio do número de descrições da funcionalidade dos alunos incluídas nos documentos formais revela que o novo D.L. n.54/2018 está associado a uma perda de informação sobre os alunos, particularmente nas componentes *Funções do Corpo* e *Atividade e Participação*. Ainda assim, em vários documentos que não distam no tempo

verifica-se que a informação constante nos PEI é quase totalmente transportada para o novo RTP, não aumentando ainda mais as discrepâncias dos valores que emergem da análise dos dados.

No que respeita às *Funções do Corpo*, comumente associadas à área da saúde, a maior parte dos professores já não atribuía qualificadores a esta componente no perfil de funcionalidade elaborado no âmbito do D.L. n.º 3/2008, o que parece ser explicado quer pela ideia de que a atribuição de um qualificador correspondia a uma categorização – indesejável – dos alunos, quer pela pouca confiança dos professores nos seus conhecimentos ao nível de aspetos biológicos e relacionados com a saúde dos alunos. A dificuldade em selecionar e caracterizar informações relacionadas com os aspetos biológicos foi, de facto, uma dificuldade sentida pelos professores, desde o início da implementação do D.L. n.º 3/2008 (Sanches-Ferreira et al., 2010). Assim, parece existir uma determinação subliminar em evitar os dados médicos e as limitações ao nível das funções do corpo, direcionando as narrativas para as potencialidades e as expectativas no documento orientador que emerge do manual de apoio à prática (Pereira, 2018) e que foi adotado pela generalidade dos agrupamentos de escola, e, naturalmente, integram os fatores elencados para retratar o aluno, a família e os contextos no que pode apresentar-se limitativo ou facilitador da aprendizagem.

Relativamente à *Atividade e Participação*, ainda que permaneça como a componente mais representada nas descrições dos alunos, regista igualmente uma diminuição no número de descritores do desempenho destes. Com a ausência de um referencial, pela revogação de utilização da CIF-CJ, e pela leitura atenta do diploma em vigor, compreende-se que não é advogada a avaliação integral dos alunos nos aspetos anteriormente valorizados (que permitia desenhar o seu perfil de funcionalidade, e as melhorias assinaladas neste pela implementação de suportes e coadjuvação dos contextos). Antes porém sobressaem, na maior parte das vezes, os processos e os resultados decorrentes do processo de avaliação (formativo e sumativo) como elementos definidores das acomodações, adaptações e apoios a alavancar.

Interessante notar que o princípio e prática de avaliar os *Fatores Ambientais* introduzido pelo D.L. n.º 3/2008 recebe continuidade com o D.L. atual, sendo esta componente agora a

segunda mais presente nas descrições da funcionalidade dos alunos (quando antes era a última), pese embora não existam diferenças significativas no número de Fatores Ambientais reportados em ambos os D.L. De facto, o D.L. n.º 54/2018 coloca o ênfase no ambiente e nas medidas de apoio, que se interligam de forma efetiva, uma vez que se o ambiente é retratado nos fatores da escola (ambiente físico, gestão de sala de aula, organização de escola, processo de ensino e de aprendizagem), é-o de igual modo, a um nível primário de medidas, nas acomodações curriculares (ambientais, organizacionais, motivacionais, apresentação, avaliação), numa conceptualização de uma escola inclusiva alicerçada num modelo multinível de medidas de suporte, sustentadas por práticas que operacionalizam o desenho universal para a aprendizagem, numa escola que se propõe assumir alterações ao nível de gestão e organização para responder à diversidade, ou seja, a todas as suas crianças e jovens.

A análise da natureza das descrições permitiu traçar um perfil padrão dos alunos baseado no número de indicadores de funcionalidade mais frequentemente reportados. Os dados indicam que apesar da perda de informação, o conteúdo das descrições mantém-se, isto é, não existem alterações nos indicadores de funcionalidade utilizados para documentar o desempenho dos alunos, à exceção da descrição da competência dos alunos para tomarem decisões que passa a constar no perfil padrão dos alunos. Assim, parece existir uma maior atenção dos professores para a competência transversal de vida de tomada de decisões, podendo estar a refletir a implementação do princípio preconizado pelo D.L. n.º 54/2018 da valorização da autodeterminação dos alunos.

Relativamente às medidas educativas e às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, verificou-se que se pode fazer corresponder a maior parte das medidas constantes na anterior legislação com as do diploma legal em vigor, evidenciando o princípio gradativo de alocação das medidas em função da magnitude e intensidade das necessidades de apoio dos alunos. Embora ao abrigo do D.L. n.º 3/2008 as medidas educativas apenas se destinassem aos alunos com limitações significativas e permanentes na Atividade e Participação e as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, no âmbito da nova legislação, serem mobilizadas para todos os alunos, verifica-se que o currículo específico individual e a maioria das medidas adicionais têm um paralelismo enquanto medidas mais restritivas e são as

acionadas para uma menor percentagem de alunos. De facto, a análise das medidas de suporte acionadas para os alunos anteriormente com e sem CEI evidenciou que os alunos com CEI estão atualmente com a medida adicional de *adaptações curriculares significativas*. Já os alunos sem CEI, estão atualmente, sobretudo, com adaptações curriculares não significativas e antecipação e reforço das aprendizagens.

Os dados revelam ainda que alguns alunos para quem foram mobilizadas adequações curriculares individuais, com o progredir nos ciclos de escolaridade, viram a sua medida alterada para adaptações curriculares significativas (com PEI), que corresponderia ao currículo específico individual (CEI) no anterior Decreto-Lei. A explicação aponta para a intensificação das dificuldades sentidas pelos alunos em acompanhar os conteúdos curriculares prescritos associada à ineficácia das medidas então adotadas, que se traduz no aumento do número de retenções, com uma percentagem maior verificada nos RTP.

Numa lógica de coerência circunstancial, também o valor referente à redução de alunos da turma diminui, uma vez que a atual legislação determina que os alunos com PEI só motivam esta redução se frequentarem na turma 60% ou mais da componente da matriz curricular comum. Assim, questiona-se o tempo efetivo dos alunos com as turmas a que pertencem, especificamente para os alunos com medidas adicionais. O Relatório sobre a aplicação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UN, 2015) dava já conta que as Unidades de Apoio à Multideficiência funcionavam como espaços de segregação dentro das escolas regulares, verificando-se que os alunos passavam a maior parte do tempo letivo dentro destes contextos.

De um modo global, verificamos que os PEI e RTP cumprem com o requisito, baseando-nos na estrutura dos documentos (todos os campos neles constantes) e no conteúdo. Observa-se, ainda, que quando nos restringimos aos PEI, a estrutura destes foi tendo alterações nos 10 anos que o Decreto-Lei n.º 3/2008 esteve em vigor, todas implicando acréscimos, percebendo-se que a adição de quadros ou grelhas, semelhantes em documentos de diferentes agrupamentos de escola indicando que os professores precisam de tempo para se apropriar e identificar com a legislação para depois adequar as práticas por ela preconizadas às necessidades sentidas com o confronto com o real.

Ouvir os profissionais e relevar as suas opiniões assumem-se condições sine qua non para que as legislações possam ser melhor implementadas, porque serão melhor percebidas e, desta forma recebidas. Palikara (2018, citando Pretis, 2017) sublinha que as novas políticas para a educação especial refletem, frequentemente, décadas de tentativas para alterar o sistema através de premissa de investigação-informada numa lógica ascendente (*bottom-up*), recorrendo às opiniões dos profissionais que estão no terreno a trabalhar diretamente com crianças e jovens com incapacidades e necessidades específicas, como, a exemplo, sucedeu na Alemanha e que culminou com críticas que advogavam um processo demasiado tecnocrático para ser aplicado a nível nacional. Refere (citando Sanches-ferreira, Silveira-Maia e Alves, 2014) igualmente Portugal, que atendendo à entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 3/2008, efetivou um processo de auscultação dos profissionais, nomeadamente docentes de educação especial, em grupos focais conduzidos a nível nacional, tendo-se verificado um apoio claro destes em relação à novo diploma. Um estudo na Suécia procurou ouvir profissionais das diferentes áreas, que contribuíram para com diferentes ideias de como trabalhar com estas crianças e jovens (citando Lindqvist et al., 2011). Também a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de junho foi precedida de discussão pública alargada aos diferentes grupos e setores associados à educação, e que se prolongou por mais de um ano.

Concernente aos elementos envolvidos na elaboração dos documentos e, por conseguinte no processo de avaliação e definição dos suportes a acionar (recursos e medidas), verificamos existirem discrepâncias com os dispostos legais emanados dos dois Decretos-Lei em estudo.

No âmbito do DL n.º 3/2008, no ponto 1 do artigo 10.º constava de forma mandatória que

Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

O DL n.º 54/2018 refere no ponto 3 do artigo 21.º, concretamente que “A equipa multidisciplinar deve ouvir os pais ou encarregados de educação durante a elaboração do relatório técnico-pedagógico.” No mesmo sentido, na primeira revisão deste diploma, no

ponto 2 do artigo 4.º é reafirmado que os pais e encarregados de educação devem “Participar na elaboração e na avaliação do relatório técnico-pedagógico, do programa educativo individual e do plano individual de transição, quando estes se aplicarem”. Tal não é traduzido nas práticas vigentes, observando-se uma participação insipiente destes na elaboração dos documentos em apreço, sendo que pelo anterior diploma vinte e cinco (30.1%) dos encarregados de educação participaram contra vinte e quatro (28.9%) pelo atual diplomas, número inferior quando comparado com a participação dos alunos. Não obstante, todos os documentos analisados mereceram a aprovação dos encarregados de educação.

Quanto à participação dos alunos, o direito à autodeterminação é efetivado nos princípios orientadores do atual Decreto-Lei, na redação da alínea *f*, onde se lê

Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;

A anterior legislação não fazia referência à participação ativa dos alunos nos assuntos atinentes com a sua educação, o que pode explicar a ausência de participação detetada nos PEI.

Estes dados são corroborados por diferentes estudos (Curtin & Clarke, 2014) que salientam a pouca participação dos alunos no seu processo educativo. Advogando o princípio da autodeterminação, saber e querer ouvir os jovens no que respeita a sua educação e experiências educacionais traduz-se numa possibilidade de determinar como melhor apoiar as suas necessidades singulares e como motivar as escolas a incrementar práticas mais inclusivas, e que implicam a implementação de adaptações ao currículo e alterações organizacionais, que a par dos resultados escolares dos alunos lhes permite participar, o mais possível, num contexto de ensino regular (Curtin & Clarke, 2015, citando Corbett, 2001).

Field, Sarver e Shaw (2015) apontam para a possibilidade de escolha dos jovens com incapacidades, de modo a poderem assumir com responsabilidade a sua vida, seja pessoal ou escolar. Quando o adulto assume o papel determinativo inviabilizam os alunos da capacidade de autodeterminação. Aconselha-se o adulto a ser um gestor do processo, uma vez que por esta via estão a criar oportunidades, enquanto alguém que apoia o aluno, a que

este consiga *navegar* o sistema. Aos profissionais pede-se que transmitam informação, coloquem questões e fomentem processos reflexivos, de modo a que os alunos façam escolhas e alcancem os objetivos pessoais expectáveis.

Dado que todas as principais decisões de vida das pessoas com incapacidades são determinadas por outrem, ou seja, determinadas por prestadores de serviços e não pelos recetores dos serviços. Agran, Storey e Krupp (2010) reafirmam que escolher não é sinónimo de autodeterminação. Uma grande parte dos professores dão oportunidades aos alunos para escolher, quando deveriam trabalhar a capacidade de fazer escolhas.

Podendo ainda considerar-se que os alunos com incapacidade intelectual grave e severas podem ver-se limitados para a tomada de decisão, os dados analisados apontam para uma participação destes superior à dos encarregados de educação na atual legislação contra vinte e quatro, respetivamente.

Os alunos com necessidades adicionais de suporte, numa abordagem multinível, requerem PEI e RTP elaborados de forma aberta, com a intervenção fundamental dos pais e encarregados de educação, que permitam alterações estratégicas, sempre que estas se afigurarem pertinentes, podendo permitir a entrada e saída na(s) medida(s). Assim sendo, os indivíduos devem participar quer a um nível primário, quer secundário ou terciário, atendendo às necessidades num determinado momento, durante um certo tempo ou à medida que o seu diagnóstico ou incapacidade se altere (Fuchs, Fuchs & Compton, 2012).

Conforme expectável, verifica-se em todos os casos a participação de todos os professores titulares de turma ou diretores de turma e de educação especial. No sentido contrário, constata-se que os diferentes técnicos que acompanham os alunos não são amplamente envolvidos nos processos decisores e nos procedimentos conducentes à elaboração dos documentos orientadores e programas curriculares dos alunos.

A transição entre decretos parece ter sido acompanhada por uma ligeira diminuição dos recursos humanos face aos apoios disponibilizados anteriormente para os mesmos alunos. Assim, ao abrigo do D.L. n.º 3/2008 a maior parte dos alunos era apoiada por 4 a 5 profissionais e atualmente por 3 a 4 profissionais. Estes dados vão de encontro às preocupações sentidas pelos investigadores e pelos professores no terreno.

O últimos relatórios da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência podem explicar estes resultados, à luz do aumento gradual de alunos abrangidos pelo DL n.º 3/2008, mas que transitaram, posteriormente, para a abrangência da atual legislação da escola inclusiva. Neste sentido, entre o letivo 2015/2016 e o ano letivo 2016/2017, o número de crianças e alunos com necessidades especiais de educação, com Programa Educativo Individual ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro a frequentarem escolas regulares, aumentou 4 pontos percentuais, traduzidos em 81.672 contra os 78.175 anteriormente verificados. Quando nos reportamos a 2017/18, o aumento assume uma maior expressividade com o número a ser atualizado para os 87.039, correspondendo a um aumento de 7% (DGEEC, 2016/2017; 2017/2018). Este facto coloca a tónica na capacidade de conseguir dar-se uma resposta condigna a todos. Curtin e Clarke (2005) acentuam ainda mais o problema ao afirmar que a diversidade de alunos abrangidos pelas medidas adicionais de suporte, com necessidades, potenciais e expectativas singulares, porque pessoais e em dinâmicas interrelacionais únicas com os contextos e os recursos disponíveis, realçam a dificuldade de se tentar ter um sistema educacional para todos.

Consideram-se suportes os recursos e estratégias que potencializam o funcionamento, devendo ser consentâneos com as necessidades particulares de suporte de cada indivíduo. Vê-se alterada a compreensão das pessoas pelos necessidades de suportes em contraposição à incapacidade ou défice. Assim, os recursos devem estar alinhados com as reais necessidades dos alunos, de forma a que este possa ver melhorados os seus níveis de funcionamento e as suas capacidades, diminuindo a discrepância para as exigências do meio. A alocação dos adequados determinará o sucesso da intervenção e da progressão de cada indivíduo (Shogren et al., 2017).

De facto, o D.L. n.º 54/2018 ao expandir claramente a educação inclusiva como uma educação para todos e qualquer aluno, traz para o centro de discussão a questão dos recursos e dos apoios. Tendo o sistema educativo de se organizar para responder – com intencionalidade e sistematicidade – às necessidades de todos os alunos, tal significa um maior número de alunos a quem dar resposta. Ora responder a mais alunos com os mesmos recursos deixa em aberto a questão *quem deixou de ser apoiado?*

Os dados deste estudo devem ser lidos considerando algumas limitações que lhe estão inerentes. Em primeiro lugar, a amostra deste estudo é reduzida e representa alunos de apenas dois Agrupamentos de Escolas da região da área metropolitana do Porto. Estudos

futuros deverão estudar aprofundadamente a transição entre os dois D.L., considerando alunos de mais Agrupamentos e de diferentes zonas do país. Em segundo lugar, este estudo incidiu exclusivamente sobre a análise quantitativa do número de indicadores da funcionalidade presentes nas descrições dos alunos, carecendo de informação sobre em que medidas as descrições melhoraram qualitativamente, isto é, permitem conhecer melhor os alunos e identificar com maior adequação as medidas de apoio à aprendizagem de que necessita. Em terceiro lugar, reconhecemos que as inferências decorrentes da análise documental estão sujeitas a condições circunstanciais e, por isso os resultados aqui apresentados podem ser influenciados por situações como por exemplo, o esquecimento (ou indisponibilidade) de uma assinatura por parte de elementos da equipa intervenientes na elaboração dos documentos ou no apoio aos alunos. Por último, o processo de compilação dos documentos coincidiu com o início do ensino à distância, com a conseqüente restrição no acesso aos arquivos, processos dos alunos, escola, entre outras. Os tempos definidos no cronograma de procedimentos sofreu um necessário reajuste. Na globalidade, todas as ações motivaram maior dispêndio de contactos, tempo e maior colaboração de terceiros (professores de educação especial, diretores de turma e professores titulares de turma). Numa fase posterior, o estudo poderia ter conduzido à realização de grupos focais, com entrevistas aos profissionais e encarregados de educação envolvidos no processo educativo dos alunos alvo, para melhor se perceber a qualidade da informação, assim como no sentido de se ver clarificadas algumas inconsistências de procedimentos em relação às orientações legais, mas tal ficou impossibilitado pela pandemia de SarsCOV-2, que, lamentavelmente, se instalou a nível mundial.

CONCLUSÕES

Os resultados do presente estudo indicam que as alterações legais no âmbito da educação inclusiva trouxeram, essencialmente, perda a nível da compreensão integral e holística dos alunos, no que se refere aos domínios pessoais/individuais e na forma na participação e envolvimento nas aprendizagens, denotando-se ainda uma tendencial diminuição de recursos humanos com a progressão nos ciclos de escolaridade.

Percebe-se que novos desafios são exigidos à escola, na forma como faz a gestão e organização dos recursos próprios e dos recursos externos que são convocados para o apoio a um número exponencial de alunos, sobressaindo a importância que o estabelecimento de parcerias comunitárias assume no acompanhamento dos alunos em atividades e terapias assistidas.

A consistência dos elementos recolhidos demanda investigação mais aprofundada, alargada ao território nacional, por forma a que se apurem dados comparativos que, sustentando os aferidos no presente estudo, ganhem relevância. No mesmo sentido, importa analisar a qualidade da informação, intimamente associada à forma diferenciada como se encontra vertida nos documentos, e que não foi alvo deste estudo. Cumpre, também, dar voz aos participantes na elaboração dos documentos e na identificação das medidas, analisando os critérios que assistem à atribuição dos suportes necessários (físicos, materiais, humanos) de modo a permitir aos alunos aceder às aprendizagens de forma mais efetiva e participada. É de igual modo prioritário compreender como é sentida e apropriada a legislação pelos profissionais que trabalham nas escolas, pelos encarregados de educação e pelos alunos, e a importância que se dá à autodeterminação destes últimos.

REFERÊNCIAS

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta, 2015.

Agran, M., Storey, K., Krupp, M. (2010). Chossing and choice making are not the same: Asking “what do you want for lunch) is not self-determination. *Journal Of Vocational Rehabilitation*, 33, 77-88. doi:10.3233/JVR-2010-0517

Alves, S. (2018-2019). *Investigação Educacional*. Cadernos da UC do Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, aulas 1-7. ESE.IPP

Bijou, S. W. & Baer, D. M. (1980). *O desenvolvimento da criança. Uma análise comportamental*. E.P.U. Editora Pedagógica e Universitária, Lda. São Paulo

Curtin, M., & Clarke, G. (2005). Listening to young people with physical disabilities’ Experiences of education. *International journal of disability, Development and Education*, 52(3), 195-214. doi:10.1080/1034912500252817

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008 - Série I. Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 - Série I. Lisboa: Ministério da Educação.

DGEEC (2016/2017). Educação pré-escolar, ensino básico e secundário. Necessidades especiais de educação. Disponível em [https://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2017_NEE.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2017_NEE.pdf)

DGEEC (2017/2018). Educação pré-escolar, ensino básico e secundário. Necessidades especiais de educação. Disponível em

[https://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2018_NEE1718_BreveSinte.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2018_NEE1718_BreveSinte.pdf)

- Etscheidt, S., Curran, C. M., & Sawyer, C. M. (2012). Promoting Reflection in Teacher Preparation Programs. *Teacher Education and Special Education. The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 35(1), 7–26. doi:10.1177/0888406411420887
- Field, S, Sarver, M. D., & Shaw, S. F. (2003). Self-determination. A key to success in Postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(6), 339-349. rse.sagepub.com
- Frempong, G., Reddy, V., & Kanjee, A. (2011). Exploring equity and quality education in South Africa using multilevel models. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(6), 819–835. doi:10.1080/03057925.2011.607488
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263-279.ecx.sagepub.com at University of Pittsburgh.
- Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: Systematic review and recommendations. *The Milbank Quarterly*, 82(4), 581–629.doi:10.1111/j.0887-378x.2004.00325.x
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (2013). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Luckasson, R., & Schalock, R. L. (2012). *Defining and applying a functionality approach to intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research*, 57(7), 657–668. doi:10.1111/j.1365-2788.2012.01575.x
- Ministério da Educação e Ciência (2014). *Guide of ethical issues for the 2014 FCT investigators grants*. Fundação para a Ciência e Tecnologia. disponível em

https://www.fct.pt/apoios/contratacaodoutorados/investigador-fct/2014/docs/EthicsGuide_IF2014.pdf

Palikara, O., Castro, S., Gaona C., & Eirinaki, V. (2018). Professionals' views on the new policy for special educational needs in England: ideology versus implementation, *European Journal of Special Needs Education*. Disponível em <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1451310>.

Pereira, F. (Coord., 2008). Educação Especial. Manual de apoio à prática. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio educativo. Lisboa.

Pereira, F. (Coord., 2018). Para uma educação inclusiva. Manual de apoio à prática. Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE). Lisboa.

Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R. J., Silveira-Maia, M., Alves, S., Tavares, A., & Pinheiro, S. (2013). Portugal's special education law: implementing the International Classification of Functioning, Disability and Health in policy and practice, *Disability and Rehabilitation*, 35(10), 868-873. doi:10.3109/09638288.2012.708816

Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., & Alves, S. (2014). The use of the International Classification of Functioning, Disability and Health, version for Children and Youth (ICF-CY), in portuguese special education assessment and eligibility procedures: the professionals' perceptions, *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 327-343. doi:10.1080/08856257.2014.908025

Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., Alves, S. & Simeonsson, R. J.(2018). Conditions for implementing the ICF-CY in education: The experience in Portugal. *Frontiers in Education*, 20(3). doi: 10.3389/feduc.2018.00020

Schalock, R. L., & Luckasson, R. (2004). *American Association on Mental Retardation's Definition, Classification, and System of Supports and Its Relation to International*

Trends and Issues in the Field of Intellectual Disabilities. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 1(3-4), 136–146. doi:10.1111/j.1741-1130.2004.04028.x

Schalock, R. L., Luckasson, R., Tassé, M. J. (2019). The contemporary view of intellectual and developmental disabilities: Implications for psychologists. *Psicothema, 31(3), 223-228. doi:10.7334/psicothema2019.119*

Schalock, R. L., Luckasson, R., Tassé, M. J., & Verdugo, M. A. (2018). A holistic theoretical approach to Intellectual disability: Going beyond the four current perspectives. *Intellectual and Developmental Disabilities, 56(2), 79–89. doi:10.1352/1934-9556-56.2.79*

Shogren, K. A., Shaw, L. A., Wehmeyer, M. L., Thompson, J. R., Lang, K. M., Tassé, M. J., & Schalock, R. L. (2017). The support needs of children with intellectual disability and Autism: Implications for supports planning and subgroup classification. *Springer Science + Business Media New York. doi:10.1007/s1003-016-2995-y*

Shogren, K. A., Luckasson, R., & Schalock, R. L. (2018). The responsibility to build contexts that enhance human functioning and promote valued outcomes for people with intellectual disability: Strengthening system responsiveness. *Intellectual and Developmental Disabilities, 56(4), 287–300. doi:10.1352/1934-9556-56.5.287*

Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. E., Yeager, M. H. (2009). *Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. Intellectual and Developmental Disabilities, 47(2), 135–146. doi:10.1352/1934-9556-47.2.135*

Thompson, J. R., Schalock, R. L., Agosta, J., Teninty, L., & Fortune, J. (2014). How the supports paradigm is transforming the developmental disabilities service system. *Inclusion, 2(2), 86–99. doi:10.1352/2326-6988-2.2.86*

Thompson, J. R., Shogren, K. A., Seo, H., Wehmeyer, M. L., & Lang, K. M. (2016). *Creating a SIS—A Annual Review Protocol to Determine the Need for Reassessment. Intellectual and Developmental Disabilities*, 54(3), 217–228. doi:10.1352/1934-9556-54.3.217

ANEXOS

ANEXO 1 – CODEBOOK

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO

Mestrado em Multideficiência e Problemas de Cognição

Avaliação de Processos em Educação Especial

Susana Isabel Pinto Pereira

CodeBook (Guião de análise)

Variáveis	Respostas	
Caso 1	DL 3/2008	DL 54/2018
Data de nascimento	__/__/____	
Sexo	1 – Feminino / 2 - Masculino	
Idade à data do documento	idade	
Ano de escolaridade	1 - 1.º ano; 2 - 2.ºano; 3 - 3.ºano; 4 - 4.ºano; 5 - 5.ºano; 6 - 6.ºano, 7 - 7.ºano, 8 - 8.ºano; 9 - 9.ºano.	
Ano de elaboração do documento	1- 2013/2014; 2- 2014/2015; 3- 2015/2016; 4- 2016/2017; 5- 2017/2018; 6- 2018/2019; 7- 2019/2020	
O aluno tem retenções n seu percurso escolar?	0-Não; 1 – uma; 2 – duas; 3 – três; 4 - quatro	
O aluno teve adiamento de matrícula?	0 - Não 1 - Sim	
Tipologia da Incapacidade	1- Incapacidade Intelectual 2- PEA (psicossocial) 3- Síndrome 4- Trissomia 21 5- Emocional/comportamentos 6- Multideficiência 7- Paralisia Cerebral	

	8- Neuromusculares 9- Perturbação de linguagem 10- Perturbação de aprendizagem específica (dislexia/disgrafia/disortografia/discalculia) 11- PHDA 12- Saúde física 13- Incapacidade auditiva 14- Baixa visão/Incapacidade visual 15- Epilepsia 16- Perturbação regulatória do processamento sensorial
Os documentos foram elaborados de acordo com as orientações legais?	0 - Não 1 – Sim
O documento segue a matriz sugerida no Manual de Apoio à Prática?	0 - Não 1 – Sim 3 – Sim, com acréscimo de informação (mais campos)
Quem elaborou os documentos?	
Titular de turma / Diretor de turma	0 - Não 1 - Sim
Docente de educação especial	0 - Não 1 - Sim
Técnicos	0 - Não 1 - Sim
Encarregado de educação	0 - Não 1 - Sim
Aluno	0 - Não 1 - Sim
EMAEI	0 - Não 1 - Sim
O aluno encontra-se descrito no que respeita à dimensão biopsicossocial (CIF)	0 - Não 1 - Sim

Descritores, por referência à CIF – CJ para descrever o aluno quanto às Funções do corpo: Colocar descritores	0 - Não 1 - Sim
Descritores, por referência à CIF-CJ, utilizados para descrever o aluno quanto à Atividade e Participação: Colocar descritores	0 - Não 1 - Sim
Descritores, por referência à CIF-CJ, utilizados para descrever o aluno quanto aos Fatores Ambientais: Colocar descritores	0 - Não 1 - Sim
Medidas Adicionais de suporte	
Apoio pedagógico personalizado (APP)	0 - Não 1 - Sim
Adequações curriculares individuais (ACI)	0 - Não 1 - Sim
Adequações ao processo de matrícula (APM)	0 - Não 1 - Sim
Adequações no processo de avaliação (APA)	0 - Não 1 - Sim
Currículo específico individual (CEI)	0 - Não 1 - Sim
Tecnologias de apoio (TA)	0 - Não 1 - Sim
Medidas universais – Diferenciação Pedagógica (DP)	0 - Não 1 - Sim
Medidas universais – Acomodações Curriculares (AC)	0 - Não 1 - Sim
Medidas universais – Enriquecimento	0 - Não

Curricular (EC)	1 - Sim
Medidas universais –Promoção do comportamento pró-social (PCPS)	0 - Não 1 - Sim
Medidas universais - Intervenção em foco acadêmico ou comportamental em pequenos grupos (IFACPG)	0 - Não 1 - Sim
Medidas seletivas - Percursos curriculares diferenciados (PCD)	0 - Não 1 - Sim
Medidas seletivas - Adaptações curriculares não significativas (ACNS)	0 - Não 1 - Sim
Medidas seletivas - Apoio psicopedagógica (AP)	0 - Não 1 - Sim
Medidas seletivas - Antecipação e reforço das aprendizagens (AR)	0 - Não 1 - Sim
Medidas seletivas - Apoio tutorial (AT)	0 - Não 1 - Sim
Medidas Adicionais – Frequência e ano de escolaridade por disciplinas (DAED)	0 - Não 1 - Sim
Medidas Adicionais – Adaptações curriculares significativas (ACS)	0 - Não 1 - Sim
Medidas Adicionais – Plano Individual de Transição (PIT)	0 - Não 1 - Sim
Medidas Adicionais – Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado (DMEEE)	0 - Não 1 - Sim
Medidas Adicionais – Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (DCAPS)	0 - Não 1 - Sim
Redução de n.º de alunos por turma	0 - Não 1 - Sim
Adaptações ao processo de avaliação –	0 - Não

28.º art. DL54	1 - Sim
Recursos Humanos	
Docente de Educação Especial	0 - Não 1 - Sim
Psicologia - CRI (psi.cri)	0 - Não 1 - Sim
Psicologia - SPO (psi.spo)	0 - Não 1 - Sim
Psicologia - gabinete (psi.gab)	0 - Não 1 - Sim
Educadora Social – SPO (ed.soc.spo)	0 - Não 1 - Sim
Assistente Social (CPCJ)	0 - Não 1 - Sim
Assistente Social (saúde)	0 - Não 1 - Sim
Terapia da Fala - CRI (tf.cri)	0 - Não 1 - Sim
Terapia da Fala – gabinete (tf.gab)	0 - Não 1 - Sim
Terapia ocupacional – CRI (to.cri)	0 - Não 1 - Sim
Terapia ocupacional – gabinete (to.gab)	0 - Não 1 - Sim
Fisioterapia -CRI (fisio.cri)	0 - Não 1 - Sim
Fisioterapia -gabinete (fisio.gab)	0 - Não 1 - Sim
Hipoterapia - escola (hip.esc)	0 - Não 1 - Sim
Hipoterapia - CMG (hip.cmg)	0 - Não

	1 - Sim
Desporto adaptado – escola (da-esc)	0 - Não 1 - Sim
Psicomotricidade – CMG (psicmt.cmg)	0 - Não 1 - Sim
Cinoterapia - CMG (cin-cmg)	0 - Não 1 - Sim
Artes - CMG (art-cmg)	0 - Não 1 - Sim
Música - CMG (mus.cmg)	0 - Não 1 - Sim
Karaté adaptado - CMG (kar.cmg)	0 - Não 1 - Sim
AFAMA - CMG (afama.cmg)	0 - Não 1 - Sim
AEC	0 - Não 1 - Sim
Desporto Escolar	0 - Não 1 - Sim
Assistentes Operacionais	0 - Não 1 - Sim
Profissionais de saúde	0 - Não 1 - Sim
Professor Tutor	0 - Não 1 - Sim
Alunos (par tutor)	0 - Não 1 - Sim
Outros docentes/técnicos (outros)	0 - Não 1 - Sim
Espaços adaptados do Agrupamento	

Unidade de apoio à multideficiência	0 – Não 1 - Sim
Tecnologias de apoio	
Comunicação	0 – Não 1 - Sim
Mobilidade	0 – Não 1 - Sim
Educação	0 – Não 1 - Sim
Vida diária	0 – Não 1 - Sim
Alimentação	0 – Não 1 - Sim
Saúde (medicamentos)	0 – Não 1 - Sim
Lazer	0 – Não 1 - Sim
Outros apoios	
Transporte escolar	0 – Não 1 - Sim
ASE	0 – Não 1 – Escalão A 2 – Escalão B 3 - Desconhecido
Serviços	
SPO	0 – Não 1 - Sim
CRI (Cerci - escola)	0 – Não 1 - Sim
CRI – (APPACDM - PIT na instituição)	0 – Não 1 - Sim

Centro de reabilitação (parcerias 1 – PIT – Granja)	0 – Não 1 - Sim
APPC - Porto	0 – Não 1 - Sim
CPCJ / EMAT	0 – Não 1 - Sim
Lar de acolhimento	0 – Não 1 - Sim
Segurança Social	0 – Não 1 - Sim
Serviços de Saúde	0 – Não 1 - Sim
CRTIC	0 – Não 1 - Sim
Autarquia	0 – Não 1 - Sim

ANEXO 2- INQUÉRITOS EM MEIO ESCOLAR

Dados do Inquérito

Designação:

Do DL 3/2008 ao DL 54/2018: A relação entre a descrição dos alunos e as medidas de suporte integradas no modelo multinível

Descrição:

Com a implementação do Decreto-Lei (54/2018, de 6 de julho) - revogando o anterior Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro - este estudo tem como objetivo compreender e avaliar de que modo os documentos elaborados espelham a Lei. Nesse sentido, propomo-nos fazer uma análise dos documentos do processo dos alunos que eram objeto da anterior legislação e se mantêm abrangidos pela atual.

Tal objectivo enquadra-se na literatura que mostra que a implementação de inovação em qualquer sistema (na saúde, em educação, ...) tem um tempo para

ser incorporada nas rotinas dos profissionais e das instituições. Assim, parece-nos fundamental, no apoio às escolas na implementação do DL 54/2008, averiguar pela análise dos processos dos alunos, a apropriação dos profissionais das mudanças introduzidas, ao nível dos conceitos e dos procedimentos.

Numa dimensão mais estrita, é propósito principal deste estudo focar no processo de descrição destes alunos, na forma como se encontram redigidos/elaborados os seus perfis funcionais por referência ao modelo biopsicossocial, no sentido de se estruturar um sistema mais eficiente e eficaz ao nível das respostas educativas e reabilitativas a adotar. Assim, importa perceber se houve alterações na forma como os alunos são avaliados e descritos nos documentos que definem as medidas e suportes a acionar (RTP), comparando as caracterizações/descrições atuais com as que eram realizadas nos documentos anteriores (RTP e PEI) por referência à CIF-CJ.

Com a entrada em vigor do DL 54/2018, de 6 de julho, deixa de ser o referencial imposto no procedimento de avaliação e elegibilidade, mantendo-se a intenção de uma visão holística e ambiental e que se pode interpretar ao ler o preâmbulo do atual normativo onde se afirma que “Para a visão integrada e contínua da abordagem educativa que agora se advoga contribui decisivamente um processo de avaliação de apoio à aprendizagem — que considera aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais —, uma vez que desse processo resulta toda a sequencialização e dinâmica da intervenção”.

Deste projeto poderão eventualmente sair dados com relevância para a monitorização interna no que respeita à implementação do DL n.º 54/2018, de 6 de julho.

Pelo anteriormente disposto, vimos solicitar a vossa autorização para que esta investigação possa ser conduzida em meio escolar no âmbito do curso de Mestrado em Multideficiência e Problemas de Cognição da Escola Superior de

Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP).

Objetivos:

O objetivo primordial deste estudo é o de avaliar como o aluno se encontra descrito nos documentos individuais (RTP, PEI e PIT), intentando, pelo efeito da alteração de legislação (entrada em vigor do DL 54/2018, revogando o DL 3/2008), responder às questões seguintes:

- Os documentos cumprem com as orientações normativas?
- Quais são os instrumentos ou referenciais utilizados para descrever o aluno?
- Quem está envolvido na descrição do aluno?
- A dimensão biopsicossocial encontra-se respeitada nos documentos elaborados?
- Qual a relação entre a descrição dos alunos e as medidas de suporte à aprendizagem?

Periodicidade:

Pontual

Data de início do período de recolha de dados:

23 de janeiro de 2020

Data do fim do período de recolha de dados:

05 de março de 2020

Universo:

Alunos com necessidades de suporte à Aprendizagem e à Inclusão dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos com RTP; RTP e PEI; e RTP, PEI e PIT, no âmbito do DL 54/2018, de 6 de julho, anteriormente abrangidos pelo DL 3/2008, de 7 de janeiro.

Unidade de Observação:

Documentos do processo individual do aluno

Método de recolha de dados:

Análise documental

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional

Não

Instrumento de inquirição:

CodeBook

Nota metodológica:

anexo

Outros documentos:

Carta do orientador

Consentimento informado aos encarregados de educação

Carta ao diretor

ANEXO 3 - CARTA AO DIRETOR

Ex.mo Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas ...

Eu, Susana Isabel Pinto Pereira, encontro-me a desenvolver o projeto de investigação designado *Do DL 3/2008 ao DL 54/2018: A relação entre a descrição dos alunos e as medidas de suporte integradas no modelo multinível*, sob a orientação da Professora Doutora Maria Manuela Sanches Ferreira, no âmbito do Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP).

Um ano e meio decorrido após a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o objetivo deste estudo pretende analisar comparativamente de que modo a descrição dos alunos cumpre com as orientações normativas, concretamente com a premissa que defende uma visão holística da criança ou jovem, assente na sua dimensão biopsicossocial. Assim sendo, propomo-nos fazer um levantamento de conteúdo a nível da descrição de alunos que se encontravam ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e, no presente, se encontrem com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão enquadradas no Decreto-Lei n.º 54/2018 e para os quais foram elaborados um RTP; RTP e PEI, ou ainda RTP, PEI e PIT.

No sentido de ser possível a sua concretização, é necessária a recolha de dados através da análise de documentos do processo individual dos alunos (PIA) deste agrupamento de escolas, nomeadamente do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), Programa Educativo Individual (PEI) e Plano Individual de Transição (PIT).

Vimos, por esta forma, solicitar que nos seja autorizado o acesso a estes documentos, na certeza de que o anonimato da informação documental, bem como de todos os participantes será assegurado com todo o rigor e profissionalismo, sendo a análise e apresentação dos resultados do estudo apresentadas na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e devolvida ao Agrupamento, se tal o desejar. É nossa

convicção que da análise dos resultados poderão eventualmente sair dados com relevância para a monitorização interna no que respeita à implementação do DL n.º 54/2018, de 6 de julho.

Mais informamos que o pedido submetido à Direção Geral de Educação (DGE), no que respeita à aplicação de estudos/inquéritos em meio escolar, com o n.º 0713100001, registado em 14-01-2020, obteve aprovação, cumprindo os requisitos.

Consideramos que o Vosso agrupamento se define como contexto relevante para aplicação do presente estudo. Agradecemos a atenção dispensada e colocamo-nos ao dispor para qualquer esclarecimento adicional.

Cordiais cumprimentos,

Susana Isabel Pinto Pereira

Docente de Educação Especial – grupo 910.

ANEXO 4 - CONSENTIMENTO INFORMADO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Exmo. Sr. (a) Encarregado (a) de Educação

No cumprimento do Regulamento (EU) 2016/679 de 27 de abril relativo à Proteção de Dados, encontrando-me a realizar o Projeto em Educação Especial, no âmbito do Mestrado

em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP), venho por este meio solicitar a sua autorização para considerar os documentos do seu/sua educando(a) na escolha aleatória que suportará a abordagem investigativa que me proponho adotar.

Um ano e meio decorrido após a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o objetivo deste estudo pretende analisar comparativamente de que modo a descrição dos alunos cumpre com as orientações normativas, concretamente com a premissa que defende uma visão holística da criança ou jovem, assente na sua dimensão biopsicossocial.

Assim sendo, importa fazer um levantamento de conteúdo a nível da descrição de alunos que se encontravam ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e, no presente, se encontrem com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão enquadradas no Decreto-Lei n.º 54/2018.

No sentido de ser possível a concretização do estudo, é necessária a recolha de dados através da análise de documentos do processo individual de alunos (PIA) deste agrupamento de escolas.

Enquanto responsável pela investigação, assumo o compromisso de garantir a segurança e proteção dos dados pessoais dos alunos, família, agrupamento e escola, sendo a análise e apresentação dos resultados do estudo apresentadas anonimamente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Mais informo que o pedido submetido à Direção Geral da Educação, em 14-01-2020, para a implementação deste estudo em meio escolar, sob a designação: *Do DL 3/2008 ao DL 54/2018: A relação entre a descrição dos alunos e as medidas de suporte integradas no modelo multinível*, obteve aprovação, reunindo todos os requisitos para o efeito.

Grata pela atenção disponibilizada, coloco-me ao dispor para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos,

Susana Isabel Pinto Pereira

Autorizo a recolha de dados do processo Individual do meu/minha educando(a)

Data: ____/____/____

O(A) Encarregado(a) de Educação: _____

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – CURRÍCULO VITAE

Currículo Acadêmico e Profissional

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e
Problemas de Cognição

Susana Isabel Pinto Pereira

Dezembro 2020

IDENTIFICAÇÃO

Nome: Susana Isabel Pinto Pereira

Data de Nascimento: 12-10-1971

Cartão de Cidadão: 09511385 1ZX8 Validade: 03-02-2021

NIF: 209835540

Nacionalidade: Portuguesa

Morada: Rua do Fojo, 83 2.º Dto Frente

4400-459 Canidelo – Vila Nova de Gaia

Contactos:

Telemóvel: 962999022

E-mail: susanaippg@gmail.com

QUALIFICAÇÕES ACADÉMICAS

Curso de Pós-Graduação – Especialização – em Educação Especial, na área da especialidade em domínio emocional e personalidade, concluído com 16 valores, no dia 13 de setembro de 2005, na Escola Superior Paula Frassinetti, em parceria com Universidade Católica Portuguesa .

- Projeto de Investigação na área Problemas Cognitivos e Motores, concluído com 19 valores e defendido a 13 de setembro de 2005, na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, em parceria com a Universidade Católica Portuguesa.

Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – variante de Estudos Portugueses e Ingleses – Ramo Educacional, concluída com 12 valores, no dia 20 de junho de 1996, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Estágio do Ramo Educacional na variante de Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses, concluído com 13 valores, na Escola Secundária de António Nobre, Porto.

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

2017-2020 Docente de QA do grupo 910, Educação Especial, a exercer funções em Unidade de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência de 2.º e 3.º Ciclos, integrada na estrutura do Centro de Apoio à Aprendizagem da Escola Básica Dr. Costa Matos, Vila Nova de Gaia. Elemento convidada da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação inclusiva (EMAEI) no ano 2018, passando a elemento fixo no início de 2019.

Formação:

Conclusão da parte curricular do Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, pela ESE-IPP, aguardando conclusão e posterior defesa da tese.

“Programa - Autonomia e Flexibilidade curricular e Avaliação: Caminhos para uma Educação Inclusiva”, ação de curta duração, realizada em 04/03/2020 dinamizada pela doutora Ariana Cosme;

Novo Regime de Educação Especial – Cultura Escolar, ação de curta duração (5h), 2 de junho de 2018, registo n.º ACD/CFS-9/2017-2018, Centro de Formação do Sipe;

VI Ciclo de debates OBVIE – Observatório da Vida das Escolas, *Mudam-se os Tempos, Mudam-se as Vontades: Flexibilizar e Inovar numa Escola em Transformação*, ação de formação acreditada com o n.º CCPFC/ACC 93479/17, com a obtenção de 18 valores, excelente, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto,;

Diretor de Turma: Gestor de Currículo e Promotor de Sucesso, oficina 25h presenciais + 25h trabalho autónomo, acreditada com o n.º CCPFC/ACC – 90344/17, com classificação final de 9,7 valores, Centro de Formação Gaia Nascente;

Promoção do Sucesso Escolar: A Escola que Temos/ A Escola que Queremos, ação de formação no âmbito do IV Congresso Concelhio de Vila Nova de Gaia (20 h), , 04 e 05 de setembro de 2017, registo de acreditação n.º CCPFC/ACC – 92815/17, com classificação final de 9,5 valores, Centro de Formação Gaia Nascente.

2015-2017 Docente de QA do grupo 910, Educação Especial, a exercer funções com alunos de 2.º e 3.º Ciclos com adequações curriculares individuais e com problemáticas díspares – Escola Básica D. Pedro I, Vila Nova de Gaia.

Formação:

Avaliação e Intervenção de Alunos com NEE – Nível II, oficina de formação 25h presenciais + 25h de trabalho autónomo, com início em 16 de junho de 2016 e termo em 21 de julho de 2016, registo de acreditação n.º CCPFC/ACC – 87396/16, com classificação final de 9,7 valores, Centro de Formação Gaia Nascente;

Dificuldades Específicas de Aprendizagem: Dislexia, Disortografia e Discalculia, curso de 15 h, com início a 12 de março e termo em 11 de abril de 2016, registo de acreditação n.º CCPFC/ACC- 86339/16, com classificação final de 9,6 valores, Centro de Formação Gaia Nascente;

Avaliação e Intervenção de Alunos com NEE – Nível I, oficina de formação 25h presenciais + 25h de trabalho autónomo, com início em 05 de janeiro e termo em 19 de abril de 2016, registo de acreditação n.º CCPFC/ACC- 79316/14, com classificação final de 9,7 valores, Centro de Formação Gaia Nascente.

Sobredotação: Desafios na Identificação e na Intervenção, ação de curta duração (6h), 13 de fevereiro de 2016, registo de acreditação n.º CFEPO/ACD-005/2015-16, Centro de Formação Escolas do Porto Ocidental;

Inovação nas escolas: debater tendências, barreiras e facilitadores, seminário de formação, com duração de 18 horas presenciais, que decorreu entre 28 de janeiro de 2016 e 04 de julho de 2016, registo de acreditação n.º CCPFC/ACC – 85269/16, com classificação final de 9 valores, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto;

Uma Escola no futuro sem professores, ação de curta duração, jornada, (3h + 3h), que decorreu nos dias 11 de janeiro de 2016 e 13 de outubro de 2015, realizada nos termos do artº 4.º do despacho n.º 5741/2015, reconhecido pelo Centro de Formação Aurélio Paz dos Reis.

2009–2015 Docente de QA do grupo 910, Educação Especial, a exercer funções em Unidade de Apoio Especializada à Educação de Alunos com Multideficiência de 2.º e 3.º Ciclos; Coordenadora do Departamento de Educação Especial e avaliadora interna entre 2013 e 2015 – Escola Básica Dr. Costa Matos, Vila Nova de Gaia.

Formação:

Oficinas de Inclusão – Produtos de apoio para Necessidades Educativas Especiais, curso de formação de 25 h, que decorreu de 27 de maio a 21 de julho de 2014, registo de acreditação n.º CCPFC/ACC-73270/13, com classificação final de 8,1 valores, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto;

O Conceito da Inclusão na Prática Docente, oficina de 15h, com início em 18 de maio e termo em 5 de junho de 2013, registo de acreditação n.º CCPFC/ACC-74087/13, com classificação final de 9,3 valores, Centro de Formação Gaia Nascente;

Auto-Avaliação do Agrupamento: Uma Ferramenta de Gestão, oficina com duração de 25h, com início em 1 de junho e termo em 25 de julho de 2012, registo de acreditação n.º CCPFC/ACC-70965/12, com classificação final de 9,7 valores, Centro de Formação Gaia Nascente;

Competências Digitais, certificação no âmbito do Sistema de Formação e de Certificação em Competências TIC para docentes, por Certificação por reconhecimento de percurso formativo, certificado n.º 24797/2010, Centro de Formação Gaia Nascente.

2006-2009 Docente de QA do grupo 910, Educação Especial, a exercer funções em Unidade de Apoio Especializado em Multideficiência de 1.º Ciclo; apoio indireto a alunos e docentes em 2 escolas do 1.º ciclo; apoio indireto a alunos e docentes do 3.º Ciclo – Agrupamento de Escolas de Eiriz, Paços de Ferreira.

Formação:

Curso de Formação em Educação Especial ação de formação contínua de 50h, que decorreu de 15 de março de 2008 a 21 de junho de 2008, no Porto, com n.º de acreditação CCPFC/ACC-49778/08, com classificação de 10 valores, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

2005-2006 Docente de QZP do 9.º grupo destacada na Educação Especial, a exercer funções com alunos do 3.º ciclo e secundário, com adaptações curriculares; meio horário letivo em trabalho domiciliário com aluna com problemática de saúde grave (cardiopatia congénita grave) – destacamento na Escola Secundária/3 de Paredes.

2004-2005 Docente de QZP do 9.º grupo destacada na Educação Especial, a exercer funções com alunos do 2.º e 3.º Ciclos, com adaptações curriculares, currículo escolar próprio e currículo alternativo – destacamento na Escola Básica 2/3 de Amarante.

Formação:

Diferenciação Do Conceio à Prática, Encontro Internacional sobre Educação Especial, dias 17 e 18 de março 2005, promovida pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, participada no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial.

2003-2004 Docente de QZP do 9.º grupo a lecionar Inglês a alunos do 3.º Ciclo e do Secundário; Direção de turma de 7.º ano de escolaridade – Agrupamento Vertical de Escolas de S. João da Pesqueira.

2002-2003 Docente de QZP do 9.º grupo destacada com horário zero (gravidez de risco), em funções administrativas, colaborando com o Conselho Diretivo da escola – destacamento na Escola Básica 2/3 de Vilar de Andorinho, Vila Nova de Gaia.

Formação:

A Construção de Páginas da Web (Internet) em Contexto Educativo, curso de formação de 50h, com código de identificação n.º 36.02, registo de acreditação n.º CCPFC/ACC-24713/01, com início em 11 de setembro a 16 de outubro de 2002, Financiada pelo Fundo Social Europeu e Estado Português, Centro de Formação de Associação de Escolas de Gaia-Sul.

- 2001-2002** Docente de QZP do 9.º grupo a lecionar Inglês a alunos do 3.º Ciclo; Direção de turma de 7.º ano de escolaridade; Codocente das áreas não disciplinares de Estudo Acompanhado e Formação Cívica em projeto piloto da escola – Escola Básica 2/3 de Cinfães.
- 2000-2001** Docente de QZP, em ano probatório a lecionar Inglês a alunos do 3.º Ciclo e Secundário; Direção de turma de 7.º ano; Delegada do grupo disciplinar de Inglês do Secundário; corretora de exames nacionais de 12.º ano de Inglês – Escola Básica 2,3/S de Vila Flor.

Formação:

Internet na Escola, ação de formação de 50h, que decorreu de 26 de março a 29 de maio de 2001, financiado pelo Fundo Social Europeu, centro de Formação intermunicipal do Douro Superior.

- 1999-2000** Docente contratada do 9.º grupo a lecionar Inglês, Alemão e Português a alunos do 3.º ciclo – Escola Secundária Inês de Castro, Vila Nova de Gaia.
- 1998-1999** Docente contratada do 9.º grupo a lecionar Inglês a alunos do 3.º ciclo e Alemão a alunos do Secundário – Escola Secundária Clara de Resende, Porto.
- 1997-1998** Docente contratada do 9.º grupo a lecionar Inglês a alunos do 3.º Ciclo e Secundário; Corretora de exames nacionais de Inglês, nível 8 do 12.º ano – Escola Secundária Cal Brandão, Porto.
- 1996-1997** Docente contratada do 9.º grupo a lecionar Inglês nos Cursos do Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis. Apoio Individualizado a aluno com baixa visão – Escola Secundária Rodrigues de Freitas, Porto.

1995-1996 Docente em ano de estágio, com 2 turmas próprias de 8.º ano de Português e Inglês, exercendo regência em 2 turmas de Português e Inglês de 11.º ano. 366 dias de tempo de serviço - Escola Secundária António Nobre

Participação na elaboração, operacionalização ou acompanhamento de projetos ou programas

Como organizadora ou colaboradora no âmbito de ações de formação continua ou ações de sensibilização de temáticas sobre Educação Especial e Saúde:

2016 - *Reflexão e Prática na Educação Especial*, apresentação de comunicações (9h) alusivas às Necessidades Educativas Especiais, curso de formação de 15h que decorreu entre 12 de janeiro e 10 de março de 2016, Escola Básica de Vila D'Este.

2012 – *UIEM de 2.º e 3.º ciclos: Um modelo de intervenção e inclusão*, organizadora e preletora da ação que decorreu no dia 19 de abril de 2012, no âmbito da formação do departamento de educação especial do Agrupamento de Escolas Dr. Costa Matos.

2009 - *Diabetes*, ação de sensibilização promovida pelo Departamento de Educação Especial, com o apoio da nutricionista Dra. Soraya Bernardo, dos Centros de Saúde de Paços de Ferreira e Freamunde, realizada no dia 4 de junho de 2009, Escola Básica 2,3 de Eiriz.

2009 - *Epilepsia*, ação de sensibilização promovida pelo Departamento de Educação Especial com o apoio da EPI – Associação Portuguesa de Familiares, Amigos e Pessoas com Epilepsia, realizada no dia 17 de fevereiro de 2009, Escola Básica 2,3 de Eiriz.

Publicações, artigos e comunicações em seminários e congressos

Publicações:

Lima, F., Rodrigues, L., Gonçalves, O., Pereira, S. & Magalhães, J. (2016). *TODOS JUNTOS APRENDEMOS...MAIS*. In P. Fernandes, A. Mouraz & A. C. Torres (ORGS), *OLHAR PARA DENTRO, PROJETAR PARA FORA, promovendo a partilha de experiências e a reflexão participada entre escolas e universidade* (pp. 69-85). Porto: Edições CIEE/Mais Leitura.

Artigos

Lima, Filinto e Pereira, S. (2015, janeiro). Terminou a escolaridade obrigatória. E agora?... Que futuro para o jovem com NEE?... *Jornal InFormar*, 58, pp 2, APPACDM de Vila Nova de Gaia.

Pereira, S. (2014, julho). Um olhar sobre o Centro de Recursos para a Inclusão e Cursos Adaptados de Formação. *Jornal InFormar*, 57, pp 2, APPACDM de Vila Nova de Gaia.

Comunicações:

III Ciclo de Debates OBVIE: “Boa Práticas”: *olhar para fora, projetar para dentro*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2014
Comunicação oral. *Todos Juntos Aprendemos...Mais*.
Lima, F., Gonçalves, O., Pereira, S. & Magalhães, J.
8 de maio de 2014, Porto.

38.º Colóquio de Qualidade. *A Qualidade para um Futuro Sustentável*. Lisboa, 2013
Comunicação oral. *(Per)Cursos à Medida*.
14 de novembro de 2013, Lisboa.

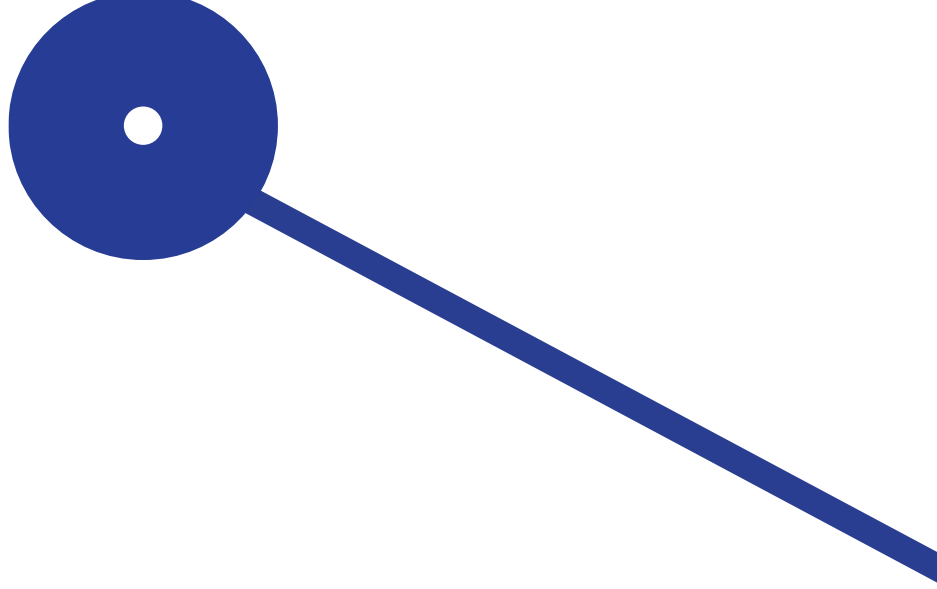
Porto, 4 de dezembro, 2020

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS COGNITIVOS



Susana Isabel Pinto Pereira