

Susana Martins Monteiro

**Implementação do Decreto-Lei nº
54/2018: opiniões e experiências
de uma equipa multidisciplinar**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

julho 20**19**

Susana Martins Monteiro

Implementação do Decreto-Lei nº 54/2018: opiniões e experiências de uma equipa multidisciplinar

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL COM ESPECIALIZAÇÃO EM
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO.

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Manuela Sanches-Ferreira

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

AGRADECIMENTOS

No decorrer da elaboração deste projeto foram algumas as pessoas que me acompanharam e incentivaram, dando algum do seu saber, da sua energia e carinho. Esta caminhada contou com a ajuda de pessoas às quais gostaria de agradecer:

Ao meu filho Lourenço, um agradecimento muito especial, a quem tantas horas tirei da minha atenção e dedicação ao nosso brincar.

Ao meu marido que compreendeu e aceitou o meu investimento, apoiando-me em mais uma das etapas da minha vida académica e profissional.

Aos meus pais que me ensinaram a ser capaz, independentemente do caminho ser íngreme ou plano.

Aos meus amigos, em especial à Bárbara e à Susana pelas conversas, pelo ânimo, pela preocupação.

À minha orientadora Professora Doutora Manuela Sanches Ferreira por todo o apoio e conhecimento. Um forte abraço.

A todos os professores deste Mestrado, especialmente à Professora Mónica Maia.

A todas as minhas colegas deste Mestrado.

À Direção do Agrupamento de Escolas.

Aos profissionais do Agrupamento de Escolas que participaram neste estudo, sem eles nada seria possível.

Muito Obrigada.

RESUMO

Objetivo: Em 2018, uma nova política educativa foi introduzida no nosso país, o Decreto-Lei nº54/2018, propondo mudanças que geraram desafios e oportunidades para os profissionais das escolas. Esta investigação tem como objetivo o estudo das experiências e opiniões de profissionais pertencentes à equipa multidisciplinar permanente, de um Agrupamento de Escolas, na implementação do novo Diploma de Educação Inclusiva.

Método: Os dados constantes desta investigação foram obtidos em dois momentos distintos: no 1º período e no 3º período do presente ano letivo, através de entrevistas a seis profissionais de um Agrupamento de Escolas do Norte do país. Os tópicos de discussão dizem respeito ao objeto e âmbito do novo Decreto-Lei; à equipa multidisciplinar na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão; à reconfiguração do CAA e ao envolvimento dos elementos da equipa no processo de identificação de medidas de suporte e na construção do RTP e do PEI, por referência à CIF.

Resultados: Os resultados apontam que os profissionais estão cada vez mais conscientes e envolvidos no novo quadro de políticas inclusivas. Contudo, os coordenadores de ciclo anuem e reconhecem a importância do psicólogo, do adjunto da direção e do coordenador de educação especial na implementação do diploma. Aferimos que à medida que adquirem mais conhecimento e experiência as preocupações envolvem a informação/formação, o tempo e recursos para a implementação, a sensibilização na escola e a definição de medidas de suporte à aprendizagem.

Palavras-chave: Implementação; Decreto-Lei nº54/2018; Opiniões dos profissionais; Mudanças; Equipa

ABSTRACT

Objective: In 2018, a new educational policy was introduced in our country, Decree-Law nº54/2018, whose changes generated challenges and opportunities for school professionals. This research aims to study the experiences and opinions of professionals belonging to the permanent multidisciplinary team of a School Grouping in the implementation of the new Inclusive Education Diploma.

Method: The data included in this research were obtained in two different moments: in the first period and in the third period of this school year, through interviews with six professionals from a Northern School Grouping. The topics of discussion concern the object and scope of the new Decree-Law; the multidisciplinary team in the process of identifying measures to support learning and inclusion; the reconfiguration of the CAA and the involvement of team members in the process of identifying measures to support learning and inclusion and in the construction of the RTP and the PEI, by reference to the CIF.

Results: The results show that professionals are increasingly aware of and involved in the new framework of inclusive policies. However, cycle coordinators agree and acknowledge the importance of the psychologist, the assistant principal, and the special education coordinator in implementing the diploma. We note that as they acquire more knowledge and experience the concerns involve information/training, time and resources for implementation, school awareness and the definition of measures to support learning.

Key words: Implementation; Decree-Law nº54/2018; Professional opinions; Changes; Team

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice	vi
Índice de tabelas e figuras	viii
1. Introdução	1
2. Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	3
2.1. A difusão de políticas inclusivas: Da ideologia à implementação	3
2.2. Decreto-Lei nº54/2018: O diploma da educação inclusiva	10
3. Capítulo 2 – Estudo Empírico	18
4. Método	19
4.1. Desenho do estudo	19
4.2. Participantes	19
4.3. Instrumento-Guião de Entrevista	20
4.4. Procedimentos	21
4.5. Análise de dados referente ao primeiro estudo	22
5. Resultados do primeiro estudo	26
5.1. Distribuição das referências pelos temas, categorias e subcategorias estabelecidos no sistema de categorização	26
5.2. Caracterização quantitativa da participação discursiva em função do grupo profissional e dos temas estabelecidos	29
6. Análise de dados referente ao segundo estudo	32

7. Resultados do segundo estudo	36
7.1. Distribuição das referências pelos temas, categorias e subcategorias estabelecidos no sistema de categorização	36
7.2. Caracterização quantitativa da participação discursiva em função do grupo profissional e dos temas estabelecidos	39
8. Discussão dos Resultados do estudo	42
9. Conclusões	49
10. Bibliografia	51
ANEXOS	55
Anexo 1 - “Estudo das opiniões e experiências dos profissionais de uma equipa multidisciplinar permanente acerca da implementação do Decreto-Lei nº54/2018”	56
Anexo 2 - Carta de apresentação do estudo enviada à direção do agrupamento de escolas	61

ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 - Aspectos conceituais e procedimentais subjacentes aos Decretos-
Lei nº3/2008 e 54/2018

Tabela 2 – Caracterização da amostra

Tabela 3 – Estrutura geral do guião de entrevista

Tabela 4 - Sistema de categorização usado para a análise do discurso dos
participantes: temas, categorias, subcategorias e exemplos de discurso

Figura 1 - Distribuição das referências pelos temas, categorias e
subcategorias estabelecidos no sistema de categorização

Tabela 5 – Caracterização quantitativa da participação discursiva em função
do grupo profissional e dos temas estabelecidos

Tabela 6 - Sistema de categorização usado para a análise do discurso dos
participantes nas entrevistas: temas, categorias, subcategorias e exemplos de
discurso

Figura 2 - Distribuição das referências pelos temas, categorias e
subcategorias estabelecidos no sistema de categorização

Tabela 7 – Caracterização quantitativa da participação discursiva em função
do grupo profissional e dos temas estabelecidos

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem vindo a afirmar-se, internacionalmente, como meta a alcançar pelos sistemas educativos que, por isso, vão produzindo legislações. O Programa do XXI Governo Constitucional designa 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, encontrem 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, para a coesão social (Decreto-Lei n.º 54/2018; Pereira et al., 2018). O compromisso com a educação inclusiva foi reiterado por Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e reafirmado 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 (Decreto-Lei n.º 54/2018; Pereira et al., 2018). Neste âmbito em 2018, Portugal, deu mais um passo no que considerou ser premente a concretização de uma política educativa que garantisse a igualdade de oportunidades e que promovesse o sucesso educativo, tendo em conta a diversidade de necessidades dos alunos (Pereira et al., 2018). Deste modo e reconhecendo -se o indelével contributo do Decreto – Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, a Presidência do Conselho de Ministros aprovou, em 6 de Julho de 2018, o Decreto-Lei nº54/2018 que preconiza soluções do ponto de vista da educação, da saúde e da inclusão social.

Face a esta nova legislação de proposta para a educação inclusiva, pareceu-nos pertinente estudar a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 por forma a descrever as possíveis mudanças que lhe estão associadas no modo de entender e responder a todos os alunos. O presente projeto tem como objetivo central o estudo das experiências e opiniões relacionadas com a implementação do novo Decreto-Lei, dos profissionais pertencentes à equipa multidisciplinar permanente, de um Agrupamento de Escolas do Norte do país, em dois momentos distintos: no 1º período e no 3º período do ano letivo 2018/2019.

Com base nos passos centrais do Decreto-Lei e no trabalho desenvolvido pela equipa o guião de entrevista foi desenvolvido a fim de abordar as principais questões subjacentes ao diploma. Quatro tópicos de discussão foram incluídos no guião de entrevista: (1) o objeto e âmbito do Decreto-Lei n.º. 54/2018; (2) a equipa multidisciplinar na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão; (3) a reconfiguração do modelo Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem - CAA; (4) Envolvimento dos elementos da equipa no processo de identificação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e na construção do RTP e do PEI, por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF).

A presente investigação está estruturada em dois capítulos. No primeiro capítulo elaboramos um enquadramento teórico e revisão da literatura sobre a difusão das políticas inclusivas e a implementação do Diploma de Educação Inclusiva. O segundo capítulo integra o estudo empírico onde é descrito o método, a caracterização dos participantes, a apresentação do instrumento de recolha de dados, a descrição dos procedimentos, os resultados obtidos da recolha de dados e, o capítulo encerra com a discussão dos mesmos. Por fim, são apresentadas as considerações finais deste estudo onde apresentamos de forma sucinta as principais conclusões do projeto e as limitações do estudo.

2. CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. A DIFUSÃO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS: DA IDEOLOGIA À IMPLEMENTAÇÃO

No decorrer das últimas décadas muito se tem falado em escola inclusiva com o intuito de significar uma escola capaz de responder com sucesso à diversidade dos alunos que a frequentam. Assenta-se na premissa de uma escola baseada na assunção do propósito ético de revogar a discriminação e de promover a solidariedade e a equidade, quer na escola quer na sociedade em geral (Simeonsson et al., 2010). Neste âmbito, Portugal ratificou importantes acordos internacionais e convenções, por exemplo, a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), assumindo como princípio orientador o desenvolvimento da igualdade de oportunidades em termos de acesso genuíno à aprendizagem, a experiências que respeitem as diferenças individuais e à educação de qualidade para todos (Sanches-Ferreira, Silveira-Maia, & Alves, 2014). Hardy e Woodcock (2014) corroboram e acrescentam que a política educacional inclusiva mais amplamente reconhecida, nacional e internacionalmente, é a Declaração de Salamanca. Para os mesmos autores, a razão pela qual o Acordo de Salamanca é tão importante é porque a inclusão é considerada a melhor maneira de aprender, para todos os alunos. Consideram o documento como um momento divisor no terreno da política da educação inclusiva, sendo fundamental para aumentar a consciencialização sobre a necessidade de promover política e práticas de escolarização, dentro das nações. Contudo, no campo das políticas da educação não é incomum descobrir que as mudanças levam a controvérsias entre profissionais que

contribuem para o fornecimento ou pelo menos para um debate acerca da implementação dessas práticas. A implementação de um novo quadro de políticas acarreta uma série de desafios e também de oportunidades para os profissionais, tendo sempre como premissa que os seus papéis e o domínio profissional de ação têm que ser constantemente ajustados (Castro, Eirinaki, Gaona & Palikara, 2018). Recentemente, as mesmas autoras desenvolveram um estudo que envolveu 349 pontos de vista de profissionais acerca de uma nova política de necessidades educativas especiais, introduzida na Inglaterra, e concluíram que concordar com a ideologia mas discordar com a sua implementação prática é consistente na maioria das questões classificadas e comentada pelos participantes. De facto, havendo um hiato entre a ideologia política e a prestação de serviços, para as investigadoras tal evidência ilustra a existência de uma lacuna entre a ideologia política e a prática. No cerne da implementação de uma política inclusiva, o estudo também mostrou que são várias as restrições e as barreiras sentidas pelos profissionais como, a quantidade de trabalho adicional necessário, a pressão sentida pelos profissionais, as diferenças entre os grupos profissionais em relação à implementação da política, a dificuldade na definição de funções para uma parceria colaborativa mais eficaz, bem como o desenvolvimento profissional contínuo a fim de alargar o seu campo profissional de ação. Este estudo orientado por Castro et al. (2018) vem complementar um outro estudo efetuado por Greenhaldgh, Glenn, Macfarlane, Bate e Kyriakidou, em 2004, que concluiu que para o sucesso da implementação e consequente consolidação de uma nova política organizacional existem elementos pertinentes a ter em conta como: uma estrutura organizacional adaptativa e flexível; um suporte de gestão com liderança; a motivação e envolvimento dos recursos humanos; o envolvimento precoce e generalizado do pessoal; o trabalho de equipa que pode ser mais eficaz do que a formação individual; a comunicação intraorganizacional e a criação de redes interorganizacionais. Tais conclusões vão de encontro à perspetiva de Vaughan, W (s.d.) que postula que a mudança é um processo e não um evento. Assim, e de acordo

com um estudo desenvolvido pelo mesmo autor, no âmbito da implementação de um diploma, os professores normalmente progridem através de uma sequência previsível de fases de preocupação. No início as investigações qualitativas sugerem que os professores expressam auto-preocupações intensas e à medida que adquirem mais conhecimento, as preocupações envolvem a logística, o tempo para implementar a inovação, a coordenação e cooperação entre os colegas. Em 2011, Ghergut acrescentou que a implementação de políticas inclusivas deve envolver ações de diferentes saberes: psicologia, pedagogia, sociologia, serviço social, enfermagem, jurídica, política, entre outros. Por seu turno, Hardy e Woodcock (2014) reiteraram que a adoção de tais políticas encorajam o envolvimento entre os decisores políticos, os educadores das escolas, as famílias e a comunidade, neste importante e desafiador trabalho. Contudo, para Ghergut (2011) o processo educacional ainda caminha lentamente para a inclusão dos alunos havendo modificações e adaptações a serem feitas até que as políticas atuais possam ser postas em prática. O mesmo autor preconiza que as mudanças profundas ocorrerão gradualmente através do envolvimento consistente das leis revogadas com as atuais ou com uma mistura de saberes entre leis, de modo a que, eventualmente, as novas premissas substituam as antigas.

De acordo com um estudo desenvolvido por Hardy e Woodcock (2014) os discursos em torno da inclusão em âmbito internacional e nacional são variados, por vezes com semelhanças mas, discordantes. Ou seja, há relativamente pouca consistência sobre como as questões da inclusão são compreendidas e retratadas na política das configurações nacionais. O mesmo estudo revelou que, apesar do amplo apoio internacional para a inclusão, alguns contextos políticos abraçaram a inclusão de uma forma genuína, outros apropriaram-se dos termos inclusivos de forma mais superficial, enquanto que outros não mencionaram questões de inclusão. Os autores concluíram também que, claramente, nem todas as nações têm políticas

substantivas de inclusão. Em grande medida, essas posições políticas são um reflexo das condições políticas mais conservadoras e neoliberais.

Para Leite (2010; 2011) a falta ou inadequação de respostas curriculares para cada um dos alunos, não conduz apenas ao insucesso educativo dos alunos, mas igualmente ao insucesso da própria escola inclusiva e, conseqüentemente, ao insucesso das políticas inclusivas. A mesma autora menciona que gerir um currículo exige o conhecimento e análise das propostas curriculares oficiais e comuns, a tomada de decisões curriculares refletidas e fundamentadas, negociadas e assumidas coletivamente e consubstanciadas em projetos estratégicos de intervenção. Mendes e Zerbato (2018) corroboram e acrescentam que uma escola inclusiva requer a participação de toda equipa escolar (gestão escolar, professores, profissionais especializados, família, alunos e comunidade em geral) na construção de uma identidade e cultura colaborativa para o desenvolvimento de práticas mais abrangentes para acesso e aprendizagem de todos. De acordo com um documento emanado por Pereira et al. (2018) Fernando Araújo, Secretario de Estado Adjunto e da Saúde, sublinhou que para que se concretize a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo importa mobilizar os meios da educação, da saúde e da inclusão social de forma a responder à diversidade de necessidades de alunos. O reconhecimento de uma escola inclusiva implica, assim, a cooperação dos recursos da comunidade.

Avramidis e Norwich (2002) alargam o seu raciocínio alegando que, a implementação de uma política inclusiva bem-sucedida é amplamente dependente da atitude dos professores. Neste âmbito importa reproduzir a premissa de Sanches-Ferreira (2007, p.9), ao sustentar que, de facto, “a exequibilidade das propostas inclusivas depende muito daquilo que os professores enquanto elementos chave de todo o processo educativo conseguem, efetivamente, fazer nas suas salas de aula”. Nesta mesma linha de raciocínio a Agência Europeia Para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE; 2011, p.5) complementa que, “é o professor que implementa os princípios da educação inclusiva. Se o professor não é capaz de ensinar a

diversidade de alunos que existe na sala de aula, todas as boas intenções da inclusão deixam de ter valor”.

Um estudo exploratório desenvolvido por Silva e Leite (2015) concluiu que embora os docentes concebam algumas respostas diferenciadas para o sucesso educativo dos alunos, estas são pouco usadas na prática e apenas em algumas salas. Segundo as autoras, os professores organizam, uniformemente, as situações de ensino e não adequam o nível dos objetivos ao nível de aprendizagem desses alunos, limitando-se a dar-lhes mais apoio individualizado, na tentativa que estes realizem o mesmo trabalho que os outros alunos. Mas, quando não o conseguem, não procuram outras estratégias ou atividades. O mesmo estudo menciona que as soluções pedagógicas são escassamente partilhadas e discutidas entre os professores das turmas e entre estes e os professores de educação especial. Vários autores defendem uma mudança de atitudes postulando que a diferenciação leva ao enriquecimento da proposta curricular, e por sua vez, ao aumento de alternativas, por forma, a que, a ação formativa reúna as melhores condições de se adaptar às necessidades e expectativas particulares de cada aluno (Leite, 2010; Henrique, 2011; Gonçalves & Trindade, 2015).

Em 2016, O'Connor, Yasik e Horner acrescentaram que os professores são, geralmente, os primeiros a identificar crianças/jovens que possam necessitar de uma intervenção especializada e são, especialmente, aqueles que os encaminham para avaliação. Assim, para estes autores, a compreensão da legislação é imperativa e, para tal, todos devem fazer formações ou especializações sobre direito educacional, antes ou depois da licenciatura. Os autores recomendam que as universidades desenvolvam cursos que incluam informações sobre leis educacionais, para todos os cursos de educação. Acrescentam, ainda, que a maioria das informações que os professores obtêm acerca dos assuntos legais são provenientes de outros professores e/ou dos diretores das escolas. De acordo com o mencionado na Declaração de Salamanca (1994, p.27), “a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator chave na promoção das escolas inclusivas”. Tomando por

base esta declaração, a AEDEE (2011, p.7) citando o Relatório Mundial sobre a Deficiência (2011) parte do pressuposto de que “a formação adequada dos professores é fundamental para que estes sejam competentes no ensino de crianças com diversas necessidades e enfatiza a necessidade desta formação focalizar atitudes e valores e não apenas conhecimentos e competências”. Os resultados de Fuchs, em 2010, contribuíram para reafirmar essa posição, demonstrando que além de expressar a necessidade de formação contínua, os professores também referiram a necessidade de mais apoio administrativo e entre ajuda entre todos os profissionais. Nesta mesma linha de raciocínio Sanches-Ferreira (2007, p.86) argumenta que “a responsabilidade do ensino dos alunos com NEE pertence prioritariamente aos docentes do ensino regular apoiados por toda uma série de recursos entre os quais o contributo de especialistas em educação especial assume saliência particular”. Nóvoa (2007) defende a necessidade de uma formação centrada nas práticas, na análise dessas práticas, de saber como fazer dado que a formação do professor é teórica e metodológica. Em 2014, Lee, Tracey, Barkerb, Fana e Yeung reiteraram que os professores que obtêm formação na área da educação especial são normalmente os mais preparados para aceitar a educação inclusiva.

Para Mendes e Zerbato (2018) a criação de políticas inclusivas exige muito mais e não depende exclusivamente das ações dos professores de ensino comum dentro da sala de aula. Uma escola inclusiva requer, entre vários aspetos, a construção de uma cultura colaborativa que vise a parceria com professores de educação especial e profissionais especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas. Esta linha de pensamento parece vir ao encontro dos princípios do novo Diploma de Educação Inclusiva, o Decreto-Lei nº54/2018, pois entende-se que é importante, em parceria com professores especializados e outros profissionais, a elaboração de recursos, materiais, atividades e espaços educativos e flexíveis para a aprendizagem de todos os alunos, contemplando, assim, a diversidade, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Assim,

quanto maiores as possibilidades de se organizar o ensino maior a probabilidade de participação e aprendizagem dos alunos. Deste modo, o docente ao especificar os princípios e as estratégias poderá definir objetivos de ensino, criar materiais e formas de avaliação que se ajustem a todos os alunos, de modo a que todos possam aprender na via comum da educação (Nunes & Madureira, 2015; Mendes & Zerbato, 2018, Pereira et al., 2018).

Para Gomes (2011) a mudança de uma pedagogia centrada no professor e no ensino igual para todos para uma pedagogia centrada no grupo é um desafio semelhante ao de kibernetes, um piloto grego que guiava o barco e, portanto, tinha como missão ir adequando a direção, a velocidade e as condições de avanço às circunstâncias de cada situação relativamente ao mar, ao vento e à rota. Ora o professor necessita, à semelhança do kibernetes, de amplos conhecimentos para poder desenvolver adequadamente as opções metodológicas necessárias.

Recentemente, Pereira et al. (2018, p. 11) postularam que:

Não obstante a existência de diferentes conceptualizações sobre a inclusão, perspetivar a educação inclusiva implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese, a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas.

2.2. DECRETO-LEI Nº54/2018: O DIPLOMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Ministério da Educação afirmou, em 2018, que Portugal é, ainda, um país com baixas taxas de inclusão dos alunos no sistema educativo, subsistindo nas escolas um número significativo de jovens em espaços físicos ou curriculares segregados. De acordo com um documento emanado por Pereira et al. (2018) João Costa, Secretario de Estado da Educação, acrescentou que no nosso país ainda existe um conjunto considerável de alunos que não encontram sucesso nas escolas sendo as causas múltiplas e complexas, destacando condições socioeconómicas, dificuldades de aprendizagem associadas a défices variados, lacunas socioemocionais e grupos sociais que apresentam risco de exclusão. Por seu turno, no mesmo documento, Ana Sofia Antunes, Secretaria de Estado da Inclusão de Pessoas com Deficiência, sublinhou que Portugal tem efetuado um percurso notável, em matéria de inclusão, pois em poucos anos a escola segregadora deu lugar a uma escola que integra todos os alunos, com exemplos evidentes de inclusão.

Numa tentativa de corporizar os princípios inclusivos, cada país vai produzindo legislações próprias, cujos pilares são, por um lado, o conhecimento científico produzido sobre práticas educativas eficazes e, por outro, os valores inscritos nesses diferentes documentos e convenções (Simeonsson et al., 2010). Neste sentido e na sequência de um processo amplamente participado, o Governo aprovou, em julho de 2018, em Conselho de Ministros um novo regime legal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, em substituição do Decreto-Lei n.º 3/2008. A análise ao seu articulado e aos seus pressupostos ressalta, como eixos fundamentais:

- A construção de procedimentos para uma escola inclusiva centrada no acesso ao currículo;
- A igualdade de oportunidades como ponto de partida;

- A abordagem multinível para a identificação de medidas de acesso ao currículo e às aprendizagens;
- A cooperação e trabalho de equipa na identificação e promoção de trabalho para alunos com necessidades específicas;
- A promoção da relação entre o professor de educação especial e os professores da turma;
- O reforço de intencionalidade na transição para a vida ativa.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 consagra os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação na aprendizagem e na comunidade educativa. São, também, preconizadas as medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares e os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todos os alunos ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes modalidades de educação e formação. O documento prevê, também, que o trabalho com os alunos seja definido e acompanhado por uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. Este novo diploma aposta, assim, 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 que permita a sua plena integração social. Para a operacionalização do Decreto-Lei da Educação Inclusiva concorre, entre outros instrumentos, o reforço de autonomia das escolas com a aprovação em Conselho de Ministros do Decreto-Lei sobre o currículo dos ensinos básico e secundário. As escolas podem agora dispor de até 25% de flexibilidade no desenvolvimento curricular, possibilitando adaptar a gestão das aulas às necessidades individuais dos alunos e dos contextos locais. A flexibilidade potencia a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de aprendizagens baseadas em problemas e em projetos, a criação de dinâmicas de organização dos tempos e espaços potenciadoras de mais motivação e melhores aprendizagens (Pereira et al., 2018; Decreto-Lei nº54/2018).

		<p>elementos permanentes da equipa multidisciplinar: um dos docentes que coadjuva o diretor, um docente de educação especial, três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino e um psicólogo.</p> <p>b) O centro de apoio à aprendizagem;</p> <p>c) As escolas de referência no domínio da visão;</p> <p>d) As escolas de referência para a educação bilingue;</p> <p>e) As escolas de referência para a intervenção precoce na infância;</p> <p>f) Os centros de recursos TIC para a educação especial.</p>
<p>Procedimentos de referenciação e avaliação</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Determinação da necessidade de suportes à aprendizagem e à inclusão</p>	<p>O processo de referenciação é feito por qualquer pessoa</p> <ul style="list-style-type: none"> - A avaliação é efetuada pelo departamento de educação especial, psicólogo e centros especializados (quando necessário) - Elaboração de um relatório técnico-pedagógico e aprovação do PEI em 60 dias. 	<p>A identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deve ocorrer o mais precocemente possível e efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A identificação é apresentada ao diretor do agrupamento ou escola não agrupada, com explicitação das razões que levaram a identificar as necessidades específicas, acompanhada da documentação considerada relevante para o processo de identificação da necessidade de medidas de suporte. - Realizada a identificação de necessidades, compete ao diretor da escola, no prazo de 3 dias úteis, solicitar à equipa multidisciplinar da escola a elaboração de um relatório técnico pedagógico. - Nas situações em que a equipa multidisciplinar conclui que apenas devem ser mobilizadas medidas

		universais de suporte à aprendizagem e à inclusão devolve o processo ao diretor, no prazo de 10 dias, com essa indicação.
<p>Procedimentos de referência e avaliação</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Determinação da necessidade de suporte à aprendizagem e à inclusão</p>	<p>Resultados com referência à CIF que servem de base à elaboração do PEI.</p> <p>Avaliação e aprovação do PEI em 60 dias.</p>	<p>O relatório técnico pedagógico é o documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.</p> <p>O relatório técnico pedagógico contém:</p> <p>a) A identificação dos fatores que facilitam e que dificultam o progresso e o desenvolvimento do aluno, nomeadamente fatores da escola, do contexto e individuais do aluno;</p> <p>b) As medidas de suporte – com respetivos objetivos e metas;</p> <p>c) Responsável pela implementação das medidas;</p> <p>d) Procedimentos de avaliação da eficácia das medidas;</p> <p>O relatório deve ficar concluído no prazo máximo de 20 dias após a identificação das necessidades específicas do aluno.</p>
<p>Programa Educativo Individual – PEI</p>	<p>Para todos os alunos elegíveis para os serviços de educação especial.</p> <p>Elaborado pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos centros especializados.</p> <p>É coordenado pelo educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o diretor de turma.</p> <p>Revisto, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.</p> <p>Deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano letivo, com</p>	<p>Sempre que sejam propostas adaptações curriculares significativas, o relatório técnico pedagógico é acompanhado de um programa educativo individual que dele faz parte integrante.</p> <p>Contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação.</p>

	resultado da aplicação das medidas.	
Medidas Educativas ↓ Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão	Visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente: a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual; f) Tecnologias de apoio.	Têm como finalidade promover a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo: - Medidas universais de suporte - Medidas seletivas de suporte - Medidas adicionais de suporte
Equipa Multidisciplinar de apoio à educação inclusiva	-----	Em cada escola é constituída uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. A equipa é composta por elementos permanentes e elementos variáveis. Compete à equipa multidisciplinar: a) Conduzir o processo de avaliação de necessidades educativas; b) Identificar medidas de suporte a mobilizar para responder a necessidades educativas; c) Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem; d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; e) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; f) Elaborar o relatório técnico pedagógico e do plano educativo individual.
Participação dos pais e Encarregados de Educação	Têm o direito e o dever de participar ativamente, Aceder a toda a informação constante do processo	Os pais ou encarregados de educação podem, nomeadamente: a) Participar na elaboração e na avaliação do programa educativo

<p>educativo. Quando não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer.</p>	<p>individual; b) Solicitar a revisão do programa educativo individual; c) Consultar o processo individual do seu educando; d) Ter acesso a informação adequada e clara relativa à educação do seu filho ou educando. Quando não exerçam os seus poderes de participação, cabe à escola desencadear as medidas apropriadas. A equipa multidisciplinar deve ouvir os pais ou encarregados de educação durante a elaboração do relatório técnico pedagógico. Devem os pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, o próprio aluno datar e assinar o relatório técnico pedagógico.</p>
---	--

O Decreto-Lei nº54/2018, vem, na perspetiva de Pereira et al. (2018) enfatizar a dimensão política dado que evidencia o compromisso com a inclusão e coloca a tónica na dimensão referente às práticas educativas definindo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. O novo diploma remete o raciocínio para dois tipos de modelo, o modelo gradativo de intervenção e o modelo biopsicossocial. No primeiro, os princípios convergem para um modelo gradativo de pensar as necessidades de suporte, por contraponto ao modelo dicotómico: aluno de educação especial/aluno de ensino regular. Este modo de conceber as respostas educativas implica, em termos pragmáticos, a identificação de necessidades de suporte, adotando uma abordagem proativa focada na prevenção e intervenção precoce nas dificuldades. Importa efetuar a identificação das dificuldades na aprendizagem, orientar os professores para uma intervenção preventiva e adequar a intensidade de ensino às dificuldades dos alunos. O diploma pauta-se por um conjunto de princípios que refletem os modelos biopsicossociais, no entendimento do funcionamento humano como parte visível da interação entre o indivíduo e os diferentes contextos em que se movimenta,

reconhecidos e partilhados pelas grandes organizações de produção e sistematização do conhecimento (Sanches-Ferreira et al., 2013). Para Pereira et al. (2018, p.12) o novo enquadramento do diploma e as mudanças que implica “não pretende ignorar o caminho inquestionável que Portugal tem vindo a percorrer mas obriga, todavia, a reequacionar o papel da escola, o modo como esta vê os alunos e como se organiza para responder a todos eles.” Os mesmos autores postulam que relativamente aos anteriores diplomas o novo Decreto-Lei abandona os sistemas de categorização dos alunos e o modelo de legislação especial para alunos especiais; enaltece um *continuum* de respostas educativas para todos os alunos; perspetiva a mobilização, embora que de modo complementar e pertinente de recursos da saúde, do emprego da formação profissional e da segurança social. Todavia, a inclusão escolar requer mais do que intenções e documentos que garantam o direito à educação para todos. Garantir o acesso à escola regular constitui a dimensão mais fácil de alcançar no processo da inclusão, pois depende sobretudo de decisões de natureza política. Assegurar a aprendizagem e o sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola e o papel dos profissionais no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de equacionar processos pedagógicos inclusivos que permitam o envolvimento efetivo de todas as crianças e jovens na aprendizagem (Nunes & Madureira, 2015; Mendes & Zerbato, 2018). Sanches-Ferreira et al. (2013) enaltecem que qualquer mudança de política significa uma conexão renovada entre o regulamento da prática e o estado da arte do conhecimento, com o objetivo de estreitar o fosso entre teoria e os dados empíricos.

3. CAPÍTULO 2 – ESTUDO EMPÍRICO

Da revisão da literatura, parece podermos concluir que os autores são unânimes em reconhecer que estando na era da inclusão e das práticas inclusivas, a educação é um compromisso não apenas das escolas, mas uma posição que deve orientar as ações de todos os agentes sociais envolvidos na construção de uma sociedade mais entendedora e respeitadora das diferenças individuais. O Decreto-Lei nº54/2018 estabelece o regime jurídico da educação inclusiva e tem como eixo central de ação 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. Tais pressupostos colocam, obviamente, um desafio a todos e mais concretamente aos recursos humanos específicos de apoio à aprendizagem e inclusão, nomeadamente à equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. Assim, nesta investigação foi nosso propósito realizar o estudo das experiências e opiniões de profissionais, relacionadas com a implementação do novo Decreto-Lei. Recordamos que quatro tópicos de discussão foram incluídos no guião de entrevista: (1) o objeto e âmbito do Decreto-Lei nº. 54/2018; (2) a equipa multidisciplinar na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão; (3) a reconfiguração do modelo Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem - CAA; (4) Envolvimento dos elementos da equipa no processo de identificação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e na construção do RTP e do PEI, por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF).

4. MÉTODO

4.1. DESENHO DO ESTUDO

O estudo das experiências e opiniões de profissionais, relacionadas com a implementação do novo Decreto-Lei, compreende uma pesquisa por entrevista. É de salientar que, utilizamos as fontes bibliográficas e a análise documental orientadores da política inclusiva como bases para complementar as informações recolhidas no terreno.

4.2. PARTICIPANTES

Para este estudo foi solicitada a participação dos elementos pertencentes à equipa multidisciplinar permanente de um Agrupamento de Escolas do Norte do país: um elemento que coadjuva o diretor, um coordenador do 1º ciclo, um coordenador do 2º ciclo, um coordenador do 3º ciclo, um docente de educação especial e um psicólogo, o que fez um total de 6 participantes. A escolha destes elementos é fundamentada mediante o disposto no novo diploma que enaltece e redefine, a partir de uma visão holística, as atribuições das equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas (*vd.*, Tabela 1 - Identificação dos recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão).

A Tabela 2 resume as principais características dos participantes relativamente à função, idade, número de anos de experiência profissional e formação no âmbito da nova legislação.

Tabela 2 – Caracterização da amostra

Função	Idade	Número de anos de experiência profissional	Formação no âmbito da nova legislação: Discurso dos participantes
Adjunto Direção	54	31	“2 sessões de esclarecimento, 3h com a Dra. Filomena Pereira e 5h ministrado pela DGEST, à volta de 7h.”
Coordenador do 1º Ciclo	38	17	“Apenas ações de sensibilização.”
Coordenador do 2º Ciclo	46	23	“Formação específica não. Tenho ido a sessões informais, não acreditadas, de curta duração.”
Coordenador do 3º Ciclo	48	24	“Não fiz formação.”
Coordenador Educação Especial	56	30	“Encontros/Esclarecimentos onde se falou do decreto, mas pouco ajudou, com duração de 3 horas.”
Psicólogo	42	17	“Não, quer dizer fui a sessões de esclarecimento: perspectiva de Filomena Pereira acerca da nova legislação, duração de 3h.”

4.3. INSTRUMENTO-GUIÃO DE ENTREVISTA

Tratando-se de um estudo com propósitos bem definidos – Estudo da Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 foi elaborado um guião de entrevista (*vd.*, Anexo 1) tendo por base a análise do Projeto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 sob a coordenação da Prof. Doutora Manuela Sanches Ferreira, Professora Coordenadora da Unidade Técnico-Científica de Educação Especial da Escola Superior de Educação do Porto (ESEP) e orientadora desta investigação. Para a sua elaboração seguiu-se os princípios gerais sugeridos por Yildirim e SImsek

(2005) que propõem, como estratégia geral de obtenção de discurso, por parte dos participantes, uma organização hierárquica das perguntas. Isto é, o tema deve ser introduzido por uma pergunta geral e aberta, a que se seguem questões mais específicas com a intenção de clarificar, de esclarecer ou de sintetizar as opiniões aduzidas.

Na Tabela 3 encontra-se a estrutura geral do guião de entrevista onde, como se pode apreciar, estão representadas as áreas a explorar.

Tabela 3 – Estrutura geral do guião de entrevista

Área/Tópico	Propósito
Objecto e âmbito do Decreto-Lei nº. 54/2018	- Comentário geral acerca da implementação do decreto com enfoque nas possíveis mudanças, nas opções metodológicas e nos apoios aos alunos.
A equipa multidisciplinar na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão	- Opiniões acerca do trabalho colaborativo dentro da equipa multidisciplinar e da colaboração dos profissionais externos à escola no processo de avaliação.
Reconfiguração do modelo Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem – CAA	- Opiniões acerca do CAA, dos recursos humanos e da implementação das parcerias com instituições externas.
Envolvimento dos elementos da equipa no processo de identificação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e na construção do RTP e do PEI, por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)	- Opiniões acerca das mudanças introduzidas na participação destes elementos no processo de definição do tipo, intensidade, frequência e duração das medidas de suporte, bem como na avaliação e implementação do RTP e do PEI.

4.4. PROCEDIMENTOS

Após autorização para a realização do estudo por parte do diretor do Agrupamentos de Escolas (*vd.*, Anexo 2) as entrevistas realizaram-se em dois momentos distintos, no início e no final do ano letivo 2018-2019, aos participantes (*vd.*, Participantes). A entrevista semiestruturada foi realizada com suporte de um guião e gravada. As entrevistas incluem um texto

introdutório com informações acerca da intenção da investigação e o compromisso com a confidencialidade dos dados.

4.5. ANÁLISE DE DADOS REFERENTE AO PRIMEIRO ESTUDO

Para analisar o discurso dos participantes, nos dois períodos em que foram efetivadas as entrevistas, recorreu-se à análise de conteúdo – técnica de tratamento de informação – procurando, tal como refere Bardin (1977), passar da descrição à interpretação, através da atribuição de sentido às características do material recolhido. Para a análise estabeleceu-se a frase como unidade de registo, isto é, o segmento de conteúdo a considerar como unidade base, para significar a parte do texto a que correspondeu determinada categoria ou subcategoria. Assim, sempre que numa intervenção do participante surgisse uma categoria, retirou-se a frase que melhor descrevesse a opinião do participante. O sistema de categorização resultou de um processo interativo entre as áreas/tópicos abordados no guião de entrevista, decorrentes do conhecimento empírico do Decreto- Lei n.º54/2018 e a análise dos discursos expostos ao longo das entrevistas. Deste modo, o sistema obedeceu a uma organização hierárquica contemplando: temas, na sua maioria, decorrentes dos tópicos/áreas introduzidas pelo nosso guião de entrevista, categorias e subcategorias procurando que a sua amplitude e precisão fosse ao encontro dos dados obtidos. A análise da informação das entrevistas foi realizada por duas vezes, por parte do entrevistador, com o intuito de explorar os significados de cada leitura, aperfeiçoando o sentido e significado de cada interpretação e procurando, deste modo, sedimentar o processo de análise. Com o intuito de testar o acordo de categorização do discurso dos participantes dois investigadores também participaram neste processo. A cada um dos investigadores foram fornecidas duas entrevistas completas e pedido que categorisassem o mesmo

trecho de discurso. Depois de analisada a concordância, foi possível validar quatro exemplos de discurso, em cada cinco. Como ficou claro as perguntas das entrevistas constituíram os temas de análise, seguida depois das categorias e sub-categorias. A Tabela 4 dá conta do sistema de categorização e de exemplos de discurso que caracterizam o processo de análise.

Tabela 4 - Sistema de categorização usado para a análise do discurso dos participantes no primeiro estudo: temas, categorias, subcategorias e exemplos de discurso

Tema	Categorias	Subcategorias	Exemplos de discurso
Ideologia geral do Decreto	Peça legislativa		<i>“Do que eu apreendi enquanto que 3 era dirigido a um grupo específico de alunos, por assim dizer tinham que ter em termos clínicos algo. Este não pois é dirigido a todos.”</i>
	Transferência da ideologia para a prática		<i>“Eu estou completamente confusa.”</i>
	Respostas educativas para os alunos	Realidade atual: Estabilidade nos apoios prestados	<i>“Estamos a dar prioridade aos casos que já existiam”</i>

Tema	Categorias	Exemplos de discurso
Implementação do Decreto	Conhecimento do Decreto	<i>“O difícil é implementar pois as pessoas não estão preparadas desconhecem o decreto. Atrevo-me a dizer isso não é com presunção, acho que as pessoas continuam a achar que o 54 continua a ser para aqueles alunos do 3.”</i>
	Necessidade de formação	<i>“Só a prática é o que o vai dizer. Preciso de mais experiência e de formação.”</i>
	Período de adaptação ao decreto	<i>“O tempo em que implementaram o decreto foi impróprio.”</i>

Tema	Categorias	Subcategorias	Exemplos de discurso
Recursos específicos de apoio à aprendizagem e inclusão	Identificação e importância dos recursos específicos: equipa multidisciplinar permanente		<i>“A equipa multidisciplinar eu acho que está bem concebida pelos elementos, profissionais que abrange. De uma forma muito ampla abrangemos todos os alunos da escola.”</i>
	Participação de cada elemento		<i>“Tudo recai sobre os professores do especial e da psicóloga.” “Acho que os coordenadores não</i>

Recursos específicos de apoio à aprendizagem e inclusão			<i>se sentem à vontade, sentimo-nos ali assim...”</i>
	Aspectos organizacionais: reuniões	Reuniões: Duração	<i>“Temo-nos reunido todas as semanas, por 45 minutos.”</i>
		Reuniões: Funcionamento	<i>“O grande constrangimento é o tempo, muito trabalho para o tempo que temos.”</i>
	Participação dos técnicos especializados	Articulação com outros profissionais	<i>“Pelos moldes de contratação dos técnicos, a articulação existe apenas com os professores de educação especial.”</i>
		População alvo	<i>“Os técnicos são colocados só exclusivamente para a unidade.”</i>
Integração na equipa escolar	<i>“Devia-se tirar partido da mais valia que é ter vários terapeutas, desses recursos para toda a escola. É uma pena que não se aproveitem esses recursos humanos para o que for preciso.”</i>		

Tema	Categorias	Exemplos de discurso
Ações desenvolvidas na escola para a implementação do decreto	Análise do Decreto-Lei e recursos de apoio	<i>“desconstruir o 3/2008 e construir o 54/2018”</i>
	Partilha de experiências/materiais entre escolas	<i>“também analisamos as práticas de outros agrupamentos.”</i>
	Formação acreditada	<i>“Como uma das funções da equipa é desenvolver formações na pausa letiva irá ser feita uma formação acreditada de 3,5h. A formação irá ter momentos teóricos e práticos.”</i>
	Resumo e disseminação da informação dentro da escola	<i>“Foi feita divulgação, um resumo do 54 que foi enviado por email e foi feito também um panfleto das principais modificações do 54.”</i>

Tema	Categoria	Exemplos de discurso
Modalidade Específica de Educação – Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)	Mudança Terminológica	<i>“Muda o nome e mantêm-se tudo.”</i> <i>“Na prática não mudou nada, mudou o nome.”</i>
	Monitorização do CAA	<i>“Ainda não pensamos nisso.”</i>
	Funcionamento do CAA	<i>“Na escola não temos só um CAA. Na escola temos vários CAA: CAA 1 (sala onde os professores de educação especial trabalham com alunos abrangidos pelas medidas adicionais); CAA 2 (antiga unidade de ensino estruturado faz sentido este centro de apoio à</i>

		<i>aprendizagem estruturado, faz sentido este centro, eles têm de ter um espaço para ter as rotinas, descontrair, onde estão lá os técnicos); CAA 3 (biblioteca); CAA 4 (gabinete de apoio ao aluno)."</i>
Articulação entre serviços/profissionais: manutenção de parcerias		<i>"Relativamente aos recursos da comunidade já era algo que existia, o estabelecimento de protocolos com o Centro Integra, ELIS, Projeto de Educação Social, CAID. Pensamos em reunir individualmente com cada entidade para definir novos objetivos, para haver uma articulação mais próxima. Não é algo inovador mas já temos feito protocolos com algumas entendidas."</i>

Tema	Categorias	Subcategorias	Exemplos de discurso
Decreto-Lei 54/2018 – Pragmatização	Monitorização , avaliação e revisão dos resultados educativos		<i>"Não existia na escola indicadores de avaliação quantitativos. Já sim uma avaliação descritiva mas também é muito importante ter dados quantitativos, percentagens. Tem que haver algo para podermos depois quantificar. Já foram definidos os momentos de monitorização: sempre nos finais dos períodos (quer em relação às medidas quer em relação ao aluno)."</i>
	Linguagem como referencial	CIF	<i>"Deixamos de utilizar a CIF, de todo. Deixamos de utilizar como instrumento de trabalho mas a linguagem patente nos documentos segue a mesma linha de pensamento até porque continuam a ser mencionados facilitadores e barreiras, por exemplo."</i>
	Aspetos Formais na construção do RTP e PEI	Dificuldades	<i>"Ainda estamos a ver o que temos que por ali e aqui, as ideias ainda não estão bem definidas"</i>
		Pontos positivos	<i>"Principais mudanças são no PEI pois engloba a perspetiva do aluno e da família" "A leitura dos documentos tornou-se mais fácil."</i>

5. RESULTADOS DO PRIMEIRO ESTUDO

Conforme consta na descrição da amostra (*vd.*, Método), fizeram parte deste estudo 6 profissionais pertencentes à Equipa Multidisciplinar de um Agrupamento de Escolas do Norte do país: um elemento que coadjuva o diretor, um coordenador do 1º ciclo, um coordenador do 2º ciclo, um coordenador do 3º ciclo, um coordenador de educação especial e um psicólogo.

A apresentação da informação será organizada em torno de dois tópicos principais:

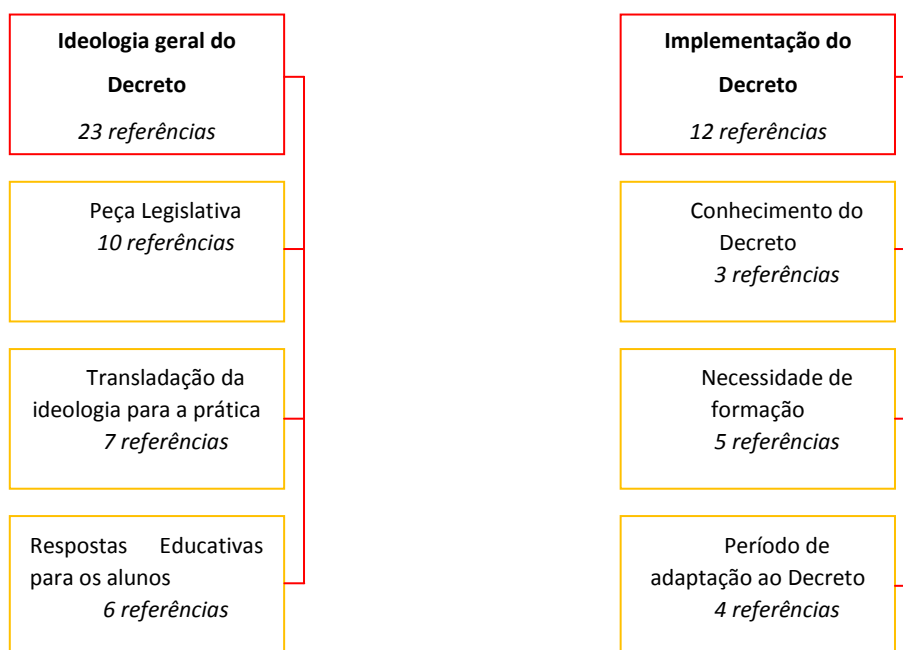
1. Distribuição das referências pelos temas, categorias e subcategorias estabelecidos no sistema de categorização.
2. Caracterização quantitativa da participação discursiva em função do grupo profissional e dos temas estabelecidos.

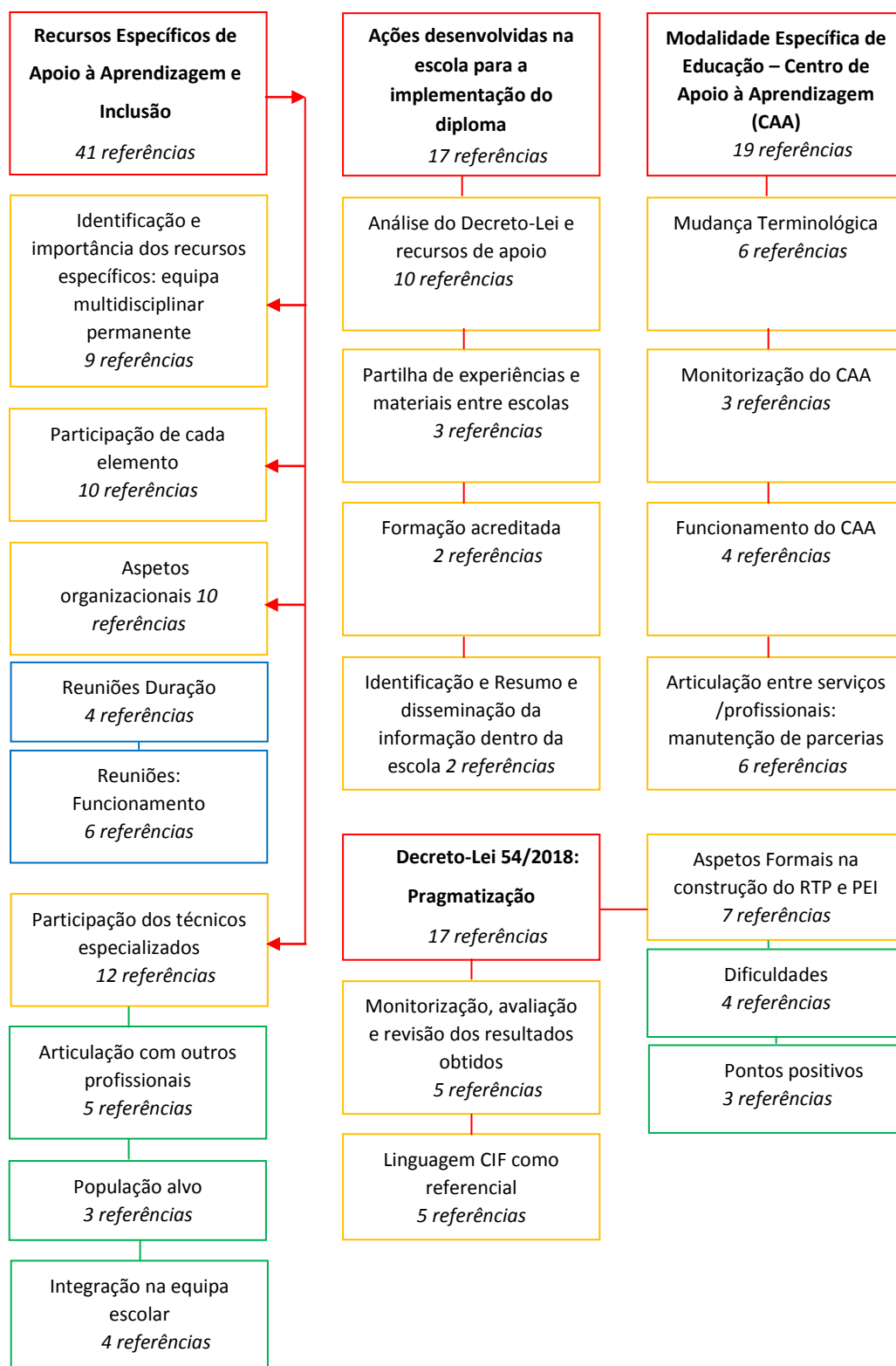
5.1. DISTRIBUIÇÃO DAS REFERÊNCIAS PELOS TEMAS, CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS ESTABELECIDOS NO SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO

Primeiramente, quisemos saber como se distribuían as referências em cada tema pelas categorias e subcategorias. Assim, a Figura 1 traduz a distribuição das 129 referências pelos 6 temas, 21 categorias e 7 subcategorias. Na figura pode-se observar que o tema com menor número de referências foi o da *Implementação do Decreto* com 12 referências e aquele que mais vezes ocorreu, cuja importância é transversal a todos os profissionais, foi o referente aos *Recursos específicos de apoio à*

aprendizagem e inclusão, com 41 referências. A *Ideologia geral do Decreto* foi outro tema recorrente ao longo das entrevistas, com 23 referências.

Figura 1 - Distribuição das referências pelos temas, categorias e subcategorias estabelecidos no sistema de categorização





5.2. CARATERIZAÇÃO QUANTITATIVA DA PARTICIPAÇÃO DISCURSIVA EM FUNÇÃO DO GRUPO PROFISSIONAL E DOS TEMAS ESTABELECIDOS

Ancorados no pressuposto de que o espaço ocupado por cada participante ao longo das entrevistas poderá constituir um indicador do seu envolvimento na reflexão e operacionalização da lei a Tabela 5 mostra a dimensão do discurso de cada participante bem como o número de referências por temas. Aí se pode observar que, num total de 6572 palavras, o coordenador do 3º ciclo foi quem mais palavras produziu, 1504, seguido do psicólogo 1497. Tal análise leva-nos a concluir que metade da dimensão discursiva foi produzida por estes dois profissionais. O coordenador de educação especial foi o profissional com os valores mais baixos, 607 palavras.

Interessava-nos agora saber se havia relação entre o número de palavras produzidas e o número de referências. Ainda na Tabela 5, podemos verificar que as 129 referências apuradas distribuíram-se de forma idêntica aquela com que tinham produzido maior número de palavras por discurso, à execução do coordenador da educação especial (23 ref. em 607 palavras). Assim, registámos um número de referências similar ao volume de discurso do psicólogo (25 ref. em 1497 palavras) e adjunto da direção (25 ref. em 1252 palavras), o que pode significar uma opinião mais centrada e direcionada para os temas em análise, reforçando a importância destes profissionais no processo de implementação do Decreto-Lei. Tendência inversa é verificada no caso dos coordenadores de ciclo, onde o número de palavras ditas é maior do que o número de referências extraída do seu discurso acerca dos temas, mais concretamente no caso do coordenador de 3º ciclo (19 ref. para 1504 palavras), parecendo indicar que existe espaço para um maior envolvimento destes elementos no processo de implementação do Decreto-Lei.

Remetendo, ainda, o raciocínio para a Tabela 5 interessou-nos efetuar uma análise ao número de referências a cada tema em função do grupo

profissional e pudemos verificar que para o profissional adjunto da direção da escola, foram as *ações desenvolvidas na escola para a implementação do diploma*, a *Ideologia geral do Decreto* e os *Recursos Específicos de Apoio à Aprendizagem e Inclusão* os temas mais abordados. Este aspeto é facilmente compreendido dada a responsabilidade assumida, por este profissional, na organização das medidas educativas e no cumprimento de diferentes legislações. Os *Recursos Específicos de Apoio à Aprendizagem e Inclusão* é também um dos temas mais abordados pelo psicólogo e coordenadores indicando a importância da equipa multidisciplinar para a identificação de medidas de apoio à aprendizagem e inclusão. O psicólogo focaliza, também, o seu discurso nos domínios relacionados com a determinação de medidas de suporte de apoio à aprendizagem e inclusão. Este facto evidencia o importante papel deste profissional no desenvolvimento de uma avaliação especializada e na, subsequente, tomada de decisão sobre as medidas para cada aluno.

Tabela 5 – Caracterização quantitativa da participação discursiva em função do grupo profissional e dos temas estabelecidos

	Adjunto direção	Psicólogo	Coord. Educação Especial	Coord. 2º ciclo	Coord. 3º ciclo	Coord. 1º ciclo
Palavras Proferidas por entrevistado	1252	1497	607	953	1504	759
Total: 6572						
Nº de referências aos temas mais abordados por cada profissional						
Ideologia geral do Decreto (23 ref)	5	3	6	3	3	3
Implementação do Decreto (12 ref)	3	-	3	3	2	1
Recursos Específicos de Apoio à Aprendizagem e Inclusão (41 ref)	5	10	6	7	7	6
Ações desenvolvidas na escola para a implementação do diploma (17 ref)	6	4	1	1	3	2
Modalidade Específica de Educação –CAA (19 ref)	3	4	4	4	2	2
Decreto-Lei 54/2018: pragmatização (17 ref)	3	4	3	4	2	1
Total: 129 ref	25	25	23	22	19	15

6. ANÁLISE DE DADOS REFERENTE AO SEGUNDO ESTUDO

As segundas entrevistas foram efetuadas com o propósito de ampliar e pormenorizar as experiências e opiniões dos elementos da equipa multidisciplinar permanente no processo de implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, num agrupamento de escolas do Norte do país. Sublinhamos que a metodologia foi igual ao primeiro estudo (*vd.*, Método). Os temas que configuram a análise de conteúdo das segundas entrevistas são os mesmos estabelecidos para as primeiras entrevistas (*vd.*, Análise de dados referente ao primeiro estudo).

A Tabela 6 representa o sistema de categorização quanto a temas, categorias e subcategorias, norteadores da análise de conteúdo aos discursos dos participantes, mostrando alguns exemplos de unidades de registo selecionadas, para o segundo estudo.

Tabela 6 - Sistema de categorização usado para a análise do discurso dos participantes nas entrevistas: temas, categorias, subcategorias e exemplos de discurso

Tema	Categorias	Subcategorias	Exemplos de discurso
Ideologia geral do Decreto	Peça legislativa		<i>“O 54 é para todos não é para a educação especial é para todos os alunos.”</i>
	Transferência da ideologia para a prática	Transição: Balanço	<i>“Este ano é um ano de transição, quase que vale tudo, vale as experiências todas que se possam fazer.”</i>
		Inclusão: Perspetivas	<i>“o 54 está bem desenhado mas tem coisas um pouco utópicas, estou a falar de inclusão.”</i>
Tema	Categorias	Exemplos de discurso	
Implementação do Decreto	Conhecimento do Decreto		<i>“As pessoas não lêem porque não leram, continuo a achar que 90% neste agrupamento não leu o 54.”</i>
	Necessidade de formação		<i>“queria mais, mais tempo mais formação, formação global para beber experiências e ideias.”</i>
	Ações pessoais		<i>“Temos que estudar, dar ao trabalho de ler o decreto, faz parte do trabalho</i>

		<i>autónomo. Quem não lê não tem dúvidas isso parte do trabalho autónomo de cada um e não da equipa”</i>
	Recursos Humanos	<i>“Precisamos de crédito horário ao nível da educação especial e técnicos.”</i>
	Diretrizes do Ministério da Educação	<i>“Em Dezembro quando veio um esclarecimento em relação às avaliações ficou na ideia que os alunos tinham que ir a todas as disciplinas.”</i>
	Dúvidas	<i>“quanto mais se mexe no decreto mais há pormenores que vamos absorvendo e mais dúvidas temos, se os alunos vão ou não a todas as disciplinas.”</i>
	Posição do Ministério da Educação	<i>“Dúvidas essas que ninguém as tira. Quase que se tem medo de perguntar à tutela porque nem eles são coerentes nas respostas, não é?”</i>

Tema	Categorias	Subcategorias	Exemplos de discurso
Recursos específicos de apoio à aprendizagem e inclusão	Identificação e importância dos recursos específicos: equipa multidisciplinar permanente		<i>“Nós complementamo-nos mas temos que saber um bocadinho de tudo. Concordo com este tipo de abrangência porque as crianças que são identificadas podem ser de todos os ciclos.”</i>
	Trabalho da equipa: balanço	Pontos positivos	<i>“Houve de facto evolução na equipa. Já temos outra bagagem.”</i>
		Principais dificuldades	<i>“Quem está na equipa multidisciplinar tem outras funções associadas que acumula e não ajuda, não é bom para a equipa.”</i>
		Prioridades	<i>“não desligamos do ciclo e da área a que estão ligados.”</i>
	Aspetos organizacionais: reuniões	Reuniões: Funcionamento	<i>“Agora especificamente aqui na escola mantém-se os mesmos 45 minutos que continuam a não chegar de todo.”</i>

Recursos específicos de apoio à aprendizagem e inclusão		Reuniões: Sugestões	<i>“Eu diria que em 45 minutos temos muito que fazer precisamos de uma manhã ou uma tarde, todas as semanas.”</i>
	Processo de identificação das medidas de suporte	Ponto da situação	<i>“Ao nível das identificações acho que não funcionou porque para mim não faz sentido tar a fazer esse tipo de trabalho no final do 3º período. Acho inacreditável, não concebo isso tipo de coisas.”</i>
		Origem das identificações	<i>“As identificações são quase todas do 2 ano do 1º ciclo.”</i>
		Ações da equipa para diminuir o número de identificações	<i>“A equipa achou melhor fazer uma espécie de documento para que os concelhos de turma percebam tudo o que têm que fazer por aquele aluno até recorrer à equipa. As pessoas têm de perceber que a equipa tem que ser o fim da linha e não o início.”</i>

Tema	Categorias	Exemplos de discurso
Ações desenvolvidas na escola para a implementação do decreto	Análise do Decreto-Lei e recursos de apoio	<i>“Basicamente guiamo-nos pelo manual de apoio à prática e por informações que nos fazem chegar.”</i>
	Partilha de experiências/materiais entre escolas	<i>“Temos conhecimento de que há agrupamentos que estão a fazer coisas diferentes e nós diferentes deles e isso ajuda, ter conhecimento das ações de outras escolas para modificarmos melhorar/modificar as nossas.”</i>
	Formação acreditada: Evidências	<i>“A formação acreditada deu para ter uma perspetiva mais geral, uns professores que vão aprofundar e outros ficam por ali.”</i>
	Ações futuras a desenvolver	<i>“a próxima formação vai ser para todos os professores.”</i>

Tema	Categoria	Exemplos de discurso
Modalidade Específica de Educação – Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)	Mudança Terminológica	<i>“CAA ou unidade, chamem-lhe o que quiserem porque para mim continua a ser uma unidade, só muda o nome.”</i>
	Monitorização do CAA	<i>“A monitorização do CAA indiretamente é feita pelo núcleo de apoio educativo. A nível da educação especial, da unidade de ensino</i>

		<i>estruturado também é feita. Nós analisamos até mais pelas atas de reunião de departamento em que está espelhado o trabalho.”</i>
Local estruturado: Importância	físico	<i>“Agora para qualquer aluno e especificamente para os alunos com autismo, todos os alunos que precisem de rotinas têm de ter um local seguro para eles, um local de referência onde saibam quem são as pessoas.”</i>
Funcionamento CAA: Sugestões	do	<i>“O ideal seria o quê para este decreto ser exequível, termos um CAA em que permanentemente estão lá dois professores da educação especial, um tf, um to, um ft, um psic...termos lá o recurso permanente naquela sala para todos os alunos em que o diretor de turma achasse pertinente.”</i>
Articulação entre serviços/profissionais: manutenção de parcerias	entre de	<i>“Os elementos do exterior que acompanham os alunos têm comparecido e participam com os elementos da equipa permanente.”</i>

Tema	Categorias	Subcategorias	Exemplos de discurso
Decreto-Lei 54/2018 – Pragmatização	Monitorização , avaliação e revisão dos resultados educativos		<i>“Criamos um documento de monitorização que todos os professores vão preencher no final de cada período e nas intercalares. Temos uma monitorização dos alunos que têm apoio educativo e outro documento da monitorização das medidas em que o professor em conselho de turma vai registar se a medida está a ser eficaz.”</i>
	Linguagem como referencial	CIF	<i>“CIF eu não a uso, também a deixei de usar mas eu acho que era algo que nos ajudava em questões de orientação para a avaliação, era excelente.nunca ninguém falou nisso. inguagem mais universal agora cada um pode redigir a avaliação de uma forma mais pessoal.”</i>
	Aspetos Formais na construção do RTP e PEI	na do	<i>“criamos um documento que vai ser divulgado a todos: quem elabora o RTP, o que o professor faz em cada ponto, linhas de orientação para quem faz o quê.”</i>

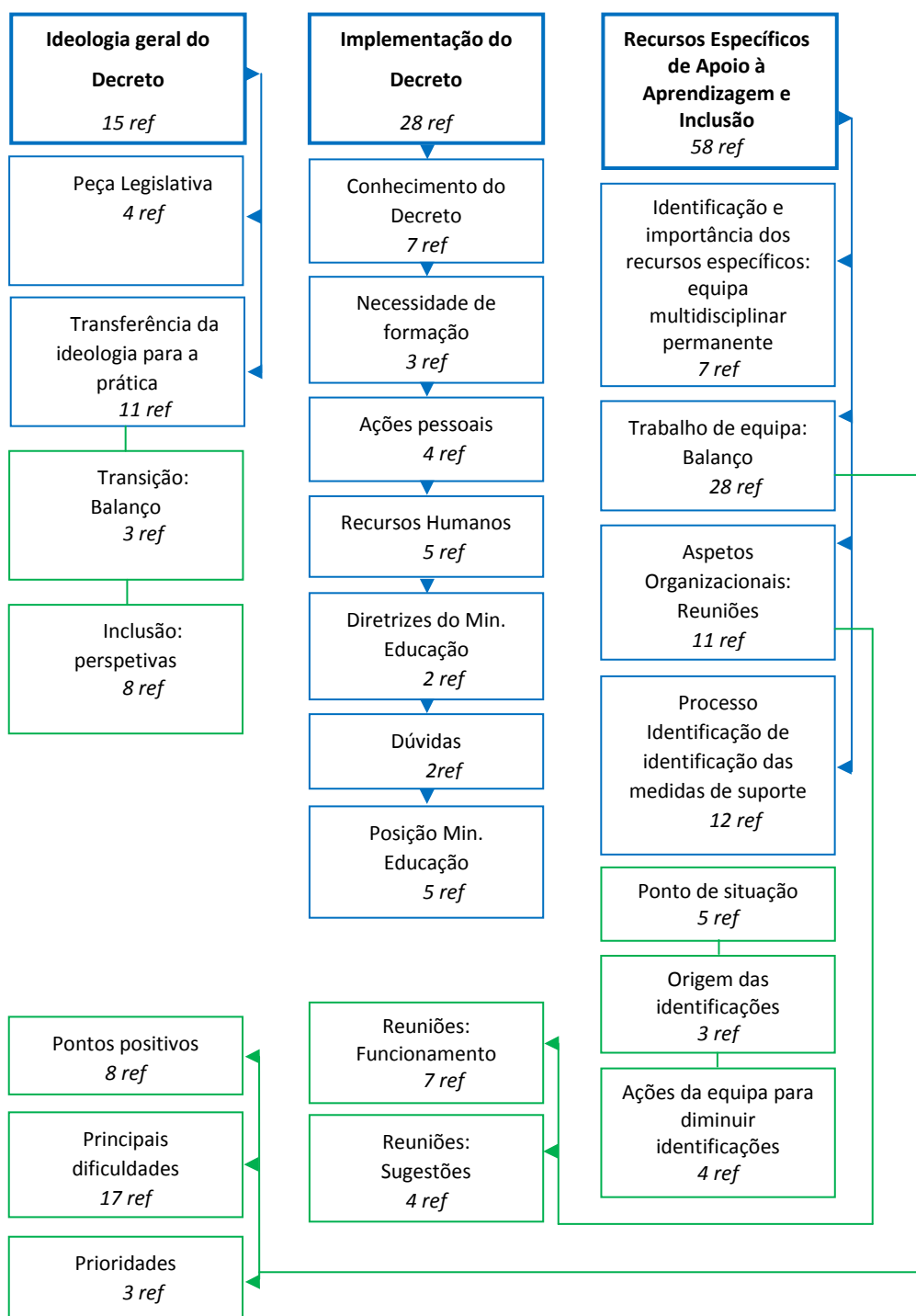
7. RESULTADOS DO SEGUNDO ESTUDO

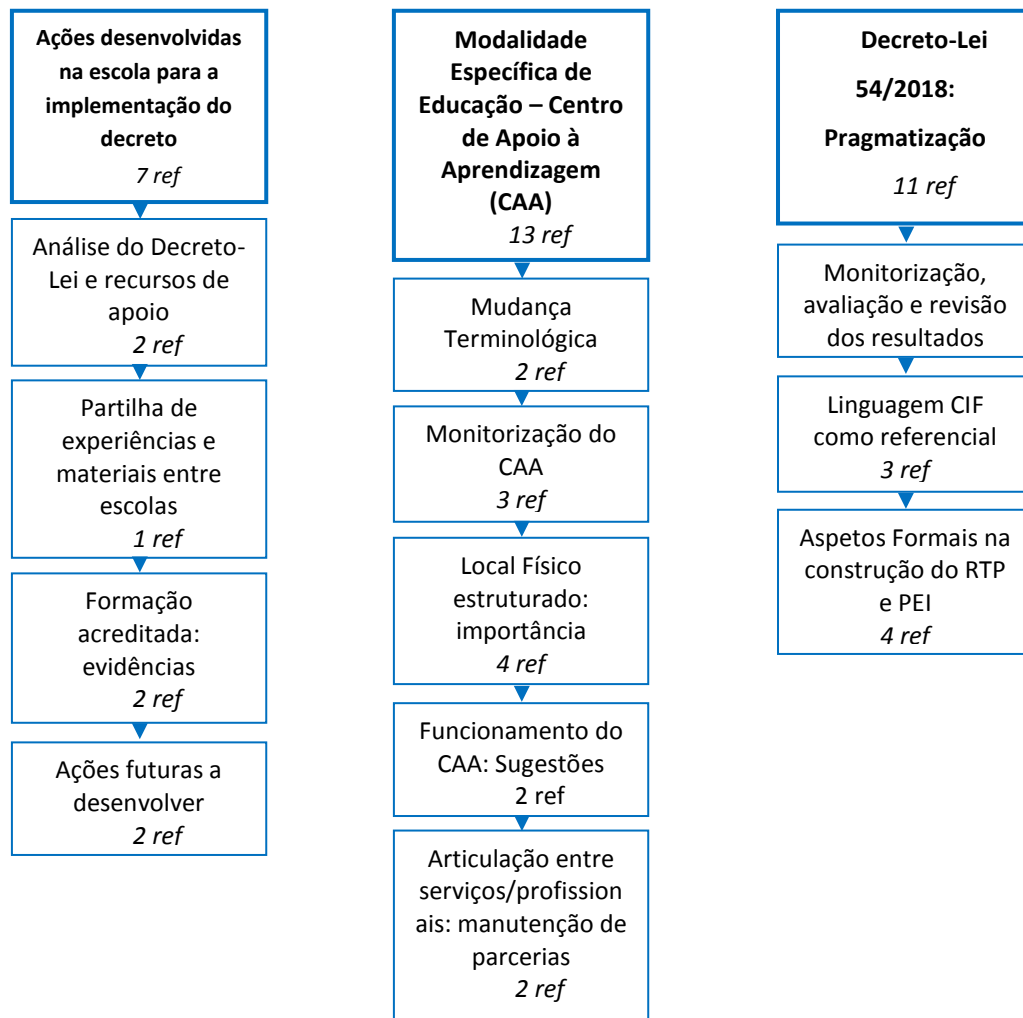
A apresentação da informação recolhida segue os mesmos procedimentos aquando dos resultados do primeiro estudo (*vd.*, Resultados do primeiro estudo).

7.1. DISTRIBUIÇÃO DAS REFERÊNCIAS PELOS TEMAS, CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS ESTABELECIDOS NO SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO

Tal como mencionado na caracterização do primeiro estudo, assumimos a importância de confluir os dados com a análise da Figura 2 que faz alusão à distribuição das 132 referências identificadas ao longo do texto pelos 6 temas, 25 categorias e 10 subcategorias obtidas da análise de conteúdo. Na figura pode-se observar que os *Recursos Específicos de Apoio à Aprendizagem e Inclusão* continua a ser um dos temas mais presentes nos discursos, com 58 referências. Contrariamente ao verificado no primeiro estudo, a *Implementação do Decreto* foi um tema recorrente ao longo das entrevistas. A abordagem a este tema parece refletir a necessidade de maior articulação entre os profissionais nos processos implícitos ao conhecimento do diploma com respostas assertivas por parte do ministério da educação, bem como à necessidade de formação e de mais recursos humanos. O tema com menor número de referências foi o das *Ações desenvolvidas na escola para implementação do decreto* com 7 referências.

Figura 2 - Distribuição das referências pelos temas, categorias e subcategorias estabelecidos no sistema de categorização





7.2. CARATERIZAÇÃO QUANTITATIVA DA PARTICIPAÇÃO DISCURSIVA EM FUNÇÃO DO GRUPO PROFISSIONAL E DOS TEMAS ESTABELECIDOS

Seguindo o mesmo pressuposto de que o espaço ocupado por cada participante ao longo das entrevistas poderá constituir um indicador sobre o seu envolvimento na reflexão e operacionalização da lei a Tabela 7 mostra que das 6347 palavras proferidas, 1444 são do adjunto da direção, dado que contraria o verificado no primeiro estudo tendo sido o coordenador do 3º ciclo que mais palavras proferiu, 1504. Ainda estabelecendo uma análise comparativa, o coordenador de educação especial foi o profissional com mais evolução em termos de participação, 607 *versus* 1216 palavras. De entre os profissionais não docentes, o psicólogo continuou a ter preponderância, com um total de 1187 palavras produzidas. Neste âmbito os coordenadores de ciclo continuaram a ser os profissionais com as prestações mais baixas, em termos de palavras produzidas.

Mediante análise da Tabela 7 também podemos verificar uma distribuição homogénea entre o número de palavras produzidas e as referências. Assim, registámos que o adjunto da direção é o profissional com o maior número de referências e, também, de volume de discurso (29 referências em 1444 palavras). O psicólogo, para além de uma prestação preponderante em termos discursivos, é o segundo profissional com maior número de referências extraídas (25 referências em 1187 palavras). Deste modo, tal como constatado na análise das primeiras entrevistas, o psicólogo e o adjunto da direção continuam a reforçar a sua importância no processo de implementação do Decreto-Lei. No caso do coordenador da educação especial o número de palavras ditas é inferior ao número de referências extraídas do seu discurso, comparativamente com o adjunto da direção e o psicólogo (1216 para 23 referências extraídas). Relativamente aos coordenadores de

ciclo constata-se baixo número de referências e de volume de discurso, o que poderá continuar a indicar dificuldades destes profissionais na implementação do diploma.

Numa análise do número de referências a cada tema em função do grupo profissional, pudemos verificar que para o profissional adjunto da direção da escola, os temas mais abordados continuaram a ser os *Recursos Específicos de Apoio à Aprendizagem e Inclusão*, a *Implementação do decreto* e a *Ideologia geral do Decreto*. Este aspeto comprova o já perspectivado no primeiro estudo relativamente à responsabilidade assumida, por este profissional, ao nível da organização das medidas educativas e no cumprimento de diferentes legislações. Os *Recursos Específicos de Apoio à Aprendizagem e Inclusão* é também um dos temas mais abordados pelo psicólogo e coordenadores indicando a importância da equipa multidisciplinar para a identificação de medidas de apoio à aprendizagem e inclusão. O psicólogo focaliza, também, o seu discurso nos domínios relacionados com a pragmatização da determinação de medidas de suporte de apoio à aprendizagem e inclusão. Este facto sustenta o importante papel deste profissional no desenvolvimento de uma avaliação especializada e na, subsequente, tomada de decisão sobre as medidas para cada aluno. Já os coordenadores assumem pouca participação nas ações desenvolvidas pela equipa, no funcionamento do CAA e na pragmatização dos processos burocráticos.

Tabela 7 – Caracterização quantitativa da participação discursiva em função do grupo profissional e dos temas estabelecidos

	Adjunto direção	Psicólogo	Coord. Educação Especial	Coord. 2º ciclo	Coord. 3º ciclo	Coord. 1º ciclo
Palavras Proferidas por entrevistado	1444	1187	1216	1068	790	642
Total: 6347						
Nº de referências aos temas mais abordados por cada profissional						
Ideologia geral do Decreto (15 ref)	5	1	4	3	-	2
Implementação do Decreto (28 ref)	9	3	3	5	6	2
Recursos Específicos de Apoio à Aprendizagem e Inclusão (58 ref)	7	11	13	9	9	9
Ações desenvolvidas na escola para a implementação do diploma (7 ref)	2	3	-	-	2	-
Modalidade Específica de Educação CAA (13 ref)	4	3	1	1	1	3
Decreto-Lei 54/2018: pragmatização (17 ref)	2	4	2	1	1	1
Total: 132 ref	29	25	23	19	19	17

8. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO

Em conformidade com os referenciais teóricos desenvolvidos no primeiro capítulo deste projeto apuramos que perspetivar a educação inclusiva implica considerar três dimensões: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese, a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas. Contudo, alguns estudos referem que a implementação de um novo quadro de políticas educativas acarreta uma série de desafios e também de oportunidades para os profissionais (Castro et al., 2018; Pereira et al., 2018). Face à nova legislação proposta para a educação inclusiva, pareceu-nos pertinente estudar as opiniões e experiências de uma equipa multidisciplinar na implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018. Para isso, realizámos dois estudos sendo o instrumento de recolha um guião de entrevista. As duas entrevistas, efetivadas no início e no final do ano letivo 2018-2019, corresponderam a 12919 palavras proferidas (6572 nas primeiras entrevistas e 6347 nas segundas) cujos discursos retirámos 261 referências (129 nas primeiras entrevistas e 132 nas segundas), distribuídas por seis temas e 46 categorias (21 categorias no primeiro estudo e 25 no segundo). A análise da produção discursiva dos profissionais mostrou-nos, desde logo, a preponderância do psicólogo, sendo um dos profissionais com mais discurso proferido e um número de referências similar nos dois momentos discursivos seguido do adjunto da direção e do coordenador de educação especial. Os coordenadores foram o grupo profissional com menor número de referências por tema. Seguindo esta linha de pensamento podemos aferir que o Decreto-Lei 54/2018 reforça o que o 3/2008 preconizava relativamente à importância da direção escolar e da educação especial. Relativamente à contribuição dos

coordenadores de ciclo esta é constatada, nos dois estudos, como um desafio. Estes resultados parecem estar de acordo com os estudos que relatam que os profissionais que obtêm formação na área da educação especial são normalmente os mais preparados para aceitar a educação inclusiva e para implementar um novo diploma. (Lee et al., 2014; Decreto-Lei nº54/2018).

Os resultados das entrevistas mostraram unanimidade relativamente à falta de formação/informação sobre a implementação do próprio decreto: “Sinto falta de formação.”, “queria mais, mais tempo mais formação, formação global para beber experiências e ideias.” Os resultados revelaram que os participantes quase nunca participaram em nenhuma formação no âmbito da nova legislação. Tal evidência comprova a lacuna entre a ideologia política e a prática já que se encontra, globalmente, reconhecido o papel dos professores e o da formação de professores para o desenvolvimento de um sistema educativo mais inclusivo, pelo que a formação contínua contribui para a mudança educacional, para a redefinição da profissão docente, para a perspetiva crítico-reflexiva e para a criação de redes de suporte (Nóvoa, 2007; AEDEE, 2011; Castro et al., 2018). Nos dois momentos discursivos apuramos que para os coordenadores de ciclo “o 54 está bem desenhado mas tem coisas um pouco utópicas, estou a falar de inclusão.”. Tal evidência no terreno é fundamentada pelo princípio teórico de Lee et al. (2014) que sublinha que se a inclusão depende das respostas que a escola é capaz de organizar, estas serão mais eficazes se houver formação que auxilie os profissionais das equipas educativas neste sentido, favorecendo-os de competências necessárias para colocar em prática os princípios da inclusão. Através do segundo estudo retiramos uma nova informação inerente aos recursos hierárquicos pois para os participantes o Ministério da Educação assume uma posição radical, com respostas dúbias e sem retaguarda às escolas o que leva a sentimentos de “confusão” entre os profissionais: “Eu estou completamente confusa”, “E depois são um bocadinho radicais”, “Dúvidas essas que ninguém as tira. Quase que se tem medo de perguntar à tutela porque nem eles são coerentes nas respostas depende a quem se vai perguntar, não é?”. Ora

encontra-se evidenciada na literatura que para o sucesso da implementação e consequente consolidação de uma nova política organizacional existem elementos pertinentes a ter em conta como: uma estrutura organizacional adaptativa e flexível; um suporte de gestão com liderança; a motivação e envolvimento dos recursos humanos; o envolvimento precoce e generalizado do pessoal; o trabalho de equipa que pode ser mais eficaz do que a formação individual; a comunicação intraorganizacional e a criação de redes interorganizacionais (Greenhalgh et al., 2004). Os respondentes enaltecem, nos dois momentos do estudo, a abrangência do diploma sublinhando que “O 54 é para todos, não é para a educação especial é para todos os alunos.” Tal facto é preconizado por Pereira et al. (2014) que postulam que o novo Decreto-Lei abandona os sistemas de categorização dos alunos e o modelo de legislação especial para alunos especiais. Com o segundo estudo denota-se uma maior responsabilização e envolvimento de todos embora o desconhecimento do decreto pela maioria dos profissionais da escola tenha sido frisado no decorrer das duas entrevistas: “As pessoas não lêem porque não leram, continuo a achar que 90% neste agrupamento não leu o 54.” Importante, também, acrescentar que uma das sugestões propostas pelos participantes reside na atribuição de maior autonomia à escola para a contratação de profissionais que suplantem as necessidades definidas: “Se esta legislação é para todos os alunos implicaria um aumento significativo de técnicos especializados mas ainda é um número muito reduzido.” Salientamos que os profissionais apesar de terem maior e melhor conhecimento do Decreto-Lei, “Agora já tenho outro conhecimento do 54 e das medidas todas.”, dizem continuar a precisar de facilitadores/recursos ou apoios na sua implementação. Neste âmbito, o psicólogo e o coordenador de educação especial assumem a importância do trabalho autónomo: “Temos que estudar, dar ao trabalho de ler o decreto, faz parte do trabalho autónomo. Quem não lê não tem dúvidas isso parte do trabalho autónomo de cada um e não da equipa multidisciplinar.” Estes dados são demonstrativos da importância do apoio administrativo e entre ajuda entre todos os profissionais, assim como

da informação e formação contínua, logo do conhecimento, na implementação de qualquer processo que requer mudança (Fuchs, 2010; O'Connor et al., 2016, Sanches-Ferreira 2016; Vaughan, W (s.d.). O conceito de escola para todos ainda se encontra indissociado do conceito de respostas para todos já que, mais concretamente ao nível dos apoios prestados: “Não houve grandes alterações a esse nível. Os que estavam ao abrigo do 3/2008 continuam.”

Os resultados das entrevistas mostraram um aumento do trabalho colaborativo contudo, um elevado número de referências mostra falta de tempo para realizar este trabalho colaborativo: “Agora especificamente aqui na escola mantém-se os mesmos 45 minutos que continuam a não chegar de todo.” As referências documentam um maior envolvimento entre os profissionais da equipa, decorrente do novo papel relativo à abrangência da equipa multidisciplinar, “Concordo com este tipo de abrangência porque as crianças que são identificadas podem ser de todos os ciclos.”. Tais evidências refletem o estudo de Vaughan (s.d.) que sugere que no início os professores expressam auto-preocupações intensas e à medida que adquirem mais conhecimento, as preocupações envolvem a logística, o tempo para implementar a inovação, a coordenação e cooperação entre os colegas. Os coordenadores de ciclo viram alterados o seu papel ao ser-lhes atribuída a responsabilidade na tomada de decisões inerentes ao processo de identificação das medidas de suporte, para além de outras funções instituídas e independentes da sua pertença na equipa, “Quem está na equipa multidisciplinar tem outras funções associadas que acumula e não ajuda, não é bom para a equipa.” Tais dificuldades sentidas vão de encontro ao explanado na literatura como, a quantidade de trabalho adicional necessário, a pressão sentida pelos profissionais, as diferenças entre os grupos profissionais em relação à implementação da política, a dificuldade na definição de funções para uma parceria colaborativa mais eficaz, bem como o desenvolvimento profissional contínuo a fim de alargar o seu campo profissional de ação (Castro et al., 2018). Os respondentes que dizem estar

mais envolvidos são o psicólogo, o adjunto da direção e o coordenador de educação especial (“Tudo recaí sobre a educação especial e psicóloga.”). Os respondentes que dizem estar menos envolvidos são os coordenadores de ciclo (“Acho que os coordenadores não se sentem à vontade, sentimo-nos ali assim...”). Tal relato contraria o postulado por Sanches-Ferreira (2007) que argumenta que a responsabilidade do ensino dos alunos pertence prioritariamente aos docentes do ensino regular apoiados por toda uma série de recursos entre os quais o contributo de especialistas em educação especial assume saliência particular. Contudo, há que ter em conta que a parceria com profissionais especializados leva a práticas pedagógicas mais inclusivas (Mendes & Zerbato, 2018). Mediante os resultados do segundo estudo verificamos que ainda subsistem dúvidas acerca da operacionalização das medidas de suporte o que levou a um aumento de identificações: “Ao nível das identificações acho que não funcionou bem aqui porque para mim não faz sentido estar a fazer esse tipo de trabalho no final do 3º período. Acho inacreditável, não concebo isso tipo de coisas.” Nesse seguimento, constatamos que os participantes anuem a importância de criar documentos elucidativos inerentes à diferenciação pedagógica: “A equipa achou melhor fazer uma espécie de documento para que os concelhos de turma percebam tudo o que têm que fazer por aquele aluno até recorrer à equipa. As pessoas têm de perceber que a equipa tem que ser o fim da linha e não o início.” De facto, a implementação de uma política inclusiva bem-sucedida encontra-se dependente da atitude dos professores, embora os docentes concebam algumas respostas diferenciadas para o sucesso educativo dos alunos, estas são pouco usadas na prática e apenas em algumas salas (Avramidis & Norwich, 2002; Sanches-Ferreira, 2007; AEDEE, 2011; Nunes & Madureira, 2015; Silva & Leite, 2015). A equipa multidisciplinar demonstrou conhecimento que deverá continuar a sensibilizar a comunidade escolar educativa para a educação inclusiva, bem como prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Também podemos registar que a reconfiguração do modelo Unidade Especializada num modelo de CAA continua restrita, exclusivamente, à mudança terminológica (“Muda o nome e mantêm-se tudo”). Os respondentes salientaram, na primeira entrevista, que para a operacionalização do CAA contribuem um conjunto de factores dependente de recursos humanos especializados e de apoios disponibilizados pela escola e para toda a escola. Embora assente na premissa de que o CAA é a escola, os participantes acrescentaram, na segunda entrevista, a continuidade de um espaço físico estruturado: “Agora para qualquer aluno e especificamente para os alunos com autismo, têm de ter um local seguro para eles, um local de referência onde saibam quem são as pessoas que vão encontrar.” Foi-nos possível apurar que os participantes consideram que os profissionais especializados deveriam estar efetivos ao contexto escolar e não, especificamente, para alunos com espectro do autismo: “Os técnicos são colocados só exclusivamente para a unidade.” e “Devia-se tirar partido da mais valia que é ter vários terapeutas, desses recursos para toda a escola.” De acordo com as referências dos respondentes a articulação e os protocolos com as instituições/serviços da comunidade sempre existiram e continuam a permitir ampliar respostas para os alunos. A escola inclusiva requer a participação de toda equipa escolar, gestão escolar, professores, profissionais especializados, família, alunos e comunidade em geral (Ghergut (2011); Hardy & Woodcock, 2014; Mendes & Zerbato, 2018; Pereira et al., 2018). De acordo com o nosso estudo o processo de monitorização do CAA teve evoluções pois se num primeiro momento “ainda não pensamos nisso” nas segundas entrevistas “A monitorização do CAA indiretamente é feita pelo núcleo de apoio educativo. A nível da educação especial, da unidade de ensino estruturado também é feita. Nós analisamos até mais pelas atas de reunião de departamento em que está espelhado o trabalho.” Foi no processo de identificação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e na construção do RTP e do PEI, por referência à CIF, que encontramos as principais dificuldades, designadamente na monitorização, avaliação e revisão

dos resultados educativos e nos aspetos formais na construção do PEI e do RTP. As dificuldades sentidas pela equipa são transversais nos dois momentos discursivos embora, atualmente, estejam a construir documentos formais para que todos os professores preencham no final de cada período e nas avaliações intercalares. Contudo, no segundo momento discursivo o psicólogo sublinhou que a monitorização referente ao 2º período decorreu com maior consciência, por parte dos professores. A construção e operacionalização do PEI continua um desafio aliado ao facto de não utilizarem a CIF como referencial teórico: “a escola deixou de usar...nunca ninguém falou nisso. Como a CIF era uma linguagem mais universal agora cada um pode redigir ou abordar a avaliação de uma forma mais pessoal ou heterogénea.” Neste âmbito o psicólogo e o coordenador de educação especial sublinham a importância deste documento como aspeto uniformizador de linguagem e com contribuição alargada e específica de todos os profissionais considerando a importância da equipa, mesmo não usando a CIF, se cingir por um documento normativo de forma a integrar e a descrever a discrepância entre a capacidade com auxílio e o desempenho do aluno, permitindo uma melhor adequação entre a avaliação e a intervenção nos contextos educativos. Acrescenta-se que os coordenadores continuam a não ter conhecimento relativo à CIF.

9. CONCLUSÕES

Portugal, em 2018, promulgou o Decreto-Lei nº 54/2018 que preconiza uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, nomeadamente uma escola mais inclusiva, um ensino de maior qualidade e mais tempo e envolvimento de todos os alunos na sala de aula. A sua entrada em vigor ao coincidir com o final do ano letivo 2017/2018 implicou uma série de desafios e também de oportunidades para todos os profissionais. A premência e atualidade do diploma de educação inclusiva juntamente com o envolvimento das nossas práticas com as escolas justificou que realizássemos este estudo. No nosso caso quisemos, então, entender as opiniões e experiências dos elementos de uma equipa multidisciplinar na implementação do Decreto-Lei nº 54/2018.

A pesquisa revelou-nos que a generalidade dos profissionais começou a implementar as mudanças que o diploma introduzia como um cumprimento formal todavia, atualmente, já há esforço ativo de renovação no sentido de disseminar dentro da própria escola as inovações introduzidas pelo decreto. A análise da produção discursiva dos profissionais mostrou-nos a preponderância do psicólogo, seguido do adjunto da direção e do coordenador da educação especial, como recursos específicos na condução do processo de identificação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Podemos ainda inferir que os coordenadores do 1º, 2º e 3º são o grupo profissional com menor envolvimento no processo da implementação do diploma. Contudo, nas segundas entrevistas vimos que o discurso dos participantes já mostrava um maior sentido de cooperação e de envolvimento enquanto recursos específicos à aprendizagem e inclusão. Os dados coligidos pelo nosso estudo permitiram concluir que à medida que os participantes adquiriram mais conhecimentos e experiência as preocupações envolviam a falta de informação/formação e o tempo para implementar o decreto, a

colaboração/comunicação entre os serviços da escola e o Ministério da Educação e a quantidade de trabalho adicional. A pesquisa revelou-nos que a otimização da implementação da legislação encontra-se, seriamente, dependente da responsabilização e envolvimento de todos, tendo sido reiterado por todos os participantes que a maioria dos colegas desconhece o decreto. Também podemos concluir que a abordagem multinível carece de maior explanação principalmente ao nível da diferenciação pedagógica dentro da sala de aula. O discurso dos participantes mostrou que a linguagem respeitante ao referencial teórico CIF deixou de ser utilizado e que o processo burocrático que envolve a elaboração do PEI e do RTP continuam a ser um desafio, embora os documentos disponibilizados pela DGE, assim como a partilha de conhecimentos com outras escolas, sejam uma mais-valia. Numa apreciação global podemos dizer que a modalidade específica de educação reconfigurada num CAA segue os mesmos moldes previamente estabelecidos à implementação do diploma tendo os participantes reiterado a continuidade de um espaço securizante para os alunos com necessidades adicionais de suporte, a disponibilização dos recursos humanos especializados para todos os alunos da escola, em articulação com todos os agentes educativos.

De facto, e como vimos, o Decreto-Lei nº54/2018 muda a forma como se encara os alunos e os profissionais, introduz novas nomenclaturas e reforça o trabalho das equipas multidisciplinares. Isto leva-nos a refletir que é aceitável que um decreto que saiu há menos de um ano, com mudanças tão profundas, não possa estar em pleno funcionamento nas escolas.

Uma limitação deste estudo pode-se prender com a nossa amostra ter um significado reduzido para o universo de sujeitos, contudo a produção discursiva efetuada em dois momentos distintos, no início e no final do ano letivo, possibilitou o cimentar das conclusões. Pensamos que este estudo dará certamente uma maior base de conhecimentos, quanto às opiniões e experiências dos profissionais relativamente à implementação de políticas inclusivas podendo-se redesenhar e ampliar para estudos que envolvam mais profissionais e mais escolas.

10. BIBLIOGRAFIA

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2011). *Formação de Professores para a Inclusão na Europa – Desafios e Oportunidades*. Odense, Denmark: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Castro, S., Eirinaki, V., Gaona, C. & Palikara, O (2018). Professionals' views on the new policy for special educational needs in England: ideology versus implementation. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15. doi:10.1080/08856257.2018.1451310.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho (2018). *Diário da República*, online, 1.ª série - Nº129. Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/115652961/details/maximized?p_p_auth=AWScxT7D
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro (2008). *Diário da República*, online, 1.ª série - Nº4. Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/386871/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%203%2F2008%2C%20de+7+de+janeiro>
- Fuchs, W. (2010). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *Southwest Regional Association of Teacher Educators (SRATE) Journal*, Winter Edition.
- Gomes, M. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola Para Todos. Conceitos, Estratégias e Práticas*. Book: DOI: 10.13140/RG.2.1.2756.9044.

- Gonçalves, A. & Trindade, R. (2015). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula*. Porto: Universidade Lusófona do Porto.
- Ghergut, A. (2011). National Policies on Education and Strategies for Inclusion. Case Study – Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 29 (2011) 1693 – 1700. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2011).
- Greenhalgh, T., Glenn, R., Macfarlane, F., Bate, P. & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of Innovations in Service Organizations: Systematic Review and Recommendations. *University College London; University of Surrey The Milbank Quarterly*, Vol. 82, No. 4, 2004 (pp. 581–629). Published by Blackwell Publishing.
- Hardy, I. & Woodcock, S. (2014). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *School of Education, University of Queensland, Brisbane, Australia; Faculty of Human Sciences, Macquarie University, Austrália*.
- Lee, F; Tracey, D; Barkerb, K; Fana, C; & Yeung, A. (2014). O que prevê a aceitação dos professores de alunos com especial educacional precisa no jardim de infância? Universidades Batista de Hong Kong , University of Western Sydney,Australian Catholic University In *Australian Journal of Educational & Psicologia do Desenvolvimento*, 14, 60-70.
- Leite, T. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Universidade de Aveiro.
- Leite, T. (2010). *Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. III Seminário de Educação Inclusiva*. Universidade Lusófona.
- Mendes, E. & Zerbato, A. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Universidade Federal de São Carlos*. Educação Unisinos.
- Ministério da Educação (2018). *Educação Inclusiva e Flexibilidade Curricular. Nota à comunicação Social*. Lisboa. Disponível em:

<https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=faafaeb3-c601-47a5-9d5d-f537baf8354a>

- Nóvoa, A. (2007). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. In: Encontro do SINPRO SP, São Paulo p. 5-21. Acedido em Abril 18, 2016 em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf.
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- O'Connor, E., Yasik, A., & Horner, E. (2016). Teachers' Knowledge of Special Education Laws: What Do They Know? *Insights into Learning Disabilities* 13(1), 7-18, 2016
- Pereira, F. (coord), Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., ...Fernandes, R. (2018). *Para uma educação Inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da educação – Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, A. & Leite, T. (2015). Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º ciclo. *Da Investigação às Práticas*, 5 (2), 44 -62.
- Simeonsson, J., Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A. & Alves, S. (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008: Relatório Final*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, Rune J., Silveira-Maia, M., Alves, S., Tavares, A. & Pinheiro, S. (2013). Rehabilitation in Practice Portugal's special education law: implementing the International Classification of Functioning, Disability and Health in policy and practice. *Disability & Rehabilitation*; 35(9-10): 868–873.
- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação especial – Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- 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 professional's perceptions. European Journal of Special Needs Education.*
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais. Salamanca.* Paris: UNESCO.
- Vaughan, W. (s.d). *Professional Development and the Adoption and Implementation of New Innovations: Do Teacher Concerns Matter?* Xavier University.
- Yildirim, A., & Simsek, H. (2005). *Qualitative Research Methods in Social Sciences (5th ed.).* Ankara: *Seçkin Publications.*

ANEXOS

**ANEXO 1 - “ESTUDO DAS OPINIÕES E EXPERIÊNCIAS DOS
PROFISSIONAIS DE UMA EQUIPA MULTIDISCIPLINAR
PERMANENTE ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DO DECRETO-
LEI Nº54/2018”**

Entrevista

“Estudo das opiniões e experiências dos profissionais de uma equipa multidisciplinar permanente acerca da implementação do Decreto-Lei nº54/2018”

A presente entrevista¹ pretende descrever as experiências e opiniões dos profissionais que pertencem à equipa multidisciplinar permanente, envolvidas no processo de implementação do Decreto-Lei nº54/2018, do Agrupamento de Escolas. As respostas, gravadas em áudio para uma codificação e cotação posterior, contribuirão para identificar sugestões e/ou recomendações que optimizem a implementação do referido Decreto-Lei. A entrevista leva cerca de 20 minutos e a análise das respostas assegurará absoluta confidencialidade e anonimato.

Muito obrigada pela sua cooperação.

¹Entrevista elaborada com base na análise do Projeto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei nº 3/2008 sob a coordenação da Prof. Doutora Manuela Sanches Ferreira, Professora Coordenadora da Unidade Técnico-Científica de Educação Especial da Escola Superior de Educação do Porto (ESEP)

Data: _____

Caraterização Geral

Entrevista n.º _____

1. Sexo: Feminino Masculino

2. Idade: _____

3. A sua função no Agrupamento de Escolas de São Martinho:

Docente de Ensino Regular 1ºciclo__ 2ºciclo__ 3ºciclo__

Direção de Escola

Docente de Educação Especial

Psicólogo

4. Anos de serviço: _____

5. Frequentou formações no âmbito da nova legislação? Recordar-se da carga horária e de quem as ministrou?

Nesta entrevista vamos focar apenas alguns aspectos inerentes à implementação do Decreto-Lei nº54/2018, por isso no final poderá acrescentar outros tópicos não cobertos.

O primeiro tópico prende-se com o Objeto e Âmbito da nova legislação.

1. Há algum comentário acerca do Decreto-Lei nº54/2018 e da sua implementação que queira referir?

2. O que considera que mudou com a entrada em vigor desta lei?

3. Na sua ótica quais as mais valias desta nova legislação? E as menos valias?

4. Como qualquer outro decreto, este também traz mudanças, principalmente no modo de entender a organização dos serviços de suporte a todos os alunos. Refiro-me, especificamente, às opções metodológicas: Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e Abordagem Multinível. Do que viu até agora, tem alguma opinião formada?

5. Os alunos que estavam ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008 viram modificadas as medidas de acordo com este decreto, isto é, como estão a ser os apoios implementados? O processo é similar ao que já faziam mas com outra nomenclatura?

Os recursos humanos específicos mais concretamente as equipas multidisciplinares constituem um aspecto muito importante na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

1. O que pensa da redefinição das equipas multidisciplinares?

2. Como está a decorrer o trabalho multidisciplinar?

3. Quais as principais dificuldades sentidas e o que considerariam fundamental neste momento?

4. A equipa já definiu os indicadores da avaliação ou ainda seguem a mesma metodologia adotada no âmbito do Decreto-Lei 3/2008?

5. De que forma pensam criar e aplicar os mecanismos sistemáticos de monitorização, avaliação e revisão dos resultados dos alunos?

6. Perspetivam a necessidade de recorrer a outros profissionais?

Outro aspeto relevante consiste na reconfiguração do modelo Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA).

1. Gostaria de tecer algum comentário acerca do CAA?

2. Até ao momento regista mudanças com a criação do CAA?

3. Tem conhecimento dos alunos que agrega e quanto tempo lá permanecem?

4. De acordo com a Lei vigente, a criação de CAA é sinónimo de inclusão. Pode afirmar que o tempo efetivo na turma, destes alunos, aumentou?

5. A equipa tem ao seu dispor formas de monitorizar o funcionamento do CAA?

6. A articulação com os técnicos especializados do CAA é constatada? Em que moldes?

7. Ainda relativamente aos técnicos especializados, tem conhecimento se efetivam trabalho colaborativo e de apoio à aprendizagem com todos os alunos que carecem de medidas de suporte?

8. E no que concerne aos recursos da escola, estes são conhecidos e utilizados enquanto facilitadores da participação e da aprendizagem? E quanto aos recursos da comunidade o que me diz?

Debrucemo-nos, agora, num outro ponto preconizado pela nova Lei, o da determinação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

1. Na sua perspetiva, a equipa multidisciplinar encontra-se preparada para a condução do processo de identificação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão?

2. Neste âmbito, a equipa multidisciplinar tem como grande desafio a definição do tipo, intensidade, frequência e duração das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Qual a realidade atual? Há algum instrumento? Como avaliam o suporte?

3. O RTP continua a ser fundamentado pela linguagem da CIF? Em que moldes a classificação biopsicossocial se pode coadunar com as novas premissas?

4. Já se sente familiarizado com o modo como sintetizam, no RTP, os resultados da avaliação?

5. Comparativamente com o Decreto-Lei 3/2008, na elaboração do PEI quais as principais mudanças?

**ANEXO 2 - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ESTUDO ENVIADA
À DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

Ex.^{mo} Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas de _____,

Eu, Susana Martins Monteiro, estudante do Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP) estou a realizar o Projeto em Educação Especial orientado pela Professora Doutora Maria Manuela Sanches Ferreira. Para a realização do estudo será necessária a recolha de dados através de entrevistas aos profissionais pertencentes à equipa multidisciplinar permanente do Agrupamento de Escolas. Esta é uma adaptação com base na análise do Projeto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei nº 3/2008 sob a coordenação da Professora Doutora Manuela Sanches Ferreira, Professora Coordenadora da Unidade Técnico-Científica de Educação Especial da Escola Superior de Educação do Porto (ESEP). O projeto visa estudar as opiniões e experiências dos elementos chave no processo de implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018. Dado que sou profissional a exercer funções no Vosso Agrupamento de Escolas, venho, desta forma, pedir a aprovação de Vossa Excelência para que os profissionais que constituem a equipa multidisciplinar participem neste estudo respondendo à Entrevista “Estudo das opiniões e experiências dos profissionais de uma equipa multidisciplinar permanente acerca da implementação do Decreto-Lei nº54/2018”. Após a aprovação serão contactados os participantes para efetivar as entrevistas. O anonimato dos participantes será assegurado e, a análise e apresentação dos resultados do estudo será apresentada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A equipa de investigação é constituída pela aluna, Susana Martins Monteiro e a orientadora da investigação Professora Doutora Maria Manuela Sanches Ferreira.

Agradeço a atenção e coloco-me ao dispor para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos,

Susana Martins Monteiro

MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

julho 2019