

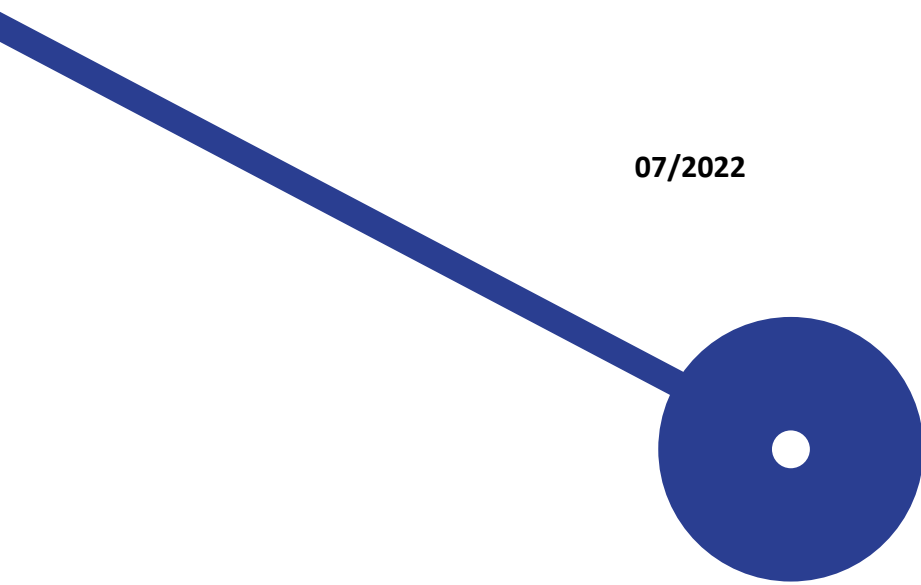
M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

A implementação do DL54/2018: a visão do professor de educação especial

Maria Luisa de Carvalho Morgado Belo Rolim

07/2022

A decorative graphic consisting of a thick blue line that starts from the left edge of the page and extends diagonally downwards to the right, ending in a solid blue circle with a small white dot in the center.

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Luisa de Carvalho Morgado Belo Rolim

A implementação do DL54/2018: a visão do professor de educação especial

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Orientação: Professora Doutora Manuela Sanches-Ferreira

Porto, julho de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Luisa de Carvalho Morgado Belo Rolim

A implementação do DL54/2018: a visão do professor de educação especial

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Orientação: Professora Doutora Manuela Sanches-Ferreira

Porto, julho de 2022

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que contribuíram para que chegasse a esta etapa, gostaria de agradecer o seu valioso contributo, nomeadamente:

Ao corpo docente do curso de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto;

A todas as pessoas entrevistadas que acederam participar neste estudo, porque sem elas teria sido impossível chegar aqui;

À Senhora Professora Doutora Manuela Sanches-Ferreira pela orientação na elaboração deste trabalho e pela ajuda na conclusão deste desafio;

Ao meu marido pelos seus fins de semana solitários, pelos jantares perdidos e pela revisão de texto;

E a todas as pessoas com quem tenho contactado ao longo da minha vida, que contribuíram para a minha formação pessoal.

RESUMO

A publicação do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, estabeleceu um compromisso com a educação inclusiva, através de metodologias e práticas educativas, assentes num modelo de Abordagem Multinível de Suporte. Este facto criou expectativas e convicções em toda a comunidade educativa, com relevância para os professores de educação especial.

Neste sentido, o presente estudo pretende contribuir para o conhecimento do processo de implementação deste modelo, segundo a visão de alguns professores de educação especial. Para tal, foram realizadas 15 entrevistas a professores de educação especial de escolas do norte de Portugal, cujos dados foram examinados segundo uma análise de conteúdo temático. Os resultados demonstraram o prolongamento de algumas preocupações relativas à operacionalização do modelo Abordagem Multinível de Suporte, nomeadamente sobre a elegibilidade dos alunos para os serviços de educação especial, os documentos pedagógicos, o papel do professor de educação especial e a falta de recursos.

Palavras-chave: implementação da abordagem multinível de suporte; educação especial; professor de educação especial; educação inclusiva.

ABSTRACT

The publication of Decree 54/2018 established a commitment to inclusive education, through educational methodologies and practices, based in the three-tiered support system. This has brought new expectations and convictions for the educational community, especially for the special education teachers. So, this research aims to contribute to the knowledge of the implementation of the three-tiered support system in schools, according to the vision of some special education teachers.

15 interviews were carried out with special education teachers from schools in the north of Portugal, whose data were validated after an analysis of thematic content.

The main findings showed the extension of some concerns related to the principles of the three-tiered support system namely about the eligibility of students for special education services, pedagogical documents, the role of the special education teacher and the lack of resources.

Keywords: three-tiered support system; special education; special education teacher; inclusive education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo teórico da Abordagem Multinível de Suporte	4
Figura 2 – Níveis de suporte	5
Figura 3 – As competências do professor de educação especial, no modelo Abordagem Multinível de Suporte.....	8

LISTA DE SIGLAS

ACS – Adaptações Curriculares Significativas

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

DL54/2018 – Decreto-Lei nº 54/2018

DT – Diretor de Turma

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

PEI – Programa Educativo individual

PIT – Plano Individual de Transição

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização da amostra.....	16
Tabela 2 – Estrutura geral do guião da entrevista.....	19
Tabela 3 – Número de unidades de significado encontradas em cada categoria do tema <i>Elegibilidade</i>	20
Tabela 4 – Número de unidades de significado encontradas em cada categoria do tema <i>Identificação de necessidade de medidas de suporte</i>	22
Tabela 5 – Número de unidades de significado encontradas em cada categoria do tema <i>Implementação de medidas de suporte</i>	24
Tabela 6 – Número de unidades de significado encontradas em cada categoria do tema <i>Articulação interna e externa</i>	25
Tabela 7 – Número de unidades de significado encontradas em cada categoria do tema <i>Documentos pedagógicos</i>	26
Tabela 8 – Número de unidades de significado encontradas em cada categoria do tema <i>Respostas educativas para os alunos com necessidades de medidas de suporte</i>	28
Tabela 9 – Número de unidades de significado encontradas em cada categoria do tema <i>Professor de educação especial</i>	30
Tabela 10 – Número de unidades de significado encontradas em cada categoria do tema <i>Formação</i>	31
Tabela 11 – Número de unidades de significado encontradas em cada categoria do tema <i>Opinião geral sobre o DL54/2018</i>	31
Tabela 12 – Número de unidades de significado encontradas em cada categoria do tema <i>Outras categorias</i>	33
Tabela 13 – Tabela síntese.....	34

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
LISTA DE FIGURAS	iv
LISTA DE SIGLAS	v
LISTA DE TABELAS	vi
ÍNDICE	vii
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	2
1.1. O MODELO ABORDAGEM MULTINÍVEL DE SUPORTE E A RESPOSTA À INTERVENÇÃO.....	2
2. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO	11
2.1. INTRODUÇÃO.....	11
2.2. MÉTODO	15
2.2.1. DESENHO DO ESTUDO	15
2.2.2. PARTICIPANTES.....	15
2.2.3. PROCEDIMENTOS	17
2.2.4. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	18
2.2.5. INSTRUMENTO DE MEDIDA.....	18
2.2.6. ANÁLISE DE DADOS.....	19
3. RESULTADOS.....	20
•Tema: Elegibilidade.....	20
•Tema: Identificação da necessidade de medidas de suporte	22
Tema: Implementação de medidas de suporte	24
•Tema: Articulação interna e externa	25
•Tema: Documentos pedagógicos	26
•Tema: Respostas educativas para os alunos com necessidade de medidas de suporte ...	27
•Tema: Professor de educação especial	30

•Tema: Formação	31
•Tema: Opinião geral sobre o DL54/2018.....	31
•Tema: Outras categorias.....	32
•Síntese	33
4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
ANEXOS	43
APÊNDICE	50

INTRODUÇÃO

Desde o início do sec. XX que a educação especial tem tentado encontrar o seu lugar dentro dos sistemas educativos. Durante os fenómenos de segregação e de integração, a educação especial foi norteada por um sistema paralelo ao da educação regular. Porém, atualmente, os sistemas educativos tendem a acompanhar o fenómeno da inclusão e, como tal, a educação inclusiva surge com o propósito de assegurar que todos os alunos têm acesso a suportes adicionais, em qualquer momento do seu percurso académico, sempre que deles necessitem para assegurar as suas aprendizagens (Björn et al., 2016). Neste contexto, surgiu o modelo de abordagem multinível de suporte que, como representante da inovação contemporânea na educação, abriu caminhos para a concretização dos princípios da inclusão (Sailor et al., 2018), promovendo uma intervenção proativa e preventiva, com uma visão compreensiva, holística e integrada, de dimensão individual e contextual (Pereira, 2018). Ora, Portugal também tentou acompanhar este fenómeno na educação e, como tal, em 2018, apresentou um diploma legislativo que norteou a implementação daquele modelo.

Deste modo, inserindo-se no campo da educação especial e especificamente na área da multideficiência e problemas de cognição, o presente trabalho pretende, através da auscultação da opinião de alguns responsáveis pela implementação desta política educativa (especificamente, de 15 professores de educação especial), descrever e conhecer a forma como está a decorrer a operacionalização da legislação que regulamenta este modelo, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho.

A redação do trabalho foi efetuada tendo por base quatro partes distintas. A primeira foi dedicada ao enquadramento teórico, orientado para a apresentação do sistema de Abordagem Multinível de Suporte. Numa segunda parte, foram enquadrados e formulados os objetivos para o estudo e definido o método: desenho do estudo, participantes, procedimentos, considerações éticas, instrumentos utilizados na recolha de dados e opções metodológicas para a análise de conteúdo. Na terceira, a apresentação de resultados sobre os dados recolhidos. E, por último, a discussão dos resultados obtidos e as conclusões.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1.1. O MODELO ABORDAGEM MULTINÍVEL DE SUPORTE E A RESPOSTA À INTERVENÇÃO

A ratificação da Declaração de Salamanca, em 1994, reafirmou princípios e compromissos em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade de garantir a educação para todas as crianças e jovens com necessidades de suporte adicional, no quadro do sistema comum de educação (Declaração de Salamanca, 1994). A partir desse momento, o debate sobre a educação inclusiva tornou-se um tema recorrente para a maioria dos países, uma vez que esta deve compreender o direito de todos a uma educação, que atenda às suas limitações, necessidades e suportes, sejam eles quais forem (Eklund et al., 2020). Deste modo, tem-se verificado um esforço, por parte sobretudo de países ocidentais, em criar modelos e políticas educativas que pretendem responder a essas necessidades. Pelo que, a tendência tem sido a de criar práticas “mais inclusivas” – pelo menos a nível legislativo e retórico. Simultaneamente, as estatísticas internacionais sobre educação têm demonstrado que o número de alunos, a receberem apoio dos serviços de educação especial, tem vindo em crescendo (Jahnukainen & Itkonen, 2015). Estes dois aspetos, conjugados ainda com os custos crescentes de financiamento dos serviços de educação especial e o fenómeno da globalização, que se reflete igualmente nas práticas educativas, têm em conjunto criado tensões semelhantes e originado soluções idênticas nos diferentes sistemas educativos. Não é, por isso, coincidência que o modelo Abordagem Multinível de Suporte (*Multi-tiered System of Support*) se encontre a ser implementado em muitos países ocidentais (Jahnukainen & Itkonen, 2015; Björn et al., 2016), nomeadamente em alguns estados dos Estados Unidos da América, na Finlândia, no Canadá, no Reino Unido (Palikara, 2018; Jahnukainen & Itkonen, 2015), na Irlanda, em Portugal, entre outros. Porém, a Finlândia tem sido um dos países mais escrutinados no que se refere a estas práticas educativas consideradas “milagreas”, pelo que a maioria dos estudos (por nós consultados) incidem sobre a realidade finlandesa, a par da realidade norte-americana (Jahnukainen & Itkonen, 2015; Vainikainen et al., 2017).

Alicerçado numa lógica de três níveis de atuação utilizada há muito tempo no campo da administração da saúde pública nos Estados Unidos da América (Jahnukainen & Itkonen, 2015; Sailor et al., 2021), a expressão Abordagem Multinível de Suporte foi apresentada, pela primeira vez, pelo Departamento de Educação do Estado do Kansas (EUA), ao lançar um programa, cujas práticas educativas se baseavam em evidências e tomadas de decisão, e que permitiam encontrar uma rápida resposta para as dificuldades de todos os alunos, quer fossem a nível académico ou comportamental. Este programa apoiava-se em princípios orientadores difundidos pelo modelo Resposta à Intervenção (*Response to Intervention System*), que compreendia uma intervenção académica (direcionada sobretudo para a aquisição da leitura) para os alunos que se encontravam em risco de não sucesso. O programa incluía ainda a visão do modelo de Sistema de Apoio ao Comportamento Positivo (*School-Wide Positive Behavior Supports*), que assentava num sistema formal de apoio comportamental para todos os alunos de uma mesma escola de ensino regular (Sailor et al., 2021). Aliás, quando a expressão Abordagem Multinível de Suporte foi utilizada num artigo de Sugai e Horner, em 2009, pela primeira vez, referia-se à junção dos dois modelos (Wexler, 2018). Atualmente, alguns autores defendem que o aparecimento da expressão Abordagem Multinível de Suporte, um modelo direcionado para todos os alunos, advém da necessidade de este se distanciar do modelo Resposta à Intervenção, muito associado à educação especial (Sailor et al., 2018; Vainikainen et al., 2017). Porém, a propósito Wexler (2018) considera que, a expressão Abordagem Multinível de Suporte, se refere a algo mais amplo, que vai para além do existente no modelo Resposta à Intervenção e no modelo de Apoio ao Comportamento Positivo.

O atual modelo de Abordagem Multinível de Suporte apresenta-se, desta forma, como um modelo centrado no aluno, de visão compreensiva, integral e holística (muito em consonância com o Modelo Bioecológico do desenvolvimento humano, concebido por Bronfenbrenner¹), assente num continuum de três níveis de intervenção e intensidade, direcionados para a promoção do desempenho académico e comportamental, indicadores da aprendizagem dos alunos como um todo (Jahnukainen & Itkonen, 2015; Wexler, 2018). Este modelo evidencia

¹ O Modelo Bioecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner considera o desenvolvimento humano como um sistema complexo que ocorre ao longo de toda uma vida, sendo a interação entre as pessoas fundamental para a compreensão do fenómeno, assim com as condições e os processos envolvidos (Lewis, 2014).

ainda o compromisso com as políticas e práticas de inclusão e com o modelo de educação integral, tornando-se num impulsionador de mudança a nível organizacional nas escolas e considerando o envolvimento parental como algo fundamental (Sailor et al., 2021), dimensões que se repercutem no próprio processo educativo (Figura 1).

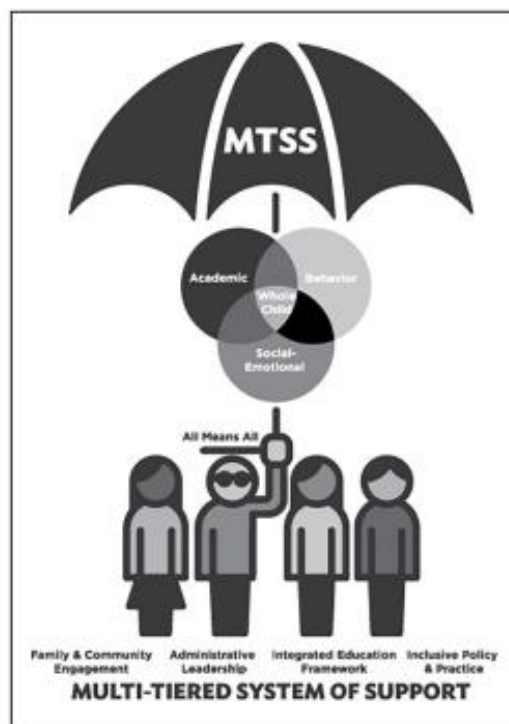


Fig.1 – Modelo teórico da Abordagem Multinível de Suporte (Sailor et al., 2021).

Estes princípios de base são transformadores, no sentido em que (a) os níveis de intervenção se aplicam a todos os alunos, sem necessidade de os categorizar; (b) a monitorização dos programas ocorre em qualquer nível de suporte, contribuindo para a orientação das decisões relacionadas com o nível, a intensidade da intervenção e as adaptações de âmbito curricular; (c) integra as intervenções comportamentais nas intervenções académicas; (d) oferece um modelo de ensino unificado, abrangente e extensivo, que se aplica a todos os alunos, reduzindo desta forma a necessidade de recorrer a salas de apoio especializado, providenciando um uso mais eficiente do espaço e recursos; (e) é orientado pelas decisões e pelo trabalho colaborativo em equipa; e (f) adota e utiliza os princípios do Desenho Universal

para a Aprendizagem², contribuindo para melhorias no sector educativo e para uma maior participação, através da inclusão de alunos com graus de incapacidade distintos (Sailor et al., 2021). Note-se que, estes pressupostos se encontram igualmente referidos e complementados por Wexler (2018), ao acrescentar que um modelo que integre o sistema de Abordagem Multinível de Suporte tem que apresentar determinados pressupostos, ou seja, tem que considerar que todos os alunos, independentemente das suas capacidades, são capazes de aprender desde que tenham o apoio adequado; que sendo um modelo preventivo, determina proactivamente quais os alunos que necessitam de suporte, tendo em conta as suas necessidades académicas e comportamentais; que valoriza e valida a informação obtida empiricamente através da prática, aplicando-a na intervenção; que a informação obtida é utilizada na tomada de decisões sobre o currículo e práticas educativas, sobre a avaliação e as intervenções, sobre a alocação de recursos, sobre o desenvolvimento e sobre a eficácia das práticas educativas; que o ensino deve atender às necessidades particulares de cada aluno; e que, embora seja um modelo para promover a aprendizagem dos alunos, pode também conduzir a reformas dentro do próprio sistema educativo.

Uma das particularidades deste modelo é a sua organização por níveis de intervenção. Este consiste em três níveis, cujas designações diferem em função do país que os institui. Estes níveis são, frequentemente, representados por uma pirâmide, que reforça a noção da existência de um continuum de intervenções, cujo número de alunos a receber esse suporte vai decrescendo do Nível 1 para o Nível 3. Idealmente, o Nível 1 (a base) deveria atender às necessidades de 80 a 90% dos alunos de uma escola, o Nível 2 às necessidades de 10 a 15% dos alunos e o Nível 3 às necessidades de 1-5% dos alunos (Wexler, 2018) – Figura 2.

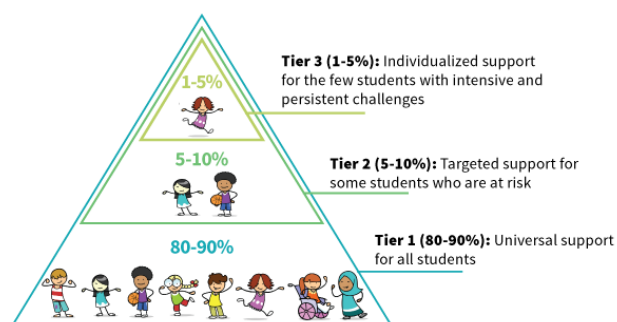


Fig.2 – Níveis de suporte (Fonte: Google Images).

² Abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade dos alunos em sala de aula (Pereira, 2018).

Direcionada para promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos, o suporte no Nível 1 é acionado assim que se revele necessário e se manifestem dificuldades (Sundqvist et al., 2019). É encarado como um apoio breve e circunstancial, pelo que não é exigida a elaboração de documentos pedagógicos. Talvez, por isso, não seja considerada muito relevante a informação relativa à percentagem de alunos que recebe este apoio (Eklund et al., 2020). A intervenção assenta em medidas como a pedagogia diferenciada, o reforço de aprendizagens, as mentorias e as tutorias e as atividades extracurriculares (Palonieni et al., 2021). Quando a intervenção de Nível 1 se revela insuficiente para suprir as barreiras da aprendizagem, então o Nível 2 é considerado necessário (Wexler, 2018).

No Nível 2, o suporte dirige-se aos alunos em situação de risco, que necessitam de um suporte adicional para suprirem as barreiras da aprendizagem. Assim sendo, e embora se mantenham os apoios existentes no Nível 1, a intensidade e a frequência aumentam. Os alunos podem receber cerca de 1 a 2 horas/semana de apoio nas áreas em que necessitam de suporte suplementar, o que pode ser feito em pequenos grupos (por exemplo, seis a oito alunos) ou individualmente, se necessário (Eklund et al., 2020). Neste nível são estipuladas as aprendizagens essenciais para um determinado currículo; é atribuído mais tempo aos alunos para a execução das tarefas; e são antecipadas e reforçadas aprendizagens (Wexler, 2018). Ainda que, a redução do número de alunos por turma não esteja vinculada a este modelo, parece comum colocarem-se os alunos, que recebem apoio a este Nível, em turmas com um número reduzido de alunos (Vainikainen et al., 2017). Este Nível exige a realização de uma avaliação pedagógica, sendo igualmente necessário a elaboração de um plano de aprendizagem, onde se descreve a operacionalização da intervenção e se justifica a necessidade de suporte adicional (Eklund et al., 2020). A monitorização constante das aprendizagens possibilita a verificação da progressão ou não do desempenho dos alunos, pelo que quando estes não progredirem é necessário fornecer suporte extra (Wexler, 2018; Björn et al., 2016).

Os Níveis 1 e 2 foram projetados para colmatar atrasos na aprendizagem dos alunos, que demonstrem necessidades de apoio adicional, tentando assim prevenir, quando possível, a transição para o Nível seguinte. Quando os resultados da monitorização indicam que os apoios de Nível 2 não foram suficientes para alcançar o sucesso, os alunos transitam para o Nível 3, que integra e disponibiliza os serviços de educação especial, fornecendo aos alunos

intervenções adequadas e adaptadas às suas potencialidades (Shepley & Grisham-Brown, 2019). Semelhante ao suporte acadêmico de Nível 2, no Nível 3, as aprendizagens são projetadas para complementar as aprendizagens essenciais de Nível 1, fornecendo instruções adicionais, mais tempo para praticar e colmatar as competências não adquiridas (Wexler, 2018). O apoio é mais intensivo, sendo fornecido em três ou mais vezes por semana, e podendo ser ministrado em contexto de sala de aula, em pequenos grupos ou individualmente (Jahnukainen & Itkonen, 2015; Vainikainen et al., 2017).

A transição para este nível implica uma avaliação pedagógica mais profunda e uma decisão formal por parte da escola. A avaliação pedagógica é elaborada pelos professores, que recorrem a resultados do desempenho do aluno, a registos de observação direta e a conversas informais entre os professores, para recolha de informação. A avaliação é posteriormente discutida em equipa multidisciplinar, no entanto a decisão é tomada por um elemento administrativo nomeado pela direção da escola (Paloniemi et al., 2021). A ideia é reforçada por Jahnukainen e Itkonen (2016), quando afirmam que a elegibilidade dos alunos para os serviços de educação especial é definida dentro das escolas, segundo uma abordagem multidisciplinar, baseada numa avaliação que inclui as perceções dos professores e pais, o que segundo Björn et al. (2016), significa que não há um diagnóstico formal, nem existem critérios formais para um aluno ser elegível para os serviços de educação especial. Contudo, em alguns estados norte-americanos, a realidade é diferente, pois recorre-se a um instrumento de medida (*Curriculum-based measurements*) de simples aplicação, que avalia os resultados do desempenho dos alunos e assinala que alterações devem ser contempladas para melhorar a aprendizagem dos alunos (Wexler, 2018).

Os principais elementos-chave no processo de implementação do modelo Abordagem Multinível de Suporte são os professores, quer sejam do ensino regular, quer sejam do ensino especial. A sua presença é contínua, contudo a intensidade do seu apoio difere em virtude do nível de apoio fornecido (Björn et al., 2016). Por conseguinte, o envolvimento dos professores do ensino regular decresce do Nível 1 para o Nível 3, enquanto o envolvimento do professor de educação especial decresce do Nível 3 para o Nível 1 (Vainikainen et al., 2017). Geralmente, o trabalho dos professores de educação especial, no Nível 1 é de consultoria e de colaboração com os professores de ensino regular, enquanto o apoio em contexto de sala de aula, no Nível 2, se desenvolve em regime de coadjuvância ou fora dela em apoio a pequenos grupos ou em

apoio individual. No Nível 3, o apoio é fornecido em contexto de sala de aula ou em salas de apoio especializado, em pequenos grupos ou individualmente, quer o seja em escolas de ensino regular ou em escolas de educação especial, o que reforça a ideia de que a educação especial não é um local, mas sim um serviço fornecido aos alunos. Os professores de educação especial participam ainda na avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos, definem o planeamento dos apoios em equipas multidisciplinares e desenvolvem trabalho administrativo, o que inclui a elaboração de documentos pedagógicos (Björn et al. 2016; Jahnukainen & Itkonen, 2015; Paloniemi et al., 2021; Vainikainen et al., 2017).

A este propósito Hoover e Patton (2008) referem que o modelo Abordagem Multinível de Suporte acarreta desafios significativos para os professores de educação especial, uma vez que o sucesso da sua implementação depende da capacidade de estes conseguirem assegurar uma educação de qualidade para todos os alunos. Para isso, os conhecimentos e competências do professor de educação especial deverão reforçar-se, quanto ao (1) trabalho colaborativo em equipa; (2) à participação nos processos de tomada de decisão; (3) às intervenções baseadas em práticas e evidências; (4) à interconectividade das componentes comportamentais e académicas presentes nos apoios; e (5) à diversidade dos alunos, considerando todos e cada um simultaneamente (Figura 3).



Fig. 3 – As competências do professor de educação especial no modelo Abordagem Multinível de Suporte.

Apesar disto, o modelo de Abordagem Multinível de Suporte não está isento de entraves, no sentido em que existem algumas preocupações manifestadas quanto à sua implementação, nomeadamente no que se refere:

- a) ao processo de elegibilidade dos alunos para os serviços de educação especial, cujas decisões são consideradas “inconsistentes, porque baseadas nas crenças de professores e administradores e não baseadas em evidências”, não existindo um instrumento de medida em maior parte dos países (Björn et al., 2016);
- b) o papel dos professores de educação especial parece não ser muito claro (Björn et al., 2016; Sundqvist et al. 2019);
- c) a quantidade de tarefas administrativas obrigatórias aumentou exponencialmente para os professores e diretores nas escolas, tendo consequências nos níveis de stress destes (Eklund et al. 2020; Björn et al. 2016; Jahnukainen et al., 2015);
- d) parecem existir alguns aspetos contraditórios nos princípios básicos do modelo: garantir apoio adicional para todos os alunos, seja com ou sem diagnóstico associado, promovendo a educação inclusiva e, ao mesmo tempo, tentar reduzir o número de alunos apoiados pelos serviços de educação especial, diminuindo assim os custos crescentes com a mesma. Deste modo, tem-se assinalado que este modelo foi adotado não para defender ou implementar a educação inclusiva, mas para reduzir o número crescente de alunos apoiados pelos serviços de educação especial e assim reduzir os gastos com aquela (Eklund et al., 2020; Jahnukainen & Itkonen, 2015; Sundqvist et al., 2019).
- e) embora se divulgue que, devido à implementação deste modelo, os dados estatísticos relativos ao número de alunos apoiados pelos serviços de educação especial decresceram, verifica-se atualmente que estes se encontram a voltar aos valores anteriores, fenómeno registado tanto nos Estados Unidos da América como na Finlândia (Sundqvist et al, 2019; Jahnukainen & Itkonen, 2015);
- f) a utilidade dos documentos pedagógicos é pouco considerada, isto porque num contexto de poucos recursos, os professores parecem ter tendência para responder aos requisitos exigidos, interpretando, por vezes, as reformas através das novas tarefas que lhes são exigidas, o que faz com que, muitas vezes, estes documentos sejam considerados como instrumentos administrativos e não como instrumentos orientadores, cujo objetivo é

aumentar a participação dos alunos nos processos de aprendizagem e na vida comunitária escolar (Paloniemi et al,2021).

2. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

2.1. INTRODUÇÃO

Desde 2009, ano em que Portugal aprovou a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* e a reafirmou, em 2015, com a *Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa* que se comprometeu a criar legislação que cumprisse os pressupostos desses tratados. Assim, no domínio da educação, a publicação do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, veio definir, no âmbito da educação inclusiva, os apoios especializados a todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Mais recentemente, este percurso foi reforçado pela publicação da norma que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva: o Decreto-lei nº 54 /2018, de 6 de junho, retificado pela Lei nº116/2019, de 13 de setembro. Este diploma jurídico estabelece os princípios e normas “que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”. A inclusão, como um direito, proporciona o acesso e a participação de todas as crianças aos mesmos contextos educativos, uma vez que assume que qualquer aluno pode, ao longo da sua escolaridade, aprender desde que tenha o suporte adequado (Pereira, 2018).

Refletindo os princípios subjacentes ao modelo de Abordagem Multinível de Suporte, aquele diploma apresenta uma visão compreensiva, holística e integrada que reconhece a complexidade e a interligação da aprendizagem com o comportamento no processo educativo, exigindo uma atuação das escolas, norteadas para a qualidade e para a eficácia dos processos, assente em mecanismos de regulação e de monitorização, numa lógica de corresponsabilização de todos os intervenientes (Pereira, 2018).

Pretendendo garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão encontram-se organizadas em três níveis de intervenção: as medidas universais, as medidas seletivas e as medidas adicionais.

As medidas universais (artigo 8º do Decreto-Lei nº54/2018) referem-se a respostas educativas, baseadas em estratégias flexíveis e integradas que a escola mobiliza para todos os alunos, tendo em conta a sua individualidade, com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens, associadas a uma avaliação para a aprendizagem, com destaque para as vertentes diagnóstica e formativa. Consideram-se medidas universais: a) a diferenciação pedagógica; b) as acomodações curriculares; c) o enriquecimento curricular; d) a promoção do comportamento pró-social; e e) a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. Estas medidas são mobilizadas para todos os alunos, independentemente de necessitarem de outras medidas (seletivas ou adicionais).

As medidas seletivas (artigo 9º do Decreto-Lei nº54/2018) são a resposta que visa colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação das medidas universais. Para a operacionalização das medidas seletivas, recorre-se aos recursos materiais e humanos disponíveis na escola e a sua mobilização implica a elaboração de um relatório técnico-pedagógico. Consideram-se medidas seletivas: a) os percursos curriculares diferenciados; b) a adaptações curriculares não significativas; c) o apoio psicopedagógico; d) a antecipação e o reforço das aprendizagens; e e) o apoio tutorial.

Por último, as medidas adicionais (artigo 10º do Decreto-Lei nº54/2018) são a resposta para colmatar dificuldades acentuadas e persistentes, ao nível da comunicação, interação e cognição que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. Consideram-se medidas adicionais: a) a frequência de ano de escolaridade por disciplinas; b) as adaptações curriculares significativas; c) o plano individual de transição; d) o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; e e) o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Estas medidas devem ser explanadas num relatório técnico-pedagógico. Contudo, sempre que sejam propostas adaptações curriculares significativas deve elaborar-se um programa educativo individual, que contemple as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, identificando igualmente as estratégias de ensino e as adaptações no processo de avaliação (Pereira, 2018). Todas estas três medidas de suporte são determinadas através de procedimentos específicos de tomada de decisão, sustentadas por documentação considerada relevante. Assim, para a identificação de necessidade de medidas (artigo 20º do Decreto-Lei nº54/2018), que deve ocorrer o mais precocemente possível, a documentação deve integrar um parecer médico,

nos casos em que se verifiquem problemas de saúde física ou mental. Quando a mobilização de medidas (artigo 7º do Decreto-Lei nº54/2018) ocorre entre os diferentes níveis (o que pode suceder ao longo de todo o percurso escolar do aluno), a definição de medidas a implementar é efetuada com base em evidências pedagógicas e curriculares, decorrentes da monitorização, da avaliação sistemática e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada criança ou aluno. Ambos os procedimentos implicam a formulação de um pedido ao diretor da escola, que resulta por iniciativa dos docentes, ou de técnicos de outros serviços que intervêm com o aluno, ou até através dos pais ou encarregados de educação do aluno.

A estrutura organizativa, constituída em cada escola (artigo 12º do Decreto-Lei nº54/2018), denominada Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) analisa a informação e define, depois de ouvidos todos os intervenientes, as medidas de suporte a implementar e que determinam a elaboração dos documentos pedagógicos (Relatório Técnico Pedagógico-RTP, Programa Educativo Individual-PEI e Plano Individual de Transição-PIT). A implementação das medidas definidas é coordenada pelo educador de infância, professor titular ou diretor de turma, de acordo com o nível de ensino, enquanto a monitorização e a avaliação da eficácia das mesmas são realizadas por todos os responsáveis pela sua implementação.

Entre os intervenientes neste processo encontra-se o professor de educação especial. Este, para além de membro ativo e permanente da equipa multidisciplinar (artigo 12º do Decreto-Lei nº54/2018), apoia, de um modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes dos alunos na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão (artigo 11º do Decreto-Lei nº54/2018). Contribui, ainda, para a promoção de competências sociais e emocionais e para o desenvolvimento de competências esplanadas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, sobretudo no que se refere à capacidade de resolução de problemas, ao pensamento crítico e criativo, ao relacionamento interpessoal e cidadania. O seu papel é igualmente significativo nos processos de gestão dos ambientes de sala de aula; na adaptação dos recursos e materiais; na constituição de grupos de alunos consonante as suas necessidades e potencialidades; na adequação das metodologias de ensino e de aprendizagem; na avaliação das aprendizagens; na definição de percursos de

melhoria das aprendizagens; no trabalho interdisciplinar e monitorização da implementação de medidas de apoio à aprendizagem (Pereira, 2018).

Por outras palavras, a intervenção do professor de educação especial desenvolve-se em duas vertentes: uma vertente de consultoria ou de trabalho colaborativo com os seus pares e, uma outra, de apoio direto prestado aos alunos, que terá sempre um carácter complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

No artigo 41º do Decreto-Lei nº54/2018, consta “o presente decreto-lei produz efeitos a partir do ano escolar 2018-2019”. Deste modo, a comunidade escolar, em geral, e os professores, em particular, tiveram que se adaptar a um novo modelo educativo, no início do ano letivo de 2018, o que acarretou implicações não apenas na escolha e aplicação de novas estratégias pedagógicas, mas também na implementação de diferentes políticas de organização nas escolas, na gestão de recursos humanos e no planeamento logístico. Logo, estes aspetos representaram desafios e oportunidades para os profissionais envolvidos na procura de respostas, que fossem ao encontro das necessidades dos seus alunos (Palikara et al., 2018), tendo em conta as particularidades de cada um, permitindo assim, que estes atinjam o seu máximo potencial. O processo de implementação implicou, assim, a conjugação e planificação de esforços para a incorporação de um conjunto de novos comportamentos, rotinas e metodologias, que em Portugal são, no sector das políticas de educação, baseados e orientados, quase sempre, por normativos de âmbito nacional. Por conseguinte, considerámos pertinente tentar conhecer os desafios e/ou constrangimentos provocados pela implementação daquele normativo legal, focando-nos na opinião de um grupo de professores específico, que viu o desempenho da sua função reformulada, na sequência daquela publicação.

Deste modo, estipulou-se como propósito, deste trabalho, descrever e conhecer a implementação do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, segundo a visão do professor de educação especial. Em particular procurou-se ouvir os professores de educação especial acerca:

- do processo de elegibilidade dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;
- do processo de identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;

- do processo de implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;
- da articulação externa e interna existente entre os diferentes profissionais e/ou serviços;
- dos documentos pedagógicos;
- das respostas educativas para os alunos com necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;
- da qualidade e necessidade de formação específica;
- do impacto do Decreto-Lei nº 54/2018, comparando-o com o Decreto-Lei nº3/2008.

2.2. MÉTODO

2.2.1. DESENHO DO ESTUDO

O estudo empírico desenvolvido foi delineado no âmbito de um estudo de caso, visto pretender proporcionar uma visão detalhada sobre aspetos específicos (Gil, 2008), nomeadamente no que se refere à opinião dos professores de educação especial sobre a implementação do Decreto-Lei nº54/2018, de forma a proporcionar, através da análise e da interpretação da informação recolhida, um conhecimento mais aprofundado sobre o fenómeno.

Por conseguinte, podemos considerar que se tratou de uma pesquisa descritiva numa abordagem predominantemente de tipo qualitativo.

2.2.2. PARTICIPANTES

Sendo a representatividade de uma amostra um fator basilar para que os resultados de um estudo sejam generalizados à população (Fortin, 2009), de um universo de 121 professores de educação especial a exercer funções nos 14 agrupamentos de escolas e nas 4 escolas não agrupadas, existentes no concelho de Vila Nova de Gaia, foram selecionados aleatoriamente 15 professores de educação especial, ou seja, 12,39%. Estes exercem funções em 50% do número total de agrupamentos de escolas /escolas não agrupadas do concelho. Segundo Rego et al. (2018), este número é considerado ideal para um grupo de participantes relativamente homogéneo.

Assim, para obter uma homogeneidade entre os participantes, consideraram-se como critérios de inclusão: estar a exercer, no ano letivo 2021/2022, funções de professor de educação especial num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada de ensino público, pertencente ao concelho de Vila Nova de Gaia; e ter 10 ou mais anos de tempo de serviço no ensino. Por outro lado, o facto de não preencher estes requisitos, determinaram o critério de exclusão.

Para a caracterização desta amostra, tanto a nível pessoal como profissional, consideram-se os seguintes itens (Tabela 1): idade; género; situação profissional; habilitações académicas; número de anos de serviço no grupo de recrutamento 910-Educação Especial 1; grau de ensino em que exerce funções; número de alunos que apoia; e contexto em que os apoia.

Tabela 1 – Caracterização da amostra.

Participante	Idade	Género	Situação Profissional	Habilitações Académicas	Nº de anos/serviço	Grau de ensino	Nº de alunos	Contexto
Entrevista#1	46-50	Feminino	QE/QA	Pós-graduação	11-15	2º Ciclo	12	CAA+SA
Entrevista#2	+50	Feminino	QE/QA	Pós-graduação	16-20	3º Ciclo+ SEC	18	CAA+SA
Entrevista#3	+50	Feminino	QE/QA	Pós-graduação	+20	3º Ciclo	15	CAA+SA
Entrevista#4	40-45	Feminino	QZP	Mestrado	6-10	PE+1º Ciclo	8	CAA
Entrevista#5	46-50	Feminino	Contratada	Pós-graduação	16-20	3º Ciclo	11	CAA+SA
Entrevista#6	+50	Feminino	QE/QA	Pós-graduação	11-15	3º Ciclo+ SEC	18	CAA+SA
Entrevista#7	+50	Feminino	QE/QA	Pós-graduação	16-20	1º Ciclo	4	SA
Entrevista#8	+50	Feminino	QE/QA	Mestrado	16-20	2º + 3º Ciclo	10	CAA+SA
Entrevista#9	40-45	Feminino	QE/QA	Mestrado	11-15	1º + 3º Ciclo	17	CAA+SA
Entrevista#10	46-50	Feminino	QE/QA	Pós-graduação	11-15	3º Ciclo+ SEC	15	CAA+SA
Entrevista#11	46-50	Feminino	Contratada	Pós-graduação	1-5	3º Ciclo	15	CAA+SA
Entrevista#12	40-45	Feminino	QZP	Mestrado	6-10	PE+2º Ciclo	8	CAA+SA
Entrevista#13	46-50	Feminino	QE/QA	Mestrado	11-15	1º Ciclo	7	SA
Entrevista#14	46-50	Feminino	QE/QA	Pós-graduação	11-15	PE+1º Ciclo	12	CAA+SA
Entrevista#15	+50	Feminino	QE/QA	Mestrado	1-5	PE+2º Ciclo	10	CAA

Legenda – CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem) / SA (Sala de Aula)
 QE/QA (Quadro de escola/Agrupamento) / QZP (Quadro de Zona Pedagógica)
 PE (Pré-escolar) / SEC (Secundário)

Dos 15 participantes, 3 representam o grupo etário dos 40-45 anos; o grupo etário dos 46-50 anos é representado por 6 participantes, assim como o grupo etário dos mais de 50 anos. Todos os participantes são do género feminino.

Relativamente às habilitações académicas, 9 participantes são pós-graduados em educação especial e 6 têm mestrado.

No que respeita à situação profissional, 11 participantes fazem parte do Quadro de Escola/Quadro de Agrupamento, 2 fazem parte do Quadro de Zona Pedagógica e 2 são contratados.

No que respeita aos anos de serviço prestados no grupo de recrutamento 910-Educação Especial 1, a maioria (6 participantes) tem entre 11-15 anos de experiência; 4 participantes têm 16-20 anos; 2 têm 6-10 anos; 2 participantes têm 1-5 anos de serviço; e apenas 1 participante tem mais de 20 anos de serviço.

Apurou-se que a maioria dos participantes exercem funções em mais do que um grau de ensino simultaneamente, desde o pré-escolar ao ensino secundário. Assim, 9 participantes desempenham funções em dois níveis de ensino, enquanto 6 exercem-no apenas num nível de ensino.

A propósito do número de alunos que recebem apoio, a média de alunos por participante é de 12 alunos, sendo 18 alunos, o maior número de alunos apoiados por participante e 4 o menor número de alunos apoiados por participante.

Sobre os contextos em que apoiam os alunos, a maioria dos participantes apoia os alunos em mais de um contexto: 11 participantes apoiam simultaneamente os alunos em contexto de sala de aula e no Centro de Apoio à Aprendizagem; 2 participantes apoiam sempre os alunos em contexto de sala de aula; e 2 participantes apoiam sempre os alunos no Centro de Apoio à Aprendizagem.

2.2.3. PROCEDIMENTOS

Considerando que o presente estudo se pautou pela realização de uma entrevista a professores de educação especial, contactaram-se via correio eletrónico as Direções dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, do concelho escolhido, para selecionar os participantes.

Estas entrevistas realizaram-se presencialmente ou através da plataforma *Zoom*, de acordo com a preferência e disponibilidade dos entrevistados e tiveram uma duração média de 55 minutos. Decorreram durante o mês de março de 2022 e realizou-se uma entrevista por participante.

Posteriormente, as entrevistas, que haviam sido gravadas, foram transcritas na sua totalidade, com o auxílio da ferramenta *Virtual Audio Cable* para Windows. Procedeu-se, em seguida, à análise de conteúdo das mesmas, através da sua leitura integral, identificando temas, categorias e subcategorias. De forma a avaliar a fiabilidade da categorização feita, foi

solicitado a um segundo investigador que categorizasse o conteúdo das entrevistas. Seguiram-se rondas de análise para obter um consenso.

2.2.4. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Foram salvaguardadas as normas éticas através da apresentação, no início de cada entrevista, de um consentimento informado a cada um dos entrevistados (Anexo 1), onde se apresentavam os objetivos do estudo, se garantia a confidencialidade e anonimato das respostas dos participantes e se informava da liberdade de abandonar o estudo a qualquer momento. Garantia-se, igualmente, que os dados recolhidos seriam tratados para fins exclusivamente relacionados com a presente investigação e que o nome do entrevistado nunca seria revelado. Foi ainda solicitada a autorização para a gravação de cada entrevista, quer esta fosse realizada presencialmente, quer o fosse através da plataforma *Zoom*, uma vez que facilitaria o registo da mesma. Por fim, o consentimento informado foi assinado e datado, no caso das entrevistas presenciais num formulário criado para o efeito em formato de papel e, no caso das entrevistas online, através do preenchimento de um formulário digital, enviado através de um *link* para uma conta de correio eletrónico indicada pelos entrevistados.

2.2.5. INSTRUMENTO DE MEDIDA

A recolha de dados foi efetuada através da realização de uma entrevista individual estruturada (Anexo 2), adaptada de Simeonsson, Sanches-Ferreira e outros (2010). Assim sendo, a natureza das questões a colocar, a sua formulação e a ordem de apresentação foram determinadas antecipadamente, de modo a permitir ao investigador um elevado controlo sobre o conteúdo, o desenvolvimento das trocas, bem como da análise e da interpretação dos dados (Fortin, 2009).

Desta forma, as questões colocadas no guião da entrevista pretenderam responder aos objetivos estipulados para este trabalho, ou seja, descrever a visão do professor de educação especial face à implementação do Decreto-Lei nº 54/2018, considerando o processo de elegibilidade dos alunos com necessidade de medidas de suporte; o processo de identificação e implementação de necessidade de medidas de suporte; a articulação entre os diferentes

intervenientes; os documentos pedagógicos; as respostas educativas existentes; a relevância de formação específica; e o impacto do Decreto-Lei 54/2018 comparando-o com o Decreto-Lei 3/2008.

Foi realizada uma entrevista piloto, com o propósito de avaliar a forma e o conteúdo do guião da entrevista, o que deu origem a algumas reformulações.

Na tabela 2, apresenta-se a estrutura geral do guião da entrevista.

Tabela 2 - Estrutura geral do guião da entrevista.

Temas	Propósitos
• Elegibilidade dos alunos com necessidade de medidas de suporte	- Recolha de opinião sobre definição de alunos elegíveis para os serviços de educação especial e critérios.
• Identificação de necessidade de medidas de suporte	- Recolha de opinião sobre o processo para a identificação de alunos com necessidade de medidas de suporte.
• Processo de implementação de medidas de suporte	- Recolha de opinião sobre o processo de implementação de medidas de suporte.
• Articulação interna e externa	- Recolha de opinião sobre a articulação com os serviços internos e externos à escola.
• Documentos pedagógicos	- Recolha de opinião sobre os documentos pedagógicos, sua utilidade e intervenientes envolvidos.
• Respostas educativas para os alunos com necessidade de medidas	- Recolha de opinião sobre as diferentes respostas educativas e recursos estipulados no DL54/2018.
• Formação	- Recolha de opinião sobre necessidade de formação específica.
• Objeto e âmbito do Decreto-Lei nº54/2018	- Recolha de opinião sobre a generalidade do Decreto-Lei nº54/2018, comparando-o com o Decreto-Lei nº3/2008.

2.2.6. ANÁLISE DE DADOS

Os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise de conteúdo, que se configura numa técnica de tratamento de informação, que a organiza, codifica (categorizando e enumerando) e interpreta, atribuindo-lhe validade e significado, através do confronto com resultados e evidências já existentes (Gil, 2008).

Deste modo, após a transcrição das entrevistas, procedeu-se à leitura dos registos e à identificação de unidades de significado (orações), que foram agrupadas em função de temas, categorias e subcategorias, tendo em conta a frequência, a ordem e a intensidade. Para a operacionalização dessa tarefa recorreu-se ao programa informático MAXQDA 2007 para Windows.

3. RESULTADOS

Do corpo do texto das 15 entrevistas analisadas, a maioria dos temas criados decorrem dos tópicos introduzidos no guião da entrevista e as categorias seguiram os propósitos estabelecidos para este estudo. Assim, foram identificadas na totalidade 703 unidades de significado, que deram origem a 10 temas, 28 categorias e 17 subcategorias (o sistema de categorização utilizado para a análise do discurso das entrevistas, quanto a temas, categorias e subcategorias, é apresentado no anexo 3).

A apresentação dos resultados referentes à análise de conteúdo terá um carácter descritivo, sendo apresentados, de acordo com a ordem hierárquica de tema, categoria e subcategoria, quando presente.

De referir, ainda, que os excertos das entrevistas apresentados, para cada um dos temas, são aqueles que melhor exemplificam as opiniões, mais frequentemente expressas pelos participantes.

•Tema: Elegibilidade

O aluno elegível para os serviços de educação especial, segundo o Decreto-Lei nº 54/2018, revela “dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem” (artigo 10º). Tendo em conta que, a intervenção com estes alunos é a razão primordial da existência do professor de educação especial, considerou-se importante incluir o tema no guião da entrevista, para auscultar a sua opinião.

Deste modo, ao tema *Elegibilidade* associaram-se 2 categorias: *critérios para a definição de aluno elegível* e *a clareza na definição*, sendo que cada uma delas deu origem a subcategorias (Tabela 3).

Tabela 3 - Número de unidades de significado encontradas em cada categoria do tema *Elegibilidade*.

Categorias	Subcategorias	Número de unidades	Número de Professores
Critérios para a definição de aluno elegível	Elegibilidade assenta na apresentação de um relatório clínico	5	4
	Elegibilidade assenta nas incapacidades/limitações	16	10
	Elegibilidade assenta nas barreiras presentes no currículo	19	12

Clareza na definição do aluno elegível		
Definição pouco clara	13	9
Definição inexistente	6	6

De referir que, nem todos os professores contribuem, do mesmo modo, com unidades de significado para cada uma das categorias/subcategorias.

Na categoria *Crítérios para a definição de aluno elegível* (ou seja, que fatores contribuem para a sua diferenciação) existe uma subcategoria que sobressai, devido ao baixo número de unidades de registo (n=4), a *Elegibilidade assenta na apresentação de um relatório clínico*. Sendo que esta subcategoria se nomeia, quando existe a apresentação de um relatório médico ou psicológico, que comprove as dificuldades do aluno, os professores mencionaram que “algumas identificações são feitas mais pelos relatórios do terapeuta ou do médico” (Entrevista 13); e que “há um relatório psiquiátrico ou psicológico, que diga que o menino precisa de medidas” (Entrevista 2). Quanto às unidades de registo para a subcategoria *Elegibilidade assenta nas incapacidades/limitações*, que é assinalada quando existem dificuldades a nível da comunicação, interação e cognição, os professores mencionavam-no: “o problema é a nível cognitivo” (Entrevista 3). Acerca da subcategoria *Elegibilidade assenta nas barreiras presentes no currículo* (quando as dificuldades não permitem o acesso às aprendizagens, consideradas essenciais), a maioria dos professores (n=12) considera que o aluno elegível “revela grandes dificuldades de aprendizagem que põem em risco as competências essenciais à saída da escolaridade obrigatória” (Entrevista 12), “não conseguindo corresponder a nível académico” (Entrevista 4).

Relativamente à categoria *Clareza na definição do aluno elegível* (considerada quando os alunos legíveis são facilmente identificados), a maioria dos professores (n=9) considera que a definição existe, no entanto não é clara: “É tudo muito vago” (Entrevista 14); e “não me parece que existe uma definição muito clara do aluno elegível para os serviços de educação especial” (Entrevista 15). Todavia, para os restantes (n=6) ela não existe: “eu pergunto, muitas vezes, qual é a definição, mas não tenho qualquer resposta, ou seja, não existe” (Entrevista 6).

•Tema: Identificação da necessidade de medidas de suporte

O tema *Identificação da Necessidade de Medidas de Suporte*, que implica uma avaliação baseada em evidências e participada por todos os intervenientes, deu origem a 3 categorias: *Procedimentos relativos à identificação de alunos com necessidade de medidas de suporte*; *Contributos para a identificação de alunos com necessidade de medidas de suporte*, que formou 3 subcategorias; e por último, a categoria *Processo de transição de medidas de suporte*. Apurou-se que o número de professores (Tabela 4), que contribuíram com unidades de significado para o tema, é o mesmo (n=15), com exceção para a categoria *Processo de transição de medidas de suporte* (n=13). O valor mais elevado de unidades de significado refere-se à categoria *Procedimentos relativos à identificação de alunos com necessidade de medidas de suporte*.

Tabela 4 - Número de unidades de significado encontradas em cada categoria do tema *Identificação de necessidade de medidas de suporte*.

Categorias	Subcategorias	Número de unidades	Número de Professores
Procedimentos relativos à identificação de alunos com necessidade de medidas de suporte		30	15
Contributos para a identificação de alunos com necessidade de medidas de suporte			
	Métodos e instrumentos utilizados	26	15
	Intervenientes	22	15
	Melhor fonte de informação	25	15
Processo de transição de medidas de suporte		13	13

Do discurso registado nas entrevistas, quanto à identificação de necessidade de medidas de suporte, assinala-se que “o professor identifica o aluno com dificuldades e depois, fala com o encarregado de educação” (Entrevista 9); “o pedido é dirigido à EMAEI, com as medidas propostas” (Entrevista 3); através de “um documento formal – que penso que é feito pela escola – para fazer a sinalização. Depois, isto pode ser feito pelo diretor de turma ou por outra pessoa qualquer – professor ou até os pais” (Entrevista 1); “depois, o DT reúne a informação de todos os professores (Entrevista 5); “faz-se a identificação com a explicitação das razões que levaram à necessidade das medidas” (Entrevista 14); “a EMAEI decide” (Entrevista 10); “analisa a situação, observa tudo e tem tudo em conta para poder depois, efetivamente, dar

a sua proposta de medidas para o aluno poder usufruir” (Entrevista 8); “comunica ao DT e ao professor de educação especial” (Entrevista 12), e “em termos reais, a identificação de medidas é exclusivamente processual” (Entrevista 2).

Relativamente à categoria *Contributos para a identificação de alunos com necessidade de medidas de suporte* e sobre a subcategoria *Métodos e instrumentos* constata-se que, para a maioria dos professores (n=15), “não há propriamente métodos ou instrumentos utilizados para a avaliação” (Entrevista 3); “não existe um documento formal, mas é sempre necessário um relatório” (Entrevista 15); “há uma avaliação pelos docentes de cada disciplina” (Entrevista 11), que resulta num relatório pedagógico, que sustenta a tomada de decisão para a mobilização de medidas de suporte. Porém, houve referência a avaliações especializadas: “fazemos avaliações especializadas” (Entrevista 6); “temos testes específicos, de acordo com o explicitado no formulário” (Entrevista 7).

Quanto aos *Intervenientes* envolvidos, neste processo, foram referidos vários, desde os diversos professores, os encarregados de educação, a EMAEI, os terapeutas, ou seja, todos “os profissionais, a quem se recorre, são os que atuam diretamente com o aluno” (Entrevista 4).

Todos os professores (n=15) consideram ser o professor titular ou o diretor de turma, a fonte de informação mais relevante neste processo, sendo que foi ainda referido que “a informação, mais importante é aquela que pode advir da avaliação que fazemos do aluno” (Entrevista 2) e “em termos curriculares, naturalmente que se dá particular atenção à compreensão e à aquisição e aplicação de conhecimentos. Mas também é essencial dar destaque à socialização e à autonomia” (Entrevista 11).

A categoria *Processo de transição de medidas de suporte* (situação que ocorre sempre que as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão se revelam insuficientes) foi incluída neste tema, uma vez que o processo de transição de nível é semelhante ao da identificação de medidas. Deste modo, a maioria dos entrevistados (n=13) refere que, “o processo é mais ou menos o mesmo que o da identificação” (Entrevista 15); “é feito novo pedido de identificação de medidas” (Entrevista 2), sendo necessária a apresentação de uma justificação: “mostrar por evidências, que as medidas não estão a surtir o efeito esperado” (Entrevista 12).

Tema: Implementação de medidas de suporte

Contextos, *Intervenientes* e *Dificuldades existentes* (Tabela 5) foram as categorias que sobressaíram do tema *Implementação de medidas de suporte* (ou seja, o modo como se operacionalizam as medidas de suporte), sendo que para a última categoria foi assinalado o menor número de unidades de registo, com o menor número de professores (n=9) a contribuírem para este registo.

Tabela 5 - Número de unidades de significado encontradas em cada categoria do tema *Implementação de medidas de suporte*.

Categorias	Subcategorias	Número de unidades	Número de Professores
Contextos		21	15
Intervenientes		19	15
Dificuldades existentes		17	9

Para a maioria dos professores (n=15), a implementação de medidas de suporte é operacionalizada de forma diferente, dependendo das medidas que são mobilizadas para cada aluno: “as seletivas ... sala de aula e as adicionais ... sala de aula, sempre que possível, e CAA “ (Entrevista 10). Contudo, consideram que “o contexto, por excelência, terá de ser sempre a sala de aula, com o grupo turma” (Entrevista 7); “sempre que seja necessário, o desenvolvimento de competências mais específicas, o contexto inclui todos os espaços do CAA e mesmo o exterior da escola, quando se pretende um maior contato com a comunidade” (Entrevista 11); e “devemos utilizar todos os espaços que possam provocar novas experiências” (Entrevista 13).

Existe, igualmente, consenso no que se refere aos intervenientes indispensáveis para operacionalização das medidas, sendo que “todas as pessoas envolvidas com o aluno, os professores, os pais, até os terapeutas ... e há quem considere que os assistentes operacionais também ajudam nessa implementação” (Entrevista 8); “toda a gente que está implicada no desenvolvimento das aprendizagens de qualquer aluno” (Entrevista 3); e “são os professores das várias disciplinas e o professor de educação especial” (Entrevista 6).

A nível das *Dificuldades existentes*, com a contribuição de 9 professores, assinala-se que “uma das grandes dificuldades na sala de aula é o professor atender a tantos alunos” (Entrevista 1), sendo que “a diferenciação pedagógica é das mais difíceis de operacionalizar (Entrevista 4) e

“ACS, não é? É uma medida que, eu acho, que é muito difícil para qualquer professor propor e depois a implementar, porque, pronto, são medidas mais restritivas” (Entrevista 8). Mas, “a grande dificuldade na implementação das medidas tem a ver com a resistência de muitos profissionais, relativamente às suas novas responsabilidades” (Entrevista 15); “claro que tudo é mais difícil, se não existirem recursos... de todo o tipo” (Entrevista 3).

•Tema: Articulação interna e externa

Do tema *Articulação interna e externa* sobressaíram 2 categorias, sendo que cada uma delas deu origem a 2 subcategorias (Tabela 6). Esta categoria refere-se sobretudo ao trabalho colaborativo, quer ele seja a nível de escola, quer seja a nível de entidades ou serviços externos à escola.

No que concerne, o trabalho colaborativo a nível de escola, a maioria dos professores (n=12) relata que: “existe sobretudo a nível de conversas e trocas de informação através de conversas informais. De uma forma muito informal. Também temos as reuniões. Eu acho que estamos num patamar bastante satisfatório em termos de trabalho colaborativo entre os professores” (Entrevista 5); em que “o professor de educação especial consegue, juntamente com os professores, dinamizar o contexto que está a ser favorável àquele aluno, ou então não se consegue nada” (Entrevista 9); mas “tudo depende muito dos professores envolvidos e sobretudo do DT” (Entrevista 10). Porém, alguns professores (n=3) consideram que “seria ideal existir, mas não existe” (Entrevista 15), pois “não vejo lá na escola, ninguém com vontade” (Entrevista 2).

A articulação existe, igualmente, entre a escola e entidades ou serviços externos, de acordo com 11 professores: “existe quando nós tentamos, por exemplo, fazer um PIT fora da escola” (Entrevista 2); mas “a articulação não é fácil, visto estarmos em contextos diferentes” (Entrevista 12). Contudo, para um número reduzido de professores (n=4), esta articulação não existe, pois “eles fazem o trabalho deles e nós fazemos o nosso” (Entrevista 5).

Tabela 6 - Número de unidades de significado encontradas em cada categoria do tema *Articulação interna e externa*.

Categorias	Subcategorias	Número de unidades	Número de Professores
Colaboração entre profissionais da escola	Colaboração existente	20	12

	Colaboração inexistente	7	3
Articulação com entidades/serviços externos à escola	Colaboração existente	18	11
	Colaboração inexistente	4	4

•**Tema: Documentos pedagógicos**

A categoria *Documentos pedagógicos*, em que se inclui o Relatório Técnico Pedagógico, o Programa Educativo Individual e o Plano individual de Transição, formou 4 categorias: *Documentos em si* (esta com 3 subcategorias), *Falta de clareza nos formulários dos documentos pedagógicos*, *Tarefas mais relevantes* e *Intervenientes*. Estas duas últimas categorias mereceram o parecer de todos os professores (Tabela 7).

Tabela 7 - Número de unidades de significado encontradas em cada categoria do tema *Documentos pedagógicos*.

Categorias	Subcategorias	Número de unidades	Número de Professores
Documentos em si			
	Utilidade dos documentos pedagógicos	18	10
	Inutilidade dos documentos pedagógicos	6	5
	Qualidade dos documentos pedagógicos	4	3
Falta de clareza nos formulários dos documentos pedagógicos		19	14
Tarefas mais relevantes		15	15
Intervenientes		21	15

No que respeita à subcategoria *Utilidade dos documentos pedagógicos*, a maioria (n=10) considera que estes são documentos úteis e orientadores para intervir junto dos alunos, “porque é um documento orientador, relativamente ao trabalho que se vai fazer” (Entrevista 2); “é um compromisso efetivo daquilo que se vai fazer” (Entrevista 4); e “considerando que são os documentos orientadores do trabalho a desenvolver com cada aluno, a sua importância é extrema” (Entrevista 13).

Em relação à subcategoria *Inutilidade dos documentos pedagógicos*, 5 professores referem que estes documentos não têm grande utilidade: “não vejo qualquer utilidade” (Entrevista 6); “não é o papel ou o documento que tem grande peso. Tem mais peso o facto de saber se o aluno é capaz ou não é capaz, em que nível de aprendizagem está” (Entrevista 3); e “não acho importante, dou mais valor à prática” (Entrevista 10).

No que se refere à *Qualidade dos documentos pedagógicos*, 3 professores mencionam que “os documentos não refletem de todo o trabalho que se faz” (Entrevista 5); que “está tudo copiado uns dos outros” (Entrevista 6); que “não tem qualquer sentido o que está lá escrito” (Entrevista 10); e que “há muita duplicação de informação” (Entrevista 10).

Quanto à *Falta de clareza nos formulários dos documentos pedagógicos*, a maioria dos professores (n=14) referem que “poderiam ser mais simplificados, de forma a agilizarem mais o seu preenchimento” (Entrevista 8); que “não permitem uma análise rápida” (Entrevista 11); e que “não são muito claros. Não! E mesmo a caracterização também não é muito clara. Acho que não tinha mal nenhum colocar alguns tópicos” (Entrevista 5). Apenas um professor referiu que estes são claros e de fácil preenchimento (“acho que são bastante claros e de preenchimento fácil” – Entrevista 2),

No que toca à categoria *Tarefas mais relevantes* (ou seja, as tarefas mais complexas e que geram mais dificuldades), os professores referem que “o mais difícil e importante é saber que medidas escolher...quais as medidas mais adequadas que permitam ao aluno progredir no futuro” (Entrevista 1); que “o que é mais difícil, ou melhor, onde perco mais tempo, são os objetivos e competências de aprendizagem que o aluno tem que ser capaz... de levar a cabo. Estou a falar do PEI, claro. No RTP, talvez seja o separador fator que dificultam” (Entrevista 15); e o “saber definir as competências dos alunos e estipular o tipo de monitorização que se quer fazer ou deveria fazer” (Entrevista 5).

Sobre a categoria *Intervenientes* (ou seja, que pessoas se encontram mais implicadas na elaboração dos documentos pedagógicos), os professores mencionaram que “é um documento da responsabilidade do diretor de turma e do conselho de turma” (Entrevista 2); que “toda a gente deve fazê-los e a ajudar a fazê-los” (Entrevista 1); mas “apesar da ideia ser a de que todas as pessoas envolvidas deveriam participar, na realidade o professor de educação especial é quem elabora os documentos” (Entrevista 15); “recai tudo sobre nós” (Entrevista 3); e que “quem elabora efetivamente é o professor de educação especial” (Entrevista 14).

•Tema: Respostas educativas para os alunos com necessidade de medidas de suporte

A categoria *Respostas educativas para os alunos com necessidade de medidas de suporte* deu origem a 5 categorias: *Inclusão de alunos na sala de aula; Centro de Apoio à Aprendizagem*

(CAA); *Protocolos com o Centro de Recursos para a Inclusão (CRI)*; *Transição para a vida pós-escolar* e *Recursos humanos e materiais/meios* (Tabela 8), tendo todos os professores (n=15) expresso a sua visão.

Tabela 8 - Número de unidades de significado encontradas em cada categoria do tema *Respostas educativas para os alunos com necessidade de medidas de suporte*.

Categorias	Subcategorias	Número de unidades	Número de Professores
Inclusão de alunos na sala de aula		26	15
Centro de Apoio à Aprendizagem		40	15
Protocolos com o CRI		19	15
Transição para a vida pós-escolar		26	15
Recursos humanos e materiais			
	Falta de recursos humanos	40	15
	Falta de recursos materiais/meios	15	8

Verifica-se, que a categoria *Recursos humanos e materiais/meios* mereceu o maior valor de referências de unidades de registo (n=55) e a categoria *Protocolos com o CRI* o menor (n=19). No que refere à categoria *Inclusão dos alunos em sala de aula*, a maioria dos professores (n=15) considera-a positivo, mas esta deve ser adequada às particularidades dos alunos: “eu acho que é bom os alunos estarem em sala de aula, por causa dos modelos, ao ver os outros, vai-se aprendendo (Entrevista 13); mas “os alunos devem estar na sala de aula desde que sejam capazes de o fazer” (Entrevista 1). Assim, refere-se que “muitos alunos, se calhar beneficiam de sair por breves instantes da sala de aula, porque em contexto mais individualizado conseguem estar mais focados para conseguir fazer aprendizagens (Entrevista 8); que “é um direito um aluno não estar a tempo inteiro na turma. É um direito estar, mas também é um direito não estar” (Entrevista 14); “a inclusão de alunos na sala de aula? Claro, que o princípio é irrefutável. A realidade e a prática são outra coisa” (Entrevista 15). No que toca à categoria *Centros de Apoio à Aprendizagem*, os professores caracterizaram o seu funcionamento, para além de mencionarem as vantagens e desvantagens: “existe um CAA para os alunos mais funcionais e, outro para alunos menos funcionais, uns vão a maior parte das aulas e outros não” (Entrevista 1); “o CAA engloba muita coisa, pode ser várias coisas: uma sala de apoio, uma antiga unidade ...” (Entrevista 9); “deveria ser um centro multidisciplinar e não segregado como está” (Entrevista 2); “estes espaços têm sempre que existir, porque há

alunos que não conseguem estar o tempo todo em sala de aula (Entrevista 4). Relativamente às vantagens, os professores observaram que: “no apoio individual no CAA, podemos fazer muitas mais coisas. O ir ao encontro dos interesses dos alunos, respeitar o ritmo dos alunos e explorar algumas competências que se estivessem em sala de aula nunca poderiam ser feitas” (Entrevista 5); “os CAA são muito importantes, sobretudo para serem locais onde os alunos podem desenvolver competências que não podem ser desenvolvidas em sala de aula” (Entrevista 13); “desvantagens? Muitos alunos no mesmo espaço” (Entrevista 12); “temos alunos que passam demasiado tempo no CAA” (Entrevista 8); e “há situações em que o CAA são segregadores, os alunos pouco vão à sala de aula (Entrevista 4).

No que concerne a categoria *Protocolo com o CRI*, os professores (n=15) consideram que “o CRI é para dar uma ajuda efetiva aos alunos, especialmente os alunos com medidas adicionais” (Entrevista 2), mas existe “um número muito elevado de alunos a terem necessidade de apoio e o CRI também não consegue dar resposta” (Entrevista 8), porque “não há horas suficientes para que os alunos possam usufruir das terapias que necessitam” (Entrevista 11) e que “o trabalho deles nem sempre é muito rigoroso” (Entrevista 15).

Sobre a categoria *Transição para a vida pós-escolar*, “existe uma preocupação constante para os pais.” (Entrevista 9); “não têm grandes saídas, nem instituições, nem emprego protegido para realmente eles conseguirem ter a sua autonomia” (Entrevista 2); “quando os alunos atingem a escolaridade obrigatória, a maioria vai para casa” (Entrevista 1); “a sociedade não está preparada, nem sabe” (Entrevista 6); e “há uma falta de política de inclusão real” (Entrevista 11).

Acerca dos recursos humanos, a maioria dos professores (n=15) faz referências à existência desta falta a todos os níveis: “há falta de recursos humanos a todos os níveis, quer de assistentes operacionais, de docentes de educação especial, de terapeutas ... tudo” (Entrevista 10). A falta de recursos humanos tem repercussões, pois “falta recursos para que haja um apoio verdadeiro destes alunos dentro da sala de aula” (Entrevista 1).

Nem todos os professores (n=8) se manifestam quanto aos recursos materiais/meios, mas os que o fazem referem que “utilizamos os nossos materiais e dos colegas” (Entrevista 14), “às vezes, também se esbarra com a falta de material, como por exemplo fotocópias a cores e outros materiais (Entrevista 13). Menciona-se igualmente uma falta de espaços adequados: “não ter espaço para desenvolver as competências específicas é complicado” (Entrevista 7) e

que “as escolas não investem nestes espaços, dizem-se inclusivas, mas não se adequam aos alunos que têm” (Entrevista 6).

•**Tema: Professor de educação especial**

No que respeita ao tema *Professor de Educação Especial* foi criada apenas uma categoria, referenciada em todas as entrevistas (Tabela 9), que descreve o papel que o professor de educação especial desempenha durante o exercício das suas funções. Assim, “o professor de educação especial é um especialista” (Entrevista 9); “somos especializados ..., portanto delegam em nós muitas funções e, particularmente, muitas vezes, fazemos tudo sozinhos (Entrevista 2); “o papel do professor de educação especial é alertar, sempre que possível alertar e tentar fazer com que o professor e o DT vejam se as medidas estão a ser implementadas” (Entrevista 6); “está sempre, que possível, na retaguarda, para passar estratégias aos professores e famílias” (Entrevista 10), “faz o reforço das aprendizagens, se o apoio for direto, e trabalha em colaboração com os professores, encarregados de educação e terapeutas” (Entrevista 8); “acaba por ajudar a implementar as medidas, ajudam o diretor de turma e todo o conselho de turma na implementação das medidas (Entrevista 1); “podemos dizer que o professor de educação especial está mais diretamente envolvido com os alunos com medidas adicionais. Mas, também há alunos acompanhados quando ... quando têm as seletivas, como os alunos com dislexia. Outras medidas, às vezes, o envolvimento é indireto, ou seja, é um apoio de consultoria ..., quando os outros professores querem, claro” (Entrevista 15). “O docente de educação especial desempenha um papel de orientador, porque muitas vezes, é o mais conhecedor dos documentos” (Entrevista 11); “não é função do docente de educação especial ensinar, mas sim capacitar os docentes para que os alunos consigam chegar ao currículo. A nossa intervenção com estes alunos é arranjar estratégias facilitadoras para que eles atinjam o sucesso” (Entrevista 14). O professor de educação especial “dá funcionalidade à parte académica “(Entrevista 13).

Tabela 9 - Número de unidades de significado encontradas na categoria do tema *Professor de educação especial*.

Categorias	Subcategorias	Número de unidades	Número de Professores
	Função do professor de educação especial	62	15

•Tema: Formação

A categoria *Formação* originou duas subcategorias, uma relacionada com a formação no âmbito do DL54/2018 e a outra no âmbito da educação especial (Tabela 10), sendo que todos os professores (n=15) partilharam a sua opinião.

Tabela 10 - Número de unidades de significado encontradas na categoria do tema *Formação*.

Categorias	Subcategorias	Número de unidades	Número de Professores
Formação específica no âmbito do DL54/2018		6	4
Formação específica no âmbito da Educação Especial		16	14

No tocante à primeira categoria, os professores (n=4) mencionaram que a formação neste âmbito foi pobre e inexistente: “os Centro de Formação não tinham nada para oferecer” (Entrevista 3); “começaram mal a implementar o 54. Não houve formação. Não prepararam os docentes, sobretudo os docentes de educação especial” (Entrevista 9). Porém, o mesmo se verificou quanto à formação no âmbito da educação especial: “as formações não respondem àquilo que necessitamos e, para mim, a melhor formação é do dia a dia” (Entrevista 1); “as formações acabam por ser muito teóricas e estar no terreno é muito importante, para conseguir dar resposta” (Entrevista 11); “a formação interessante tem que ser paga” (Entrevista 7); “quem decide quem vai às formações no Centro de Formação é a Diretora” (Entrevista 2).

•Tema: Opinião geral sobre o DL54/2018

As referências a este tema deram origem a 3 categorias: *Mais-valias do DL54/2018*, *Contributos para a escola mais inclusiva* e *Lacunas do DL54/2018*. Sendo que esta última, foi a que reuniu um maior número de unidades de registo e a categoria *Contributos para a escola mais inclusiva*, o menor número (Tabela 11).

Tabela 11 - Número de unidades de significado encontradas na categoria do tema *Opinião geral sobre o DL54/2018*.

Categorias	Subcategorias	Número de unidades	Número de Professores
Lacunas do DL54/2018		36	11
Mais valias do DL54/2018		35	13
Contributos para uma escola mais inclusiva		27	15

Relativamente à primeira categoria, os professores (n=11) consideram que o Decreto-Lei nº 54/2018 para além de não trazer nada de novo, possui aspetos negativos: “o que é que se faz, que não se fazia antes? Os alunos já estavam na sala de aula” (Entrevista 1); “quem está a trabalhar nisto, está a trabalhar da mesma forma que existia no 3. Só se alteraram os nomes. Replica-se tudo” (Entrevista 6); “o 54 perdeu um bocadinho e deixou de se fazer avaliações” (Entrevista 2); “quando se abandonou a CIF perdeu-se um pouco isso. Embora, a CIF não tivesse nenhuma escala, dava-nos referências para sabermos avaliar e identificar” (Entrevista 5); e “o decreto deveria propor uma hora para os professores trabalharem em conjunto” (Entrevista 3).

No que diz respeito à categoria *Mais-valias do DL54/2018*, a maioria dos professores (n=13) mencionou: “o que acho que é diferente é a equipa multidisciplinar” (Entrevista 1); e “afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir” (Entrevista 4); “o 54 veio permitir uma coisa que o 3 não permitia, que é atribuir medidas a qualquer aluno, que a qualquer momento apresente dificuldades académicas” (Entrevista 8); e “ser um motor de alteração de mentalidades” (entrevista 15).

Sobre a categoria *Contributos para uma escola mais inclusiva*, todos os professores partilharam as suas visões positivas face a este tema: “a cultura de ter estes meninos assim tão diferentes integrados na sala de aula e estarem habituados a lidar com isto, é bom. Uma escola inclusiva inclui e aceita todos” (Entrevista 13); “este decreto veio olhar para o aluno como um todo e a escola como um todo” (Entrevista 4); “vejo os professores agora mais envolvidos e a conhecer um bocadinho melhor os seus alunos” (Entrevista 5).

•Tema: Outras categorias

O tema *Outras categorias* foi formado à posteriori das entrevistas e inclui aspetos que não se integram em nenhum dos outros temas, mas que pela sua frequência mereceram a nossa atenção. Verifica-se assim, a existência de 3 categorias, sendo que as referências sobre a categoria *Professor do ensino regular* tem o menor de número de unidades de registo e a categoria *Funcionamento da escola* tem o maior número (Tabela 12).

Tabela 12 - Número de unidades de significado encontradas na categoria do tema *Outras categorias*.

Categorias	Subcategorias	Número de unidades	Número de Professores
Funcionamento da escola		21	9
Inclusão		11	9
Professor do ensino regular		9	7

Em relação à categoria *Funcionamento da escola*, os professores referiram sobretudo a Equipa Multidisciplinar para Educação Inclusiva, no que toca à falta de colaboração e o não cumprimento de algumas normas legislativas: “a EMAEI tem que ser mais aberta e criar bons procedimentos para a escola” (Entrevista 3); “as equipas locais só existem no papel, a EMAEI ignora-as completamente” (Entrevista 6); “se os professores necessitam de ajuda a EMAEI não as apoia, como deveria” (Entrevista 9); “muitas vezes a legislação não é cumprida, os prazos não são respeitados” (Entrevista 2); “se a escola se assume como uma escola inclusiva, tem que fazer mais e investir nos espaços como o CAA, não basta dizer que se é” (Entrevista 15); e “os direitos dos alunos não são respeitados” (Entrevista 14).

Quanto à categoria *Inclusão*, muito professores manifestaram desilusão quanto à forma como está a ser entendida: “a inclusão tem que ser mais do que colocar os meninos em sala de aula, não é?” (Entrevista 1); “é a inclusão que temos... triste, não?” (Entrevista 2);

No tocante à categoria *Professor do ensino regular*, encontram-se sobretudo referências à falta de iniciativa de alguns professores, face à implementação do DL54/2018: “os professores descartam-se das suas responsabilidades e não fazem grande coisa e esperam sempre que o professor de educação especial faça as coisas” (Entrevista 1); “apenas 5% dos professores prepara materiais para os alunos que estão em sala de aula, os restantes espera que o professor de educação especial o faça” (Entrevista 14); “a maioria dos professores não sabe o que a lei diz, nem quer saber” (Entrevista 6); “acho que a maioria dos professores nem sequer lê o RTP ou PEI” (Entrevista 15); e “muitos colegas ainda acham que os alunos são do professor de educação especial” (Entrevista 13).

• Síntese

Como síntese, para finalizar este capítulo, apresentamos uma tabela síntese (Tabela 13), onde se assinalam as principais conclusões relativas aos diferentes temas.

Tabela 13 – Tabela síntese.

Tema	Síntese
Elegibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Considera-se que a maioria dos critérios para a definição de aluno elegível para os serviços de educação especial, assenta nas barreiras presentes no currículo, existindo também pouca clareza na definição de aluno elegível.
Identificação de alunos com necessidade de medidas de suporte	<ul style="list-style-type: none"> • Os procedimentos na identificação de alunos com necessidade de medidas de suporte são similares em algumas escolas, sendo esta identificação feita através de um relatório pedagógico, cuja elaboração assenta, sobretudo, na informação fornecida pelo diretor de turma/professor titular. O processo de transição de medidas é semelhante ao da identificação.
Implementação de medidas de suporte	<ul style="list-style-type: none"> • A implementação de medidas a nível de contexto faz-se sobretudo em sala de aula e Centro de Apoio à Aprendizagem. A nível dos intervenientes encontram-se os professores das várias áreas/disciplinas, o professor de educação especial, terapeutas, assistentes operacionais, entre outros. As maiores dificuldades centram-se na implementação de algumas medidas de apoio à aprendizagem e à falta de recursos humanos.
Articulação interna e externa	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho colaborativo existe, para a maioria dos professores, tanto a nível interno como externo.
Documentos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos professores considera os documentos pedagógicos importantes, mas nem sempre são claros os seus formulários. As tarefas mais relevantes e complexas na sua elaboração encontram-se nos Programas Educativos Individuais e os professores de educação especial são os seus autores.
Respostas educativas para os alunos com necessidade de medidas de suporte	<ul style="list-style-type: none"> • A falta de recursos influencia a forma como se operacionalizam as respostas educativas. A permanência dos alunos em sala de aula é positiva, mas esta deve ser adequada às particularidades dos alunos. No que se refere à transição pós-escolar, verifica-se que a maioria dos professores considera que as respostas da sociedade são insuficientes, quando os alunos terminam a escolaridade obrigatória.
Professor de Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> • O professor de educação especial desempenha a sua função de forma direta, junto dos alunos, e de consultoria e colaboração, junto dos professores.
Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Pouca formação existente nos Centro de Formação, no âmbito da educação especial e do DL54/2018.
Opinião geral sobre o Decreto-Lei 54/2018	<ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos professores refere que as mais valias do DL 54/2018 se encontram no facto de não ser necessário categorizar para intervir. Porém, existem lacunas que se encontram, sobretudo, na falta de referências para uma avaliação dos alunos; e na ausência de horas (consideradas letivas) nos horários dos professores para trabalho colaborativo.
Outras categorias	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns professores mencionam alguns fatores negativos, no que se refere ao funcionamento da EMAEI e outros manifestam desilusão, quanto à falta de práticas pedagógicas inclusivas, nomeadamente no que se refere à atuação de alguns professores do ensino regular.

4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados obtidos com este estudo pretendem dar resposta aos objetivos traçados, os quais se debruçaram sobre a implementação do Decreto-Lei nº 54/2018 e o conhecimento da opinião do professor de educação especial sobre o mesmo.

A amostra selecionada aleatoriamente foi constituída por 15 professoras do género feminino, tendo a maioria mais de 46 anos; um vínculo laboral permanente com o Ministério da Educação, à exceção de 2 docentes; uma pós-graduação em educação especial; mais de 11 anos de serviços no grupo de recrutamento 910-Educação Especial; em média 12 alunos que apoiam; e funções sobretudo no ensino básico.

Os dados divulgados, pela PRODATA (2020) sobre professores portugueses, revelaram que: 72% são do género feminino; 49 anos é a média de idades dos que ensinam no ensino básico; e a maioria dos contratados leciona no 3º Ciclo. Ora, estes dados articulados com a exigência estabelecida pelo Decreto-lei 95/97, de 23 de abril, (exigência de pós-graduações em educação especial) que habilitam para o exercício de funções no grupo de recrutamento 910-Educação Especial, com o contexto e grau de ensino dos alunos alocados a cada professor (aspetos determinados pelas características dos alunos e critérios, que cada escola define para essa distribuição), encontram-se em consonância com as particularidades que distinguem a amostra deste estudo.

As incapacidades/limitações, as barreiras presentes no currículo e a apresentação de um relatório clínico são os critérios eleitos para a definição dos alunos elegíveis para os serviços de educação especial, neste estudo. Porém, nenhum critério reúne unanimidade por parte de todos os participantes (n=15); houve a seleção de mais do que um critério em simultâneo; e a apresentação de um relatório clínico foi o critério menos valorizado (n=4).

Estes fatores, aliados à crença de que a definição existente é pouco clara, pode ser indicativo de que os professores ainda não conseguiram encontrar uma definição de aluno elegível para os serviços de educação especial, que os satisfaça. Por outro lado, a referência à inexistência de uma definição para o aluno elegível, é um indicador de que as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação e à Inclusão (EMAEI), em algumas escolas, ainda não estabeleceram os seus critérios ou não os partilharam com os seus professores, uma vez que são aquelas que decidem que medidas mobilizar, mediante a documentação que lhes é dirigida.

Estes resultados podem ainda ter origem na inexistência de um instrumento que contenha referenciais específicos e claros para a avaliação. Aliás, esta é uma das lacunas mencionadas pelos participantes, relativamente à apreciação global do decreto-lei. Isto não impede, no entanto, que a avaliação dê origem a um relatório pedagógico, baseado na informação recolhida de entre todas as pessoas envolvidas com o aluno.

No que se refere aos procedimentos existentes para a identificação de alunos com necessidade de medidas de suporte, observa-se a existência de etapas similares referidas pelos diferentes professores, independentemente do nível de ensino que exercem, o que confirma que as escolas tendem a aplicar, na globalidade, o estipulado no diploma. O mesmo parece verificar-se com o processo de transição entre níveis de intervenção. Embora não se encontre qualquer menção quanto à morosidade destes processos, aspeto mencionado noutros estudos, que referem que esta é a razão pela qual estes não são, muitas vezes, iniciados (Eklund et al., 2020), neste estudo, encontram-se referências à falta de cumprimento de prazos, por parte da EMAEI.

A mobilização de medidas de suporte vai determinar o contexto em que aquelas são implementadas, sendo que neste estudo, a sala de aula e o Centro de Apoio à Aprendizagem, são os contextos por excelência. Todavia, a grande dificuldade, que impede a implementação das medidas de uma forma plena, reside na falta de recursos humanos, facto referenciado igualmente noutros estudos (Eklund et al., 2020; Paloniemi et al. 2021). E mencionado, também, quando se sinaliza a atuação dos técnicos dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), que para além de não conseguirem abranger todos os alunos, são “obrigados” a fazer uma intervenção em grupos demasiado numerosos, o que certamente provoca alguma desmotivação, provocando falta de rigor no desempenho da sua função.

Esta falta de recursos humanos tem ainda repercussões na permanência dos alunos com necessidade de medidas em sala de aula, que devido às suas particularidades necessitam, por vezes, de apoio e supervisão constantes. Por isso, a permanência em sala de aula nem sempre responde às necessidades dos alunos, pois não defende os seus direitos, podendo mesmo revelar-se um “contra direito”. Por isso, os Centros de Apoio à Aprendizagem surgem como salas especializadas que apoiam e complementam o trabalho de sala de aula, tal como a legislação refere, o que não impede que se possam tornar locais segregadores.

Considerados essenciais, pelo Decreto-Lei nº 54/2018, por sustentarem a tomada de decisões relativamente à necessidade de mobilização de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, o Relatório Técnico Pedagógico, em conjunto com o Programa Educativo Individual e o Plano Individual de Transição constituem os documentos pedagógicos. Ora, para a maioria dos participantes (n=10) existe uma utilidade nestes documentos, visto serem instrumentos orientadores para o trabalho a desenvolver com os alunos. Porém, para 5 participantes, estes documentos não revelam qualquer utilidade e, para 3, não transmitem o que realmente se desenvolve com os alunos. Factos estes não muito distantes de outros estudos, em que os documentos pedagógicos são considerados instrumentos administrativos, pouco úteis e contendo pouca informação relevante (Räty et al., 2018).

A propósito da sua elaboração, o decreto define como coordenador o professor titular ou o diretor de turma e defende que esta tarefa deve ser partilhada por todos os que melhor conhecem o aluno. Contudo, na prática, acaba por ser o professor de educação especial, o autor dos documentos pedagógicos, o que vai ao encontro de dados revelados noutros estudos (Eklund et al., 2020; Paloniemi et al., 2021). Salienta-se ainda a falta de clareza, existente nos formulários dos documentos, o que não é coincidente com os resultados verificados noutros estudos, que referem serem aqueles claros e de fácil preenchimento (Paloniemi et al., 2021).

Considerado um fator determinante para o sucesso da educação inclusiva, o professor de educação especial desempenha funções em todos os níveis de intervenção, desde as medidas universais até às medidas adicionais, enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, para além de apoiar os demais professores. Ora, os resultados apurados neste trabalho demonstram que, o professor de educação especial conhece bem a sua área de intervenção. No entanto, a sua função parece não ser reconhecida pelos seus pares, que depositam no professor de educação especial responsabilidades e competências que não lhe assistem, ou seja, ao professor de ensino regular cabe conhecer os seus alunos e acomodar meios e materiais à suas necessidades, não delegando essas responsabilidades a outros.

Ora, para se conseguir esta mudança de tornar acessível o inacessível, a formação de docentes é primordial. Contudo, a fraca valorização da formação oferecida pelos Centros de Formação é referida neste estudo, no sentido em que para além da oferta ser escassa, esta nem sempre

promove um conhecimento ativamente construído. Se por um lado, através de uma rápida pesquisa *online* pelos *sites* dos Centros de Formação, se verifica que a oferta não abrange todos os grupos de recrutamento para a docência, por outro, a visão dos participantes sobre a qualidade das formações encontra-se em consonância com outro estudo (Nascimento, 2015), que revelou que os professores portugueses valorizam as formações, sempre que elas apresentam novas formas de trabalhar os saberes curriculares.

Considerado uma pré-condição para a implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, facto também observado noutros estudos (Takala et al., 2009; Eklund et al., 2020), o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola é realçado como forma de aquisição de competências para trabalhar com alunos com necessidade de suporte, o que se verifica, frequentemente, a nível das conversas informais. No entanto, estas parcerias parecem existir apenas quando existe um comprometimento com a educação inclusiva, caso contrário são inexistentes. Os requisitos legais que se impõem são, muitas vezes, os instigadores para que a articulação com outros profissionais/serviços externos à escola se realize. Porém, noutras situações, o que é considerado como algo desafiante para alguns professores (Eklund et al., 2020), revela-se difícil e inexistente para outros, como é o caso para alguns dos participantes deste estudo. Situação que pode relacionar-se com a desilusão expressa face ao escasso desenvolvimento de políticas de inclusão e participação na comunidade, que atualmente pouco têm para oferecer aos alunos que se encontram em transição para a vida pós-escolar. No entanto, os participantes deste estudo acreditam que o Decreto-Lei nº 54/2018 contribuiu de forma positiva para a promoção da participação dos alunos na escola, o que poderá originar mudanças na comunidade.

Importa ainda salientar que, os participantes consideram existir falta de liderança nas escolas, nomeadamente no que se refere à atuação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, a quem cabe definir procedimentos para a implementação de medidas, tal como é referido no diploma citado. Porém, comparativamente ao Decreto-Lei nº3/2008, o Decreto-Lei nº 54/2018 compreende aspetos relevantes e positivos, como o facto de não ser necessário categorizar para intervir junto dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apurados neste estudo encontram-se em consonância com algumas preocupações manifestadas quanto à sua implementação do modelo de Abordagem Multinível de Suporte, tais como o processo de elegibilidade dos alunos para os serviços de educação especial, o papel dos professores de educação especial, a função dos documentos pedagógicos e falta de recursos.

Quanto às limitações do estudo realça-se a sua circunscrição a um contexto específico (concelho de Vila Nova de Gaia), correndo-se assim o risco de que os resultados obtidos possam não ser representativos da população e, como tal, não possam ser generalizados.

Contudo, a maior limitação por nós sentida, prendeu-se com o instrumento de recolha de dados, uma vez que este não contemplou questões sobre o modelo subjacente ao Decreto-Lei nº 54/2018, ou seja, não temos informação sobre a opinião dos professores, relativamente ao sistema de Abordagem Multinível de Suporte.

Apesar de estarmos conscientes de que o presente trabalho de investigação reflete as suas limitações, o seu carácter descritivo pode contribuir para alargar o campo de estudo sobre a implementação do Decreto-Lei nº 54/2018 nas escolas públicas. Esta é uma área de investigação importante, uma vez que pode contribuir para um melhor funcionamento das escolas, a nível da clarificação de alguns processos, com o intuito de as tornar “mais inclusivas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Björn, P., Aro, M. , Koponen, T., Fuchs, L., & Fuchs, D. (2016). The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66.

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

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

Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M. & Toppinen, H. (2020): A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support, *European Journal of Special Needs Education*, 36:5, 729-742.

Fundação Francisco Manuel dos Santos. (2020). *Estatísticas de Portugal e Europa 2020*, PRODATA: <https://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Docentes-43>

Fortin, M.F. (2009). *Fundamentos e etapas de processo de investigação*. Lusodidacta.

Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Editora Atlas.

Hoover, J. & Patton, J. (2008). The Role of Special Educators in a Multitiered Instructional System, *Intervention in School and Clinic*, (43)4.195-202.

Jahnukainen, M. & Itkonen, T. (2015) Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 140-150.

Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro. Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13, páginas 12 – 35.

Lewis, M. (2014). Toward the development of the science of developmental psychopathology. In M. Lewis & K. D. Rudolph (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 3–23). Springer Science + Business Media.

Morrison, J., Newman, D. & Erickson, A. (2020). Process Evaluation of Literacy Practices within a Multi-Tiered System of Supports Framework, *Journal of Applied School Psychology*.

Nascimento, S. (2015). *Formação contínua: contributos para a profissionalidade dos professores do 1.º ciclo do ensino básico/ensino fundamental*. Tese para a obtenção do grau de Doutor, Universidade de Évora.

Palikara, O., Castro, S., Gaona, C. & Eirinaki, V. (2018): Professionals' views on the new policy for special educational needs in England: ideology versus implementation, *European Journal of Special Needs Education*.

Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E., & Björn, P. M. (2021). The Work of Special Education Teachers in the Tiered Support System: The Finnish Case. *Scandinavian Journal of Educational Research*.

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

Räty, L., Vehkakoski, T. & Pirttimaa, R. (2018): Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2018.1435011.

Rego, A., Pina e Cunha, M. & Meyer Jr., V. (2018). Quantos participantes são necessários para um estudo qualitativo? – Linhas práticas de orientação. *Revista de Gestão dos Países de Língua Portuguesa*. Fundação Getúlio Vargas.

Sailor, W., McCart, A. & Choi, J.H. (2018) Reconceptualizing Inclusive Education Through Multi-Tiered System of Support. *Inclusion*, (6), 3-18.

Sailor, W., Skrtic, T., Cohn, M. & Olmstead, C. (2021). Preparing Teacher Educators for Statewide Scale-Up of Multi-Tiered System of Support (MTSS). *Teacher Education and Special Education*, Vol. 44(1) 24–41.

Shepley, C., & Grisham-Brown, J. (2019). Multi-tiered systems of support for preschool-aged children: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 296–308.

Simeonsson, R.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*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 1–16.

Takala, M., Pirttimaa, R. A., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-172.

Vainikainen, M-P., Hienonen, N., & Hotulainen, R. (2017). Class size as a means of three-tiered support in Finnish primary schools. *Learning and Individual Differences*, 56, 96-104.

Wexler, D. (2018). School-based multi-tiered systems of support (MTSS): An introduction to MTSS for neuropsychologists, *Applied Neuropsychology: Child*, 7:4, 306-316,316.

ANEXOS

Implementação do Decreto-Lei nº 54/2018: a visão do professor de Educação Especial

Consentimento informado

O meu nome é Luisa Rolim e irei conduzir esta entrevista que se enquadra num projeto de investigação, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

E agradeço desde já a sua colaboração.

O estudo tem como finalidade recolher informação sobre a implementação do Decreto-Lei nº 54/2018, tendo em conta a opinião dos professores de educação.

Deseja-se acima de tudo que exprima o seu parecer.

Não há respostas certas ou erradas.

Todos os dados recolhidos serão tratados para fins exclusivamente relacionados com a presente investigação e em momento algum consta ou aparece o seu nome.

Ainda assim, vou colocar-lhe algumas questões para efeitos de caracterização dos participantes. Como referi a informação é anónima.

Solicito ainda autorização para a gravação desta entrevista. Concorda?

A sua participação nesta entrevista pode ser interrompida a qualquer momento.

Declaro ter lido e compreendido: (1) o âmbito e objetivos deste estudo; (2) que a minha participação é voluntária, anónima e confidencial, e da qual posso desistir a qualquer momento.

Data _____

Assinatura

Guião - Entrevista estruturada

Tema: Implementação do Decreto-Lei nº 54/2018: a visão do professor de Educação Especial.

Objetivo: Conhecer a opinião dos professores de Educação Especial sobre o processo de implementação do DL 54/2018.

Temas	Objetivos	Questões
Legitimação da entrevista	<p>⇒ Informar sobre o contexto do estudo e objetivos;</p> <p>⇒ Agradecer a colaboração;</p> <p>⇒ Garantir o anonimato e confidencialidade dos participantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quem somos e o que pretendemos. • Agradecer antecipadamente a colaboração e solicitar autorização para gravar a entrevista. • Apresentar o consentimento informado.
Variáveis. Sociodemográficas	<p>⇒ Recolher informação sobre os participantes.</p>	<p>• Para efeitos de caracterização dos participantes poderia colocar algumas questões sobre: idade; habilitações académicas; situação profissional; número de anos de serviço no grupo de recrutamento 910-Educação Especial 1; grau de ensino em que exerce funções; número de alunos que apoia; e contexto em que os apoia?</p>
Elegibilidade dos alunos com necessidade de medidas de suporte	<p>⇒ Conhecer a opinião sobre critérios para a definição de aluno elegível para os serviços da educação especial e clareza da mesma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que critérios determinam a definição do aluno com necessidades adicionais de suporte? • Considera que existe uma definição clara do aluno com necessidade de medidas no DL54/2018?
Identificação dos alunos com necessidade de medidas de suporte	<p>⇒ Conhecer a opinião sobre os procedimentos relativos à identificação de alunos com necessidade de medidas de suporte;</p> <p>⇒ Conhecer a opinião sobre os métodos instrumentos e intervenientes envolvidos na identificação de alunos com necessidade de suporte;</p> <p>⇒ Conhecer a opinião sobre os procedimentos de transição de medidas de suporte, quando necessário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como se organiza o processo de identificação dos alunos com necessidade de medidas de suporte? • Que métodos e instrumentos contribuem para a identificação dos alunos com necessidade de medidas de suporte? • Quais os profissionais a quem se recorre como fonte informação? E qual o tipo de informação a que é dada maior relevância? • Como se processa a transição entre medidas de suporte? Como se justifica essa necessidade?
Implementação de medidas de suporte	<p>⇒ Conhecer a opinião sobre os contextos em que se implementam a medidas de suporte;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quais os principais contextos para a implementação de medidas para um aluno com necessidade de medidas de suporte?

	<p>⇒ Conhecer a opinião sobre os diferentes intervenientes, nomeadamente os pais/encarregados de educação, o professor de Educação Especial, os professores do ensino regular e o Diretor de Turma /professor Titular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que profissionais se encontram envolvidos na implementação das medidas? • Qual o papel do professor de Educação Especial na implementação de medidas?
<p>Articulação interna e externa</p>	<p>⇒ Conhecer a opinião sobre a colaboração existente entre os diferentes profissionais da escola;</p> <p>⇒ Conhecer a opinião sobre a articulação entre serviços/profissionais externos à escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como caracterizaria o trabalho colaborativo e de equipa entre os vários profissionais da escola? • Como caracterizaria a articulação com os serviços/profissionais externos à escola?
<p>Documentos pedagógicos</p>	<p>⇒ Conhecer a opinião sobre a utilidade e clareza dos documentos pedagógicos;</p> <p>⇒ Conhecer os intervenientes envolvidos na sua elaboração.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que importância atribui aos documentos pedagógicos? • Quão claros são os formulários dos documentos pedagógicos? • Que tarefas são consideradas mais relevantes na elaboração do RTP/PEI? • Quais os intervenientes mais envolvidos na elaboração dos documentos pedagógicos?
<p>Respostas educativas para os alunos com necessidade de medidas de suporte</p>	<p>⇒ Conhecer a opinião sobre as diferentes tipologias de respostas e recursos presentes no DL54/2018, nomeadamente sobre a inclusão de alunos em sala de aula; a implementação das medidas de suporte; o Centro de Apoio à Aprendizagem; os protocolos com o Centro de Recursos para a Inclusão (CRI); a transição para a vida pós-escolar; e os recursos humanos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que vantagens/desvantagens considera existirem quanto à inclusão dos alunos com necessidades de medidas adicionais na sala de aula? • Que facilidades/dificuldades considera existirem na implementação de medidas de suporte? • Que vantagens/desvantagens associa aos Centro de Apoio à Aprendizagem? • Que dificuldades/ facilidades existem na colaboração com os CRI? • Na transição para a vida pós-escolar, que dificuldades/facilidades encontra na inserção e participação dos alunos na comunidade? • Considera suficientes os recursos humanos existentes para a implementação do DL54/2018?
<p>Formação</p>	<p>⇒ Conhecer a opinião sobre as necessidades de formação específica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que a formação existente é suficiente para responder aos desafios colocados pelo DL54/2018?
<p>Opinião geral sobre o Decreto-Lei 54/2018</p>	<p>⇒ Conhecer a opinião sobre o Decreto-Lei comparando-o com a legislação anterior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que mais valias considera que o DL 54/2018 trouxe quando comparado com o DL3/2008?

		<ul style="list-style-type: none"> •De que forma considera que o DL54/2018 contribui para uma escola mais inclusiva?
Contributos adicionais	⇒ Recolher opiniões e sugestões sobre aspetos que não foram incluídos no guião.	<ul style="list-style-type: none"> •Gostaria de acrescentar algo que considere pertinente e que não foi mencionado anteriormente?
Finalização entrevista	⇒ Agradecer.	<ul style="list-style-type: none"> •Gostaria de mais uma vez agradecer a sua participação neste projeto. Sem a sua colaboração ele não existiria.

Sistema de categorização utilizado para a análise de conteúdo das entrevistas

Tema	Categoria	Subcategorias
Elegibilidade (Opinião sobre critérios para a definição de aluno elegível para os serviços de educação especial e clareza da mesma.)	•Critérios para a definição de aluno elegível. (Critérios determinantes para a definição do aluno elegível para os serviços de educação especial.)	•Elegibilidade assenta na apresentação de relatórios clínicos.
		•Elegibilidade assenta nas incapacidades/limitações (dificuldades de comunicação, interação e cognição).
		•Elegibilidade assenta nas barreiras presentes no currículo (dificuldades não permitem acesso às aprendizagens).
	•Clareza na definição de aluno elegível. (Quão clara é a definição do aluno elegível para os serviços de educação especial.)	•Definição pouco clara.
		•Definição inexistente.
Identificação da necessidade de medidas de suporte (Opinião sobre o processo para a identificação de alunos com necessidade de medidas de suporte.)	•Procedimentos relativos à identificação de alunos com necessidade de medidas de suporte. (Referência às etapas do processo.)	
	• Contributos para a identificação de alunos com necessidade de suporte. (Referência a todos os aspetos que contribuem para a identificação de um aluno que necessite de medidas de suporte para atingir o seu potencial máximo.)	•Métodos e instrumentos.
		•Intervenientes.
	•Processo de transição de medidas de suporte. (Procedimentos adotados aquando da necessidade de alteração de medidas de suporte.)	•Fonte de informação mais relevante.
Implementação de medidas de suporte (Opinião sobre a forma de implementação de medidas de suporte.)	•Contextos na implementação de medidas de suporte.	
	•Intervenientes envolvidos na implementação de medidas de suporte.	
	•Dificuldades existentes durante o processo de implementação de medidas.	
Articulação interna e externa (Opinião sobre o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola e articulação com entidades externas à escola.)	•Colaboração existente entre os diferentes profissionais da escola.	•Colaboração existente.
		•Colaboração inexistente.
	•Articulação com serviços/ profissionais externos à escola.	•Colaboração existente.
		•Colaboração inexistente.
Documentos pedagógicos (Opinião sobre os documentos pedagógicos.)	• Documentos em si. (Quão uteis, importantes e rigorosos são os documentos pedagógicos.)	•Utilidade dos documentos pedagógicos.
		•Inutilidade dos documentos pedagógicos.
		•Qualidade dos documentos pedagógicos.
	•Falta de clareza nos formulários dos documentos pedagógicos. (Os formulários dos documentos pedagógicos não são claros nem de fácil preenchimento.)	

	<p>•Tarefas mais relevantes (Tarefas mais complexas e relevantes no preenchimento dos documentos pedagógicos.)</p>	
	<p>•Intervenientes (Elementos envolvidos na elaboração dos documentos pedagógicos.)</p>	
<p>Respostas educativas para os alunos com necessidade de medidas de suporte (Opinião sobre as diferentes respostas educativas e recursos estipulados, no DL54/2018, para os alunos com necessidades de medidas de suporte.)</p>	<p>•Inclusão de alunos na sala de aula. (Vantagens/desvantagens da inclusão de alunos com necessidade de medidas adicionais na sala de aula.)</p>	
	<p>•Centro de Apoio à Aprendizagem. (Vantagens/desvantagens dos CAA.)</p>	
	<p>•Protocolos com o Centros de Recursos para a Inclusão. (Vantagens/desvantagens do apoio prestado pelos CRI nas escolas.)</p>	
	<p>•Transição para a vida pós-escolar. (Dificuldades na inserção dos alunos na comunidade.)</p>	
	<p>•Recursos humanos e materiais/meios. (Referências à existência ou ausência de recursos humanos, materiais/meios para a implementação de medidas de suporte.)</p>	<p>•Falta de recursos humanos.</p> <p>•Falta de recursos materiais/meios.</p>
<p>Professor de Educação Especial (Opinião sobre o papel do professor de Educação especial.)</p>	<p>•Papel do professor de educação especial. (Referências a funções desempenhadas pelo professor de educação especial.)</p>	
<p>Formação (Opinião sobre formação específica.)</p>	<p>•Formação específica no âmbito do DL54/2018. (Facilidade/dificuldade na sua realização/obtenção.)</p>	
	<p>•Formação específica no âmbito da Educação Especial. (Facilidade/dificuldade na sua realização/obtenção.)</p>	
<p>Opinião geral sobre o Decreto-Lei 54/2018 (Opinião sobre aspetos positivos/negativos presentes no DL54/2018.)</p>	<p>•Mais valias do DL54/2018. (Aspetos positivos introduzidos no DL54.)</p>	
	<p>•Contributos para uma escola inclusiva. (Aspetos introduzidos pelo DL54 que contribuem para uma escola mais inclusiva.)</p>	
	<p>•Lacunas do DL54/2018. (Aspetos negativos presentes no DL54.)</p>	
<p>Outras categorias (Referências a dimensões com impacto na implementação do DL54/2018, que não se inscrevem noutras categorias.)</p>	<p>•Funcionamento da escola (Referências ao funcionamento de algumas políticas de escola.)</p>	
	<p>•Inclusão (Referências ao modo como a inclusão está a decorrer.)</p>	
	<p>•Professor de ensino regular (Referências aos professores titulares de turma e de outros grupos disciplinares.)</p>	

APÊNDICE

CURRICULUM VITAE

Dados Pessoais

Nome: Maria Luísa Carvalho Morgado Belo Rolim
Data de Nascimento: 24 de julho de 1965
Morada: Av. da República, 460, 2º esq., 4430-189 V.N. Gaia (temporária)
Telemóvel: 962966561
E-Mail: luisabelorolim@gmail.com

Formação Académica e Profissional

- Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, pela Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto (conclusão do 1º ano – 2021)
- Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, pelo Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, Instituto Piaget (2017) - dissertação intitulada “A Literacia em saúde e o conhecimento das doenças sexualmente transmissíveis” (apresentada no 12º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde - janeiro de 2018; e no 4º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses - setembro 2018).
- Licenciatura: Psicologia, pelo Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, Instituto Piaget (2015).
- Pós-graduação: Curso de especialização pós-licenciatura em Apoio Educativo a Populações Especiais – especialidade em Crianças em risco socio educacional, pela Escola Superior de Educação de Santarém (2005) (especialização em Educação Especial, de acordo com o Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de abril).
- Pós-graduação: Curso de Especialização em Educação, Cidadania e Direitos Humanos, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2000/2001) - Monografia: *A Educação para os Direitos Humanos e a Literatura - uma proposta de leitura sobre as obras: Antígona de Sófocles, Mercador de Veneza de William Shakespeare e Calígula de Albert Camus* (especialização em Organização Curricular, de acordo com o Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de abril).
- Curso do Ramo de Formação Educacional, pela Universidade Nova de Lisboa (1992/93).
- Licenciatura: Línguas e Literaturas Modernas, variante em Estudos Portugueses e Ingleses, pela Universidade Nova de Lisboa (1989).

- Participação em diversos seminários e congressos de temática variada (discriminado, se necessário).

Carreira Profissional

1983/1984

- Tratamento informático de documentação na firma Microbelo, Lda.

1990 a 1998

- Lecionação das disciplinas de Português, Inglês e Técnicas de Tradução de Inglês em Escolas Básicas 2/3 e Escolas Secundárias; desempenho do cargo de Delegada de Grupo e Diretora de Turma.

1998/2003

- Desempenho de funções na Direção Regional de Educação de Lisboa, Direção de Assuntos Técnico-Pedagógicos:

- Acompanhamento de Projetos: “Gestão Flexível do Currículo “; “Ensino do Português como Segunda Língua “; Projeto de Cooperação Luso-Francês- Assistentes de Francês e Assistentes Britânicos em Escolas Portuguesas;
- Acompanhamento de professores estrangeiros a visitas a escolas; apresentação do Sistema de Ensino Português e elaboração de material suporte;
- Elaboração do relatório anual sobre Gestão Flexível do Currículo;
- Membro do Grupo de Acompanhamento: “Curso de Língua e Cultura Neerlandesa “;
- Membro do Júri no concurso “Criatividade, Segurança Rodoviária, Cidadania”;
- Membro da Comissão Nacional “Ano Europeu das Línguas – 2001“;
- Acompanhamento e apoio ao Programa Educação/Emprego – Animadores Culturais e Mediadores Socioculturais em estabelecimentos de ensino (Mercado Social de Emprego): elaboração da candidatura anual a apresentar ao Instituto de Emprego e Formação Profissional; avaliação de projetos; elaboração de relatórios; acompanhamento do Programa Educação/Emprego nas escolas; conceção e organização de uma ação de formação para Animadores Socioculturais;
- Análise e apreciação de Regulamentos Internos dos estabelecimentos de ensino;
- Tratamento e organização de informação dos Gabinetes de 2º e 3º Ciclos e Mercado Social de Emprego, da Direção dos Assunto Técnico-Pedagógicos.

2003/2017

- Lecionação das disciplinas de Inglês em Escolas Básicas 2/3 e Escolas Secundárias; desempenho do cargo de Coordenadora de Disciplina; Diretora de Turma; Membro do Secretariado de exames; responsável pelo ENES e ENEB; Membro da equipa da Biblioteca Escolar e Centro de Recursos; Júri de exames; Relator.

2017 ao presente

- Integração do grupo disciplinar de Educação Especial; (Coordenação da Unidade de Ensino Estruturado para a Educação em Multideficiência; docente de Educação Especial numa

UEEEM; apoio individualizado e em pequeno grupo, no Centro de Apoio à Aprendizagem; membro da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva).

Outros

- Estatuto de formador pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua para as áreas: Didáticas Específicas (Português / Inglês) e Educação para a Cidadania;
- Estadia de um ano nos Estados Unidos da América pela *Intercultura - AFS* (1982/83);
- Participação no Programa Sócrates /Ação Arion-visitas de estudo para responsáveis em matéria de educação – Oslo, Noruega (2000);
- Curso: *European Integration at School*, Centre International de Formation Européene - Europa-Institut, Bocholt, Alemanha (1999);
- Curso de Formação de Formadores em Educação Sexual e Planeamento Familiar pelo Movimento de Defesa da Vida, Lisboa (1992);
- Conhecimento de Línguas- Inglês (Proficiency); Francês (Médio).

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
MULTIDISIPLINAR E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

**A implementação do DL54/2018: a visão do
professor de educação especial**

Maria Luísa de Carvalho Morgado Belo
Rolim

