

M

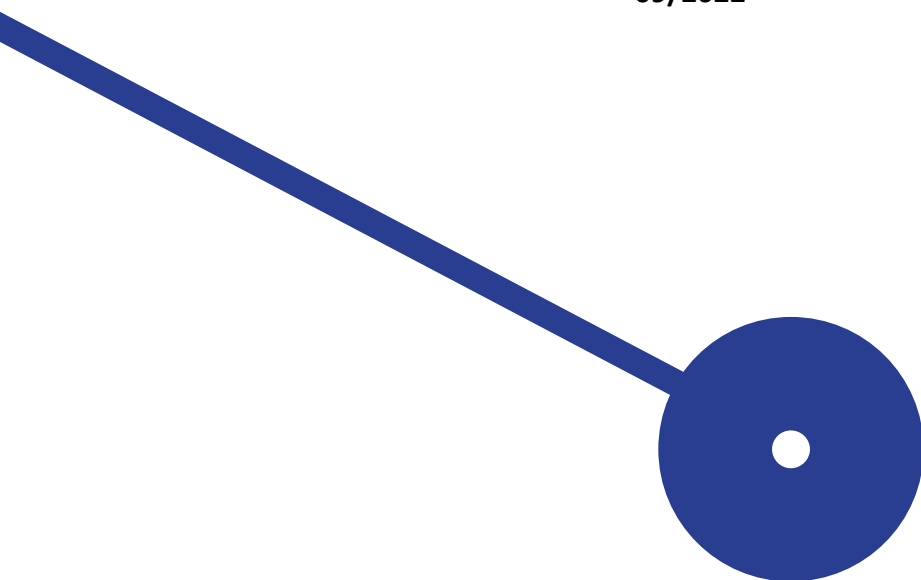
MESTRADO

Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Satisfação da Família com os Serviços de Educação Especial

Maria de Jesus Azevedo Coelho

09/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria de Jesus Azevedo Coelho

Satisfação da Família com os Serviços de Educação Especial

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Orientação: Professora Doutora Manuela Sanches Ferreira

Porto, setembro de 2022

“A inclusão só é verdadeira se feita com todos e para todos, e todos os agentes educativos são fundamentais neste processo.”

(Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática, 2018- DL nº 54/2018 de 6 de julho).

AGRADECIMENTOS

À doutora Manuela Sanches Ferreira, minha distinta orientadora, por quem tenho estima e admiração sinceras, pois deu-me a mão nos momentos difíceis, guiando-me ao longo desta longa e desafiante caminhada.

À minha amiga Isilda pelo incentivo, apoio e força nos momentos desafiantes que vivenciei.

A todos os professores do mestrado, sem exceção, mas desejando fazê-lo, doutora Sílvia Alves, doutor Miguel Santos, doutora Ana Peixoto, doutor Vítor Tété e doutor Rui Teles. Foi um privilégio vos conhecer e aprender convosco.

Aos meus colegas de grupo e a colegas de outros agrupamentos com quem trabalhei em anos letivos transatos, pelo apoio.

Aos meus alunos por quem tento fazer o melhor e aos respetivos encarregados de educação.

À diretora do meu agrupamento que defende uma escola para todos, uma escola mais inclusiva para a melhoria de práticas garantidas por profissionais idóneos e mais habilitados.

Aos diretores dos agrupamentos envolvidos pela receção e disponibilidade.

RESUMO ANALÍTICO

O Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho defende uma escola inclusiva e revoga o anterior Decreto-Lei nº 3/2008 que regulamentava a Educação Especial em Portugal. Em prol de uma escola verdadeiramente inclusiva, surge um quadro legal alinhado com uma visão holística e com uma abordagem contínua e integrada do percurso escolar.

Com esta legislação, reforça-se o estatuto dos pais e encarregados de educação, estabelecendo um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos. Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relaciona com a educação do seu educando, bem como aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (artigo 4º do Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho).

As famílias são inquiridas para avaliar a eficácia dos serviços prestados aos seus educandos.

Sendo a Educação Especial entendida como um conjunto de serviços, avaliamos, através de uma versão adaptada da tradução do “ *Parental Satisfaction With Special Education Services in the United States Virgin Islands*”, o grau de satisfação das famílias de alunos com necessidade de mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e o seu envolvimento. Os resultados obtidos permitem-nos concluir que o nível de satisfação da família com as diferentes áreas apoiadas pelos Serviços de Educação Especial, essenciais ao desenvolvimento do aluno se situa no nível 3 “satisfeito”. Permite-nos, ainda, aferir que as famílias ainda não estão plenamente satisfeitas com os serviços de Educação Especial. Para que o grau de satisfação aumente é fundamental considerar as suas expectativas e principais necessidades, perceber o seu envolvimento como um facilitador em todo o processo educativo dos alunos.

Palavras-chave: educação especial, educação inclusiva, legislação, família, satisfação, envolvimento

ABSTRACT

The decree law number 54/2018 of July 6 defends an inclusive school and repeals the previous one decree law number 3/2008 which regulated special education in Portugal. Towards a truly inclusive school a legal framework aligned with a holistic vision and with a continuous and integrated approach in the school path.

With this legislation, the status of parents and guardians is reinforced, establishing a set of rights and duties leading to their involvement in the entire educational process of their students. Parents or guardians have the right and duty to participate and actively cooperate in everything related to their student's education, as well as access all the information contained in the student's individual file, namely with regard to the measures to support learning and inclusion (Article 4 of Decree-Law No. 54/2018 of 6 July).

Families are surveyed to assess the effectiveness of services provided to their students.

As Special Education is understood as a set of services, we evaluated, through an adapted version of the translation of *“Parental Satisfaction With Special Education Services in the United States Virgin Islands”*, the degree of satisfaction of families of students in need of mobilizing measures to support learning and inclusion and their involvement. The results obtained allow us to conclude that the family's level of satisfaction with the different areas supported by the Special Education Services, essential for the student's development, is situated at level 3 “satisfied”. It also allows us to assess that families are still not fully satisfied with Special Education services. In order for the degree of satisfaction to increase, it is essential to consider their expectations and main needs, to perceive their involvement as a facilitator in the entire educational process of the students.

Keywords: special education, inclusive education, legislation, family, satisfaction, involvement

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Pais ou encarregados de educação – direitos e deveres (Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática, 2018)	15
Tabela 2: Níveis de escolaridade dos alunos com RTP e/ou PEI.	20
Tabela 3: Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.	21
Tabela 4: Intervenientes na elaboração dos documentos.	21
Tabela 5: Satisfação dos pais/encarregados de educação com as medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão aplicadas ao seu educando.	26
Tabela 6: Satisfação dos Pais/Encarregados de Educação com as Áreas apoiadas pelos Serviços de Educação Especial.	28
Tabela 7: <i>Satisfação dos Pais/Encarregados de Educação com o conhecimento dos profissionais na implementação do PEI</i>	30
Tabela 8: <i>Satisfação dos encarregados de educação com a convocatória para as reuniões de implementação do PEI</i>	31
Tabela 9: <i>Satisfação dos encarregados de educação com as condições criadas pela equipa de educação especial para o aluno ingressar na turma regular</i>	31
Tabela 10: <i>Satisfação dos encarregados de educação com a disponibilidade da equipa de educação especial dialogar sobre os apoios necessários</i>	32
Tabela 11: <i>Satisfação dos encarregados de educação com a abordagem à avaliação do seu educando</i>	32
Tabela 12: <i>Satisfação dos encarregados de educação com a sua opinião na elaboração do PEI</i>	32
Tabela 13: <i>Sugestão de melhoria</i>	33

GLOSSÁRIO

EE – Educação Especial

EI – Educação Inclusiva

EEE – Equipa da Educação Especial

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

UE– Unidade Especializada

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

DGE – Direção Geral da Educação

OMS – Organização Mundial de Saúde

CNE – Conselho Nacional de Educação

CE – Conselho das Escolas

ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO.....	1
2.	CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
2.1.	MODELO BIOPSISSOCIAL NA CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS E O REFLEXO DO DL Nº 54/2018 DE 6 DE JULHO NA DOCUMENTAÇÃO UTILIZADA.....	4
2.2.	MODELO MULTINÍVEL	7
2.3.	DO DECRETO-LEI Nº 54/2018, 06/07 À LUZ DO PARADIGMA DE SUPORTE	11
3.	CAPÍTULO II: ESTUDO EMPÍRICO	16
3.1.	INTRODUÇÃO.....	16
3.2.	PARTICIPANTES.....	16
3.3.	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	17
3.4.	PROCEDIMENTOS	19
3.5.	ANÁLISE DE DADOS.....	19
4.	CAPÍTULO III: RESULTADOS	20
4.1.	DESCRIÇÃO DOS ALUNOS	20
4.2.	MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO	20
4.3.	PROFISSIONAIS INTERVENIENTES	21
4.4.	RECURSOS HUMANOS E SERVIÇOS ENVOLVIDOS NO APOIO.....	22
4.5.	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	22
4.6.	DISCUSSÃO DE RESULTADOS	33
5.	CONCLUSÕES	37
6.	BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
7.	ANEXOS.....	44
	ANEXO 1.....	44

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 – Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.....	8
Fig. 2 – Princípios, características e condições da abordagem multinível (Pereira, 2018).	10

1. INTRODUÇÃO

O envolvimento das famílias de crianças e jovens com necessidade de aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão tem, nos últimos anos, tido uma evolução de onde foram progressivamente assumidos papéis interventivos e ativos, no processo de desenvolvimento dos seus educandos.

A família é hoje, numa sociedade qualificada como pós-industrial e pós-moderna, um meio mais próximo, mais envolvente e mais solidário (Gimeno, 2001).

Os pais ou encarregados de educação são os principais educadores e é inegável que a sua participação e colaboração, no processo educativo dos seus educandos sejam imprescindíveis para que a criança e ou jovem se desenvolva de forma a maximizar o potencial das suas capacidades.

Assim de acordo com Meiwiliam (2003), e tendo por base a teoria de Maslow, refere a importância da satisfação das necessidades da família, pois os pais são afetados, negativamente pelas necessidades primárias, considerando as satisfações das mesmas prioritárias sobre as necessidades educativas dos educandos.

Com a identificação e tipificação das necessidades, objetivos e prioridades das famílias pode-se ajustar os apoios e o modo de funcionamento, minimizando as necessidades sentidas. Os benefícios da colaboração entre as famílias e os profissionais são eficazes para a família, para o membro da família a apoiar e também para os profissionais. O papel da família no processo de ensino e aprendizagem é de extrema relevância.

É fundamental que os profissionais compreendam os pais ou encarregados de educação como aliados ativos, pois conhecem, melhor que ninguém, os seus educandos. Consideramos que a avaliação das famílias sobre os Serviços de Educação Especial é uma forma de participação e envolvimento. É deste princípio que surge a necessidade de auscultar a opinião das famílias, de conhecer as suas opiniões e delinear novas e melhores práticas de

ensino e aprendizagem, em proveito da qualidade, da eficácia, da satisfação parental e sobretudo dos alunos.

A família deve ser o núcleo principal de particularização e socialização do aluno, constituindo um espaço educativo por excelência. Deste modo, faz todo o sentido que a família seja ouvida na avaliação da Escola, particularmente os Serviços de Educação Especial. Por outro lado, as famílias devem ser consideradas membros valiosos da equipa na tomada de decisões (Correia, 2000) sendo relevante e prioritário o conhecimento das suas expectativas e saber se as suas necessidades estão a ser atendidas, para depois se ponderar decisões conjuntas. Faz todo o sentido aferir e avaliar a satisfação das famílias envolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos educandos com os Serviços de Educação Especial. Para isso, aplicámos um questionário traduzido por Silva, M. & Sanches-Ferreira, M., *“Parental Satisfaction With Special Education Services in the United States Virgin Islands”*.

Este estudo visa avaliar o grau de satisfação das famílias com os Serviços de Educação Especial, mais propriamente, pretendemos conhecer se as famílias mostram graus de satisfação diferentes segundo os momentos que constituem estes serviços, como sejam as reuniões com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), para elaboração do Relatório Técnico Pedagógico (RTP) e/ou Programa Educativo Individual (PEI). Nesta equipa, têm assento elementos permanentes conhecedores da organização da escola, e elementos variáveis nos quais se encontram todos os profissionais que intervêm com o aluno, salientando-se a participação dos pais ou encarregados de educação, cujo envolvimento em tudo o que respeite à educação dos seus filhos ou educandos se consiga como um direito e um dever (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho - Manual de apoio à prática para uma educação inclusiva, 2018).

O trabalho encontra-se estruturado em três capítulos. O primeiro refere-se ao enquadramento teórico, apoiado na revisão da literatura e em normativos legais, designadamente educação inclusiva, por forma a perceber os impactos da atual legislação (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho), com focagem no modo como os alunos são compreendidos e como é feita a intervenção do serviço da educação especial. O segundo capítulo diz respeito ao método, à descrição dos participantes, à apresentação do instrumento

de recolha de dados, à descrição dos procedimentos e à análise de dados. O terceiro capítulo contempla os resultados e a discussão que estes diligenciam. Finalmente apresentamos a conclusão que se apresenta como uma síntese crítica aos resultados do projeto de investigação

2. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. MODELO BIOPSIKOSSOCIAL NA CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS E O REFLEXO DO DL Nº 54/2018 DE 6 DE JULHO NA DOCUMENTAÇÃO UTILIZADA

O modo de olhar a deficiência e a incapacidade tem sido sujeito a mudanças à medida que se vai investigando e conhecendo em maior profundidade o que é ser-se pessoa. O próprio conceito de deficiência tem vindo a ser substituído pelo de incapacidade já que este remete para um modelo mais ecológico do desenvolvimento humano (Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos & Santos, 2012).

O modelo psicossocial assume-se como um modelo multidimensional que realça a importância do ambiente e dos fatores contextuais, associados às capacidades intelectuais, ao comportamento adaptativo, à participação, às interações e aos papéis sociais, o que leva Ruth Luckasson (2018) a afirmar que a complexidade das necessidades das pessoas com incapacidade e suas famílias ao longo do seu percurso de vida carece da intervenção de equipas multidisciplinares, de modo que, em trabalho sistemático, estreito e articulado possam desenvolver um plano compreensivo e integrador. A vantagem de uma abordagem holística na intervenção, indiscutivelmente, implica uma melhoria na comunicação entre a pessoa com incapacidade, os profissionais, os familiares e os amigos, permitindo uma compreensão mais efetiva e abrangente da incapacidade, dos fatores de risco, dos suportes a acionar, da melhoria de funcionalidade e, inevitavelmente, do bem-estar em contextos de vida adaptados. Os fatores interrelacionais que têm impacto na funcionalidade da pessoa com incapacidade adotam uma preponderância no modelo ecológico.

Os estudos desenvolvidos na década de 70, do século passado, pelo psicólogo Urie Bronfenbrenner defende um modelo ecológico do desenvolvimento humano que, em muito, contribuíram para a defesa e a criação do modelo biopsicossocial. Para compreender a evolução do ser humano sustentava que era necessário estudar a “acomodação progressiva e mútua entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades em mudança dos

cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que esse processo é afetado pelas relações entre os cenários e pelos contextos mais vastos em que estes cenários estão inseridos” (Bronfenbrenner, citado por Bairrão,1995).

Seguindo esta teoria, é fundamental conhecer bem as relações que se estabelecem entre Processo-Pessoa-Contexto, isto é, o contexto em que ocorre o desenvolvimento, as características pessoais (biológicas ou psicológicas) e o processo pelo qual acontece o desenvolvimento (Bronfenbrenner, citado por Bairrão, 1995). “Uma intervenção compreensiva, ou seja, uma intervenção baseada num modelo ecológico, será sempre melhor sucedida já que age sobre vários domínios de vida” (Howard, Nieuwenhuijsen & Saleeby, 2008).

Um novo regime jurídico da educação inclusiva é recebido nas escolas. O Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, vem estabelecer “os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Ponto1, artigo 1.º).

É considerado que a promulgação do DL 54/2018 se enquadra no paradigma da Educação Inclusiva pois tem por objetivo uma escola que se traduza num “local onde todos têm direito a aprender, através de um currículo que leva cada aluno ao limite das suas capacidades” (Costa, 2018, p.4 cit. in EUROPEAN AGENCY, 2018). O DL 54/2018 define os princípios orientadores para que a inclusão seja garantida, considerando-a como um processo que responde à panóplia de necessidades de todos e cada um dos alunos (artigo 1.º), identificando as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas e os recursos a mobilizar nesse sentido (artigo 2.º).

A determinação e a identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com o aluno. Esta identificação é apresentada ao diretor da escola, com explicitação das razões que levam à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão,

acompanhada da documentação considerada relevante que pode integrar um parecer médico, nos casos de problemas de saúde física ou mental, enquadrado nas necessidades de saúde especiais (NSE). Apresentada a identificação de necessidades, compete ao diretor da escola solicitar à equipa multidisciplinar da escola a elaboração de um relatório técnico-pedagógico (artigo 20.º).

A identificação da necessidade de frequência de áreas curriculares específicas implica, também, a elaboração de um programa educativo individual que integra outras medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a definir pela equipa multidisciplinar (artigo 24.º). Sempre que um aluno tenha um programa educativo individual deverá, caso se aplique, este ser complementado por um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar (artigo 25.º).

É preconizado o desenho universal como ação metodológica para a aprendizagem, implementada numa abordagem multinível no acesso ao currículo, priorizando-se a flexibilização curricular num contínuo de intervenções, sob a forma de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão consoante as necessidades educativas de cada aluno. Deste modo, é fundamental a presença do encarregado de educação nas reuniões com a equipa multidisciplinar para colaboração e elaboração dos documentos e, consequentemente, na aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão no processo educativo do seu educando, pois é ele quem melhor conhece as suas capacidades e necessidades, daí ser pertinente a sua opinião e participação.

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

2.2. MODELO MULTINÍVEL

O Decreto-lei n.º 54/2018 trouxe uma mudança de paradigma, introduzindo uma nova abordagem nas práticas educativas e nas diferentes respostas dadas aos alunos.

A abordagem multinível é orientada para o sucesso de todos os alunos. E, isso será alcançado através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem.

Trata-se de uma abordagem centrada nas intervenções de carácter universal, dirigidas a todos os alunos e da responsabilidade de todos os que intervêm no seu processo educativo.

De acordo com o Decreto-Lei, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pretendem garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo.

A atual legislação para a educação inclusiva determina a adoção deste modelo que contempla um conjunto organizado de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de resposta à intervenção multinível e que serão adotadas mediante a resposta dos alunos a essas estratégias.

Estas medidas encontram-se organizadas segundo uma abordagem multinível e serão adotadas mediante a resposta dos alunos a essas estratégias que diferem em termos de tipo, intensidade e frequência: as medidas universais (nível 1) são práticas/serviços disponibilizados com o objetivo de potenciar o sucesso e aprendizagem de todos os alunos; as medidas seletivas (nível 2) são práticas/serviços disponibilizados aos alunos em situações de risco ou que demonstram necessitar de apoio complementar (e.g., intervenções em pequeno grupo e, tendencialmente, de curta duração); as medidas adicionais (nível 3) são intervenções com maior frequência, intensidade e tempo de implementação, que são desenhadas para cada aluno de acordo com as suas potencialidades e necessidades, e implementadas individualmente ou em pequenos grupos. Estas medidas para a inclusão distribuem-se por

três níveis de crescente especificidade e grau de aprofundamento num contínuo de intervenção quanto ao tipo, à intensidade e à frequência (Figura 1).

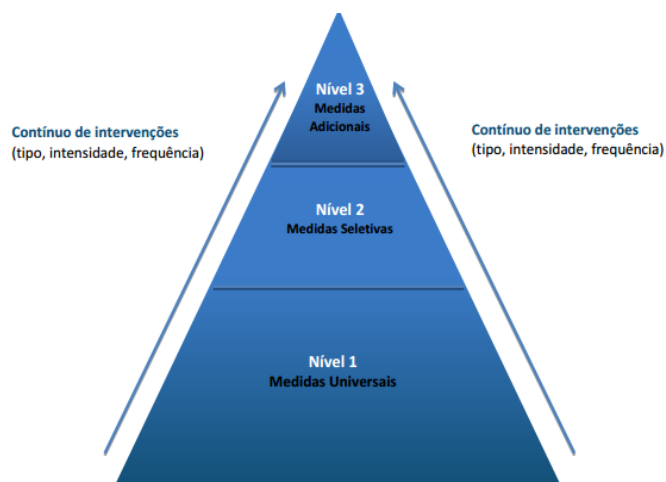


Fig. 1 – Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Este Decreto propõe cinco grandes alterações alinhadas com uma visão holística de inclusão e uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar (DGE, 2018): o afastamento da categorização dos alunos, nomeadamente na categoria das NEE; o afastamento do modelo da legislação especial para os alunos especiais; o estabelecimento de um continuum de respostas para todos os alunos; o foco nas respostas educativas e a perspetiva da mobilização complementar, sempre pertinente, de recursos de segurança social, saúde, formação profissional ou de emprego. Além destas alterações, reconfigura o modelo de Unidade Especializada integrando-o num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), destaca a importância da participação de todos os agentes envolvidos no processo educativo, nomeadamente através da criação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e reforça a importância do papel dos pais ou encarregados de educação no processo educativo (DGE, 2018).

A definição das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é realizada pelos docentes, mas conta com a colaboração dos pais ou encarregados de educação e de outros técnicos que intervêm diretamente com o aluno. Desse modo, apela-se assim para a responsabilização de todos no processo educativo e sucesso escolar do aluno.

As alterações propostas pelo Decreto-Lei nº54/2018 sugerem, então, e como já referimos uma mudança de paradigma, cujo foco se prende com a universalidade da escola, desenvolvendo assim uma “escola inclusiva de segunda geração” (Alves, 2019) que valoriza a diversidade e a individualidade de cada aluno. Este Decreto considera fatores de natureza académica, comportamental, social, emocional e ambiental inscritos na multidimensionalidade do conceito de inclusão. De acordo com Costa (2018 cit. in European Agency, 2018), esta legislação não se foca nas incapacidades, exclui categorizações e, conseqüentemente, o rótulo de educação especial focando-se na dificuldade que os alunos demonstram em aceder ao currículo e em realizar aprendizagens significativas seja por motivos de incapacidade, socioeconómicos ou emocionais para que se melhore a inclusão e, conseqüentemente, a qualidade da educação ao longo da escolaridade obrigatória em Portugal (Decreto-Lei nº 54/2018).

Pereira (2018) refere a natureza compreensiva e sistémica que lhe está inerente, complementada de forma integrada, flexível e articulada pela adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), convocando na sua operacionalização uma mudança na organização dos recursos da escola, a um nível micro, da sala de aula e macro numa ação colaborativa e protocolada com a comunidade. Por outro lado, a autora refere que o modelo multinível se afirma como um modelo basicamente de atuação de escola, que convoca ações e impactos com significado quer no que respeita aos intervenientes, quer nos contextos ou no nível da sua organização e funcionamento. Este modelo segue o princípio universal de que as ações são de todos para todos, numa perspetiva de Escola inclusiva.

Os modelos que integram a abordagem multinível têm em comum um conjunto específico de princípios, características e condições essenciais para o desenho da ação de suporte à aprendizagem (figura 2).

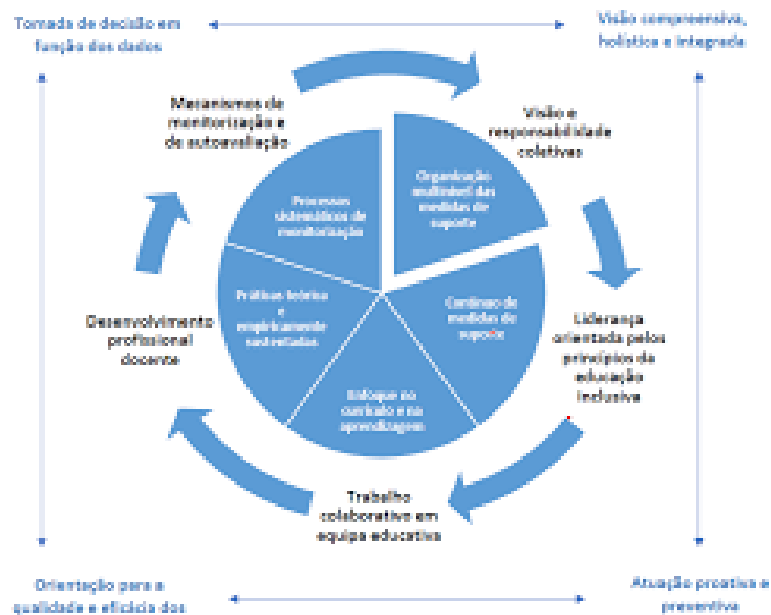


Fig. 2 – Princípios, características e condições da abordagem multinível (Pereira, 2018).

É importante compreender, constantemente, os fenómenos educativos e reconhecer o quanto intrincados, complexos e múltiplos estes são. Aos fatores individuais do aluno coligam-se os fatores ambientais, contextuais, educativos, familiares e da comunidade em que este está inserido.

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

Sobre este assunto, Fitchett e Heafner (2014) referem que num sistema legislativo em que “... nenhuma criança é deixada para trás...”, estabelecem-se medidas de responsabilização, quer na avaliação de alunos, quer na avaliação de professores. A estes é solicitado que estejam preparados para tomar decisões pedagógicas, sob tensão, designadamente para lecionarem um currículo determinado e rígido. Etscheidt et al. (2012) refere a necessidade de se promoverem rotinas reflexivas durante a carreira docente, com diversificação e alargamento das experiências pedagógicas com a finalidade de aumentar as oportunidades de melhoria das práticas de ensino e dos resultados dos alunos. Aos docentes, incluindo os de educação especial, exige-se que avaliem o impacto da sua prática no que

respeita à equidade e igualdade de oportunidades de participação, envolvimento e sucesso nas aprendizagens dos alunos.

Frempong et al. (2011) menciona que as orientações atuais recomendam abordagens com base nos direitos e na qualidade da educação para todos, realçando o papel assumido pelos sistemas educativos. O aluno é o centro de análise, priorizando-se as oportunidades de aprendizagem. Pigozzi (2008, citado por Frempong et al. 2011) afirma que “o provimento destas oportunidades, relativas à aprendizagem, requer a compreensão do aporte que o aluno traz para este contexto, a importância de este ser um ambiente útil e significativo, assim como importa entender a relevância do conteúdo e da adaptação do ato e do processo de aprendizagem para os alunos, ressaltando os sistemas de compensação e de suportes disponibilizados através das políticas, da legislação, dos recursos, da administração e da gestão.

Os princípios subjacentes à abordagem multinível dizem respeito a uma visão compreensiva, holística e integrada; uma atuação proativa e preventiva; uma orientação para a qualidade e eficácia dos processos e uma estruturação dos processos de tomada de decisão em função dos dados.” (Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática 2018).

2.3. DO DECRETO-LEI Nº 54/2018, 06/07 À LUZ DO PARADIGMA DE SUPORTE

O aparecimento de novos paradigmas em qualquer área do conhecimento é uma prova de que o curso da história é extremamente dinâmico e isso leva a novos procedimentos e a novas linhas de ação. No âmbito da educação especial as coisas não ocorrem de modo diferente.

A emergência de um modelo ou paradigma de suporte surge originariamente num quadro paradigmático associado à incapacidade intelectual, convergindo na necessidade de se encontrar a melhor forma de a definir, assumindo, assim, o propósito de procurar estabelecer conceitos, parâmetros, balizas para que os apoios e suportes sejam atribuídos e/ou implementados. Neste sentido, e de acordo com Schalock e Luckasson (2004), o processo

implica uma visão abrangente, congregando não só o funcionamento cognitivo e as limitações cognitivas coexistentes, mas direcionando, igualmente, o foco para a funcionalidade e o desempenho limitativo do indivíduo no que respeita às aprendizagens, assim como as adaptações contextuais exigidas, por forma a que o diagnóstico possa efetivamente definir o nível de intervenção.

No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho tem como eixo principal de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa, numa perspetiva inclusiva. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente, através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas como a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular. Consciente das competências profissionais existentes nas escolas portuguesas, o Governo pretende criar condições para que estas possam elevar os padrões de qualidade das diferentes ofertas de educação e formação. Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a interação com os pares constituindo uma ação central dos serviços de apoio e da educação especial, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens.

As opções metodológicas subjacentes ao atual Decreto-Lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de

acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.

Alicerçado em valores da educabilidade universal, na equidade de oportunidades de acesso a ambientes de aprendizagem inclusivos, o Decreto-Lei n.º 54/2018 advoga o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a abordagem multinível, como guias de apoio à operacionalização do diploma ao nível da comunidade, da escola e da sala de aula.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma opção metodológica, definida como um modelo que estrutura e orienta a construção de ambientes de aprendizagem que garantam a acessibilidade para todos os alunos (Pereira et al., 2018), procurando ajudar os professores a responder às necessidades de todos os alunos através da implementação proactiva de estratégias de remoção de barreiras na sala de aula e de flexibilização nas formas de acesso e envolvimento dos alunos na aprendizagem (Nunes & Madureira, 2015).

Por sua vez, a abordagem multinível arquitecta um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem para reforçar a resposta às necessidades gerais, distintas e únicas dos alunos, num contínuo de suportes. O foco está colocado num conjunto de ações, estratégias e medidas organizadas em três níveis de intervenção: medidas universais, que constituem respostas educativas a mobilizar para todos os alunos; medidas seletivas, que visam as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais; e medidas adicionais, que visam as dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão (Pereira et al., 2018). As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, variam, assim, em tipo, intensidade e frequência, e a sua mobilização depende da eficácia da sua aplicação para responder às necessidades, potencialidades e interesses dos alunos ao longo do percurso escolar (Pereira et al., 2018). A abordagem multinível preconizada no Decreto-Lei n.º 54/2018 é consistente com abordagens já implementadas noutros países – Multi-tier Model System of Supports (e.g., Sugai et al., 2016) colocando o enfoque “nas intervenções de carácter universal, dirigidas a todos”, através de uma identificação precoce de fatores de risco e intervindo numa lógica “proactiva e preventiva” (Pereira et al., 2018, p. 19). Pretende-se a capacitação das escolas para responderem às necessidades dos perfis de aprendizagem dos

alunos através da reconfiguração de respostas, concretizando apoios que atendem às necessidades multidimensionais de todos e de cada um dos alunos dentro das salas de aula.

Colocar o DUA em prática requer uma preparação para mudar a forma como os professores respondem à diversidade e à diferença e, em consonância, adaptar o processo de ensino aprendizagem (Flood & Banks, 2021). Internacionalmente, a implementação efetiva e proficiente do DUA e da Abordagem Multinível tem vindo a ser relacionada com as atitudes, o conhecimento, os recursos e o apoio da Direção das Escolas, sendo que a ausência destes fatores constitui uma barreira importante no sucesso de tais abordagens (Lesh et al., 2021; Scott, 2018; Werts et al., 2014), levando Edyburn (2010) a questionar como poderiam os professores implementar um constructo que não conseguiam definir.

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

Para a visão integrada e contínua da abordagem educativa que agora se defende contribui decisivamente um processo de avaliação de apoio à aprendizagem que considera aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais, uma vez que desse processo resulta toda a sequência e dinâmica da intervenção.

Redefinem-se, a partir de uma visão holística, as atribuições das equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação das mesmas, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e, quando possível, do próprio aluno.

Introduzem-se alterações na forma como a escola e as estruturas de apoio se encontram organizadas, para a identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória.

Reconfigura-se o modelo de Unidade Especializada (UE) num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), que aglutina o primeiro, transformando-se num espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todos.

Reforça-se o papel dos pais ou encarregados de educação, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos (Tabela 1).

PAIS OU ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	
Direitos	Deveres
<ul style="list-style-type: none"> • Participar nas reuniões da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI). • Participar na elaboração do relatório técnico-pedagógico (RTP). • Participar e acompanhar a definição e a implementação das medidas a aplicar. • Participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual (PEI). • Receber uma cópia do relatório técnico-pedagógico e, se aplicável, do programa educativo individual e do plano individual de transição. • Solicitar a revisão do programa educativo individual. • Consultar o processo individual do seu filho ou educando. • Ter acesso a informação compreensível relativa à educação do seu filho ou educando. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperar com os profissionais no desempenho da sua missão pedagógica ou com outros agentes educativos, em especial na implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. • Disponibilizar toda a informação relevante para efeitos de determinação de medidas de suporte à aprendizagem. • Acompanhar, ativamente, a vida escolar do seu educando. • Respeitar a autonomia pessoal do seu filho ou educando, nomeadamente o direito a ser ouvido e a participar ativamente em todos os assuntos do seu interesse, tomando em consideração os seus interesses e preferências. • Fundamentar a necessidade de revisão do programa educativo individual. • Solicitar junto da escola informação sobre o processo educativo do seu educando.

Tabela 1: Pais ou encarregados de educação – direitos e deveres (Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática, 2018)

3. CAPÍTULO II: ESTUDO EMPÍRICO

3.1. INTRODUÇÃO

O anterior Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro alusivo à educação especial foi revogado com a implementação do Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho da educação inclusiva. O atual Decreto-Lei preconiza a participação ativa dos pais ou encarregados de educação, estabelecendo um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo do seu educando. Cabe “... à escola incentivar a participação das famílias através de melhorias ao nível da comunicação, das atitudes e no seu envolvimento na educação dos seus educandos. A colaboração entre a escola e a família está intimamente ligada ao sucesso escolar dos alunos.” (Filomena Pereira, para uma educação inclusiva-manual de apoio à prática, 2018).

O autor Lima e Sá (2002) defende uma análise da legislação portuguesa sobre o relacionamento entre a Escola e a Família mostrando como se tem vindo a caminhar para uma situação de crescente apoio ao envolvimento e participação parentais.

3.2. PARTICIPANTES

A amostra deste estudo foi efetuada em três agrupamentos de escolas do distrito de Braga. É constituída por 53 familiares de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão segundo o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, sendo a maioria mães (73,6%; n=39), seguido dos pais (9,4%; n=5), de outros (9,4%; n=5 dos quais 5,6% são 3 tias e 3,7% n= 2 não se identificou) e das avós (7,5%; n= 4).

Grau de Parentesco		
Níveis	Contagens	% do Total
Avó	4	7.5 %
Mãe	39	73.6 %
Outro	5	9.4 %
Pai	5	9.4 %

A idade dos alunos varia entre os 9 e os 17 anos de idade, 33 são do sexo feminino (62,3%) e 20 são do sexo masculino (37,7%).

Idades dos alunos envolvidos		
Níveis	Contagens	% do Total
9	2	3.8 %
10	3	5.7 %
11	7	13.2 %
12	7	13.2 %
13	13	24.5 %
14	6	11.3 %
15	8	15.1 %
16	4	7.5 %
17	3	5.7 %
Sexo dos alunos		
Níveis	Contagens	% do Total
F	33	62.3 %
M	20	37.7 %

No que diz respeito ao nível de escolaridade, 5,6% dos alunos pertence ao 1º ciclo do ensino básico (n=3), 41,5% ao 2º ciclo do ensino básico (n=22), 41,5% ao 3º ciclo (n=22) e 11,3% ao ensino secundário (n=6) como podemos constatar no capítulo III, ponto 4.1 deste estudo.

Quanto às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão presentes no RTP e/ou PEI, temos 15%, (n=8) com medidas universais, seletivas e adicionais; 20,8% (n=11) com medidas universais e seletivas; 24,5% (n=13) com medidas seletivas; 11,3% (n=6) com medidas seletivas e adicionais e 28,3% (n=15) com medidas adicionais (ver capítulo III, ponto 4.2).

3.3. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

A Educação Especial é um serviço integrado dentro da escola que visa implementar e reforçar atitudes e pedagogias que promovam a inclusão de todos os alunos com necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e, para tal, é fundamental aferir a satisfação das famílias com os Serviços de Educação Especial.

Com a finalidade de avaliar o grau de satisfação das famílias dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, relativamente ao apoio dos Serviços de Educação Especial, elaborámos um questionário com base na escala *Parental Satisfaction With Special Education Services in the United States Virgin Islands* (2009). O instrumento elaborado, *Questionário de Satisfação da Família com os Serviços de Educação Especial*, é constituído por três grupos de questões: Grupo I – diz respeito aos dados sociodemográficos do agregado familiar e do seu educando. Grupo II – o nível de satisfação da família com as diferentes áreas apoiadas pelos Serviços de Educação Especial, essenciais ao desenvolvimento do aluno.

Grupo III – o nível de satisfação com cada uma das etapas no processo de elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) do educando.

Nos grupos II e III foi solicitado à família para situarem o seu grau de satisfação em relação a cada uma das afirmações, segundo uma escala de Likert de 5 pontos em que 1 correspondia a completa insatisfação, 4 a completa satisfação e 5 não era aplicável.

Por último e sabendo que o processo de alteração de um Decreto-Lei implica uma relação dinâmica entre o que existe e a implementação de novas medidas e reajustes a realizar para a sua otimização, questionámos a família sobre a sua participação na escola, designadamente a nível da sua opinião sobre as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, colaboração na elaboração de documentos importantes para o processo de ensino e aprendizagem do seu educando, como por exemplo o Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e o Programa Educativo Individual (PEI) e, ainda o que poderia ser feito para melhorar os Serviços de Educação Especial, na escola do seu educando.

3.3.1. RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados para este estudo foi feita através da utilização de um questionário com base na escala *Parental Satisfaction With Special Education Services in the United States Virgin Islands* (2009). O instrumento elaborado, *Questionário de Satisfação da Família com os Serviços de Educação Especial* tem como objetivo conhecer o grau da satisfação das famílias com o Serviço de Educação Especial (**Anexo 1**).

Após a recolha e análise dos questionários, colocámos os dados numa folha do Excel e, posteriormente, os dados foram trabalhados estatisticamente no software de estatística “*The jamovi project*” para uma fácil leitura.

3.4. PROCEDIMENTOS

Após revisão da literatura que sustenta a importância do envolvimento da família no processo educativo dos seus educandos e na escola, considerámos pertinente avaliar os Serviços de Educação Especial através da avaliação que as famílias fazem dos diferentes momentos que integram a responsabilidade destes Serviços, como seja o processo de elaboração do PEI.

Depois de pesquisas efetuadas sobre instrumentos de avaliação da opinião das famílias, a seleção incidu sobre o questionário “*Parental Satisfaction With Special Education Services in the United States Virgin Islands*” (2009), traduzido para a nossa realidade e segundo a legislação em vigor, resultando no questionário “Satisfação da Família com os Serviços de Educação Especial”.

A distribuição dos questionários foi feita de forma direta aos encarregados de educação dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, através dos professores de educação especial, em suporte papel dentro de um envelope que, posteriormente, foram entregues ao respetivo professor de educação especial.

3.5. ANÁLISE DE DADOS

Os dados reunidos no presente estudo através da aplicação de um questionário para aferir o grau de satisfação das famílias dos alunos com RTP e/ou PEI com os Serviços de Educação Especial, foram tratados no programa Excel e, posteriormente, importados e processados no Software de Estatística “*The jamovi project*”.

4. CAPÍTULO III: RESULTADOS

4.1. DESCRIÇÃO DOS ALUNOS

Os alunos envolvidos neste estudo têm medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pelo Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho e foram selecionados os alunos que têm no seu processo individual RTP e/ou PEI. São alunos do primeiro ciclo (n= 5.7%), segundo ciclo (n= 41.5%), terceiro ciclo (n= 41.5%) do ensino básico e alguns do secundário (Tabela 2).

Níveis de escolaridade	Número/Quantidade	Percentagem (%) Do Total
1º CICLO	3	5.7 %
2º CICLO	22	41.5 %
3º CICLO	22	41.5 %
SECUNDÁRIO	6	11.3 %

Tabela 2: Níveis de escolaridade dos alunos com RTP e/ou PEI.

4.2. MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO

Os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão alvo deste estudo foram os que têm medidas universais e seletivas (n=11, 20.8 %), medidas seletivas e adicionais (n=6, 11.3 %), medidas universais, seletivas e adicionais (n=8, 15.1 %), medidas seletivas (n=13, 24.5 %) e medidas adicionais (n=15, 28.3 %). Da análise à Tabela 3 depreende-se que alguns encarregados de educação não percebem que as medidas são cumulativas e que os seus educandos só passam para a medida seguinte se esgotar todas as outras hipóteses e não obtiver resultados satisfatórios.

Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho		
Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	Total de alunos	Percentagem
Medidas universais, seletivas e adicionais	8	15.1 %
Medidas universais e seletivas	11	20.8 %
Medidas seletivas e adicionais	6	11.3 %
Medidas seletivas	13	24.5 %
Medidas adicionais	15	28.3 %

Tabela 3: *Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.*

4.3. PROFISSIONAIS INTERVENIENTES

A Tabela 4 indica a participação dos diferentes intervenientes na elaboração do RTP e/ou PEI, posicionando-se como decisores na adoção das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e aos recursos a definir como pertinentes e adequados às necessidades de cada aluno.

Intervenientes	Número	Percentagem
Professor titular de turma/Diretor de turma	53	100%
Professor de educação especial	53	100%
Técnicos	10	19%
Encarregados de educação	45	85%
Aluno	0	0%

Tabela4: *Intervenientes na elaboração dos documentos.*

Verificámos que os professores titulares de turma e diretores de turma, os professores de educação especial e os encarregados de educação estão presentes, na sua maioria, no cumprimento dos procedimentos em todos os casos. Os técnicos são convocados a participar em 19% (n=10). Os alunos não têm participação ativa na elaboração dos documentos.

Foi possível verificar através da análise aos documentos, RTP e PEI, que estes foram elaborados segundo as orientações da Direção Geral da Educação ao abrigo do DL nº 54/2018.

4.4. RECURSOS HUMANOS E SERVIÇOS ENVOLVIDOS

NO APOIO

No que respeita aos recursos humanos, todos os alunos com RTP e PEI têm apoio com um ou mais docentes de educação especial e outros docentes de outras áreas. Os alunos com PEI são apoiados por técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) nas valências de Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Psicologia.

4.5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este estudo tem como objetivo principal avaliar o grau de satisfação das famílias com os Serviços de Educação Especial, o qual foi avaliado em relação às áreas apoiadas pelos Serviços de Educação Especial, ao processo de elaboração do RTP e do PEI e à articulação entre a Escola e os Serviços de Educação Especial. Para efeitos da apresentação dos resultados recolhidos, iremos debruçar-nos sobre a percentagem (%) obtida para os itens constituintes de cada grupo de respostas.

Com este estudo quisemos averiguar se os encarregados de educação conhecem o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho e se participaram na implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Assim, 73.6 % num total de 39 respondentes disseram que conhecem o atual Decreto-Lei e 81.1 % de 43 respondentes participaram na implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

O encarregado de educação conhece o DL nº 54/2018 de 6 de julho?			O encarregado de educação participou na implementação das medidas do DL nº 54/2018 de 6 de julho?		
Níveis	Contagens	% do Total	Níveis	Contagens	% do Total
Não	14	26.4 %	Não	10	18.9 %
Sim	39	73.6 %	Sim	43	81.1 %

Podemos aferir que 90.6 % num total de 48 respondentes participaram nas reuniões com a EMAEI, depreendendo-se que colaboraram na elaboração dos documentos RTP e PEI (quando aplicável).

O encarregado de educação participou nas reuniões da EMAEI?			O encarregado de educação participou na elaboração do RTP?		
Níveis	Contagens	% do Total	Níveis	Níveis	% do Total
Não	5	9.4 %	Não	8	15.1 %
Sim	48	90.6 %	Sim	45	84.9 %

O seu educando tem PEI?			Participou na elaboração do PEI?		
Níveis	Contagens	% do Total	Níveis	Contagens	% do Total
Não	24	45.3 %	Não	22	41,5%
Sim	29	54.7 %	Sim	25	47.2 %
Não respondeu	0	0.0 %	Não respondeu	6	11.3 %

Com este estudo verificámos também que alguns encarregados de educação solicitam uma cópia dos documentos, bem como pretendem consultar o processo individual dos seus educandos. Quanto à questão se os encarregados de educação solicitaram a revisão do PEI, 88.7 % (n= 47) dos inquiridos disseram não. Os encarregados de educação quando questionados se tiveram acesso à informação e aos registos periódicos de avaliação do seu educando, 96.2 % (n= 51) responderam sim.

Recebeu uma cópia do RTP?			Recebeu uma cópia do PEI?		
Níveis	Contagens	% do Total	Níveis	Contagens	% do Total
Não	11	20.8 %	Não	20	37.7 %
Sim	42	79.2 %	Sim	27	50.9 %
Não respondeu	0	0.0 %	Não respondeu	6	11.3 %

Solicitou a revisão do PEI?			Pedi para consultar o Processo Individual do seu educando?		
Níveis	Contagens	% do Total	Níveis	Contagens	% do Total
Não	47	88.7 %	Não	42	79.2 %
Não respondeu	6	11.3 %	Sim	11	20.8 %

Teve acesso à informação do seu educando?			Teve acesso a registos periódicos de avaliação do seu educando?		
Níveis	Contagens	% do Total	Níveis	Contagens	% do Total
Não	2	3.8 %	Não	2	3.8 %
Sim	51	96.2 %	Sim	51	96.2 %

Conheceu os espaços de aprendizagem do seu educando?		
Níveis	Contagens	% do Total
Não	27	50.9 %
Sim	26	49.1 %

A partir da análise da Tabela 5, podemos constatar que as famílias mostram graus de satisfação variáveis mediante as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão aplicadas aos seus educandos e que estão incluídos os apoios prestados pelos Serviços de Educação Especial, designadamente pelo docente de educação especial e por outros técnicos nas valências da terapia da fala, ocupacional, fisioterapia, psicomotricidade e psicologia, contribuindo para o reforço e sucesso nas diversas áreas da aprendizagem importantes ao desenvolvimento de competências essenciais dos alunos. A implementação do apoio do docente de educação especial na sala de aula, o referente ao seu papel, essencial nos processos de gestão do ambiente da sala de aula, na adaptação necessária de materiais e recursos, na aplicação de estratégias diferenciadas e na monitorização das medidas. O trabalho de parceria na sala de aula do docente de educação especial e do docente titular de turma/ docente das disciplinas que o aluno frequenta, pode significar a possibilidade da diferenciação e flexibilização para uma maior participação nos diferentes contextos, se os professores assim o quiserem, pois como Sanches – Ferreira salienta, dependendo das crenças e valores e da perceção do “que vale a pena e é justo”, mostram-se mais tolerantes agindo em conformidade (Sanches Ferreira, 2007, p.112).

Existindo uma articulação entre os docentes de educação especial, técnicos e os docentes titulares das diversas áreas curriculares/ disciplinas leva à obtenção de resultados mais positivos no processo de aprendizagem de cada aluno e à satisfação dos encarregados de educação com o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido para e pelo seu educando e pelos Serviços de Educação Especial.

De acordo com Cabral e Alves (2017) esta prática implica que toda a equipa educativa tenha tempos comuns para poder trabalhar com diferentes grupos de alunos, numa perspetiva de trabalho de natureza disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, para que os alunos possam trabalhar de forma diversificada. Esta mudança é um desafio a toda a equipa educativa, uma vez que implica uma mudança nos modos de pensar, planear, agir e interagir. Suscita-nos ainda nesta alteração da legislação, o Desenho Universal da Aprendizagem subjacente, tendo como finalidade o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades (Quaglia, 2015, cit in Nunes, C. & Madureira, 2015). Esta abordagem centra-se na dimensão pedagógica, nomeadamente nas práticas de ensino a desenvolver pelos docentes, minimizando as barreiras que possam obstar à aprendizagem.

Neste estudo, onde se observa que os encarregados de educação estão completamente satisfeitos – nível 4 (n=8, 72,7% em 11 respondentes) é quando os seus educandos têm medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, depreendendo-se que estas resolvem parte das necessidades de aprendizagem dos alunos, pois têm mais apoios, designadamente o apoio dos Serviços de Educação Especial.

Satisfação dos Pais/Encarregados de Educação com as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão aplicadas aos seus educandos					
	Total de respostas (%)	Nível 2 – Insatisfeito (%)	Nível 3 – Satisfeito (%)	Nível 4 – Completamente Satisfeito (%)	Nível 5 – Não aplicável (%)
Medidas universais, seletivas e adicionais	8 15.1 %	0.0 %	7 87,5%	0.0 %	1 12,5%

Medidas universais e seletivas	11 20.8 %	0.0 %	3 27,2%	8 72,7%	0.0 %
Medidas seletivas e adicionais	6 11.3 %	0.0 %	5 83,3%	1 16,6%	0.0 %
Medidas seletivas	13 24.5 %	0.0 %	8 61,5%	2 15,3%	3 23%
Medidas adicionais	15 28.3 %	1 6,6%	11 73,3%	3 20%	0.0 %

Tabela 5: Satisfação dos pais/encarregados de educação com as medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão aplicadas ao seu educando.

Relativamente à satisfação dos pais/ encarregados de educação com as áreas apoiadas pelos Serviços de Educação Especial, podemos aferir pela análise da Tabela 6 que é variável nas diversas áreas essenciais ao desenvolvimento dos alunos. Os pais/encarregados de educação inquiridos mostram maior satisfação com o apoio dos Serviços de Educação Especial ao nível das áreas relativas às competências sociais (total= 46: nível 3- n= 36, 67.9%; nível 4- n= 10, 18.9%), áreas académicas (total= 45: nível 3- n=38, 71.7%; nível 4- n= 7, 13.2%) e autonomia nas atividades da vida diária (total= 37: nível 3 n= 30, 56.6%; nível 4- n= 7, 13.2%). Por outro lado, revelam menor satisfação com o apoio dos Serviços de Educação Especial no desenvolvimento dos seus educandos nas áreas da matemática (n= 19, 35.8%) e da escrita (n= 13, 24.5%). Constatámos, ainda, que a área dos cuidados médicos e saúde não se aplica em muitos dos casos (n= 44, 83.0%), seguida das competências motoras (n= 37, 69.8 %) e da regulação do comportamento (n= 27, 50.9 %).

Satisfação dos Pais/Encarregados de Educação com as Áreas apoiadas pelos Serviços de Educação Especial						
Níveis de Satisfação						
Áreas	Contagens	Nível 1- Completamente Insatisfeito (%)	Nível 2 – Insatisfeito (%)	Nível 3 – Satisfeito (%)	Nível 4 – Completam ente Satisfeito (%)	Nível 5 – Não aplicável (%)
Leitura	53	0 0.0 %	6 11.3 %	37 69.8 %	10 18.9 %	0 0.0 %
Escrita	53	1 1.9 %	13 24.5 %	29 54.7 %	10 18.9 %	0 0.0 %
Fala/Comunicação	53	0 0.0 %	1 1.9 %	30 56.6 %	4 7.5 %	18 34.0 %
Matemática	53	0 0.0 %	19 35.8 %	26 49.1 %	8 15.1 %	0 0.0 %
Competências Sociais	53	0 0.0 %	2 3.8 %	36 67.9 %	10 18.9 %	5 9.4 %
Comportamento	53	0 0.0 %	7 13.2 %	25 47.2 %	8 15.1 %	13 24.5 %
Regulação do Comportamento	53	0 0.0 %	4 7.5 %	17 32.1 %	5 9.4 %	27 50.9 %
Áreas académicas	53	0 0.0 %	8 15.1 %	38 71.7 %	7 13.2 %	0 0.0 %
Competências Motoras	53	0 0.0 %	0 0.0 %	11 20.8 %	5 9.4 %	37 69.8 %

Linguagem	53	0 0.0%	0 0.0%	28 52.8%	9 17.0%	16 30.2%
Cuidados Médicos e Saúde	53	0 0.0%	1 1.9%	5 9.4%	3 5.7%	44 83.0%
Autonomia nas Atividades da Vida Diária	53	0 0.0%	0 0.0%	30 56.6%	7 13.2%	16 30.2%

Tabela 6: Satisfação dos Pais/Encarregados de Educação com as Áreas apoiadas pelos Serviços de Educação Especial.

Correia (2003) considera que devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se os assuntos de forma o mais concreta possível para estimular a participação. Muitas vezes é necessário recorrer a um currículo especial ou a alterações do currículo para que se desenvolvam ao máximo as capacidades e potencialidades do aluno (Mesquita, 2005). Todavia, como Leite (2011) sustenta, “diferenciar não é reduzir ou simplificar o currículo comum: é definir estrategicamente percursos de aprendizagem diferenciados, que permitam a cada um dos alunos progredir no currículo com vista ao sucesso” (p.20).

Relativamente à análise comparativa das medidas de gestão curricular e da continuidade no grau de intervenção aferida, salientamos no Decreto-Lei 54/2018, a possibilidade de cada aluno com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão usufruir de adaptações ao processo da avaliação (artº28), conferindo uma maior equidade na avaliação e transversalidade nas diferentes áreas curriculares/disciplinas.

Simeonsson e Sanches-Ferreira, no Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, salientam uma preocupação no

envolvimento dos pais no processo de avaliação, discussão e estratégias (Simeonsson, R., Sanches, M., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares A., Alves, 2010). De facto, na análise comparativa dos elementos envolvidos no processo de referenciação e avaliação embora pareça no Decreto-Lei nº 3/2008 que o papel dos pais e encarregados de educação esteja presente, no Decreto-Lei nº 54/2018, observa-se um esforço maior na referida integração dos mesmos, numa participação mais ativa como condição basilar para o sucesso educativo e inclusão (CE, 2018; CNE, 2018). Especifica-se inclusive no manual de apoio à prática, os seus direitos e deveres uma vez que constituem peça fulcral no processo educativo. Releva-se ainda do manual de apoio à prática algumas linhas de orientação, com exemplos concretos de incentivo na cooperação e participação “através de melhorias ao nível da comunicação e atitudes e envolvimento das famílias na educação dos seus filhos” (Pereira, 2018, p. 15). A comunicação com os pais e encarregados de educação pode eliminar as barreiras que possam existir tornando-se útil no conhecimento dos seus pontos de vista, ajustando-se medidas e atuações, tornando-se a educação objeto de responsabilidade de todos (Booth, T., & Ainscow, 2002). O facto dos documentos do DL 54/2018 assinalarem espaços com procedimentos adotados para o envolvimento dos pais e alunos em evidência no Relatório Técnico Pedagógico e Programa Educativo Individual nas expectativas, potencialidades e necessidades, parece revelar um importante passo na concretização do planeamento centrado na pessoa que apela ao desafio de congregar toda a comunidade de suporte que rodeia o aluno (pais, família, amigos, vizinhos, docentes e técnicos) na realização das aspirações, capacidades e sonhos, aliado ao desenvolvimento da autodeterminação e daí maior capacidade de intervenção social (Schalock, 2010). Este facto, no DL 54/2018, revela caminhos para o desenvolvimento da autodeterminação percecionados com a capacidade que o indivíduo deve ter para definir objetivos baseados no conhecimento e valorização que tem de si próprio. As escolhas de possíveis profissões, assim como o reconhecimento das suas potencialidades/dons são fatores a desenvolver para a autodeterminação. A autodeterminação está intimamente relacionada com o comportamento intencional, com a escolha intencional. As escolhas têm como objetivo

melhorar a qualidade de vida das pessoas tornando-se indicadores para estratégias a definir (Schalock, 2010). De igual modo, os resultados escolares melhoram quando a autoestima dos alunos está mais elevada e quando aos alunos se apela a um papel ativo, concedendo-lhes maior responsabilidade em todo o processo do quotidiano escolar (Lima, 2008).

Comparativamente à avaliação das famílias perante as diversas etapas que ocorrem ao longo do processo de elaboração PEI, podemos verificar, a partir das Tabelas 7 a 12 que de um modo geral os inquiridos mostram-se satisfeitos em todos os itens expostos.

Satisfação dos encarregados de educação com o conhecimento dos profissionais na implementação do PEI		
Níveis	Contagens	% do Total
1-Completamente insatisfeito	0	0.0 %
2-Insatisfeito	4	7.5 %
3-Satisfeito	24	45.3 %
4-Completamente Satisfeito	8	15.1 %
5-Não aplicável	17	32.1 %

Tabela 7: Satisfação dos Pais/Encarregados de Educação com o conhecimento dos profissionais na implementação do PEI

Satisfação dos encarregados de educação com a convocatória para as reuniões de implementação do PEI		
Níveis	Contagens	% do Total
1 Completamente insatisfeito	0	0.0 %
2 Insatisfeito	1	1.9 %

3 Satisfeito	29	54.7 %
4 Completamente satisfeito	6	11.3 %
5 Não aplicável	17	32.1 %

Tabela 8: Satisfação dos encarregados de educação com a convocatória para as reuniões de implementação do PEI

Satisfação dos encarregados de educação com as condições criadas pela equipa de educação especial para o aluno ingressar na turma regular		
Níveis	Contagens	% do Total
1 Completamente insatisfeito	0	0.0 %
2 Insatisfeito	1	1.9 %
3 Satisfeito	35	66.0 %
4 Completamente satisfeito	13	24.5 %
5 Não aplicável	4	7.5 %

Tabela 9: Satisfação dos encarregados de educação com as condições criadas pela equipa de educação especial para o aluno ingressar na turma regular

Satisfação dos encarregados de educação com a disponibilidade da equipa de educação especial dialogar sobre os apoios necessários		
Níveis	Contagens	% do Total
1 Completamente insatisfeito	0	0.0 %
2 Insatisfeito	4	7.5 %
3 Satisfeito	20	37.7 %
4 Completamente Satisfeito	28	52.8 %

5 Não aplicável	1	1.9 %
-----------------	---	-------

Tabela 10: Satisfação dos encarregados de educação com a disponibilidade da equipa de educação especial dialogar sobre os apoios necessários

Satisfação dos encarregados de educação com a abordagem à avaliação do seu educando		
Níveis	Contagens	% do Total
1 Completamente insatisfeito	0	0.0 %
2 Insatisfeito	3	5.7 %
3 Satisfeito	38	71.7 %
4 Completamente satisfeito	11	20.8 %
5 Não aplicável	1	1.9 %

Tabela 11: Satisfação dos encarregados de educação com a abordagem à avaliação do seu educando

Satisfação dos encarregados de educação com a sua opinião na elaboração do PEI		
Níveis	Contagens	% do Total
1-Completamente insatisfeito	0	0.0 %
2 Insatisfeito	8	15.1 %
3 Satisfeito	25	47.2 %
4 Completamente Satisfeito	5	9.4 %
5 Não aplicável	15	28.3 %

Tabela 12: Satisfação dos encarregados de educação com a sua opinião na elaboração do PEI

Com este estudo ficou clara a ideia de que garantir a satisfação das famílias é um facto importante para que as mesmas se aproximem e se reconheçam como elementos participativos num serviço que é de todos e para todos.

Reconhecendo que ao processo de avaliação da satisfação deve estar, implicitamente, associada a implementação de adaptações e mudanças naquilo que já existe, quisemos apurar junto das famílias sugestões para melhorar os serviços de educação especial nas escolas dos seus educandos. Através da análise da Tabela 13, contactámos que as medidas mais apontadas foram a necessidade de pessoal qualificado em número suficiente (50.9 %, n= 27) e proporcionar mais serviços para inserção numa atividade profissional (24.5 %, n= 13).

Sugestão de melhoria		
Níveis	Contagens	% do Total
Desconheço	8	15.1 %
Mais serviços de acordo com o PEI	5	9.4 %
Pessoal qualificado em nº suficiente	27	50.9 %
Proporcionar mais serviços para inserção numa atividade profissional	13	24.5 %

Tabela 13: *Sugestão de melhoria*

4.6. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Com este estudo pretendemos averiguar o grau de satisfação das famílias com os Serviços de Educação Especial, como temos vindo a referir. Analisando, globalmente, os dados obtidos podemos mencionar que as famílias estão satisfeitas com estes serviços. No entanto são pouco observáveis níveis elevados de satisfação completa com as subescalas do questionário, designadamente nas áreas apoiadas pelos Serviços de Educação Especial.

É com o processo de elaboração do Programa Educativo Individual que as famílias estão mais satisfeitas, essencialmente com as competências e conhecimentos dos profissionais na implementação do PEI, a participação nas reuniões com a EMAEI (90.6% n=48), a abertura e a disponibilidade da equipa multidisciplinar para dialogar sobre os apoios necessários, a forma como a sua opinião foi tida em consideração durante a elaboração do PEI e na implementação e aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (81.1% n=43) e, ainda, as condições criadas pela equipa de educação especial para o aluno ingressar na turma regular.

Estes resultados sugerem que os serviços de educação especial avaliados, apelam à participação das famílias, promovem o diálogo e valorizam a sua opinião no processo de elaboração do PEI e, conseqüentemente, o seu envolvimento no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos.

O Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho refere no ponto 3 do artigo 21.º que “A equipa multidisciplinar deve ouvir os pais ou encarregados de educação durante a elaboração do relatório técnico-pedagógico.” Refere, ainda, no ponto 2 do artigo 4.º que os pais ou encarregados de educação têm o direito a: “a) Participar nas reuniões da equipa multidisciplinar; b) Participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual; c) Solicitar a revisão do programa educativo individual; d) Consultar o processo individual do seu filho ou educando; e) Ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando”. Pelo estudo constatámos uma participação ativa destes na elaboração dos documentos. O envolvimento ativo das famílias conduz a uma experiência escolar positiva, a um maior sucesso escolar dos alunos e a níveis de satisfação mais altos relativamente ao processo de elaboração do PEI.

O atual Decreto para a educação inclusiva pretende uma visão da escola como um todo, abandonando a legislação especial para alunos especiais, o conceito necessidades educativas especiais, o sistema de categorização de alunos, colocando o enfoque nas respostas educativas para qualquer aluno. Assim, sempre que um aluno necessite ao longo da sua formação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e de um currículo flexível,

assente no Desenho Universal para a Aprendizagem onde todos têm acesso ao currículo, pode beneficiar de um conjunto de medidas desenvolvidas em aprendizagens essenciais, respondendo deste modo às características e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, em diferenciação pedagógica (nos recursos, conteúdos, tempo e modo de realização e apoios), constituindo-se uma maior participação nas aprendizagens e nos diferentes contextos sociais (n.º1 do art.º1º do DL 54/2018), permitindo que o Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, seja atingido por todos.

Distingue-se ainda como prioridade “o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidade, expetativas e necessidades, no âmbito de um projeto comum e plural proporcionando a participação e sentido de pertença” (DL 54/2018, p.2918), expressos nos princípios orientadores da educação inclusiva, onde se refere a educabilidade universal (todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo), equidade (todos têm acesso aos apoios adequados para atingir o seu potencial) e personalização (planeamento educativo centrado no aluno) tendo em conta a autodeterminação e envolvimento parental como figura central no desenho curricular perspetivando um futuro ativo (DL 54/2018-art.º3). Assim, persiste a ideia de que a escola inclusiva é um processo em constante construção “nunca está acabado, assente numa perspetiva da melhoria contínua” (Pereira, 2018, p. 3). Numa perspetiva de uma melhoria contínua, a abordagem multinível insere-se num modelo gradativo de ações de todos os alunos e para todos em função das respostas e da organização e adequação das diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, corresponderá a que todos acedam ao currículo em igualdade de oportunidade, mas em medidas diferenciadas, nos planos de ação dos diferentes contextos educativos (Pereira, 2018).

Como referem Pereira e Alves, os diplomas publicados, Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei. nº 55/2018, de 6 de julho, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Estratégia para Cidadania e Desenvolvimento e das Aprendizagens Essenciais, impelem para o repensar do papel da escola e da sua organização; no modo como se gere o currículo e as aprendizagens numa

melhoria do sistema educativo que garanta a todos o sucesso educativo (Alves, J. M., Palmeirão, 2017; Pereira, 2018).

Na sequência do enquadramento teórico inerente a este estudo, fica a certeza de que a qualquer legislação está subjacente um conjunto de conhecimentos, valores e princípios que são os pilares da sua formulação.

Com este estudo, pensámos que ficou clara a ideia de que garantir a satisfação das famílias é um facto muito relevante para que estas se aproximem e se reconheçam numa missão que é de todos e de cada um.

Admitindo que a um processo de avaliação da satisfação deverá estar subentendido a implementação de mudanças e adaptações ao que já existe, quisemos obter dos pais ou encarregados de educação sugestões para melhorar os serviços de educação especial nas escolas. A medida mais apontada foi a existência de pessoal qualificado em número suficiente (50.9% n=27).

5. CONCLUSÕES

A Educação tem como foco proporcionar uma escola de qualidade para todos os alunos independentemente das suas particularidades, oferecendo oportunidades através de suportes que conduzem os alunos a apreenderem os diferentes conhecimentos no sentido de desenvolverem as suas potencialidades, superando as barreiras existentes.

Paralelamente, os pais ou encarregados de educação assumem um papel fundamental no processo educativo dos seus filhos e educandos, cabendo à escola incentivar a sua participação através de melhorias ao nível da comunicação, das atitudes e do envolvimento das famílias na educação dos seus educandos.

A colaboração entre a escola e a família está intimamente ligada ao sucesso escolar dos alunos.

Deste modo, este estudo pretendeu descrever o grau de satisfação da família com os Serviços de Educação Especial. Relacionada com este objetivo esteve a necessidade de reforçar e conhecer a importância que tem a família na colaboração com os Serviços de Educação Especial na elaboração de documentos relacionados com o processo educativo do seu educando, através da articulação e troca de informações pertinentes. Uma maior satisfação da família com estes Serviços corresponde um serviço de maior qualidade e, consequentemente, um melhor sucesso educativo dos alunos.

É importante repensar a escola e torná-la reflexiva (Alarcão, 2001) e, para tal, é indispensável que todos desenvolvam práticas de avaliação, diligenciando atitudes construtivas e autocríticas que levem à satisfação de todos os intervenientes, essencialmente dos alunos e das respetivas famílias que têm o direito de verem asseguradas respostas educativas de qualidade e mais inclusivas, sendo a finalidade da inclusão, segundo Leitão (2006) “proporcionar a todos e a cada um o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis (...) num clima onde ser diferente é um valor.”

Os resultados obtidos com este estudo contribuíram para concluirmos que, de um modo global, as famílias ainda não estão plenamente satisfeitas com os Serviços de Educação Especial. Para que o grau de satisfação aumente é fundamental considerar as suas expectativas e principais necessidades, perceber o seu envolvimento como um facilitador em todo o processo educativo dos alunos. Com este estudo podemos concluir que a avaliação da satisfação das famílias com os Serviços de Educação Especial deve ser uma prática fundamental para concretizar melhorias, otimizar recursos e promover a qualidade da educação especial.

6. BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2001.

Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2011). *A social constructionist approach to disability: Implications for special education*. *Exceptional Children*, 2011.

Bairrão, J. (1995). *A perspectiva ecológica em psicologia da educação*. *Psicologia*, 10, 1995.

Bautista, L. (1997), *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Bristol: CSIE.

Bronfenbrenner, U. (1995a). The bioecological model from a life course perspective: reflections of a participant observer. In Phyllis Moen, Glen H. Elder & Kurt Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 599-618). Washington, DC: American Psychological Association.

Correia, L. M. (2003). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para a educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M., & Cabral, M. (1999). *Uma Nova Política em Educação*. In L. M. Correia, *Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Clases Regulares* (pp. 19-41). Porto: Porto Editora.

Costa, M. B. (1996). A Escola Inclusiva à Prática. Revista do Instituto de Inovação Educacional, Vol. 9 nº1 e 2.

Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais (2001). ME - DGIDC.

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

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

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I. Lisboa.

Estado da Educação 2018. Edição 2019. Conselho Nacional de Educação.

Etscheidt, S., Curran, C. M., & Sawyer, C. M. (2012). Promoting Reflection in Teacher Preparation Programs. Teacher Education and Special Education. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*.

Frempong, G., Reddy, V., & Kanjee, A. (2011). Exploring equity and quality education in South Africa using multilevel models. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*.

Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro de 2019. Assembleia da República. Diário da República n.º 176, 1.ª Série.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão Editor.

Lima, L., & Sá, V. (2002). *A participação dos pais na governação democrática das escolas in Pais e Professores, um desafio à cooperação*. Edições ASA, Porto.

Luckasson, R. (2018). *A Holistic Theoretical Approach to Intellectual Disability: Going Beyond the Four Current Perspectives*. Journal of Intellectual Developmental Disabilities.

Nielsen, L., (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: um Guia para Professores*. Porto Editora.

Martins, G. O. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

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

Porter, J., Georgeson, J., Daniels, H., Martin, S. & Feiler, A. (2013). *Reasonable adjustments for disabled pupils: what support do parents want for their child?* - European Journal of Special Needs Education.

Revista Científica EXEDRA, número temático “Educação Especial: contributos para a intervenção – O contributo da família na escola: Estudo da satisfação da família com os Serviços de Educação Especial. www.exedrajournal.com

Revista de Educação Especial e Reabilitação – vol. 17, 2010.

Revista de Educação Especial, 2021.

Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos, M. A. (2012). *A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: De uma perspetiva estática a uma perspetiva dinâmica*. Revista Brasileira de Educação Especial, 18.

Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial – Uma História de Separação*. Edições Afrontamento, 2007.

Sanches-Ferreira, M. & Ribeiro dos Santos, M. (2007). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. 4ª edição, Edições Afrontamento.

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

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

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

Sanches-Ferreira, M., Pereira Reneu, M. & Alves, S.(2022). *Sensos-e* | Vol. IX – n.º 2 | 2022 | DOI 10.34630/sensose.v9i2.4476.

Shaffer, S. E. (2010). *Parent Satisfaction with the IEP Process: Parents of Students with Mild Disabilities and Parents of Students with Severe Disabilities* (Master's thesis). Faculty of the College of Education, Ohio.

Silva, M. (2015). *O contributo da família na escola: estudo de satisfação da família com os Serviços de Educação Especial*. Porto

Stoer, S. R., & Silva, P. (2005). *Escola-Família – Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.

Vieira, R. M. & Viera, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.

Zanobini, M., Viterbori, P., Garelo, V. & Camba, R. (2018). Parental satisfaction with disabled children's school inclusion in Italy. *European Journal of Special Needs Education*.

Software de Estatística para tratamento de dados:

[1] The jamovi project (2021). jamovi. (Version 2.2) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.

[2] R Core Team (2021). R: A Language and environment for statistical computing. (Version 4.0) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2021-04-01)

[3] Gallucci, M. (2019). GAMLj: General analyses for linear models. [jamovi module]. Retrieved from <https://gamlj.github.io/>

7. ANEXOS

ANEXO 1

Questionário de Satisfação da Família com os Serviços de Educação Especial

Grupo I

Por favor, assinala com um (X) a quadrícula que se adapta à sua situação.

Responda relativamente ao **seu educando**.

1. Qual o seu grau de parentesco?

<input type="checkbox"/>	Mãe
<input type="checkbox"/>	Pai
<input type="checkbox"/>	Avó
<input type="checkbox"/>	Avô
<input type="checkbox"/>	Outro

2. Idade: _____

3. Sexo:

<input type="checkbox"/>	F
<input type="checkbox"/>	M

4. Nível de escolaridade

<input type="checkbox"/>	Pré-Escolar
<input type="checkbox"/>	1º Ciclo
<input type="checkbox"/>	2º Ciclo
<input type="checkbox"/>	3º Ciclo
<input type="checkbox"/>	Secundário
<input type="checkbox"/>	Universitário

5. O seu educando é apoiado pela Educação Especial/ Intervenção Precoce há _____ meses/anos (risque o que não interessa).

6. Conhece o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

7. Responda, por favor, às questões que se seguem. Assinale com um (X) a quadrícula que se adapta à sua situação. **Para responder às questões, pense no último ano letivo.**

- a) Foi convocado(a) a participar nas reuniões da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

- b) Foi convocado(a) a participar na elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP)?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

- c) Foi convocado(a) a participar e a acompanhar a definição e implementação das medidas a aplicar?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

- d) O seu educando tem um Programa Educativo Individual (PEI)?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

- e) Foi convocado (a) a participar na elaboração e na avaliação do Programa Educativo Individual (PEI)?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

- f) Recebeu uma cópia do RTP?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

- g) Recebeu uma cópia do PEI?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

- h) Solicitou a revisão do PEI?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

- i) Pediu para consultar o processo individual do seu educando?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

j) Teve acesso a informação compreensível relativa à educação do seu educando?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

k) Teve acesso a registos periódicos de avaliação?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

l) Conheceu os espaços e ambientes de aprendizagem do seu educando e, quando aplicável, a entidade de acolhimento nos períodos de formação em contexto de trabalho?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

8. Das medidas abaixo, por favor, assinale com um (X) quais as que fazem parte do Programa Educativo Individual (PEI) do seu educando.

<input type="checkbox"/>	Medidas Universais
<input type="checkbox"/>	Medidas Seletivas
<input type="checkbox"/>	Medidas Adicionais

Grupo II

Para cada uma das áreas abaixo indicadas, apoiadas pelos Serviços de Educação Especial, assinale o seu grau de satisfação com o impacto que estão a ter no desenvolvimento do seu educando. Nas áreas em que o seu educando não é apoiado, selecione “Não Aplicável – NA”.

Para os grupos de questões que se seguem, assinale com um (X) o seu grau de satisfação, mediante a seguinte escala:

- 1- Completamente Insatisfeito- **CI**; 2- Insatisfeito – **I**; 3- Satisfeito – **S**;
4- Completamente Satisfeito- **CS**; 5- Não Aplicável – **NA**

Áreas	Grau de Satisfação				
	CI	I	S	CS	NA
Leitura	1	2	3	4	5
Escrita	1	2	3	4	5
Fala/Comunicação	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5
Competências Sociais	1	2	3	4	5
Comportamento	1	2	3	4	5
Regulação do seu Comportamento	1	2	3	4	5
Outras áreas académicas	1	2	3	4	5
Competências motoras	1	2	3	4	5
Linguagem	1	2	3	4	5
Cuidados médicos e de saúde	1	2	3	4	5
Autonomia nas atividades de Vida Diária	1	2	3	4	5

Grupo III

Abaixo indicamos algumas etapas que ocorrem no processo de elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) do seu educando. Indique, no seu caso, qual o grau de satisfação para cada um dos itens (Nos itens que não se adequam à sua situação, selecione “Não Aplicável – NA”).

Grau de Satisfação mediante:					
	CI	I	S	CS	NA
1. O conhecimento por parte dos profissionais da escola do seu papel na implementação do PEI.	1	2	3	4	5
2. A convocatória que recebeu para as reuniões do PEI.	1	2	3	4	5
3. A abertura por parte da Equipa de Educação Especial mediante a possibilidade do seu educando ingressar na turma regular.	1	2	3	4	5
4. A disponibilidade por parte da Equipa de Educação Especial para dialogar acerca dos apoios necessários.	1	2	3	4	5

5. A forma com que foi abordada a avaliação do seu educando.	1	2	3	4	5
6. A forma como a sua opinião foi tida em conta durante a elaboração do PEI.	1	2	3	4	5

Finalmente, gostaria de lhe perguntar:

O que acha que poderia ser feito para melhorar os Serviços de Educação Especial na Escola /Agrupamento do seu educando?

Assinale com um (X) o que melhor reflete a sua opinião.

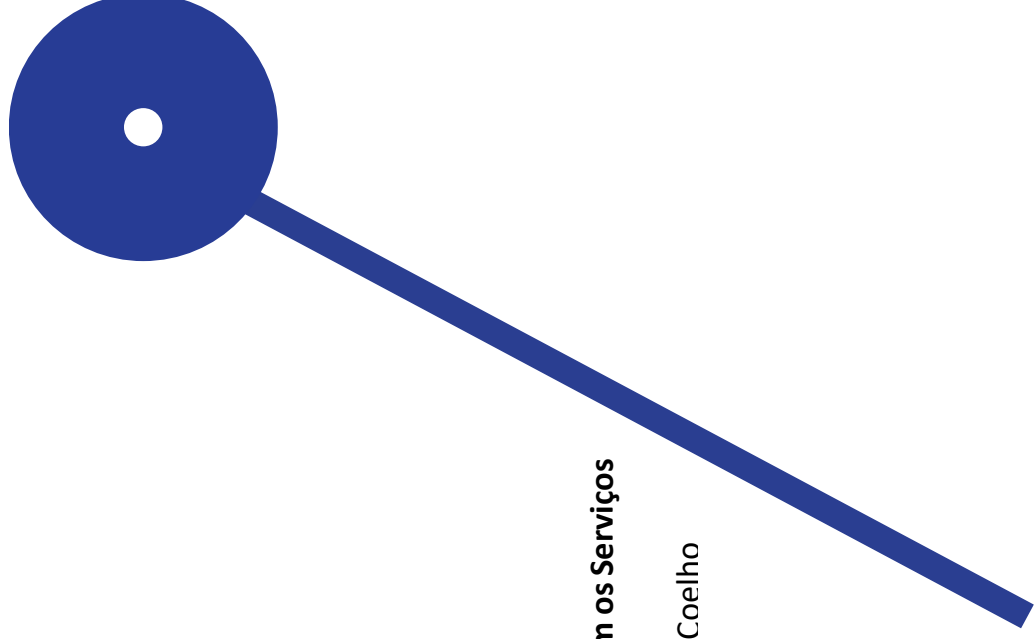
<input type="checkbox"/>	Pessoal qualificado em número suficiente
<input type="checkbox"/>	Mais serviços de acordo com o PEI
<input type="checkbox"/>	Proporcionar mais formação para os alunos serem inseridos numa atividade profissional
<input type="checkbox"/>	Desconheço
<input type="checkbox"/>	Outro: _____

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO



**Título Satisfação da Família com os Serviços
de Educação Especial**

Nome Maria de Jesus Azevedo Coelho