
EDUCAÇÃO ESPECIAL

RESPOSTAS EDUCATIVAS

Relatório
2010-2011



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Coleção
Relatórios

FICHA TÉCNICA

Título

Educação Especial: Respostas Educativas – Relatório 2010-2011

Autoria

Inspeção-Geral da Educação

Coordenação geral: Maria Leonor Duarte e Pedro Miguel Valadares

Elaboração: Helena Cristina Afonso, Joaquim Monteiro Brigas, Maria Judite Meira Cruz, Maria Leonor Duarte e Pedro Miguel Valadares

Coleção

Relatórios

Edição

© Inspeção-Geral da Educação (IGE)

Av. 24 de Julho, 136

1350-346 LISBOA

Tel.: 213 924 800 / 213 924 801

Fax: 213 924 950 / 213 924 960

e-mail: ige@ige.min-edu.pt

URL: <http://www.ige.min-edu.pt>

Coordenação editorial, copidesque, design gráfico, revisão tipográfica e divulgação

IGE – Divisão de Comunicação e Documentação (DCD)

Dezembro 2011

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	5
1. OBJETIVOS, METODOLOGIA E ASPETOS ORGANIZATIVOS	7
1.1 Objetivos.....	7
1.2 Metodologia.....	7
1.3 Aspetos organizativos.....	8
1.3.1 Seleção das escolas.....	8
1.3.2 Instrumentos de recolha de informação.....	9
1.3.3 Elaboração do <i>Relatório-Síntese</i>	10
2. DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	11
2.1 Caracterização das escolas	11
2.1.1. Dados sobre os alunos	11
2.1.2 Modalidades específicas de educação e respostas educativas especializadas	12
2.1.3 Medidas educativas	13
2.1.4 Planos individuais de transição (PIT)	14
2.1.5 Processos de referenciação	15
2.1.6 Recursos humanos	16
2.1.7 Formação contínua	18
2.1.8 Recursos físicos e materiais.....	20
2.2 Planeamento e organização da Educação Especial.....	23
2.2.1 Planeamento, organização e gestão.....	23
2.2.2 Cooperação e parcerias	25
2.3 Respostas educativas e resultados dos alunos	26
2.3.1 Medidas educativas e planos individuais de transição	26
2.3.2 Referenciação.....	27
2.3.3 Processo de avaliação	28
2.3.4 Elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)	29
2.3.5 Operacionalização do PEI	31
2.3.6 Acompanhamento e avaliação do PEI	32
2.3.7 Terapias	33
2.3.8 Educação bilingue de alunos surdos	34
2.3.9 Educação de alunos cegos e com baixa visão	34
2.3.10 Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com	35
perturbações do espectro do autismo.....	35

2.3.11 Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita	36
2.3.12 Resultados dos alunos com NEE de carácter permanente.....	36
2.3.13 Agrupamentos de referência para a Intervenção Precoce na Infância (IPI).....	37
2.4 Subsídio de Educação Especial – requerimentos e declarações.....	39
3. RELATÓRIOS-SÍNTESE	40
3.1 Planeamento e organização da Educação Especial.....	40
Aspetos mais positivos.....	40
Aspetos a melhorar	41
3.2 Respostas educativas e resultados dos alunos	42
Aspetos mais positivos.....	42
Aspetos a melhorar	43
4. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE – Questionários às Escolas	44
Q.1 – Que dificuldades sentiu a escola na preparação desta atividade?	44
Q.2 – Que expectativas tinha a escola face à atividade?.....	45
Q.3.1 – A documentação pedida é suficientemente ilustrativa?	45
Q.3.2 – A duração da intervenção é adequada?.....	46
Q.3.3 – Os interlocutores entrevistados foram os mais adequados?	46
Q.4 – Que propostas de melhoria gostaria de apresentar?	47
Q.5 – Considera pertinentes as recomendações apresentadas no relatório-síntese	48
Q.6 – Em que medida esta intervenção poderá contribuir para a melhoria da ação educativa?	49
5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	50
5.1 Conclusões	50
5.2 Recomendações	53
ANEXOS	56
Anexo 1 – Escolas e agrupamentos de escolas intervencionados em 2010-2011	56
Anexo 2 – Questionários de avaliação.....	58

INTRODUÇÃO

A publicação do [Decreto-Lei n.º 3/2008](#), de 7 de Janeiro (alterado pela [Lei n.º 21/2008](#), de 12 de Maio), constituiu-se como um momento fundamental da afirmação da Educação Especial no contexto do sistema educativo português. Definindo a Educação Especial como o «conjunto dos apoios especializados a prestar às crianças e alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente», a nova legislação operou uma mudança de paradigma ao proceder à separação entre, por um lado, o que corresponde a *apoio especializado* a prestar a alunos com deficiência e, por outro, o conjunto dos apoios a prestar a alunos com dificuldades de aprendizagem, de que se destacam os planos de recuperação e de acompanhamento, os percursos curriculares alternativos e a diversificação da oferta curricular, designadamente a de caráter profissionalizante ou de dupla certificação. Enquanto «modalidade especial de educação escolar» (artigo 19.º e seguintes da Lei de Bases do Sistema Educativo), a Educação Especial dirige-se às crianças e alunos que revelam dificuldades provenientes de alterações em estruturas e funções do corpo com caráter permanente (problemáticas de *alta intensidade e baixa frequência*). Neste contexto, cabe à escola proceder à aplicação rigorosa de critérios de elegibilidade através de uma avaliação por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde – Versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ) da Organização Mundial de Saúde. Tal avaliação depende, além do mais, de procedimentos céleres e igualmente rigorosos de referenciação.

Em momento anterior, tinha-se procedido à criação dos grupos de recrutamento de Educação Especial, definido os requisitos que conferem habilitação profissional para a docência nos referidos grupos e identificado os cursos que conferem qualificação profissional. As escolas passaram, assim, a estar dotadas, de forma permanente, de um quadro de profissionais vocacionados para esta modalidade especial de educação e ensino.

A entrada em vigor do [Decreto-Lei n.º 3/2008](#), de 7 de Janeiro, permitiu que Portugal alinhasse as suas políticas educativas, não apenas com aquilo que se constitui, hoje, como matéria largamente consensual no seio da comunidade científica sobre esta matéria, mas também com os princípios e recomendações contidos nos diversos tratados e declarações de direito internacional a que o Estado Português está vinculado em matéria de necessidades educativas especiais e de não discriminação em razão de deficiência e saúde ([Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais](#), 1994, da UNESCO; [Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência](#), 2007, e [Protocolo Opcional](#), 2009, das Nações Unidas).

A Inspeção-Geral da Educação (IGE) não deixou de ter em conta as alterações legislativas e regulamentares operadas e prestar atenção à Educação Especial, designadamente na atividade de *Controlo Organização do Ano Letivo*.

A criação de uma atividade de *Acompanhamento* direcionada para esta modalidade especial de educação escolar constituiu-se como uma *exigência* e uma *urgência* e corresponde a uma *vontade* e uma *vocação* da IGE para, atentas as suas atribuições, assegurar a qualidade das respostas educativas proporcionadas por este subsistema e de zelar pela equidade e pela salvaguarda dos legítimos interesses das crianças e jovens e das suas famílias, designadamente o direito à educação e à não discriminação em razão da deficiência e de risco agravado de saúde. Neste último caso, assumem ainda particular relevância as competências em sede contraordenacional atribuídas ao Inspetor-Geral da Educação, visando a proteção jurídica das crianças e alunos portadores de



deficiência e com necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente bem como o sancionamento das infrações cometidas neste domínio ([Decreto-Lei n.º 34/2007](#), de 15 de Fevereiro)¹.

O presente relatório estrutura-se em cinco capítulos: o primeiro apresenta informação sobre os objetivos, a metodologia da intervenção e os aspetos organizativos; o segundo é dedicado ao desenvolvimento da atividade; o terceiro possui informação sobre os relatórios-síntese enviados às escolas; o quarto apresenta os resultados dos questionários de avaliação da atividade pelas escolas; e o quinto enuncia as conclusões e as recomendações.

Ao longo do relatório são registados exemplos de asserções ilustrativas, retiradas das notas de campo relativas aos diferentes aspetos em análise.

¹ No último triénio foram instaurados 3 processos de contraordenação. Em regra, os casos foram participados pelo [Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P.](#)

1. OBJETIVOS, METODOLOGIA E ASPETOS ORGANIZATIVOS

Este capítulo descreve os objetivos, a metodologia e os aspetos organizativos da atividade.

1.1 Objetivos

A atividade *Educação Especial – Respostas Educativas* integra o *Programa Acompanhamento* do Plano de Atividades da IGE para 2011 e focaliza-se em três áreas:

- i) capacitação das escolas para uma organização, gestão e ação educativas eficazes;
- ii) conhecimento e regulação do funcionamento da Educação Especial;
- iii) inclusão e participação escolar e social dos alunos com necessidades educativas especiais.

Visa os seguintes objetivos:

1. Acompanhar a organização e o funcionamento da Educação Especial tendo em conta:
 - o planeamento da Educação Especial;
 - os procedimentos de referenciação e avaliação;
 - a elaboração e execução dos programas educativos individuais;
 - a articulação entre os diversos intervenientes, incluindo as famílias, serviços e entidades;
 - a gestão dos recursos humanos e materiais quanto à sua adequação, eficácia e racionalidade.
2. Apreciar as respostas educativas proporcionadas às crianças e jovens com necessidades educativas especiais de caráter permanente e os resultados alcançados, contribuindo para o aperfeiçoamento e melhoria das práticas das escolas.
3. Contribuir para a regulação da organização e funcionamento da Educação Especial.

1.2 Metodologia

Após uma fase de experimentação da atividade, em quatro agrupamentos de escolas (2, na área da Delegação Regional do Norte da IGE e outros 2, na área da Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo) e do subsequente aperfeiçoamento do roteiro que suporta a intervenção, seguiu-se a formação dos inspetores que desenvolveram a ação inspetiva.

Realizaram-se intervenções em 46 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas na área das cinco delegações regionais da IGE. Visaram-se, sobretudo, escolas dotadas de unidades de ensino estruturado do espectro do autismo, de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, escolas de referência para a educação de alunos surdos ou cegos e com baixa visão e, ainda, aquelas que se constituem como agrupamentos de referência para a Intervenção Precoce na Infância (**QUADRO 1**).

QUADRO 1 – ESCOLAS INTERVENCIONADAS

Delegações Regionais da IGE	Agrupamentos de Escolas	Escolas não agrupadas	Total
Norte	16	-	16
Centro	9	2	11
Lisboa e Vale do Tejo	12	-	12
Alentejo	4	-	4
Algarve	3	-	3
Total	44	2	46

A intervenção nas escolas² teve a duração de quatro dias e foi realizada por equipas de dois inspetores. A metodologia da atividade assentou num *continuum* em que se analisaram os documentos estruturantes das escolas, os programas educativos individuais (PEI) das crianças e jovens, se observaram os contextos educativos de desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem (salas de aula, apoios personalizados e especializados e atividades nas unidades, entre outros), se entrevistaram os docentes e os pais e encarregados de educação desses alunos, bem como técnicos que com eles interagem. Também foram observadas as instalações e os materiais e equipamentos das escolas. O prévio acesso aos dados de escola, constantes das respostas ao questionário *Estatísticas de Educação: Necessidades Especiais de Educação* (disponibilizados pelo [Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação – MISI@](#)), permitiu conhecer a situação da Educação Especial em cada escola e organizar a intervenção.

Com base na recolha de dados no *roteiro*, produziu-se um relatório-síntese que foi enviado à escola e à respetiva direção regional de educação, indicando os aspetos mais positivos e os aspetos a melhorar em duas dimensões da ação educativa: *Planeamento e Organização da Educação Especial* e *Respostas Educativas e Resultados dos Alunos*.

Finalmente, foi requerido à escola que procedesse, em momento ulterior, ao preenchimento de um questionário de avaliação relativamente à intervenção efetuada.

1.3 Aspetos organizativos

1.3.1 Seleção das escolas

As escolas intervencionadas foram selecionadas em cada delegação regional da IGE, incidindo a escolha em agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas com unidades de ensino estruturado e/ou de apoio especializado e/ou que sejam escolas de referência e, ainda, que constituam agrupamentos de referência para a Intervenção Precoce na Infância. A seleção foi efetuada, de acordo com os recursos disponíveis, em conjugação com o desenvolvimento de outras atividades, designadamente a *Avaliação Externa das Escolas*, tendo-se procurado que não ocorresse em escolas que fossem avaliadas no mesmo ano escolar.

² Por escola entende-se, ao longo deste relatório, um agrupamento de escolas ou uma escola não agrupada.

1.3.2 Instrumentos de recolha de informação

Análise documental

Os documentos de suporte à atividade foram os *processos individuais das crianças e alunos*, complementados com a análise dos *documentos estruturantes* das escolas (projeto educativo, projeto curricular de agrupamento/escola, regulamento interno, plano anual ou plurianual de atividades e relatório de autoavaliação) e o questionário *Estatísticas de Educação: Necessidades Especiais de Educação (MISI@/DGIDC)*. Os processos individuais das crianças e alunos foram selecionados pela equipa inspetiva, num máximo de 15, abrangendo os diversos níveis, ciclos, respostas e medidas educativas.

Entrevistas em painel

Como complemento à análise documental foram também realizados três painéis de entrevistas a diversos intervenientes no processo educativo:

- Painel 1:** educadores de infância e professores titulares dos grupos e das turmas que integravam crianças/ alunos cujos processos individuais foram analisados; diretores de turma dos alunos cujos processos individuais foram analisados; coordenador do Departamento de Expressões e responsável dos grupos de recrutamento de Educação Especial;
- Painel 2:** professores de Educação Especial que exerciam funções nos diversos níveis e ciclos de educação e ensino e nas unidades de ensino estruturado e de apoio especializado e técnicos: psicólogos, terapeutas, intérprete de Língua Gestual Portuguesa (LGP) e outros;
- Painel 3:** pais e encarregados de educação de alunos cujos processos individuais foram analisados.

A intervenção na escola termina com uma reunião com o diretor.

Observação de contextos educativos

As equipas inspetivas efetuaram a observação de contextos educativos de implementação dos programas educativos individuais (PEI), designadamente em sala de aula, em espaços de apoio pedagógico, nas unidades de ensino estruturado e de apoio especializado ou noutros espaços escolares. A seleção foi efetuada pela equipa em colaboração com o diretor, no respeito pelos seguintes critérios: sala de atividades da educação pré-escolar, aulas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário; atividades de educação de alunos cegos e com baixa visão e de educação bilingue de alunos surdos; atividades no âmbito de unidades de ensino estruturado e de apoio especializado. Foram observados, em cada escola, seis contextos educativos e foram analisados *documentos de trabalho dos docentes* (planificação e avaliação dos alunos) bem como *trabalhos dos alunos*.

Foram ainda observadas instalações, acessibilidades, equipamentos, materiais das escolas de referência, unidades de ensino estruturado e de apoio especializado, bibliotecas/centros de recursos, salas de aula e outros espaços.

A informação recolhida foi registada no roteiro da atividade. Este documento, para além de ser o instrumento orientador da intervenção inspetiva, constituiu a base para a elaboração do relatório-síntese enviado às escolas e à respetiva direção regional de educação.



1.3.3 Elaboração do *Relatório-Síntese*

O *relatório-síntese*, estruturado em torno de dois campos – *Planeamento e Organização da Educação Especial* e *Respostas Educativas e Resultados dos Alunos* – apresenta uma síntese dos aspetos *mais positivos* e dos aspetos *a melhorar*.

2. DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

2.1 Caracterização das escolas

2.1.1. Dados sobre os alunos

Apresenta-se no **QUADRO 2** o número total de crianças e alunos que frequentavam as 46 escolas intervencionadas, distribuídos pelas diversas tipologias de unidades educativas que compõem os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas.

QUADRO 2 – TOTAL DE ALUNOS POR TIPOLOGIA DE ESCOLA

	Jl	EB1	EB1/Jl	EBI	EBI/Jl	EB1,2	EB2,3	EB2,3/S	ES/2,3	TOTAL
Total de crianças e alunos (N.º)	3309	11 346	18 924	1168	637	2084	23 725	1780	4526	67 499

O número total de alunos que frequentavam as escolas intervencionadas (67 499) permite perceber a dimensão relativa da população escolar enquadrada no âmbito da Educação Especial, apresentada no **QUADRO 3**.

QUADRO 3 – CRIANÇAS E ALUNOS COM NEE NOS JARDINS-DE-INFÂNCIA E ESCOLAS INTERVENÇIONADAS

	EPE	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES	TOTAL
Crianças e alunos com NEE (N.º)	203	1194	870	724	49	3040
Grupos e turmas com crianças e alunos com NEE (N.º)	141	662	421	379	34	1637
Grupos e turmas com redução de crianças e alunos (N.º)	91	346	194	161	3	795
Crianças e alunos com doença oncológica (N.º)	1	8	8	8	2	27

Constata-se que o número de alunos a quem são prestados apoios especializados no âmbito da Educação Especial (3040) corresponde a cerca de 4,5% do total de alunos das escolas intervencionadas (**QUADRO 3**). Verifica-se também que, dos 1637 grupos e turmas que incluem crianças e alunos com NEE, 795 têm redução do número de crianças e alunos, correspondendo a 48,6% do total de grupos e turmas.

As crianças e alunos com doença oncológica têm acesso aos apoios especializados no âmbito da Educação Especial, nos termos da [Lei n.º 71/2009](#), de 6 de Agosto, aplicando-se-lhes, com as devidas adaptações, o [Decreto-Lei n.º 3/2008](#), de 7 de Janeiro. Nas escolas intervencionadas, em duas situações, era prestado a estes alunos apoio educativo no domicílio.

Exemplos de asserções ilustrativas:

«Duas turmas do 7.º ano têm mais de 20 alunos, sendo que os programas educativos dos alunos indicam a medida de redução do número de alunos por turma.»

«É de referir que no total das duas turmas existem cinco alunos com necessidades educativas especiais e que o seu nível de funcionalidade e as respostas educativas que lhes foram implementadas sugerem a redução do número de alunos por turma.»

2.1.2 Modalidades específicas de educação e respostas educativas especializadas

As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, para a educação de alunos cegos ou com baixa visão, as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espetro do autismo e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem-se como respostas educativas especializadas no âmbito da Educação Especial. Tais respostas concentram alunos com problemáticas afins, oriundos do concelho em que essas unidades estão sediadas e ainda de outros concelhos.

QUADRO 4 – CRIANÇAS E ALUNOS DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA E DAS UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO

	Escolas de referência		Unidades de ensino estruturado e de apoio especializado	
	Educação bilingue de alunos surdos	Educação de alunos cegos ou com baixa visão	Perturbações do espetro do autismo	Multideficiência e surdocegueira congénita
Crianças/alunos da escola/concelho (N.º)	25	42	191	201
Crianças/alunos da escola de outros concelhos (N.º)	21	55	61	38
Total (N.º)*	46	97	252	239
Crianças/alunos encaminhados para Instituições de Educação Especial <i>no biénio</i> (N.º)	5	1	5	5

* Total de alunos que frequentam as Escolas de referência e as Unidades: **634**

Do total de alunos (3040) com NEE nas escolas intervencionadas, 634 (20,9%) frequentam as escolas de referência e as unidades especializadas (QUADRO 4).

Verifica-se que, no caso específico das escolas de referência, o número de alunos oriundos de outros concelhos aproxima-se do número de alunos do próprio concelho em que a escola de referência está sediada (QUADRO 4). No caso das unidades de ensino estruturado e das unidades de apoio especializado, a maioria dos alunos que as frequentam são oriundos do próprio concelho em que estas unidades estão situadas, havendo, não obstante, um número assinalável de alunos oriundos de outros concelhos. Tal panorâmica é consonante com a distribuição territorial das escolas de referência e das unidades de ensino estruturado e de apoio especializado em que as primeiras – tendo em conta os meios humanos e materiais e o planeamento e organização curricular exigíveis – são em número significativamente inferior às segundas.

Registou-se, ainda, o encaminhamento de 16 alunos para Instituições de Educação Especial³.

Exemplos de asserções ilustrativas:

«Uma criança e um aluno foram encaminhados para a unidade de [...] por apresentarem um quadro de multideficiência e não haver respostas, a esse nível, neste Agrupamento.»

«O aluno surdo frequenta o 1.º Ciclo do ensino regular, por opção da família, já que esta recusou a sua deslocação para a escola de referência [...]. Esta opção é do conhecimento da DRE, que conversou com a família, na altura da transição do Jardim-de-Infância para o 1.º ano de escolaridade.»

³ Art.º n.º 4.º-A do [Decreto-Lei n.º 3/2008](#), de 7 de Janeiro, na redação dada pela [Lei n.º 21/2008](#), de 12 de Maio.

2.1.3 Medidas educativas

A adoção de medidas educativas visa promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente, adequando o currículo ao seu nível de funcionalidade e às dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, foi efetuado o levantamento, nas escolas intervencionadas, das medidas educativas aplicadas a estes alunos.

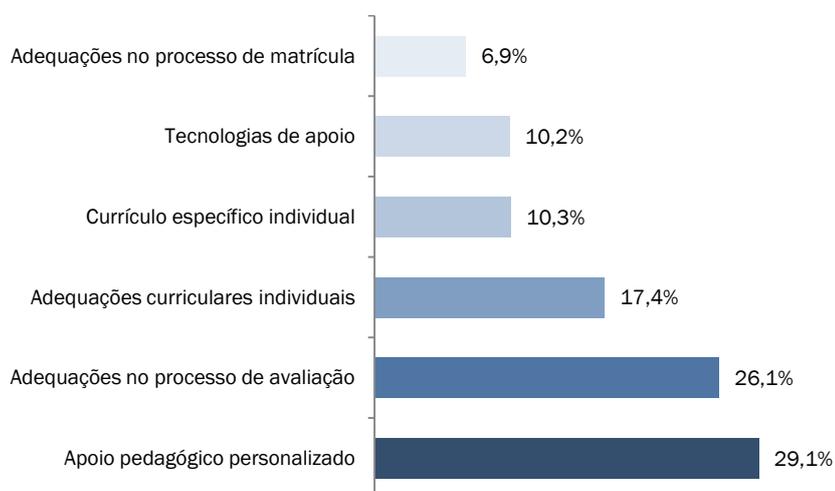
QUADRO 5 – MEDIDAS EDUCATIVAS APLICADAS NAS ESCOLAS INTERVENZIONADAS

	EPE	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES	TOTAL
Apoio pedagógico personalizado	196	1054	709	596	34	2589
Adequações curriculares individuais	112	699	403	316	14	1544
Adequações no processo de matrícula	63	278	157	98	17	613
Adequações no processo de avaliação	49	982	691	551	48	2321
Currículo específico individual	-	314	321	283	1	919
Tecnologias de apoio	86	433	234	139	16	908
TOTAL	506	3760	2515	1983	130	-

Como se pode observar no QUADRO 5, a medida de *Apoio pedagógico personalizado* foi a mais utilizada na educação pré-escolar e no ensino básico (sendo frequentemente associada a outras medidas), seguindo-se, na educação pré-escolar, as *Adequações curriculares individuais* e, no ensino básico, as *Adequações no processo de avaliação*. O recurso à medida educativa *Adequações curriculares individuais* apresenta uma expressão significativa no 1.º e 2.º ciclos e a medida *Currículo específico individual* (CEI) abrange um número significativo de alunos no 2.º ciclo do ensino básico. No ensino secundário as medidas mais utilizadas foram as *Adequações no processo de avaliação* e o *Apoio pedagógico personalizado*.

O GRÁFICO 1 apresenta a distribuição das medidas educativas nas escolas intervencionadas. O *Apoio pedagógico personalizado*, com 29,1%, foi a medida mais utilizada na educação pré-escolar e no ensino básico, seguida das *Adequações no processo de avaliação*, com 26,1%. A medida educativa menos utilizada pelas escolas intervencionadas foi a de *Adequações no processo de matrícula*, com 6,9%.

GRÁFICO 1 – MEDIDAS EDUCATIVAS APLICADAS NAS ESCOLAS INTERVENZIONADAS



2.1.4 Planos individuais de transição (PIT)

Sempre que um aluno apresente necessidades educativas especiais de caráter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens previstas no currículo, a escola deve complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de caráter ocupacional. A elaboração dos *planos individuais de transição* (PIT) inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

QUADRO 6 – PLANOS INDIVIDUAIS DE TRANSIÇÃO (PIT)

Alunos com Planos Individuais de Transição (N.º)	179 ⁴
PIT implementados três anos antes do limite da escolaridade obrigatória (N.º)	147
PIT que integram uma componente de formação profissional (N.º)	79

Da observação dos dados do QUADRO 6 constata-se que, dos 179 PIT elaborados no conjunto das escolas intervencionadas, 147 foram implementados três anos antes do limite da escolaridade obrigatória e 79 integravam uma componente de formação profissional. Estas escolas apontaram alguma dificuldade em encontrar na comunidade educativa, e nos contextos local e regional, respostas adequadas à implementação dos referidos planos, designadamente por parte do tecido empresarial, da economia social e das instituições com respostas de caráter ocupacional.

Exemplos de asserções ilustrativas:

«O agrupamento revela dificuldades na implementação dos PIT por insuficiência de resposta no âmbito da integração ocupacional ou de emprego apoiado, para os jovens com NEE, nas instituições da comunidade próxima contactadas, não obstante ainda não ter efetuado um levantamento mais alargado das respostas existentes.»

«Os PIT não integram uma componente de formação profissional, tendo em conta a incapacidade de resposta local.»

«Os PIT implementados promovem a mobilidade funcional na comunidade, perspetivando a inserção profissional destes alunos. Desenvolvem atividades de integração social trabalhadas na Escola-Sede (no bar e na biblioteca), no ATL [...] e nas Cooperativas [...].»

«A componente de formação profissional só se desenvolve no contexto escolar, com recurso à criação de ateliês, que são dinamizados por professores do agrupamento. Não existem parcerias com entidades externas para a inserção na vida ativa.»

QUADRO 7 – EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS E IMPLEMENTAÇÃO DOS PIT⁴

	SIM	NÃO
PIT correspondem às expectativas das famílias (N.º de escolas)	41	4
A implementação dos PIT foi acompanhada e monitorizada (N.º de escolas)	44	1

Na maioria dos casos, os planos individuais de transição corresponderam às expectativas das famílias e, em regra, a sua implementação foi devidamente acompanhada e monitorizada.

⁴ Numa das escolas intervencionadas não foram implementados Planos individuais de transição (PIT).

Exemplos de asserções ilustrativas:

«Os encarregados de educação referem estar satisfeitos com o trabalho do agrupamento neste âmbito por considerarem que este está limitado na sua ação pela inexistência ou ineficácia de políticas de apoio ocupacional ou de emprego a estes jovens e de apoio às famílias.»

«Os PIT são acompanhados pelos docentes da Educação Especial em colaboração com as entidades e instituições onde os alunos desenvolvem atividades.»

2.1.5 Processos de referenciação

Foi observado o procedimento de referenciação dos alunos no último biénio, tendo em vista perceber o circuito de encaminhamento operado pelas escolas. A referenciação é encarada como o ponto axial a partir do qual se desencadeia o processo de avaliação especializada por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde, e/ou o encaminhamento para outras respostas educativas.

QUADRO 8 – CRIANÇAS E ALUNOS REFERENCIADOS NO ÚLTIMO BIÉNIO

	EPE	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES	TOTAL
Crianças e alunos referenciados (N.º):	281	1005	347	199	12	1844
• avaliados por referência à CIF	218	746	255	160	11	1390
• avaliados por referência à CIF e que beneficiam de apoios especializados	171	487	163	117	10	948
• avaliados por referência à CIF que não necessitam de respostas educativas no âmbito da EE	47	259	92	43	1	442
• não submetidos a avaliação especializada por referência à CIF e não integrados na EE	63	259	92	39	1	454

Como se pode ver no QUADRO 8, do total de 1844 crianças e alunos referenciados, foram submetidos a avaliação especializada por referência à CIF, 1390. Destes, 948 alunos foram encaminhados para apoios especializados no âmbito da Educação Especial e 442 alunos beneficiaram de outras respostas educativas, no âmbito dos apoios e complementos educativos, designadamente, planos de acompanhamento e de recuperação⁵, percursos curriculares alternativos⁶ e cursos de educação e formação, entre outros. Constatou-se, ainda, que 454 crianças e alunos referenciados não foram submetidos a avaliação especializada por referência à CIF. Na generalidade das escolas, o percurso dos alunos referenciados que não usufruíram de apoios especializados no âmbito da Educação Especial está a ser acompanhado e monitorizado.

⁵ Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro.

⁶ Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro.

Exemplos de asserções ilustrativas:

«O percurso dos alunos não abrangidos pela Educação Especial está a ser monitorizado através dos relatórios circunstanciados ou através de tutorias, planos de recuperação e de acompanhamento, apoio educativo e Cursos de Educação e Formação (CEF).»

«Está a ser monitorizado o percurso dos alunos não abrangidos pela Educação Especial [...]. Os alunos são encaminhados para apoio pedagógico acrescido e para tutorias, sendo que os professores, em especial o diretor de turma (DT), acompanham o seu percurso educativo. Os professores de Educação Especial disponibilizam-se para colaborar com os professores titulares de turma e DT.»

«O percurso das crianças e alunos não abrangidos pela Educação Especial está a ser monitorizado, nomeadamente através da articulação com os serviços de saúde, e da implementação de planos (recuperação e acompanhamento) e do encaminhamento para turmas de percursos curriculares alternativos.»

«Os alunos referenciados e não elegíveis para Educação Especial no 1.º ciclo beneficiam de apoios educativos, acompanhamento psicológico e de um percurso curricular alternativo; os cinco alunos do 2.º e 3.º ciclos beneficiam de apoio curricular nas áreas disciplinares com maior dificuldade, de estratégias de diferenciação pedagógica na sala de aula e de apoio psicológico. Os seus percursos estão a ser monitorizados.»

2.1.6 Recursos humanos

Docentes

Verificou-se que quase todos os docentes que prestam serviço nas unidades de ensino estruturado e de apoio especializado possuem especialização em Educação Especial, conferida pela titularidade de habilitação profissional para a docência acrescida, seja de um curso de formação especializada, seja de um curso de qualificação para o exercício de outras funções educativas, seja ainda de um dos cursos previstos na [Portaria n.º 212/2009](#), de 23 de Fevereiro. O número de docentes que não possuem formação especializada – nos termos anteriormente referidos – é residual (4,1% do total de docentes do quadro e contratados).

No caso dos Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (Centro de Recursos TIC), registou-se que, da totalidade dos docentes que nele exerciam funções, dois não pertenciam aos grupos de recrutamento de Educação Especial.

QUADRO 9 – DOCENTES DO QUADRO E CONTRATADOS

	Quadros (Escola e Zona Pedagógica)		Contratação	
	Com especialização em Educação Especial (N.º)	Sem especialização em Educação Especial (N.º)	Com especialização em Educação Especial (N.º)	Sem especialização em Educação Especial (N.º)
Unidades de ensino estruturado e de apoio especializado	200	6	80	6
Centros de Recursos TIC	12	2	4	0

Assistentes operacionais

Regista-se que o número de assistentes operacionais afetos às unidades de ensino estruturado e de apoio especializado vinculados por contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado excede largamente o dos que se encontram vinculados por contrato a termo resolutivo certo ou incerto, e o dos contratados ao abrigo das medidas «*emprego-inserção*» e «*emprego inserção+*», da responsabilidade do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.⁷

⁷ [Portaria n.º 128/2009](#), de 30 de Janeiro, republicada pela [Portaria n.º 164/2011](#), de 18 de Abril.

Existem ainda *Outras situações* que correspondem a trabalhadores colocados pelos municípios para apoio a crianças e jovens com necessidades educativas especiais de caráter permanente, seja nas unidades referidas, seja em tarefas de apoio específico a alunos. Nalguns casos – sobretudo no apoio específico a alunos com necessidades educativas especiais, fora das unidades – os assistentes operacionais desempenham essas funções em regime de tempo parcial, continuando a assegurar as restantes tarefas previstas no perfil funcional da sua carreira.

QUADRO 10 – ASSISTENTES OPERACIONAIS

	CTFP ⁸ por tempo indeterminado (N.º)	CTFP a termo resolutivo (N.º)	Contrato emprego inserção (N.º)	Tempo parcial (N.º)	Outras situações (N.º)
Apoio nas unidades de ensino estruturado e de apoio especializado	102	17	15	32	10
Apoio específico a alunos com NEE	32	24	11	22	2

Exemplos de asserções ilustrativas:

<i>«Quatro assistentes operacionais colocadas pela Câmara Municipal, a tempo inteiro, acompanham alunos com necessidades educativas especiais.»</i>
<i>«O número de assistentes operacionais é sentido como bastante insuficiente, dadas as problemáticas das crianças e dos alunos que frequentam o Agrupamento e o elevado grau de dependência que têm dos adultos.»</i>
<i>«As assistentes operacionais estão alocadas às unidades de ensino estruturado e de apoio especializado, embora também realizem tarefas de serviços gerais.»</i>
<i>«Sete das dezassete assistentes operacionais com contrato de trabalho a termo resolutivo fazem acompanhamento direto em sala de aula. As restantes estão com os alunos durante os períodos de almoço e das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).»</i>

Outros técnicos

Nas escolas exercem ainda funções outros profissionais dotados de competências específicas e vocacionados para o trabalho junto dos alunos da Educação Especial, como por exemplo (QUADRO 11): docentes e técnicos que exercem funções nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos – docentes e intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (LGP) –, terapeutas da fala e psicólogos escolares dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO). A implementação dos apoios especializados pode compreender, ainda, a colaboração de outros técnicos oriundos de entidades externas com as quais a escola estabelece parcerias e protocolos.

QUADRO 11 – OUTROS TÉCNICOS

	Das escolas	Dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI)	De outras entidades externas	TOTAL
Psicólogo	42	23	13	78
Terapeuta da fala	21	39	13	73
Terapeuta ocupacional	5	26	6	37
Docente de LGP	6	0	0	6
Intérprete de LGP	7	0	1	8
Técnico de visão	0	0	1	1
Técnico de braille	0	0	0	0
Técnico de orientação e mobilidade	2	0	2	4
Outro	13	43	19	75

⁸ Contrato de Trabalho em Funções Públicas.

Os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) constituem-se como parceiros privilegiados das escolas no desenvolvimento da ação educativa junto das crianças e alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Para além dos protocolos estabelecidos com os CRI, as escolas têm ainda recorrido à colaboração de profissionais de outras entidades, normalmente inseridas nas comunidades locais, com intervenção na área social, na saúde física e mental e no desporto, e ainda de serviços do Estado e das autarquias locais (hospitais, centros de saúde, Forças Armadas e Forças de Segurança, serviços municipais, juntas de freguesia, etc.).

Assim, aos técnicos superiores inseridos nos SPO, acresce um conjunto de psicólogos e terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala e, ainda, outros técnicos oriundos dos CRI e de outras entidades. Por outros técnicos entende-se um largo espetro de profissionais, designadamente terapeutas (fisioterapeutas, hipo e cinoterapeutas, musicoterapeutas, etc.), técnicos de reabilitação, assistentes sociais e animadores socioculturais.

A ausência de Serviços de Psicologia e Orientação em algumas escolas – ou o trabalho em acumulação dos psicólogos em diferentes escolas e agrupamentos de escolas – é visto como um constrangimento, que afeta, tanto os procedimentos de avaliação especializada por referência à CIF e a elaboração do relatório técnico-pedagógico, como o acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, na área da psicologia, da psicopedagogia e da orientação vocacional. Outro dos constrangimentos identificados pelas escolas é o número limitado de horas (trabalho a tempo parcial) de muitos dos técnicos dos CRI e das outras entidades.

Exemplos de asserções ilustrativas:

«Prestam serviço no Agrupamento um musicoterapeuta, uma técnica de educação e reabilitação e uma técnica de psicomotricidade, ao abrigo de uma parceria [...]. Dos técnicos indicados, à exceção de uma técnica, todos prestam serviço a tempo parcial.»

«Para além dos técnicos assinalados, no presente ano letivo, foram colocados no agrupamento, através da direção regional de educação, duas estagiárias, no âmbito do Programa de Estágios Profissionais na Administração Central do Estado (PEPAC), em que uma é psicóloga e outra de serviço social.»

2.1.7 Formação contínua

No que respeita à qualificação e valorização dos recursos humanos e à sensibilização dos pais e encarregados de educação para as temáticas da Educação Especial, da inclusão e da saúde, efetuou-se o levantamento das ações de formação e de sensibilização realizadas no último biénio, bem como o número de participantes nas mesmas.

QUADRO 12 – AÇÕES DE FORMAÇÃO E DE SENSIBILIZAÇÃO REALIZADAS NO ÚLTIMO BIÉNIO

	N.º de Ações	N.º de participantes			
		Docentes	Técnicos	Assistentes operacionais	Pais e encarregados de educação
Ações de formação internas	231	2564	138	670	669
Ações de formação externas	683	917	173	131	54
TOTAL	914	3481	311	801	723

Da análise do **QUADRO 12** constata-se que o número de ações de formação interna organizadas pelas escolas é inferior ao número de ações de formação externa. No entanto, a formação interna abrange um público bastante mais numeroso: docentes, assistentes operacionais e pais. É de salientar o número bastante apreciável de pais e encarregados de educação envolvidos em modalidades de formação interna desencadeadas pelas escolas. Relativamente às ações destinadas a docentes, as escolas referem a necessidade de ações que se dirijam aos educadores de infância e aos professores do ensino regular em cujos grupos e turmas se integram alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Exemplos de asserções ilustrativas:

«Os docentes de Educação Especial, colocados nas Unidades, intervieram na formação dos assistentes operacionais. As ações foram consideradas insuficientes.»

«As ações de formação internas decorreram de acordo com as necessidades manifestadas.»

«Necessidade de implementação de mais ações de formação para os docentes que, não pertencendo à estrutura de Educação Especial, têm crianças/alunos integrados nos grupos/turmas e de promoção de ações e iniciativas destinadas às famílias dos alunos com necessidades educativas especiais.»

QUADRO 13 – ADEQUAÇÃO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO

	SIM	NÃO
As ações de formação foram adequadas às necessidades dos formandos	46 (100%)	0
As ações de formação foram úteis para a melhoria da prática pedagógica e da ação educativa	45 (97,8%)	1 (2,2%)
Os assistentes operacionais frequentaram ações de formação dirigidas ao trabalho nas unidades*	26 (60,5%)	17 (39,5%)

*3 das escolas não dispõem destas estruturas.

Da leitura do **QUADRO 13** verifica-se que as ações de formação foram adequadas às necessidades dos formandos e, exceto num caso, consideradas úteis para a melhoria da prática pedagógica e da ação educativa. Houve um número considerável de escolas com unidades (40,5%) em que os assistentes operacionais não frequentaram qualquer ação de formação direcionada para o trabalho no âmbito destas respostas educativas.

Exemplos de asserções ilustrativas:

«As ações realizadas, entre congressos, cursos de formação, seminários, “workshops”, ações de formação e de sensibilização, incidiram no âmbito do ensino e aprendizagem com tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas necessidades educativas especiais (NEE), da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), das perturbações de hiperatividade com défice de atenção e das perturbações do espectro de autismo, da dislexia e ainda da transição para a vida pós-escolar.»

«As ações de formação revelam maior preocupação com a prática docente, sendo reconhecido, contudo, que há necessidade de investir na formação generalizada dos assistentes operacionais. No âmbito da adesão ao projeto Educação Inclusiva e Equidade Educativa, patrocinado pela Fundação Calouste Gulbenkian, estão programadas ações de formação, debates e reflexões, a cargo da Unidade Local de Saúde Familiar e da Associação [...] de Paralisia Cerebral.»

2.1.8 Recursos físicos e materiais

Apresentam-se, em seguida, os dados relativos aos equipamentos e materiais necessários ao desenvolvimento do processo educativo dos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente, às acessibilidades e condições das instalações, destacando-se os recursos físicos e materiais das escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos ou com baixa visão.

Equipamentos e materiais

Na generalidade das escolas intervencionadas, os recursos materiais e pedagógicos são adequados às necessidades específicas das crianças e alunos abrangidos pela Educação Especial (QUADRO 14). No entanto, constatou-se que, nalgumas escolas (21,7%), os recursos materiais não são suficientes nem adaptados ao modelo de ensino implementado.

O mobiliário e o equipamento estão, na generalidade das escolas, devidamente adaptados às necessidades específicas dos alunos, embora tal não se verifique no caso específico de algumas unidades de ensino estruturado (16,3%). Verifica-se que, na generalidade das escolas com estas unidades, as áreas de trabalho estão devidamente delimitadas.

QUADRO 14 – EQUIPAMENTOS E MATERIAIS

	SIM	NÃO	NA*
Os recursos materiais pedagógicos/educativos são adequados às necessidades específicas das crianças/alunos	44 (95,7%)	2 (4,3%)	0
Os recursos materiais são suficientes e adaptados ao modelo de ensino implementado	36 (78,3%)	10 (21,7%)	0
O mobiliário e o equipamento estão devidamente adaptados às necessidades específicas	44 (95,7%)	2 (4,3%)	0
O mobiliário e o equipamento das unidades são suficientes e estão adaptados às necessidades	36 (83,7%)	7 (16,3%)	3
As áreas de trabalho das unidades de ensino estruturado estão devidamente delimitadas	34 (94,4%)	2 (5,6%)	10

* NA – Não Aplicável; estas escolas não são consideradas no cálculo percentual.

Exemplos de asserções ilustrativas:

«O mobiliário e equipamentos das duas unidades apresentam deficiências a nível da adequação.»

«Os recursos materiais existentes são insuficientes e carecem de atualização, tendo em conta a evolução das tecnologias de apoio para a Educação Especial e a implementação das medidas educativas [...]. Com o objetivo de melhorar os equipamentos e materiais, o Agrupamento tem beneficiado da adesão ao Projeto Educação Inclusiva e Equidade Educativa, patrocinado pela Fundação Calouste Gulbenkian.»

«A unidade especializada de multideficiência encontra-se bem equipada e os espaços estão bem organizados.»

Equipamentos para a educação bilingue de alunos surdos

Nas cinco escolas de referência com educação bilingue de alunos surdos, foi possível observar os equipamentos essenciais de suporte ao desenvolvimento da ação educativa (QUADRO 15).

QUADRO 15 – EQUIPAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO BILINGUE DOS ALUNOS SURDOS

As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos têm os equipamentos essenciais na escola e/ou na sala de aula:	SIM	NÃO
✓ computadores com câmaras	3	2
✓ televisor e vídeo	3	2
✓ câmara e máquinas fotográficas digitais	4	1
✓ retroprojedor/projetor multimédia	4	1
✓ quadro interativo	4	1
✓ sinalizadores luminosos dos sinais sonoros	1	4
✓ telefone com SMS	3	2
✓ sistema de vídeo-conferência	0	5
✓ software educativo	5	0
✓ outros materiais de apoio ao ensino do português escrito	3	2

Estas escolas exibiam uma grande diversidade de situações relativamente aos equipamentos essenciais ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, quer na escola quer na sala de aula. Tal diversidade vai desde a total ou quase total ausência de equipamentos (sistema de vídeo-conferência e sinalizadores luminosos dos sinais sonoros), até situações em que as escolas estão plena ou quase totalmente dotadas dos equipamentos necessários (software educativo, quadros interativos, retroprojedor ou projetor multimédia, câmara e máquinas fotográficas digitais). Em todo o caso, permanecem situações de falta de equipamentos informáticos e audiovisuais e ainda de materiais de apoio ao ensino do Português escrito.

Exemplo de asserção ilustrativa:

«Desenvolver dinâmicas que permitam a aquisição de equipamentos essenciais para a educação bilingue de alunos surdos, nomeadamente: computadores com câmaras, sinalizadores luminosos dos sinais sonoros, telefone com sms e sistema de vídeo-conferência.»

Equipamentos para a educação de alunos cegos e com baixa visão

Nas 11 escolas de referência com educação de alunos cegos e com baixa visão, registou-se a existência dos seguintes equipamentos de suporte ao desenvolvimento da ação educativa (QUADRO 16).

QUADRO 16 – EQUIPAMENTOS PARA EDUCAÇÃO DE ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO

As escolas e/ou salas de aula dispõem dos equipamentos adequados:	SIM	NÃO
✓ computadores equipados com leitor ecrã com voz em português e linha braille	9	2
✓ impressora braille	8	3
✓ impressora laser para preparação de documentos e conceção de relevos	3	8
✓ scanner	8	3
✓ máquina para produção de relevos	3	8
✓ máquina braille	10	1
✓ cubarítmos	7	4
✓ calculadoras eletrónicas	9	2
✓ lupas de mão	10	1
✓ lupa TV	9	2
✓ software de ampliação de caracteres	10	1
✓ software de transcrição de texto em braille	6	5
✓ gravadores adequados aos formatos áudio atuais e suportes digitais de acesso à Internet	5	6

Estas escolas estão, na sua grande maioria, dotadas de software para ampliação de caracteres, lupas de mão e máquinas braille e ainda de computadores equipados com leitor-ecrã com voz em português e leitura braille, impressoras braille e calculadoras gráficas. No entanto, foram identificadas escolas com carência de impressoras laser para preparação e conceção de documentos, de máquinas para produção de relevos, de software de transcrição de texto em braille e de gravadores adequados aos formatos áudio atuais e suportes digitais de acesso à Internet.

Exemplos de asserções ilustrativas:

«Este é o segundo ano em que o Agrupamento é unidade de referência e ainda tem poucos materiais de apoio.»

«O Agrupamento é frequentado por dois alunos com deficiência visual, que utilizam equipamentos de ampliação, obtidos pelas famílias. Os espaços físicos de circulação (escadas e corredores) estão devidamente sinalizados e a iluminação das salas de aula foi ajustada às necessidades dos alunos, de acordo com as recomendações médicas.»

Acessibilidades e instalações

No âmbito da Educação Especial considera-se que as condições de acessibilidade e das instalações são aspetos de primordial relevância.

QUADRO 17 – ACESSIBILIDADES E ADEQUAÇÃO DAS INSTALAÇÕES

	SIM	NÃO
As acessibilidades à escola estão adaptadas às especificidades dos alunos	39 (84,8%)	7 (15,2%)
As instalações escolares estão adequadas/adaptadas às especificidades dos alunos	33 (71,7%)	13 (28,3%)

Verifica-se pela observação do QUADRO 17 que, em 15,2% das escolas intervencionadas, as acessibilidades não estavam adaptadas às especificidades dos alunos com necessidades educativas de carácter permanente. Por outro lado, em 28,3%, as instalações não se adequavam ou adaptavam às especificidades destes alunos. Sendo expectável que todos os alunos abrangidos pela Educação Especial usufruam de acessibilidades facilitadas à escola, bem como de instalações escolares adequadas ou adaptadas às suas especificidades, os valores registados apontam para a necessidade de melhoria das condições físicas e materiais adequadas a este grupo de crianças e alunos.

Exemplos de asserções ilustrativas:

«A acessibilidade à Biblioteca da Escola-Sede, que, pelo facto de funcionar num primeiro andar, não permite uma utilização autónoma pelos alunos com mobilidade reduzida, pois não existe elevador nem outro equipamento adaptado.»

«As acessibilidades e instalações para as especificidades dos alunos encontram-se devidamente asseguradas e com elevados níveis de funcionalidade.»

«A EB1/JI, apesar de recentemente construída, apresenta problemas a nível das acessibilidades, no que respeita à entrada dos alunos. A unidade de multideficiência localiza-se no 1.º andar, facto que implica o acesso através de um elevador com dimensões que dificultam a entrada de cadeiras de rodas. As instalações sanitárias contíguas são exíguas para o fim a que se destinam.»

2.2 Planeamento e organização da Educação Especial

2.2.1 Planeamento, organização e gestão

Importa perceber como, nos documentos estruturantes, a Educação Especial está organizada e é planeada e avaliada e em que medida ela é tida em conta na definição da missão e visão da escola.

QUADRO 18 – PLANEAMENTO, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO

	SIM	NÃO
Os documentos estruturantes contemplam finalidades, objetivos e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com NEE	22 (47,8%)	24 (52,2%)
Os documentos estruturantes identificam as respostas específicas, diferenciadas, a disponibilizar a alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência	23 (50%)	23 (50%)
O regulamento interno estabelece a organização e funcionamento da EE e das respostas educativas	35 (76,1%)	11 (23,9%)
Existem critérios explícitos de distribuição de serviço dos diversos intervenientes na EE	17 (37%)	29 (63%)
A escola desencadeou mecanismos de monitorização e autorregulação da EE	20 (43,5%)	26 (56,5%)
O diretor tem organizado, acompanhado e orientado o desenvolvimento da EE e das modalidades específicas de educação	45 (97,8%)	1 (2,2%)
O diretor tem orientado e assegurado o desenvolvimento dos Currículos Específicos Individuais (CEI)	43 (93,5%)	3 (6,5%)
O coordenador de departamento em que se integram os docentes de EE tem orientado e assegurado o desenvolvimento dos currículos específicos individuais	18 (39,1%)	28 (60,9%)
O responsável pelos grupos da Educação Especial tem orientado e assegurado o desenvolvimento dos currículos específicos individuais	42 (91,3%)	4 (8,7%)
A escola procede ao registo da assiduidade dos técnicos dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI)	32 (69,6%)	14 (30,4%)
A direção desencadeou os procedimentos necessários à avaliação dos alunos por referência à CIF	45 (97,8%)	1 (2,2%)
O processo de referenciação e avaliação assumiu caráter prioritário em detrimento de outro serviço não letivo	42 (91,3%)	4 (8,7%)

Como se verifica pela análise do **QUADRO 18**, em 52,2% das escolas intervencionadas, os documentos estruturantes não contemplam finalidades, objetivos e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente. Isto é, os documentos estruturantes são omissos ou não se referem com suficiente desenvolvimento relativamente aos princípios de ação educativa e às estratégias de adequação relativas ao processo de ensino e de aprendizagem – e também de caráter organizativo e de funcionamento – necessárias para responder adequadamente às necessidades destas crianças e jovens, tendo em vista assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral. Por conseguinte, considera-se que em cerca de metade das escolas intervencionadas existe um défice de registo das medidas educativas prescritas e das atividades a desenvolver pelos alunos integrados na Educação Especial, as quais deveriam integrar, obrigatoriamente, o plano de atividades da escola, de acordo com o respetivo projeto educativo.

Ao mesmo tempo, constata-se que, em 50% das escolas observadas, os documentos estruturantes, designadamente o seu projeto curricular, não identificam as respostas específicas, diferenciadas, a disponibilizar a alunos surdos, cegos ou com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência e surdocegueira congénita.

Quanto à organização da Educação Especial e ao funcionamento das estruturas, serviços e recursos (departamento curricular, grupo de recrutamento, equipas, instalações, equipamentos e materiais) e à consagração em sede de regulamento interno dos direitos e deveres dos alunos e das famílias, constata-se que 23,9% das escolas evidenciam fragilidades. Tal situação é especialmente agravada ao nível da definição de critérios para a distribuição do serviço dos diversos profissionais que atuam no âmbito da Educação Especial (docentes e técnicos), em que 63% das escolas não procedem a essa definição. De assinalar que se regista uma tendência para o funcionamento e a organização da Educação Especial estarem definidos em regulamentos e regimentos do departamento curricular, das unidades ou das equipas de projeto. Esse facto evidencia uma ausência de articulação entre o que é definido em sede das estruturas e subestruturas e nos órgãos da administração e gestão.

Exemplos de asserções ilustrativas:

«Embora os documentos estruturantes sejam omissos relativamente às questões em apreço, existem Projetos/Regimentos detalhados que explicitam as respostas educativas específicas diferenciadas disponibilizadas às crianças/alunos.»

«A organização da Educação Especial encontra-se plasmada em documentos diversos: Regimento Interno das Unidades de Ensino Estruturado, Planeamento da Educação Especial – biénio 2009-2011, Plano de Atividades das duas unidades.»

«Para além dos documentos estruturantes, a organização da Educação Especial encontra-se plasmada em outros documentos: Regulamentos Internos da Educação Especial e das Unidades de Ensino Estruturado; Orientações Gerais para o Desenvolvimento de Competências dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente; Planos de Ação (Principais Fases da Intervenção do Professor de Educação Especial: Objetivo, Como? e Quando?; Modelos de Intervenção para as várias Medidas Educativas; Grelhas de Observação (Roteiro de Observação); Critérios de Avaliação e Níveis de Desempenho dos Alunos com Medida Educativa – Currículo Específico.»

Em consonância com o que se constata relativamente aos procedimentos gerais de autoavaliação das escolas, em que se encontra uma diversidade de situações e uma «[...] pluralidade de caminhos, perspetivas e ritmos, revelador de uma evolução nem sempre sustentada e progressiva [...]»⁹, também no âmbito da Educação Especial se verifica uma grande diversidade de situações relativamente aos processos de monitorização e autorregulação. Para além disso, encontra-se, igualmente, uma grande disparidade de situações no que respeita à integração desses processos nos procedimentos gerais de autoavaliação e no delinear de estratégias globais de melhoria.

Regista-se, assim, que em 56,5% das escolas não se desencadearam mecanismos de monitorização e autorregulação da Educação Especial. Assinalam-se, no entanto, casos em que se desencadearam procedimentos de monitorização, em especial no que diz respeito ao funcionamento das unidades e à execução dos programas educativos individuais e ainda, em menor grau, aos resultados dos alunos.

⁹ Cfr. [IGE – Auto-Avaliação das Escolas – Relatório 2010](#), bem como [IGE – Avaliação Externa das Escolas 2009-2010 – Relatório](#), pp. 60-68.

Exemplos de asserções ilustrativas:

«São elaborados relatórios e grelhas de avaliação descritivas, no final de cada período letivo, nas duas Unidades a funcionar no agrupamento, documentos de reflexão crítica individual dos professores de Educação especial, relatório de atividades por período, regimento do departamento de expressões e de Educação Especial, entre outros.»

«O Agrupamento não monitoriza de forma aprofundada, os resultados dos alunos com NEE, embora exista informação avaliativa produzida setorialmente, pelos docentes.»

«A avaliação da Educação Especial é feita através de um relatório realizado no final do ano letivo e, caso a caso, através do relatório circunstanciado. Porém, não estão instituídos mecanismos que permitam aferir a eficácia das medidas em curso e sustentar a opção pela sua continuidade ou reformulação.»

«O Agrupamento monitoriza os resultados escolares globais, mas não faz o apuramento específico dos resultados dos alunos com NEE, designadamente, daqueles que seguem o regime comum com medidas educativas específicas. São elaborados relatórios compreensivos da implementação dos CEI, pela coordenação dos apoios educativos e respetivos docentes de Educação Especial.»

No que diz respeito aos diversos níveis de controlo e supervisão da Educação Especial, regista-se que, na generalidade das escolas, o diretor organiza, acompanha e orienta o desenvolvimento da Educação Especial e orienta e assegura o desenvolvimento dos *Currículos específicos individuais* dos alunos.

Em 60,9% das escolas intervencionadas o coordenador do departamento curricular de Expressões não procede à orientação do desenvolvimento dos *Currículos específicos individuais*, tarefa que parece estar delegada ou que é assumida pelo responsável pelo grupo de Educação Especial.

Estando os técnicos dos Centros de Recursos para a Inclusão sujeitos à prestação efetiva do horário de trabalho, de acordo com o que foi contratualizado, os diretores devem proceder ao registo da assiduidade destes profissionais, de modo a assegurar os objetivos de controlo e de regulação. Verificou-se, no entanto, que em 30,4% das escolas não se procedeu ao registo da assiduidade dos técnicos do CRI que nelas prestam serviço.

Finalmente, e no que diz respeito à implementação dos programas educativos individuais e ao desencadeamento de medidas e respostas no âmbito dos apoios especializados, verificou-se que, numa escola, o diretor não desencadeou os procedimentos necessários à avaliação dos alunos por referência à CIF e em quatro escolas os processos de referenciação e avaliação não assumiram caráter prioritário relativamente a outro serviço não letivo.

Exemplo de asserção ilustrativa:

«Considera-se que o processo de referenciação e avaliação não assumiu caráter prioritário uma vez que o período entre a referenciação e a elaboração do Programa Educativo Individual não foi cumprido.»

2.2.2 Cooperação e parcerias

É possível verificar, de acordo com o **QUADRO 19**, que as escolas desencadearam mecanismos de cooperação e parcerias com instituições da sociedade civil que atuam na área da saúde e reabilitação, economia social, desporto, entre outras. Assumem maior relevo a área das terapias, do desenvolvimento psicológico, da transição para a vida pós-escolar, das atividades físicas e do desporto adequado. Saliente-se, ainda, a existência de parcerias com instituições de ensino superior e com associações especializadas.

QUADRO 19 – COOPERAÇÃO E PARCERIAS

A escola estabeleceu parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados ou outros para:	Escolas (N.º)
✓ avaliação das crianças e jovens com NEE	27
✓ execução de programas específicos (atividades físicas, desporto adequado, etc.)	27
✓ execução de respostas educativas de Educação Especial:	
✓ ensino de braille	2
✓ treino visual	4
✓ orientação e mobilidade	5
✓ terapias	41
✓ desenvolvimento psicológico	36
✓ desenvolvimento de ações de apoio às famílias	31
✓ transição para a vida pós-escolar	35
✓ execução de programas de integração profissional	21
✓ preparação para a integração em centros de emprego apoiado	11
✓ preparação para a integração em centros de atividades ocupacionais (CAO)	22
✓ outras atividades	13

2.3 Respostas educativas e resultados dos alunos

De acordo com a metodologia adotada, selecionaram-se em cada escola 15 processos individuais de alunos, correspondentes a igual número de programas educativos individuais (PEI), distribuídos pelas diversas medidas educativas e com planos individuais de transição, abrangendo um total de 690 processos individuais de crianças e alunos. Foi este o universo de crianças e alunos observados nos contextos educativos e cujos percursos escolares foram especialmente analisados.

2.3.1 Medidas educativas e planos individuais de transição

De acordo com o QUADRO 20 a medida de *Apoio pedagógico personalizado* foi a mais utilizada, com uma percentagem de 83%, seguida de *Adequações no processo de avaliação*, com uma percentagem de 66,1%.

O recurso à medida educativa *Adequações curriculares individuais* abrange um número significativo de crianças e alunos, presente em 46,1% dos processos analisados. A medida *Currículo específico individual* (CEI) abrange também um número considerável de alunos (41,4%), com maior incidência no ensino básico.

As medidas educativas *Adequações no processo de matrícula* (29,1%) e *Tecnologias de apoio* (47%) são, em regra, cumulativas com as outras medidas.

O número total de planos individuais de transição foi de 63, registando-se um maior peso no 3.º ciclo do ensino básico (54 planos).

QUADRO 20 – MEDIDAS EDUCATIVAS E PLANOS INDIVIDUAIS DE TRANSIÇÃO

N.º de processos individuais	EPE	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES	TOTAL
Apoio pedagógico personalizado	76	221	127	133	16	573 (83%)
Adequações curriculares individuais	46	134	69	60	9	318 (46,1%)
Adequações no processo de matrícula	26	89	48	32	6	201 (29,1%)
Adequações no processo de avaliação	24	188	110	115	19	456 (66,1%)
Currículo específico individual (CEI)	7	97	89	92	1	286 (41,4%)
Tecnologias de apoio	43	132	83	57	9	324 (47%)
Plano individual de transição (PIT)	-	1	7	54	1	63 (9,1%)

2.3.2 Referenciação

O encaminhamento para apoios especializados no âmbito da Educação Especial pressupõe a referenciação das crianças e alunos que deles necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detetando os fatores de risco associados às limitações ou incapacidades. A referenciação efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de Intervenção Precoce na Infância, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm junto da criança ou do aluno ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

Na maioria das escolas intervencionadas, o documento de referenciação foi da responsabilidade dos docentes (96%), embora também se tenham verificado situações em que este documento foi da responsabilidade de terceiros (56,5%): pais, técnicos de saúde, serviços de Intervenção Precoce na Infância, etc. Registe-se que os processos individuais dos alunos¹⁰ estavam, frequentemente, desorganizados, não sendo possível, por vezes, identificar o autor do documento de referenciação. Por outro lado, verificou-se que, nos processos de transferência de matrícula, nem todos os documentos – em particular o documento de referenciação – acompanham a remessa do processo individual para a escola de destino, o que dificulta a compreensão da legibilidade do percurso e a consequente inserção do aluno. Subsistem ainda situações de alunos cujos processos individuais não contêm o documento de referenciação por serem oriundos do quadro normativo anterior à entrada em vigor do [Decreto-Lei n.º 3/2008](#), de 7 de Janeiro.

No que diz respeito aos documentos de referenciação da responsabilidade de docentes – a maioria dos casos – são descritas as razões que levaram o docente a referenciar o aluno, embora apenas em 70,5% dos casos constem as respostas educativas já desencadeadas junto do aluno e que, de algum modo, conferem segurança ao processo de referenciação.

Por outro lado, e neste mesmo contexto de sustentação dos procedimentos de referenciação, apenas em 72,7% dos casos os documentos anexam ou referem as evidências que sustentam a referenciação. Tendo em conta que a referenciação «*deve ocorrer o mais precocemente possível, detetando os fatores de risco associados às limitações*»¹¹, verifica-se que, nas escolas intervencionadas, nalguns casos a primeira referenciação ocorre no 1.º ciclo, havendo um número ainda significativo de referenciações que têm lugar, pela primeira vez, apenas nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (QUADRO 22).

¹⁰ Os processos individuais dos alunos contêm documentos de *conservação permanente* (CP), de acordo com o disposto no Regulamento de Conservação Arquivística aprovado pela [Portaria n.º 1310/2005](#), de 21 de Dezembro, encontrando-se em fase ativo enquanto o aluno frequentar a escola. Entre estes destacam-se os PEI (referência 240).

¹¹ N.º 1 do art.º 5.º do [Decreto-Lei n.º 3/2008](#), de 7 de Janeiro.

Exemplos de asserções ilustrativas:

«Nos cinco documentos de referência, não foram visíveis as respostas educativas desencadeadas pelo professor ou diretor de turma, nem era evidente a sustentação do processo de referência através de documentação pedagógica de suporte.»

«Nem todos os processos analisados contêm as respostas educativas que sustentam a referência.»

«A organização dos processos individuais das crianças e dos alunos não apresenta critérios idênticos que facilitem a sua consulta.»

2.3.3 Processo de avaliação

Relativamente ao processo de avaliação das crianças e dos alunos (QUADRO 21), observa-se que em 97,1% dos processos analisados, a avaliação por referência à CIF contempla as componentes da funcionalidade e da incapacidade, bem como os fatores contextuais. Tendo em conta que o processo de avaliação pressupõe a intervenção de um conjunto de profissionais e serviços bem como a participação ativa dos pais e encarregados de educação, verifica-se que, em 98% dos processos analisados, essa participação foi considerada.

Em 96,5% dos processos individuais analisados, os relatórios técnico-pedagógicos discriminam as razões que determinam as necessidades específicas dos alunos. De notar que, a exemplo do que foi referido acerca da referência, não se encontram por vezes nos processos individuais os relatórios técnico-pedagógicos, os quais, em casos de transferência, nem sempre acompanham a remessa do processo individual para a escola de destino. Do mesmo modo, em alguns relatórios não é identificada a qualidade de quem os assina e não estão datados.

Atento o que foi referido acerca da ausência de relatórios em alguns processos, verifica-se que em 4,5% dos mesmos não consta nos relatórios a determinação dos apoios especializados, as adequações do processo de ensino e de aprendizagem e as tecnologias de apoio a inserir nos programas educativos individuais das crianças e alunos.

QUADRO 21 – PROCESSO DE AVALIAÇÃO

	Processos individuais
A avaliação, tendo a CIF como quadro de referência, contempla as componentes da funcionalidade e da incapacidade e fatores contextuais	670 (97,1%)
No processo de avaliação participaram os pais e encarregados de educação, docentes, outros técnicos especializados e serviços	676 (98,0%)
Do relatório técnico-pedagógico constam as razões que determinam as necessidades específicas do aluno	666 (96,5%)
Do relatório consta a determinação dos apoios especializados, as adequações do processo de ensino e de aprendizagem e as tecnologias de apoio	659 (95,5%)

Exemplos de asserções ilustrativas:

«Foi referido pelas docentes da Educação Especial que os critérios de avaliação por referência à CIF não são bem aferidos entre as áreas da educação e da saúde, o que leva a interpretações diferentes dos qualificadores por parte dos respetivos técnicos.»

«A mobilidade dos docentes da equipa, acrescida de algumas dificuldades na implementação da CIF, resulta em avaliações especializadas pouco uniformes e nem sempre efetuadas, em todos os domínios, tendo como referência a CIF.»

«O processo de avaliação especializada tem muitas fragilidades em todos os itens.»

«Existe colaboração externa de qualidade no processo de avaliação dos alunos, sendo mobilizados técnicos de várias instituições parceiras.»

«A avaliação é muito genérica e por vezes ambígua. A abordagem dos fatores contextuais, na quase totalidade das situações, circunscreve-se à descrição de algumas características do contexto familiar. Estes aspetos refletem-se no relatório técnico-pedagógico que, em muitas situações, é, igualmente, genérico e ambíguo.»

2.3.4 Elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)

O programa educativo individual (PEI) é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação, devendo documentar as necessidades educativas especiais da criança ou jovem e integrar o processo individual do aluno. As necessidades educativas especiais da criança ou jovem têm por base a observação e a avaliação de sala de aula e as informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo. A elaboração dos PEI obedece a um conjunto de aspetos formais e processuais.

A partir dos dados constantes do **QUADRO 22** é possível analisar os aspetos formais dos programas educativos individuais, constatando-se que em 99,7% foram fixadas e fundamentadas as respostas educativas e respetivas formas de avaliação e que em 96,4% os PEI foram elaborados de forma participada. No entanto, em apenas 63,6% das situações, os PEI foram elaborados 60 dias após a referenciação da criança ou do aluno, o que não deixa de suscitar preocupação dado que, na sua ausência, o desencadeamento das respostas educativas carece de fundamento adequado.

QUADRO 22 – ELABORAÇÃO DO PEI

O programa educativo individual:	PEI
✓ fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação	688 (99,7%)
✓ foi elaborado de forma participada	665 (96,4%)
✓ foi elaborado até 60 dias após a referenciação da criança/aluno	439 (63,6%)
✓ contém todos os elementos obrigatórios	670 (97,1%)
✓ foi submetido à aprovação do conselho pedagógico	670 (97,1%)
✓ foi homologado pelo diretor	681 (98,7%)
✓ foi aplicado com a autorização expressa do Encarregado de Educação	681 (98,7%)
A constituição de turmas teve em conta o PEI	474 (68,7%)
A distribuição do serviço docente teve em conta o PEI	609 (88,3%)

Ao mesmo tempo, e tendo em conta que o PEI «constituiu o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência»¹², a

¹² N.º 2 do art.º 12.º do [Decreto-Lei n.º 3/2008](#), de 7 de Janeiro.

postergação do seu prazo de elaboração constitui uma fragilidade que afeta a própria organização do ano letivo. Constata-se, assim, que apenas 68,7% dos PEI foram tidos em conta na constituição das turmas. Já na distribuição do serviço docente foram considerados 88,3% dos PEI. Tais situações apontam para a ausência de um fio condutor entre a organização da Educação Especial e a organização e gestão da escola.

Em 97,1% das situações, os PEI foram submetidos à aprovação do conselho pedagógico e contêm todos os elementos previstos no n.º 3 do art.º 9.º do [Decreto-Lei n.º 3/2008](#), de 7 de Janeiro, designadamente:

- ✓ a identificação do aluno;
- ✓ o resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- ✓ a caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- ✓ os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- ✓ a definição das medidas educativas a implementar;
- ✓ a discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- ✓ o nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola;
- ✓ a distribuição horária das diferentes atividades previstas;
- ✓ a identificação dos técnicos responsáveis;
- ✓ a definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- ✓ a data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Registou-se, no entanto, uma diferença de 1,6% entre os PEI submetidos à aprovação do conselho pedagógico e os homologados pelo diretor, havendo casos em que os PEI foram homologados sem que tivessem sido aprovados. De igual modo, verificou-se que 98,7% dos PEI foram aplicados com autorização expressa dos encarregados de educação, havendo casos em que as escolas procederam à operacionalização dos PEI na ausência desta autorização. As escolas justificam esta última situação com a dificuldade de contactar e mobilizar os pais e encarregados de educação, tendo operacionalizado os PEI sob pena de os apoios especializados não virem a ser disponibilizados.

Exemplos de asserções ilustrativas:

«Na sequência da referenciação, o processo de avaliação é feito por diversas entidades externas com quem o Agrupamento estabelece parcerias, ficando a elaboração dos PEI dependente das respostas destas entidades, atrasando, nalguns casos, a respetiva elaboração nos 60 dias após a referenciação.»

«Na constituição das turmas, a necessidade de reduzir o número de alunos foi criteriosamente ponderada.»

«Nenhum PEI da amostra prevê a integração dos alunos em turma reduzida, embora as turmas que têm alunos com NEE tenham sido constituídas por 20 alunos.»

2.3.5 Operacionalização do PEI

A adequação do processo de ensino e de aprendizagem no âmbito dos apoios especializados implica, como já foi referido, a concretização de medidas educativas que promovam as aprendizagens e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

O QUADRO 23 apresenta as estratégias implementadas pelas escolas, previstas nos PEI e observadas nos contextos educativos em que os alunos estavam integrados.

QUADRO 23 – OPERACIONALIZAÇÃO DO PEI

O Apoio pedagógico personalizado contempla:	SIM	NÃO	NA*
✓ reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma (organização, espaço e atividades)	45 (97,8%)	1 (2,2%)	0
✓ estímulo e reforço das competências e aptidões de aprendizagem	45 (97,8%)	1 (2,2%)	0
✓ antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no grupo/turma	39 (84,8%)	7 (15,2%)	0
✓ reforço e desenvolvimento de competências específicas	44 (95,7%)	2 (4,3%)	0
As Adequações curriculares individuais propostas:	SIM	NÃO	NA
✓ asseguram as aprendizagens nas áreas de conteúdo das orientações curriculares para a educação pré-escolar	29 (100%)	0	17
✓ asseguram a aquisição das competências essenciais de ciclo, no ensino básico	42 (91,3%)	4 (8,7%)	0
✓ asseguram a aquisição das competências essenciais das disciplinas, no ensino secundário	6 (18,2%)	27 (81,8%)	13
✓ contemplam a introdução de áreas curriculares específicas	7 (20%)	28 (80%)	11
✓ determinam a dispensa de atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno	23 (50%)	23 (50%)	0
✓ as adequações curriculares individuais foram objeto de parecer do conselho de turma/docentes	39 (84,8%)	7 (15,2%)	0
O Currículo específico individual inclui:	SIM	NÃO	NA
✓ conteúdos relativos à autonomia pessoal e social do aluno	46 (100%)	0	0
✓ atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida	41 (89,1%)	5 (10,9%)	0
✓ componentes de transição para a vida pós-escolar	36 (78,3%)	10 (21,7%)	0

* NA - Não Aplicável; estas escolas não são consideradas no cálculo percentual.

Relativamente ao *Apoio pedagógico personalizado* – a prestar pelos educadores de infância, professores titulares de turma e disciplina ou pelo docente de Educação Especial – registou-se que, em cerca de 15,2% das escolas intervencionadas, este não contempla a antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma. Subsistem, para além disso, fragilidades no que diz respeito à planificação do trabalho e aos instrumentos de trabalho utilizados.

Exemplos de asserções ilustrativas:

<p>«Apesar de os PEI contemplarem estratégias de ensino e aprendizagem a desenvolver na sala de aula, no âmbito do apoio pedagógico personalizado, aqueles não se revelam instrumentos dinâmicos que evidenciem os reajustamentos e os progressos dos alunos, ao longo do ano letivo.»</p> <p>«Este tipo de apoio é centrado na resolução de fichas de trabalho, com qualidade técnica questionável.»</p> <p>«Na generalidade das situações observadas em contexto, não existem evidências nos planos de aula dos docentes titulares, sobre a forma de operacionalização do reforço de competências específicas (10 PEI), e da antecipação de conteúdos (3 PEI), embora estejam contempladas nos PEI.»</p>

A aplicação da medida educativa *Adequações curriculares individuais* reveste-se de especiais cuidados, designadamente quanto à exigência de observância do currículo comum ou das orientações curriculares (no caso da educação pré-escolar). Neste contexto, assume alguma preocupação o facto de, em 27 das escolas intervencionadas (81,8%), se considerar que esta medida educativa não assegura a aquisição das competências essenciais das disciplinas no ensino secundário e de, em quatro escolas (8,7%), se considerar que esta medida não assegura a aquisição das competências essenciais de ciclo no ensino básico. Na mesma linha, os dados referentes à introdução de áreas curriculares específicas (apenas 20% dos casos aplicáveis) e à dispensa de atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno (50%) são indicadores de que subsistem opções por uma *Pedagogia subtrativa*, ao invés de uma *Pedagogia aditiva*. Finalmente, e ao contrário do que está determinado, em 15,2% das escolas, a aplicação desta medida foi determinada sem o parecer do conselho de turma ou da estrutura correspondente na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.

Exemplos de asserções ilustrativas:

«Apesar de os PEI contemplarem as aprendizagens a adquirir e as competências essenciais a desenvolver, no âmbito das adequações curriculares individuais propostas, estes não se revelam instrumentos dinâmicos que evidenciem os reajustamentos e os progressos dos alunos, ao longo do ano letivo.»

«Não é um procedimento regular os conselhos de turma pronunciarem-se sobre as adequações curriculares de forma a garantirem as competências essenciais de ciclo.»

«Algumas adequações curriculares aplicadas a alunos do 1.º ciclo estão completamente desajustadas dos seus níveis de competências (ex: conteúdos da educação pré-escolar e início do 1.º ano de escolaridade para alunos a frequentar o 4.º ano, com adequações curriculares).»

No que diz respeito aos *Currículos específicos individuais* as fragilidades detetadas em algumas escolas situam-se na ausência de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida (10,9%) e ainda na ausência de componentes de transição para a vida pós-escolar (21,7%). Tais fragilidades são tanto mais preocupantes quanto é no horizonte dos currículos específicos individuais que se pressupõem alterações significativas no currículo comum, se visa a autonomia pessoal e social do aluno e se dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

Exemplos de asserções ilustrativas:

«Os currículos específicos individuais carecem de reforço de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida dos alunos, bem como de componentes de transição para a vida pós-escolar e integração em áreas profissionais e/ou ocupacionais.»

«Os alunos com currículos específicos individuais não desenvolvem as suas atividades fora do contexto escolar. O seu conhecimento do mundo fica comprometido e sem ligações à vida ativa.»

2.3.6 Acompanhamento e avaliação do PEI

No que diz respeito ao acompanhamento e avaliação dos PEI, constata-se que apenas em 69,3% dos casos estes foram revistos no final de cada nível e ciclo de educação e ensino (QUADRO 24). Na quase totalidade dos casos (99,9%), os PEI são coordenados pelo educador de infância ou professor titular de turma no 1.º ciclo bem como pelo diretor de turma nos restantes ciclos de escolaridade.

Registam-se valores muito próximos quanto à existência de uma avaliação trimestral do PEI (88%), à existência de um relatório circunstanciado com referência aos resultados obtidos por cada aluno e às

medidas aplicadas, bem como às alterações necessárias ao PEI (87,4%), e ainda à aprovação do referido relatório circunstanciado pelo conselho pedagógico e pelos encarregados de educação (88,3%). No entanto, referem-se algumas fragilidades na elaboração deste documento, designadamente quanto à sua qualidade e efetividade.

QUADRO 24 – ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PEI

O programa educativo individual:	PEI
✓ foi revisto no final de cada nível e ciclo de educação e ensino	478 (69,3%)
✓ é coordenado pelo educador/professor titular ou diretor de turma	689 (99,9%)
✓ é avaliado, pelo menos, trimestralmente	607 (88,0%)
No final do ano letivo é elaborado um relatório circunstanciado com referência aos resultados obtidos por cada aluno e às medidas aplicadas, bem como às alterações necessárias ao PEI	603 (87,4%)
O relatório circunstanciado encontra-se aprovado pelo conselho pedagógico e pelos encarregados de educação	609 (88,3%)

Exemplos de asserções ilustrativas:

«Não há evidências de que as medidas aplicadas sejam avaliadas trimestralmente.»
«A avaliação trimestral do PEI é muito sumária, não discriminando, com clareza, os progressos das crianças e dos alunos.»

2.3.7 Terapias

Foi observado o horário de frequência das terapias por parte dos alunos, tendo-se apurado que em 60% das escolas estas decorreram dentro do período das atividades curriculares (QUADRO 25). Tais situações, cujas causas são diversas, apontam para a existência de fragilidades significativas nas formas de relacionamento entre as escolas e as entidades que operam nessas áreas de especialidade. Constatou-se também que em muitos casos são os alunos que se deslocam às instalações dos Centros de Recursos para a Inclusão, com a conseqüente mobilização de transporte, sujeito a condicionalismos de horário, e à existência de modalidades de transporte adaptado. Ao mesmo tempo, no caso em que as terapias decorrem nas instalações da escola, subsistem situações de sobreposição com as atividades curriculares devido a circunstancialismos de diversa ordem.

QUADRO 25 – TERAPIAS

	SIM	NÃO	NA
As terapias decorrem fora do horário das atividades curriculares	18 (40,0%)	27 (60,0%)	1

Exemplos de asserções ilustrativas:

«Apenas a terapia da fala decorre nas unidades; as restantes têm lugar no CRI, sendo os alunos deslocados em transporte adaptado e cedido pela Câmara Municipal [...]»

«Maioritariamente, as terapias decorrem no horário das atividades curriculares.»

«Para 10 alunos do 1.º ciclo as terapias ocorrem no horário letivo, por conveniência das famílias e por incompatibilidade do horário dos terapeutas do CRI com o horário não letivo dos alunos, uma vez que aqueles prestam apoio técnico a muitos alunos de várias escolas. Este facto impossibilita que todas as terapias ocorram, em todas as escolas, em horário pós-letivo [...]»

«As atividades terapêuticas constam dos currículos específicos individuais e desenvolvem-se dentro da mancha horária semanal do aluno, incluindo-se no conjunto das atividades desenvolvidas.»

2.3.8 Educação bilingue de alunos surdos

Tendo em conta os 15 alunos surdos (2,2% dos PEI analisados), constatou-se que para a totalidade destes alunos estava assegurada a inserção em grupos/turmas de alunos surdos ou a tradução por intérprete de Língua Gestual Portuguesa (LGP) – QUADRO 26.

QUADRO 26 – ALUNOS SURDOS

Alunos surdos (nos PEI analisados)	15 (2,2%)
Os alunos estão inseridos em turmas/grupos de alunos surdos ou têm tradução de aulas por um intérprete de LGP	15 (100%)

Exemplos de asserções ilustrativas:

«A LPG está assegurada a partir do 1.º ciclo.»

«Nenhum dos alunos surdos optou pela LGP como primeira língua. Porém, um deles tem no seu horário 45 minutos de formação nesta área.»

«Um aluno do 8.º ano tem surdez profunda. Trata-se de um aluno com implante coclear desde os dois anos de idade e por este motivo adquiriu oralidade fluente, e acompanha a turma de ouvintes em que está inserido. Por estes motivos a língua gestual não se afigura como 1.ª língua.»

2.3.9 Educação de alunos cegos e com baixa visão

Quanto aos 25 alunos cegos ou com baixa visão (que representam 3,6% dos PEI analisados), como se pode observar no QUADRO 27, registaram-se níveis muito baixos de acompanhamento específico destes alunos em algumas disciplinas (v.g., Química, Atividades Laboratoriais, Matemática e Línguas Estrangeiras). Este acompanhamento ocorreu com maior incidência nas disciplinas relacionadas com as Tecnologias da Informação e Comunicação, a Educação Visual e a Educação Física. Verificou-se que foram disponibilizados: ensino de Braille, ensino de orientação e mobilidade e treino de visão a 80% dos alunos referenciados.

QUADRO 27 – ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO

Alunos cegos e com baixa visão (nos PEI analisados)	25 (3,6%)
Os alunos cegos ou com baixa visão beneficiam do ensino de braille, de orientação e mobilidade e treino de visão	20 (80%)
Os alunos são devidamente acompanhados nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares:	
✓ Educação Física	20 (80%)
✓ Educação Visual	16 (64%)
✓ Tecnologias da Informação e da Comunicação	12 (48%)
✓ Matemática	5 (20%)
✓ Línguas Estrangeiras	4 (16%)
✓ Atividades Laboratoriais	3 (12%)
✓ Química	1 (4%)

Exemplos de asserções ilustrativas:

«Em TIC o aluno dispõe de “software” ampliado. Por este motivo não foi considerado necessário acompanhamento presencial de um docente especializado. Foi considerado necessário acompanhamento a Matemática, que não foi contemplado no horário da docente.»

«Nenhum dos alunos beneficia de acompanhamento nas disciplinas/atividades referidas, a não ser o que lhes é dispensado pelas docentes de Educação Especial.»

2.3.10 Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

No âmbito das unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (QUADRO 28), destaca-se, como já foi referido ao longo do presente relatório, um défice de procedimentos conducentes à transição para a vida pós-escolar (apenas 12,5% dos alunos referenciados), bem como de atividades promotoras da integração social dos alunos, em parceria com instituições da comunidade (apenas 21,2%). Relativamente aos restantes parâmetros, constataram-se níveis elevados de realização, designadamente no que diz respeito à implementação de ensino estruturado devidamente organizado (99%), às metodologias inter e transdisciplinares (98,1%), à implementação de adequações curriculares (98,1%) e à adoção de medidas educativas flexíveis e de carácter individual e dinâmico (91,3%). Finalmente constatou-se que 87,5% dos alunos participam nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular.

QUADRO 28 – ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO

Alunos nas unidades (nos PEI analisados)	104 (15,1%)
É implementado um modelo de ensino estruturado, assente em informação visual, organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades	103 (99%)
Foram efetuadas as adequações curriculares necessárias	102 (98,1%)
Foram adotadas medidas educativas flexíveis e de carácter individual e dinâmico	95 (91,3%)
São promovidas metodologias de intervenção inter e transdisciplinares	102 (98,1%)
Os alunos participam em atividades curriculares e de enriquecimento curricular	91 (87,5%)
Foram organizados processos de transição para a vida pós-escolar	13 (12,5%)
São desenvolvidas atividades promotoras da integração social dos alunos, em parceria com instituições da comunidade	22 (21,2%)

2.3.11 Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

No âmbito das unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (QUADRO 29) destaca-se um défice de procedimentos conducentes à transição para a vida pós-escolar (apenas 23% dos alunos referenciados). Por outro lado, registou-se que 86,2% dos alunos participam em atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem. Constatou-se uma elevada incidência do apoio específico no âmbito das terapias disponibilizadas a este grupo de alunos (88,5%) em comparação com a área da orientação e mobilidade (apenas 12,6%). Dispõem de apoio específico no desenvolvimento psicológico 60,9% dos alunos. Finalmente, foram efetuadas as competentes adequações curriculares (82,8%) e foram adotadas medidas educativas flexíveis e de caráter individual e dinâmico (98,9%).

QUADRO 29 – ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA E SURDOCEGUEIRA CONGÉNITA

Alunos nas unidades (nos PEI analisados)	87 (12,6%)
Os alunos participam em atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem	75 (86,2%)
Os alunos dispõem de apoios específicos:	
✓ terapias	77 (88,5%)
✓ desenvolvimento psicológico	53 (60,9%)
✓ orientação e mobilidade	11 (12,6%)
✓ outros	43 (49,4%)
Foram organizados processos de transição para a vida pós-escolar	20 (23%)
Foram efetuadas as adequações curriculares necessárias	72 (82,8%)
Foram adotadas medidas educativas flexíveis e de caráter individual e dinâmico	86 (98,9%)
São desenvolvidas atividades para a integração social dos alunos, em parceria com instituições da comunidade	46 (52,9%)

Exemplos de asserções ilustrativas:

«O processo de transição para a vida pós escolar do aluno com PIT está em fase de implementação no âmbito de uma parceria com a Associação Nacional de Famílias para a Integração da Pessoa Deficiente (ANFIPD).»

«A participação dos alunos que frequentam as unidades nas atividades curriculares e nas de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem não está garantida.»

2.3.12 Resultados dos alunos com NEE de caráter permanente

Como se pode observar no QUADRO 30, mais de metade das escolas intervencionadas não procedem à monitorização sistemática e específica dos resultados escolares dos alunos da Educação Especial. Tal situação constitui-se como umas das fragilidades deste subsistema uma vez que traduz um insuficiente conhecimento dos resultados dos processos desenvolvidos. Esta análise, sempre que foi efetuada – por norma, em conjunto com a dos alunos do ensino regular –, originou, em 58,7% das escolas, uma reorientação da ação educativa.

Regista-se o facto de a generalidade das escolas conhecerem – variando a dimensão desse conhecimento, desde um nível informal até um nível plenamente ancorado em evidências – o impacto da sua ação educativa junto das famílias dos alunos da Educação Especial e da comunidade local. Assim, 87% das escolas intervencionadas conhecem esse impacto.

QUADRO 30 – RESULTADOS DOS ALUNOS

	SIM	NÃO
A escola procede à monitorização específica dos resultados dos alunos com NEE	22 (47,8%)	24 (52,2%)
A escola reorienta a sua ação educativa em função dos resultados dos alunos com NEE	27 (58,7%)	19 (41,3%)
A escola tem conhecimento do impacto da sua ação educativa junto das famílias dos alunos com NEE e da comunidade envolvente	40 (87%)	6 (13%)

Exemplos de asserções ilustrativas:

«Os resultados dos alunos são analisados individualmente e a reorientação das medidas é feita caso a caso. Não existem mecanismos que permitam avaliar, globalmente, os resultados obtidos com estes alunos.»

«O principal indicador utilizado pela escola é o sucesso dos alunos medido em termos de retenção/transição. Segundo a escola, não houve necessidade de proceder à reorientação da ação educativa, tendo em conta os valores do único indicador apresentado. Este tipo de monitorização ignora completamente três situações que ocorrem frequentemente e que exigiriam uma reformulação da ação educativa. A saber: a alteração dos programas dos alunos com currículos específicos individuais, durante o decurso do ano letivo, porque se deteta que a previsão programática inicial não é a mais adequada, geralmente limitando os objetivos a atingir; o tendencial agravamento das medidas educativas dos alunos com adequações curriculares à entrada do 2.º CEB, nível em que existem mais alunos NEE (42 em 118); a percentagem elevada de alunos com NEE nos 2.º e 3.º CEB (11%).»

«Na ausência de procedimentos de auscultação, o contacto regular que os docentes da Educação Especial mantêm com as famílias dos alunos com NEE permite tomar conhecimento do nível de satisfação relativamente ao serviço prestado, bem como da adequação do mesmo às necessidades das crianças e dos alunos. Por outro lado, também são mantidas relações com as entidades que colaboram no desenvolvimento do processo de transição para a vida pós-escolar, havendo a perceção de que as experiências proporcionadas se adequam ao perfil de funcionalidade dos alunos.»

«A escola tem realizado atividades e eventos dentro da problemática da deficiência e da inclusão, com visibilidade social no meio e nas famílias, que reconhecem e valorizam o trabalho dos intervenientes no processo educativo dos seus educandos.»

2.3.13 Agrupamentos de referência para a Intervenção Precoce na Infância (IPI)

O sistema educativo deve articular-se com o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), organizando-se numa rede através de agrupamentos de escolas de referência para IPI¹³. Estes agrupamentos integram docentes dessa área de intervenção, pertencentes aos quadros ou contratados pelo Ministério da Educação, assegurando, desse modo, a articulação com os serviços de saúde e de segurança social.

Da articulação dos docentes dessa área de intervenção, colocados no agrupamento de referência, com os professores de Educação Especial, depende uma correta transição dos planos individuais de intervenção precoce (PIIP) para os programas educativos individuais (PEI), já no âmbito dos apoios especializados às crianças e alunos com necessidades educativas especiais.

Assim, nas 14 escolas intervencionadas que se constituem como agrupamentos de referência para a Intervenção Precoce na Infância observa-se que cada docente dessa área apoia uma média de 7,6 crianças (QUADRO 31).

¹³ Art.º 27.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de janeiro; art.º 5.º, n.º 2, alínea c) do Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro; Circular Conjunta n.º 5/DGIDC/DGRHE/2010, de 29 de setembro.

QUADRO 31 – INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA

Crianças apoiadas no âmbito da Intervenção Precoce na Infância (N.º)	418
Docentes colocados nos agrupamentos de referência intervencionados (N.º)	55

Analisando o QUADRO 32 verifica-se que das catorze escolas intervencionadas que se constituem como agrupamentos de referência para a Intervenção Precoce na Infância, em 71,4% existe um plano de trabalho de cada um dos docentes colocados. No entanto, constata-se que em 50% das escolas o referido plano não foi aprovado pelo respetivo diretor, o que é revelador de fragilidades na supervisão desta área por parte do órgão de administração e gestão. Tal situação é reforçada pelo facto de em cerca de 42,9% das escolas o diretor não ter procedido, nos termos das orientações superiores, à distribuição de serviço dos docentes colocados no agrupamento de referência no âmbito da Intervenção Precoce na Infância. Embora se perceçione uma cada vez maior integração dos docentes desta área nas equipas de Educação Especial existentes nas escolas, regista-se a persistência de lógicas de supervisão do trabalho e do desempenho exteriores às organizações escolares.

QUADRO 32 – SERVIÇO DOCENTE EM IPI

No âmbito da Intervenção Precoce na Infância:	SIM	NÃO
Existe um plano de trabalho de cada um dos docentes colocados no agrupamento de referência	10 (71,4%)	4 (28,6%)
O plano de trabalho de cada um dos docentes colocados no agrupamento de referência foi aprovado pelo diretor	7 (50%)	7 (50%)
O diretor procedeu à distribuição de serviço dos docentes colocados no agrupamento de referência	8 (57,1%)	6 (42,9%)

Exemplos de asserções ilustrativas:

«Existe um plano de trabalho de cada um dos docentes para cada uma das crianças apoiadas. Existe ainda um plano de distribuição de serviço, do qual consta um calendário, o horário e o orçamento, relativos às atividades desenvolvidas pelas educadoras da intervenção precoce. Estas participam nas reuniões do grupo de Educação Especial.»

«Os docentes da intervenção precoce integram uma equipa local de intervenção precoce, coordenada pela Associação de Paralisia Cerebral de [...], constituída no âmbito do SNIPI. Atualmente, é a esta equipa que compete a supervisão dos planos de trabalho dos docentes e dos PIIP.»

«A distribuição de serviço pelas educadoras colocadas na Intervenção Precoce é feita, em equipa, na Unidade da Intervenção Precoce.»

«Estão instituídos procedimentos específicos que permitem o controlo do trabalho desenvolvido pelos docentes da intervenção precoce.»

2.4 Subsídio de Educação Especial – requerimentos e declarações

A análise do **QUADRO 33** permite perceber as necessidades sentidas pelos alunos e pelas famílias que extravasam a capacidade de resposta das organizações escolares. Ao mesmo tempo, permite ainda perceber a necessidade de informação relativamente às relações do sistema educativo (e do subsistema de Educação Especial) com o sistema da Segurança Social. A necessidade de articulação entre os dois sistemas é expressamente preconizada pela Lei de Bases da Segurança Social¹⁴.

QUADRO 33 – NÚMERO DE REQUERIMENTOS E DECLARAÇÕES NO BIÉNIO

	Requerimentos	Declarações
Educação pré-escolar	92	92
1.º ciclo do ensino básico	326	323
2.º ciclo do ensino básico	131	131
3.º ciclo do ensino básico	64	58
Ensino secundário	0	0
Total	613	604

O reconhecimento do direito à prestação, nas situações em que os descendentes com deficiência necessitem de apoio individual por professor especializado e frequentem estabelecimentos de ensino regular, depende da apresentação de declaração, passada pelo estabelecimento de ensino que os alunos frequentam, comprovativa de que esse apoio não lhes é garantido pelo mesmo.

Assim, obteve-se informação sobre o número de declarações emitidas pelas escolas intervencionadas no último biénio, bem como sobre o número de requerimentos entrados nos serviços administrativos das respetivas escolas. Regista-se que o número de pedidos (613) se aproxima do número de declarações emitidas (604). Os pedidos ganham maior expressão no 1.º ciclo do ensino básico.

Exemplos de asserções ilustrativas:

«As declarações registam, inequivocamente, que o apoio que os alunos necessitam não lhes é garantido pela escola. Um dos requerimentos é relativo a um aluno que não se encontra abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 janeiro.»

«As declarações emitidas pelo Agrupamento, autenticadas pela diretora, afirmam inequivocamente que o apoio de que o educando necessita não lhe é garantido pela escola.»

¹⁴ Art.º 31.º, n.º 2, alínea h) da Lei n.º 4/2007, de 16 de janeiro.

3. RELATÓRIOS-SÍNTESE

Os relatórios-síntese enviados às escolas apresentam uma estrutura composta por dois campos: *Planeamento e organização da Educação Especial* e *Respostas educativas e resultados dos alunos*. Em cada um destes campos são identificados os **aspetos mais positivos** e os **aspetos a melhorar**.

Apresentam-se, de seguida, as asserções que constam nos 46 relatórios, identificando-se a sua frequência.

3.1 Planeamento e organização da Educação Especial

Aspetos mais positivos

Asserções	Escolas (N.º)
<i>Mobilização de recursos e práticas de trabalho colaborativo no âmbito da Educação Especial</i>	24
<i>Documentos estruturantes da escola reveladores da organização da Educação Especial</i>	23
<i>Desenvolvimento de uma estratégia de formação para os agentes envolvidos na Educação Especial</i>	19
<i>Documentos estruturantes da escola com uma estratégia para o desenvolvimento da Educação Especial</i>	17
<i>Acompanhamento da direção relativamente às modalidades de Educação Especial</i>	14
<i>Implementação de parcerias e protocolos com vista ao desenvolvimento das atividades da Educação Especial</i>	14
<i>Valorização dos recursos humanos</i>	9
<i>Afetação de recursos físicos, materiais e equipamentos</i>	7
<i>Definição de mecanismos de monitorização e de autorregulação da Educação Especial</i>	6
<i>Adequação das acessibilidades aos edifícios escolares</i>	6
<i>Orientação das atividades da Educação Especial no âmbito do departamento curricular</i>	4
<i>Previsão de respostas diferenciadas para as crianças e os alunos</i>	4
<i>Estratégia de formação para outros intervenientes</i>	3
<i>Definição de critérios de distribuição de serviço no âmbito de Educação Especial</i>	3
<i>Adesão a projetos nacionais que aumentam a oferta educativa</i>	3
<i>Qualidade do processo de avaliação dos alunos</i>	2
<i>Organização das respostas educativas nos projetos curriculares de turma</i>	1
<i>Estratégia de formação interna para pais</i>	1
<i>Planeamento dos currículos específicos individuais para o tempo pós-escolar</i>	1

Aspetos a melhorar

Asserções	Escolas (N.º)
<i>Identificação de uma estratégia para o desenvolvimento da Educação Especial nos documentos estruturantes da ação educativa</i>	29
<i>Implementação de mecanismos de monitorização e de autorregulação da Educação Especial</i>	24
<i>Organização da Educação Especial nos documentos estruturantes da escola</i>	17
<i>Estratégia de orientação e desenvolvimento dos currículos específicos individuais por parte do coordenador de departamento curricular</i>	17
<i>Estabelecimento de critérios de distribuição de serviço no âmbito da Educação Especial</i>	16
<i>Mobilização de recursos e de trabalho colaborativo no âmbito da Educação Especial</i>	14
<i>Estratégias de formação para os diferentes intervenientes</i>	17
<i>Afetação dos recursos físicos, materiais e equipamentos</i>	12
<i>Acessibilidades</i>	12
<i>Organização das respostas educativas nos projetos curriculares de turma</i>	11
<i>Constituição de turmas que respeite a previsão das respostas educativas</i>	8
<i>Estratégias de formação interna para pais</i>	7
<i>Planeamento da medida educativa adequações curriculares individuais de modo a assegurar a aquisição do currículo</i>	7
<i>Estratégia de valorização dos recursos humanos</i>	6
<i>Planeamento a curto prazo das atividades a realizar nas unidades especializadas e de ensino estruturado</i>	5
<i>Realização de formação específica para assistentes operacionais</i>	5
<i>Distribuição do serviço docente, tendo em conta o caráter prioritário das atividades de referenciação e avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais</i>	4
<i>Intervenção do departamento curricular na orientação da Educação Especial</i>	4
<i>Desenvolvimento de parcerias e protocolos</i>	4
<i>Previsão de respostas diferenciadas para as crianças e os alunos</i>	1
<i>Acompanhamento das modalidades de Educação Especial por parte da direção</i>	1
<i>Planeamento dos currículos específicos individuais para a vida pós-escolar</i>	1

3.2 Respostas educativas e resultados dos alunos

Aspetos mais positivos

Asserções	Escolas (N.º)
<i>Articulação entre os diferentes intervenientes</i>	16
<i>Grau de satisfação dos pais/encarregados de educação</i>	16
<i>Funcionamento das unidades especializadas de apoio educativo</i>	16
<i>Trabalho realizado em torno da avaliação especializada das crianças e dos alunos</i>	10
<i>Organização dos programas educativos individuais das crianças e dos alunos</i>	10
<i>Oferta de respostas técnicas específicas</i>	10
<i>Participação dos alunos com currículo específico individual em atividades conjuntas com os colegas da turma</i>	9
<i>Avaliação e monitorização dos programas educativos individuais das crianças e dos alunos</i>	7
<i>Processo de referenciação das crianças e alunos</i>	6
<i>Participação dos pais na elaboração dos programas educativos individuais das crianças e dos alunos</i>	5
<i>Atividades de apoio às famílias, de animação socioeducativa e de enriquecimento curricular</i>	5
<i>Desempenho dos assistentes operacionais junto das crianças e dos alunos</i>	4
<i>Implementação dos planos individuais de transição</i>	3
<i>Articulação entre os docentes e as famílias</i>	3
<i>Acompanhamento e supervisão do serviço prestado pelo responsável do grupo de Educação Especial</i>	3
<i>Elaboração de todas as fases do programa educativo individual das crianças e dos alunos dentro do prazo legal estabelecido</i>	3
<i>Monitorização das principais áreas estratégicas da Educação Especial</i>	2
<i>Integração no currículo específico individual de atividades de cariz funcional</i>	2
<i>Acompanhamento dos alunos referenciados e não encaminhados para a Educação Especial</i>	2
<i>Intervenção dos conselhos de turma no trabalho das adequações curriculares</i>	1

Aspetos a melhorar

Asserções	Escolas (N.º)
<i>Recolha, tratamento e análise sistemática dos resultados escolares</i>	29
<i>Monitorização das principais áreas estratégicas da Educação Especial</i>	18
<i>Processo de referenciação das crianças/alunos</i>	14
<i>Conhecimento do impacto do serviço prestado</i>	11
<i>Organização dos programas educativos individuais das crianças e dos alunos</i>	11
<i>Integração no currículo específico individual de atividades de cariz funcional</i>	10
<i>Elaboração de todas as fases dos programas educativos individuais das crianças e dos alunos dentro do prazo legal estabelecido</i>	9
<i>Avaliação e monitorização dos programas educativos individuais das crianças e dos alunos</i>	6
<i>Articulação entre os diferentes intervenientes</i>	6
<i>Adequação das medidas educativas à incapacidade e perfil de funcionalidade dos alunos</i>	6
<i>Intervenção dos conselhos de turma no trabalho de adequações curriculares individuais</i>	5
<i>Plano de trabalho dos docentes da Intervenção Precoce na Infância, aprovado pelo diretor</i>	5
<i>Participação dos pais na elaboração dos programas educativos individuais das crianças e dos alunos</i>	5
<i>Participação dos alunos com currículo específico individual em atividades com os colegas de turma</i>	4
<i>Implementação dos planos individuais de transição</i>	4
<i>Oferta de respostas técnicas específicas</i>	4
<i>Mecanismos de supervisão e de acompanhamento dos currículos específicos individuais</i>	3
<i>Trabalho no âmbito da avaliação especializada</i>	3
<i>Atividades de apoio às famílias, de animação socioeducativa e enriquecimento curricular</i>	2
<i>Funcionamento das unidades especializadas e de ensino estruturado</i>	2
<i>Rentabilização da formação</i>	1
<i>Acompanhamento dos alunos referenciados e não encaminhados para a Educação Especial</i>	1

4. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE – QUESTIONÁRIOS ÀS ESCOLAS

Na sequência das intervenções realizadas e após o envio do relatório-síntese foi remetido à escola um questionário de avaliação, de preenchimento facultativo, visando recolher informação que poderá vir a ser utilizada para o aperfeiçoamento desta atividade (ANEXO 2). Das 46 escolas intervencionadas, responderam 43, a que se somam as 4 escolas da fase de experimentação da atividade, num total de 47 escolas/questionários, o que corresponde a uma taxa de resposta de 94%.

Questão 1 (Q.1) – Que dificuldades sentiu a escola na preparação desta atividade?

Dezanove escolas afirmaram ter tido algumas dificuldades na preparação da atividade (GRÁFICO 2), relacionadas sobretudo com o período de tempo que mediou entre a comunicação da data da intervenção inspetiva e o seu início, que se revelou insuficiente para a preparação dos documentos e a organização dos painéis.

Exemplos de asserções ilustrativas:

«A comunicação da data de realização da atividade poderia ter sido feita mais cedo»;

«Houve pouco tempo para preparação da documentação para a ação»

«A grande distância entre as diferentes escolas que compõem o Agrupamento de Escolas dificultou a recolha dos processos individuais dos alunos»;

«A escola sentiu dificuldades na recolha dos dados dos alunos, por os processos se encontrarem dispersos nos vários dossiers dos docentes de Educação Especial».

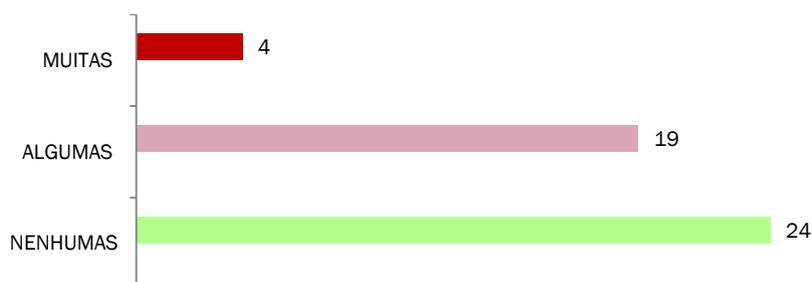
«A hora disponível para os encarregados de educação integrarem os painéis dificultou a preparação da ação»;

«O único constrangimento verificado prendeu-se com o período temporal em que decorreu a ação, uma vez que a mesma coincidiu com os procedimentos inerentes às provas de aferição, na medida em que o agrupamento assume a função de Unidade de Aferição (...)».

As restantes escolas (4) que alegaram ter tido *muitas* dificuldades na preparação desta atividade, responderam:

- que tal se deveu ao facto de se encontrarem em pleno processo de fusão de agrupamentos: 2
- que a ação implica «*excessiva burocracia*»: 1
- que por envolver muitas pessoas dificultou a organização interna das reuniões e a divulgação dos objetivos e procedimentos inerentes à atividade: 1

GRÁFICO 2 – DIFICULDADES SENTIDAS PELA ESCOLA NA PREPARAÇÃO DA INTERVENÇÃO



Q.2 – Que expectativas tinha a escola face à atividade?

Para análise de conteúdo das respostas à questão 2 foram consideradas cinco categorias, onde se enquadraram as diferentes expectativas das escolas.

As categorias foram as seguintes:

- A – *Reconhecimento do trabalho realizado*
- B – *Melhoria das práticas*
- C – *Oportunidade de questionamento e reflexão*
- D – *Oportunidade de aprendizagem e de enriquecimento*
- E – *Nenhumas*

Observando o conjunto das respostas das escolas, obteve-se o resultado expresso no **GRÁFICO 3**:



Numa panorâmica geral, pode observar-se que a expectativa traduzida pela categoria B, *Melhoria das práticas*, foi a mais apontada pelas escolas, seguida da expectativa da categoria A, *Reconhecimento do trabalho realizado*. A categoria D, *Oportunidade de aprendizagem e de enriquecimento*, teve expressão em sete escolas e a categoria C, *Oportunidade de questionamento e reflexão* foi mencionada por cinco unidades educativas. Duas escolas referiram não ter quaisquer expectativas relativamente a esta ação inspetiva.

Q.3.1 – A documentação pedida é suficientemente ilustrativa?

Apenas quatro escolas consideram que a documentação solicitada não foi suficientemente ilustrativa sugerindo: que deveriam ter sido solicitadas atas e relatórios de avaliação do plano anual de atividades; que a amostra de programas educativos individuais consultados (15) foi insuficiente, a qual, por ser aleatória, não foi representativa das problemáticas existentes.

Q.3.2 – A duração da intervenção é adequada?

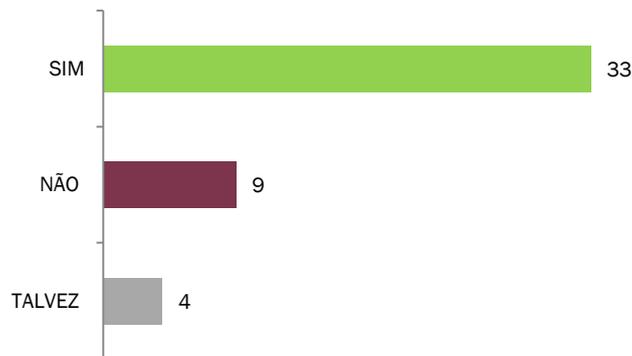
Como se pode observar no GRÁFICO 4, nove escolas referiram que a duração da intervenção inspetiva não foi adequada, alegando a necessidade de prolongar a ação na escola em, pelo menos, mais um dia (cinco escolas), com vista a:

- analisar documentos e acompanhar os alunos na sua realidade prática
- efetuar visitas às escolas e dispor de mais tempo para os painéis de entrevistas
- visitar todas as escolas do agrupamento.

Quatro escolas que responderam *Talvez* alegaram que a intervenção se deveria prolongar por mais um dia, tendo duas delas referido a importância de se efetivar observação em contexto de sala de aula.

Uma escola considerou a ação inspetiva exaustiva, muito teórica e pouco prática, e outra referiu que esta atividade poderia ter sido feita em menos dias.

GRÁFICO 4 – ADEQUAÇÃO DA DURAÇÃO DA INTERVENÇÃO*



* 1 das 47 escolas não respondeu a esta questão.

Q.3.3 – Os interlocutores entrevistados foram os mais adequados?

Apenas uma escola referiu que os interlocutores entrevistados durante a intervenção inspetiva não foram os mais adequados, referindo que a seleção dos professores do ensino regular deveria ter recaído em elementos mais envolvidos e comprometidos com a Educação Especial e que teria sido útil formar um painel com todos os docentes da Educação Especial.

Das cinco escolas que responderam que talvez os interlocutores não tenham sido os mais adequados, uma teria acrescentado um representante da associação de pais na entrevista em painel, outra considera que alguns dos entrevistados seriam dispensáveis, não referindo, contudo, quais, e uma terceira salienta que os interlocutores «foram os possíveis, na medida em que os mesmos resultaram de uma amostra aleatória».

Q.4 – Que propostas de melhoria gostaria de apresentar?

Tendo em vista o aperfeiçoamento desta atividade as escolas apresentaram algumas propostas de melhoria. Após um exercício de categorização apresentam-se as propostas-tipo, bem como o número de asserções que lhes estão associadas:

- Necessidade de acompanhamento/apoio por parte da IGE: **10 escolas**
- Aperfeiçoamento da constituição dos painéis de entrevistas: **6 escolas**
- Duração da intervenção inspetiva: **5 escolas**
- Necessidade de apoio por parte de outros serviços do Ministério da Educação: **3 escolas**
- Realização de observação de aulas: **3 escolas**
- Seleção dos contextos de aprendizagem a observar: **2 escolas**

Alguns exemplos de asserções:

«As equipas inspetivas deveriam intervir de forma mais amiúde nas escolas»

«Deveriam ter sido entrevistados os delegados de turma das turmas com alunos com NEE, de modo a ser dado um testemunho representativo da turma sobre a integração desses colegas»

«Esta atividade ganharia em qualidade se dedicasse um pouco mais de tempo à observação da prática pedagógica concertada entre educador/professor titular de turma e professor da Educação Especial»

«A observação dos conteúdos educativos deveria assumir um caráter mais preponderante, face à análise documental»

«Definir a amostra tendo em conta não só a especificidade de casos, mas também a representatividade de alunos com NEE por nível de ensino e por professor de Educação Especial»

Q.5 – Considera pertinentes as recomendações apresentadas no relatório-síntese

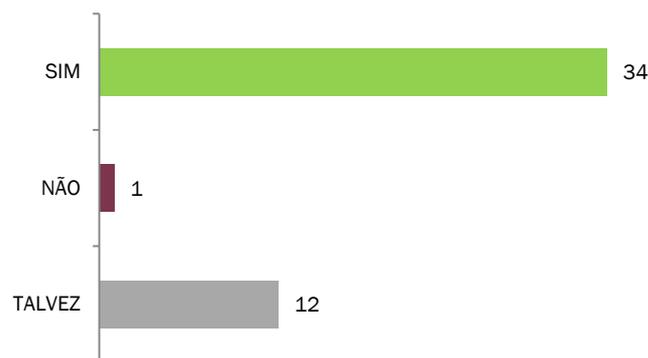
No GRÁFICO 5 é possível observar a distribuição das respostas dadas pelas escolas à questão relativa à pertinência das recomendações apresentadas nos relatórios-síntese remetidos pela IGE às escolas intervencionadas.

Das escolas que responderam *Sim*, uma realçou que foram muito pertinentes as recomendações efetuadas, duas reforçaram que foram oportunas para a reflexão interna e outra que «a equipa inspetiva fez um trabalho excelente».

Já as escolas cuja resposta foi *Talvez* referiram o seguinte:

- a superação de algumas recomendações não depende da escola, por estar fora do âmbito das suas competências, designadamente, a realização de obras e a formação dos docentes e do pessoal não docente: **6 escolas**
- existem recomendações questionáveis: **2 escolas**
- esperava-se que o relatório apresentasse um enquadramento das condições de trabalho e os constrangimentos internos da escola: **1 escola**
- algumas recomendações, as mais relevantes, deveriam ser acompanhadas de propostas de resolução: **1 escola**
- algumas recomendações não refletem a prática de todos os docentes da Educação Especial: **1 escola**
- alguns aspetos a melhorar não foram suficientemente especificados para que possam ser objeto de reflexão e de alterações significativas: **1 escola**

GRÁFICO 5 – PERTINÊNCIA DAS RECOMENDAÇÕES DO RELATÓRIO-SÍNTESE



Q.6 – Em que medida esta intervenção poderá contribuir para a melhoria da ação educativa?

As respostas das escolas a esta questão foram analisadas tendo por base as quatro categorias de análise criadas:

- A – *Proporcionar momentos de reflexão e levar a escola a melhorar as suas práticas*
- B – *Contribuir para os processos de autoavaliação da prática da Educação Especial*
- C – *Proporcionar momentos formativos*
- D – *Valorizar o setor da Educação Especial*

O GRÁFICO 6 apresenta a perspetiva das respostas das escolas verificando-se que estas, na sua maioria (36), consideraram que a intervenção inspetiva proporcionou momentos de reflexão levando as escolas a melhorar as suas práticas.

As restantes escolas (11) salientaram que esta ação contribuiu para os processos de autoavaliação da prática da Educação Especial, proporcionou momentos formativos e valorizou o setor da Educação Especial.

GRÁFICO 6 – CONTRIBUTO DA INTERVENÇÃO PARA A MELHORIA DA AÇÃO EDUCATIVA



5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1 Conclusões

Concluído o primeiro ano de realização da atividade *Educação Especial – Respostas Educativas*, integrada no Programa *Acompanhamento*, e tendo em conta os dados dos roteiros e dos relatórios-síntese produzidos, bem como os objetivos da atividade constantes do *Plano de Atividades 2011*, elencam-se as seguintes considerações finais.

No âmbito do planeamento e organização da Educação Especial

1 – Na maioria das escolas, a Educação Especial não é assumida como elemento estratégico do desenvolvimento organizacional, sendo os documentos estruturantes – em particular, os projetos educativos – frequentemente omissos relativamente às estratégias que a escola se propõe desenvolver, com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente, bem como às metas que pretende alcançar.

2 – Na mesma linha, os projetos curriculares de agrupamento/escola são frequentemente omissos relativamente à identificação das respostas específicas, diferenciadas, a disponibilizar a alunos surdos, cegos ou com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência e surdocegueira congénita.

3 – Os regulamentos internos e outros documentos de caráter normativo das escolas procedem, em geral, à organização do funcionamento da Educação Especial. Porém, um número significativo de escolas não procede à definição de critérios específicos para a distribuição do serviço docente e não docente de todos os intervenientes na Educação Especial.

4 – As direções das escolas procedem, em geral, ao acompanhamento da prestação dos apoios especializados e do funcionamento da Educação Especial¹⁵.

5 – As escolas procedem à celebração de parcerias e protocolos com instituições de modo a melhorar a prestação do serviço educativo na área da Educação Especial.

6 – A gestão dos apoios especializados – salvaguardado o acompanhamento por parte da direção – está centrada nos grupos de Educação Especial, com escassa articulação com o respetivo departamento curricular e com o seu coordenador, sobretudo nos casos em que este não é docente de Educação Especial.

7 – O acesso a formação, no âmbito da Educação Especial, por parte dos educadores de infância e dos professores do ensino regular é apontado pela escola como uma necessidade a colmatar.

¹⁵ No âmbito desta temática, a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular acaba de publicar um guia para diretores de escolas: *Educação Especial e Educação Inclusiva. Indicadores-Chave para o Desenvolvimento das Escolas: um Guia para Directores*. Lisboa: DGIDC, 2011.

No âmbito dos procedimentos de referenciação e avaliação especializada

1 – As escolas apresentam situações muito díspares relativamente aos seus procedimentos de referenciação e avaliação, bem como de avaliação especializada, havendo um número significativo de escolas em que estes procedimentos necessitam de melhorias significativas, designadamente no que respeita à correta instrução dos processos de referenciação e à celeridade no desencadeamento dos procedimentos.

2 – Algumas escolas assinalam como dificuldade a ausência de Serviços de Psicologia e Orientação – ou o trabalho em acumulação dos psicólogos em diferentes escolas e agrupamentos de escolas –, o que afeta tanto os procedimentos de avaliação especializada por referência à CIF como a elaboração do relatório técnico-pedagógico;

3 – A monitorização do desempenho das crianças e alunos referenciados mas que não foram encaminhados para apoios especializados no âmbito da Educação Especial carece de efetivação.

No âmbito da elaboração e execução dos programas educativos individuais

1 – As escolas apresentam situações muito díspares na elaboração e execução dos programas educativos individuais (PEI) e ao nível do papel dos conselhos de turma, designadamente no que diz respeito à determinação das medidas educativas *Adequações curriculares individuais* e *Currículos específicos individuais*.

2 – Em algumas escolas os programas educativos individuais não constituem o instrumento de distribuição de serviço docente e constituição de turmas, designadamente para efeitos de redução do número de alunos por turma.

No âmbito da gestão dos recursos humanos e materiais quanto à sua adequação, eficácia e racionalidade

1 – Em algumas escolas não existe uma estratégia de afetação dos profissionais, designadamente na distribuição do serviço docente e não docente, prejudicando a eficácia da gestão dos recursos humanos, incluindo a supervisão do trabalho dos docentes da Intervenção Precoce na Infância.

2 – Na generalidade das escolas tem sido realizada formação interna e externa no âmbito da Educação Especial, registando-se, no entanto, necessidades de formação na área dos apoios especializados dirigida aos docentes e aos técnicos.

3 – Também na generalidade das escolas, a prestação do serviço por parte dos profissionais que operam na área da Educação Especial é merecedor de satisfação por parte das famílias.

4 – Em algumas escolas, subsistem fragilidades e constrangimentos nas condições materiais e nas acessibilidades aos edifícios por parte das crianças e alunos com mobilidade condicionada.

No âmbito da qualidade das respostas educativas proporcionadas às crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente

1 – A qualidade das respostas educativas proporcionadas é muito diferenciada, subsistindo problemas significativos de integração na turma dos alunos com currículo específico individual, de baixa incidência de atividades de cariz funcional nos referidos currículos, de desadequação das medidas educativas face ao perfil de funcionalidade dos alunos e, ainda, ao nível do desenho e aplicação dos planos individuais de transição.

2 – A aplicação da medida educativa *Adequações curriculares individuais* não deixa de, em algumas escolas, suscitar dúvidas acerca da efetividade da aquisição do currículo, situação especialmente agravada quando se constata um défice de envolvimento dos conselhos de turma na determinação desta medida.

No âmbito dos resultados alcançados e da sua contribuição para o aperfeiçoamento e a melhoria das práticas escolares

1 – Na generalidade das escolas constata-se fragilidades significativas na monitorização da execução dos programas educativos individuais e na recolha, tratamento e análise dos resultados escolares dos alunos abrangidos pela Educação Especial.

2 – Também em muitas escolas, os mecanismos de autoavaliação e de regulação da Educação Especial apresentam fragilidades significativas com efeitos no conhecimento do impacto do serviço prestado.

Tendo em conta os objetivos da atividade *Educação Especial – Respostas Educativas* constantes do *Plano de Atividades 2011* da IGE, considera-se ainda o seguinte:

1 – A atividade permitiu *acompanhar* a organização e o funcionamento da Educação Especial, tendo em conta:

- ✓ o planeamento da Educação Especial;
- ✓ os procedimentos de referenciação e avaliação;
- ✓ a elaboração e execução dos programas educativos individuais;
- ✓ a articulação entre os diversos intervenientes, incluindo as famílias, os serviços e as entidades;
- ✓ a gestão dos recursos humanos e materiais quanto à sua adequação, eficácia e racionalidade.

E, ainda, *apreciar* as respostas educativas proporcionadas às crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente e os resultados alcançados, contribuindo para o aperfeiçoamento e a melhoria das práticas das escolas.

2 – No entanto, o desenvolvimento da atividade deverá munir-se de *indicadores de qualidade*, nacional e internacionalmente reconhecíveis, de modo a permitir uma melhor sustentação dos juízos inspetivos face à realidade observada e ao *estado da arte*.

3 – A atividade cumpre o objetivo de contribuir para a regulação da organização e do funcionamento da Educação Especial, na medida em que direciona o seu foco para os fatores de *risco* associados à implementação de respostas e medidas educativas constantes de um quadro normativo exigente e que nem sempre é assimilado pelas escolas.

4 – O prosseguimento da atividade pressupõe, por um lado, o alargamento do número de escolas a intervencionar e, por outro, os ajustes necessários nos instrumentos de trabalho com vista a uma melhor leitura da realidade das organizações escolares.

5 – No caso das zonas de interpenetração entre o sistema educativo e outras políticas setoriais, a IGE deverá estabelecer os contactos necessários a um melhor entendimento das ligações intersistémicas, designadamente com o Instituto da Segurança Social, I.P. (no que diz respeito à atribuição do subsídio para a frequência de estabelecimento de Educação Especial – subsídio de Educação Especial) e com as entidades que intervêm no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

6 – No âmbito do Ministério da Educação, a IGE deverá desenvolver as ações necessárias a um melhor entendimento dos mecanismos de acreditação dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) e do seu financiamento com verbas do Orçamento do Estado.

7 – Deverá ser equacionada a possibilidade de alargamento da atividade aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo de educação especial (n.º 3 do art.º 4.º-A do [Decreto-Lei n.º 3/2008](#), de 7 de Janeiro, aditado pela [Lei n.º 21/2008](#), de 12 de Maio).

5.2 Recomendações

Na sequência da realização da atividade *Educação Especial – Respostas Educativas*, em 50 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (sendo que a intervenção em 4 escolas decorreu na fase de experimentação da atividade), apresentam-se as seguintes Recomendações:

Para a Direção-Geral da Educação (DGE)

- Emitir orientações com vista à correta execução, por parte das escolas, da medida educativa *Adequações curriculares individuais*, como medida de pedagogia aditiva e não subtrativa.

Para as direções regionais de educação

- Prosseguir o acompanhamento, por parte dos serviços competentes, dos procedimentos de referenciação, avaliação especializada e elaboração dos programas educativos individuais (PEI) das crianças e alunos.

Para os centros de formação das associações de escolas

- Organizar ações de formação na área da Educação Especial, direcionadas para a gestão de programas educativos individuais, adequações curriculares individuais e currículos específicos individuais, tendo como público-alvo os educadores de infância, os professores dos ensinos básico e secundário do ensino regular e os diretores de turma.

Para as escolas (agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas)

- Proceder à correta organização dos processos individuais dos alunos, designadamente no que diz respeito à Educação Especial, permitindo a sua legibilidade e garantindo o seu caráter sistemático, atentas as normas de conservação constantes do Regulamento de Conservação Arquivística, aprovado pela [Portaria n.º 1310/2005](#), de 21 de Dezembro.
- Inserir nos processos individuais dos alunos os documentos de referência conducentes à elegibilidade das crianças e alunos para os apoios especializados, bem como a documentação anexa e de suporte, garantindo-se a reserva da intimidade da vida privada e familiar e a confidencialidade.
- Observar os prazos estabelecidos para a conclusão dos processos de referência e avaliação e assegurar a natureza prioritária do serviço docente atribuído nesse âmbito.
- Observar os prazos estabelecidos para a elaboração dos programas educativos individuais.
- Observar a obrigatoriedade de avaliação das medidas educativas constantes dos programas educativos individuais, bem como as restantes ações de acompanhamento e respetivos relatórios, nos termos do art.º 13.º do [Decreto-Lei n.º 3/2008](#), de 7 de Janeiro.
- Garantir que toda a documentação da Educação Especial se encontra, consoante a sua natureza, devidamente assinada – designadamente pelos pais e encarregados de educação –, datada, aprovada, homologada, tendo identificados os seus autores e a respetiva qualidade, e contendo todos os despachos competentes.
- Garantir, no caso de transferência de matrícula dos alunos, que todos os elementos dos processos individuais, designadamente os programas educativos individuais, os documentos de referência e os relatórios técnico-pedagógicos, transitam entre escolas.
- Iniciar a implementação dos planos individuais de transição três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, atentas as alterações introduzidas pela [Lei n.º 85/2009](#), de 27 de Agosto.
- Garantir que as terapias decorrem fora do horário/semanário letivo dos alunos, não devendo coincidir com disciplinas e áreas disciplinares frequentadas.
- Assegurar a afetação aos Centros de Recursos TIC de docentes de Educação Especial, pertencentes aos quadros de agrupamento ou de escola não agrupada, e que possuam, preferencialmente, competências tecnológicas e informáticas.
- Promover ações de formação interna dirigidas aos diversos intervenientes na Educação Especial, especialmente aos pais e encarregados de educação, aos assistentes operacionais e aos professores do ensino regular.
- Envolver os pais e encarregados de educação no processo de avaliação e de elaboração e implementação dos programas educativos individuais e dos planos individuais de transição.
- Desencadear mecanismos eficazes de informação e comunicação com os pais e encarregados de educação.

- Fazer constar dos projetos educativos as *estratégias* que a escola se propõe realizar e as *metas* que pretende alcançar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e as respostas educativas específicas diferenciadas.
- Envolver os conselhos de turma na execução dos programas educativos individuais, designadamente no âmbito das medidas educativas *Adequações curriculares individuais* e *Currículos específicos individuais*.
- Garantir a adequação das medidas educativas ao perfil de funcionalidade dos alunos e tendo sempre em conta a capacidade instalada na escola no que respeita aos recursos humanos, materiais e pedagógicos.
- Dar cumprimento ao disposto no n.º 2 do art.º 12.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, tomando o programa educativo individual como o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente, e constituição de turmas, não procedendo a adequações no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.
- Proceder às adaptações necessárias à otimização das acessibilidades, tendo em conta as crianças e alunos com mobilidade condicionada, recorrendo ao apoio das entidades públicas e privadas especializadas.
- Proceder ao controlo da assiduidade dos técnicos dos centros de recursos para a inclusão ao longo de todo o ano escolar.
- Implementar a articulação entre a Intervenção Precoce na Infância e a Educação Especial de modo a proceder à transição dos planos individuais de intervenção precoce (PIIP) para os programas educativos individuais (PEI).
- Proceder à distribuição do serviço docente no âmbito da Intervenção Precoce na Infância bem como à aprovação do plano de trabalho de cada um dos docentes, nos termos da Circular Conjunta n.º 5/DGIDC/DGRHE/2010, de 29 de Setembro.
- Fazer constar, *de modo inequívoco*, nas declarações emitidas para acesso ao subsídio de Educação Especial e nos despachos exarados nos requerimentos, que o apoio a que o subsídio pretende dar resposta *não é garantido* pela escola, dando assim cumprimento ao disposto no n.º 2 do Decreto Regulamentar n.º 14/81, de 7 de Abril, na redação dada pelo Decreto Regulamentar n.º 19/98, de 14 de Agosto.

ANEXOS

Anexo 1 – Escolas e agrupamentos de escolas intervencionados em 2010-2011

Delegação Regional do Norte

Agrupamento de Escolas de Alpendorada
Agrupamento de Escolas de António Feijó
Agrupamento de Escolas A-Ver-O-Mar
Agrupamento de Escolas de Campo
Agrupamento de Escolas de Darque
Agrupamento de Escolas de Fermentões
Agrupamento de Escolas Gonçalo Mendes da Maia
Agrupamento de Escolas Professor João de Meira
Agrupamento de Escolas de Leça da Palmeira
Agrupamento de Escolas de Maximinos
Agrupamento de Escolas de Montelongo
Agrupamento de Escolas de Perafita
Agrupamento de Escolas de Peso da Régua
Agrupamento de Escolas de Real
Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas
Agrupamento de Escolas Sá Couto

Delegação Regional do Centro

Agrupamento de Escolas de Aveiro
Agrupamento de Escolas Carolina Beatriz Ângelo
Agrupamento de Escolas Grão Vasco
Agrupamento de Escolas José Saraiva
Agrupamento de Escolas da Lousã
Agrupamento de Escolas de Marzovelos
Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã
Agrupamento de Escolas do Sabugal
Agrupamento de Escolas da Serra da Gardunha
Escola Secundária de Afonso Lopes Vieira
Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes

Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo

Agrupamento de Escolas de Álvaro Velho
Agrupamento de Escolas Belém-Restelo
Agrupamento de Escolas de Cascais
Agrupamento de Escolas Professor Delfim Santos
Agrupamento de Escolas de Fernando Pessoa
Agrupamento de Escolas Francisco de Arruda
Agrupamento de Escolas João Villaret
Agrupamento de Escolas de Miraflores
Agrupamento de Escolas Nuno Álvares
Agrupamento de Escolas de Rio de Mouro – Padre Alberto Neto



Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão
Agrupamento de Escolas Professor Noronha Feio

Delegação Regional do Alentejo

Agrupamento de Escolas n.º 1 de Évora
Agrupamento de Escolas de Moura
Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja
Agrupamento de Escolas de Santo André

Delegação Regional do Algarve

Agrupamento de Escolas de Almancil
Agrupamento de Escolas Eng.º Duarte Pacheco
Agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira

FASE DE EXPERIMENTAÇÃO

Delegação Regional do Norte

Agrupamento de Escolas Cego do Maio
Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique

Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo

Agrupamento de Escolas de Mafra
Agrupamento de Escolas Pedro Eanes de Lobato

Atividade de Acompanhamento Educação Especial – Respostas Educativas

Questionário

Agrupamento/Escola:

- 1 – Que dificuldades sentiu a escola na preparação desta atividade?

- 2 – Que expectativas tinha a escola face à atividade?

- 3 – Considera que:
 - 3.1 - A documentação pedida é suficientemente ilustrativa?
 - 3.2 – A duração da intervenção na escola é adequada?
 - 3.3 – Os interlocutores entrevistados foram os mais adequados?

- 4 – Que propostas de melhoria gostaria de apresentar?

- 5 – Considera pertinentes as recomendações apresentadas no relatório-síntese?

- 6 – Em que medida esta intervenção inspetiva poderá contribuir para a melhoria da ação educativa?

Agradecemos o envio deste questionário para o e-mail da Delegação Regional da IGE no prazo de 10 dias.