

Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

Relatório Final Dezembro, 2010

Rune J. Simeonsson

Manuela Sanches Ferreira

Monica Maia, Sara Pinheiro, Ana Tavares, Sílvia Alves

Agradecimentos

Nos três estudos que compõem este Projecto pudemos contar com a colaboração activa e empenhada de todos, desde a Direcção dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas Secundárias, aos Professores e Profissionais que aí trabalham. Constituiu, também, um importante contributo a participação dos Pais/Encarregados de Educação.

À Dra. Cidália Ferreira Alves, ao Prof. Doutor Miguel Augusto Santos, ao Prof. Doutor Pedro Lopes dos Santos, agradeço a colaboração em diferentes momentos deste Projecto.

A equipa responsável por este projecto, sediada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto contou com a colaboração desta instituição, nas pessoas do anterior e actual presidente – Dr. Rui Ferreira e Prof. Doutor Paulo Pereira -, para a execução de todas as actividades e para a resposta às exigências colocadas por cada uma delas.

A todos, muito obrigada.

Índice

SUMÁRIO EXECUTIVO	7
1. Objectivos.....	7
2. Método.....	7
3. Conclusões.....	8
4. Recomendações	11
NOTAS FINAIS.....	15

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO	18
----------------------------	-----------

CAPÍTULO II

ESTUDO DE CASOS	24
1. INTRODUÇÃO	25
2. MÉTODO.....	26
2.1. Participantes	26
2.2. Instrumento – Guião de análise.....	28
2.2.1. Procedimentos de referenciação, de avaliação especialização e de elaboração do relatório técnico-pedagógico.....	28
2.2.2. Uso da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e dos alunos não elegíveis.....	30
2.2.3. Respostas educativas/intervenção	30
2.3. Procedimentos.....	31
3. RESULTADOS.....	31
3.1. Procedimentos de referenciação e de avaliação	34
3.1.1. Quem esteve envolvido nas várias fases?.....	35
3.1.2. Uso da CIF, ou da sua linguagem, em cada uma das fases.....	39
3.1.3. Uso dos documentos de suporte da DGIDC	40
3.1.4. Métodos de avaliação e fontes de informação usadas	42
3.1.5. Domínios de funcionalidade e incapacidade indicados como razões de referenciação.....	45
3.2. Uso da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e dos alunos não elegíveis.....	46
3.2.1. Indicadores de funcionalidade utilizados na elegibilidade	46
3.2.2. Características de funcionalidade dos alunos não elegíveis	51
3.3. Respostas educativas/intervenção	58
3.3.1. Que medidas educativas são mais frequentes para os alunos elegíveis.....	58
3.3.2. Quais os contextos de implementação do programa educativo individual....	64
3.3.3. Quais as medidas educativas disponibilizadas pelos agrupamentos de escolas para os alunos não elegíveis	66
4. RESUMO DOS PRINCIPAIS RESULTADOS.....	67

CAPÍTULO III

GRUPOS FOCAIS	71
1. INTRODUÇÃO	72
2. MÉTODO.....	73
2.1. Participantes	73
2.2. Instrumento – Guião de entrevista.....	75
2.3. Procedimentos.....	77

2.4. Método de análise de dados	78
2.4.1. Análise de Conteúdo.....	78
3. RESULTADOS	88
3.1. Descrição geral da participação discursiva dos participantes em função dos diferentes grupos profissionais	88
3.2. Caracterização da participação por grupo profissional em função dos temas estabelecidos	91
3.3. Análise de Conteúdo	96
3.3.1. Tema: elegibilidade	96
3.3.2. Tema: avaliação dos alunos por referência à CIF	104
3.3.3. Tema: envolvimento de pais/encarregados de educação, docentes e profissionais no processo educativo.....	112
3.3.4. Tema: articulação entre profissionais internos e externos à escola.....	120
3.3.5. Tema: respostas educativas para os alunos elegíveis	125
3.3.6. Tema: apoios para os alunos não elegíveis.....	138
3.3.7. Tema: formação.....	144
3.3.8. Tema: opinião geral acerca do Decreto-Lei n.º 3/2008	148
3.3.9. Tema: outras categorias consideradas à posteriori na análise.....	160
3.3.10. Análise dos <i>grupos focais</i> realizados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.....	169
4. RESUMO DOS PRINCIPAIS RESULTADOS	172

CAPÍTULO IV

QUESTIONÁRIO	180
1. INTRODUÇÃO	181
2. MÉTODO	183
2.1. Participantes	183
2.1.2. Participantes a exercerem funções em agrupamentos de escolas com UAM e em agrupamentos de escolas com UEE.....	185
2.1.3. Participantes a exercerem funções em escolas de referência para a educação de alunos surdos e em escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão	186
2.2. Características Demográficas	187
2.3. Procedimentos	189
2.4. Instrumento	190
2.4.1. Procedimentos de análise das propriedades métricas do questionário	191
2.4.2. Domínio dos princípios teóricos	192
2.4.3. Clareza da informação	193
2.4.4. Qualidade dos recursos e da organização educativa.....	196
2.4.5. Facilidade na utilização da CIF como referencial à avaliação.....	199
2.4.6. Factores que contribuem para a utilização da CIF como referencial à avaliação	200
2.4.7. Facilidade no planeamento e implementação das respostas educativas	203
2.4.8. Utilidade dos materiais de apoio	204
2.4.9. Qualidade das respostas educativas e do ensino	205
2.4.10. Sucesso educativo alcançado através das modalidades específicas de educação	207
2.4.11. Implementação/presença dos recursos e medidas previstos para as modalidades específicas de educação	209

2.5. Recomendações/perguntas e respostas acrescentadas	218
4. RESULTADOS	219
4.1. Respostas ao envolvimento na avaliação especializada, na formação no uso da CIF e no tempo despendido na elaboração do PEI	221
4.1.1. Envolvimento na avaliação especializada.....	221
4.1.2. Formação no uso da CIF.....	222
4.1.3. Tempo despendido na avaliação especializada e elaboração do PEI.....	224
4.2. Estrutura da apresentação dos resultados às escalas e sub-escalas do questionário	229
4.2.1. Domínio dos princípios teóricos	235
4.2.2. Clareza da informação	239
4.2.3. Qualidade dos recursos e organização educativa	245
4.2.4. Facilidade no uso da CIF como referencial de avaliação	253
4.2.5. Factores que contribuem para o uso da CIF como referencial na avaliação.....	257
4.2.6. Facilidade no planeamento e implementação de respostas.....	262
4.2.7. Utilidade dos materiais de apoio	266
4.2.8. Qualidade das respostas educativas e do ensino	270
4.2.9. Sucesso educativo alcançado através das modalidades específicas de educação	278
4.2.10. Implementação/presença de medidas e recursos previstos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 para as modalidades específicas de educação (<i>cf.</i> Capítulo V).....	281
4.3. Análise das respostas às perguntas 10 e 11	301
4.3.1. Análise das respostas à pergunta 10.....	301
4.3.2. Análise das respostas à pergunta 11	303
5. RESUMO DOS PRINCIPAIS RESULTADOS	306

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	312
1. INTRODUÇÃO	313
2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO DE CASOS	313
3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS GRUPOS FOCAIS	319
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO	325
5. CONCLUSÕES DOS TRÊS ESTUDOS	331

CAPÍTULO VI

RECOMENDAÇÕES	335
1. INTRODUÇÃO	336
2. RECOMENDAÇÕES	336

SUMÁRIO EXECUTIVO

Sumário Executivo

1. Objectivos

O Decreto-Lei n.º 3/2008 introduz mudanças substantivas no modo de entender e responder aos alunos com deficiência e incapacidade, propondo mais um passo na direcção de um pensamento e de uma pragmática inclusiva. Um elemento central deste articulado foi a substituição da necessidade de um diagnóstico médico ou psicológico na elegibilidade de alunos para a Educação Especial, pela descrição de um perfil de funcionalidade baseado numa avaliação biopsicossocial mediada pela utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Este projecto teve como objectivo a avaliação da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, incidindo sobre quatro grandes questões: **(1)** utilização da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis; **(2)** procedimentos de referenciação, de avaliação especializada e de elaboração do relatório técnico-pedagógico; **(3)** medidas educativas seleccionadas para os alunos elegíveis e não elegíveis; **(4)** recursos e apoios disponibilizados pela escola (disposições finais).

2. Método

Para responder a este objectivo socorremo-nos de uma abordagem documental quantitativa de 252 processos dos alunos – *Estudo de Casos* – de uma abordagem mais qualitativa para avaliar as percepções dos profissionais e pais envolvidos – através de 35 *Grupos Focais* – e, finalmente, de 577 respostas a um *Questionário* com o propósito de esclarecer as questões deixadas em aberto pelos resultados dos dois estudos prévios.

Após aprovação do Ministério da Educação, este estudo foi conduzido por uma equipa¹ coordenada por Manuela Sanches Ferreira e teve por consultor Rune Simeonsson. A monitorização da execução do Projecto foi assegurada por uma comissão de acompanhamento constituída por personalidades de diferentes sectores nacionais, directa ou indirectamente, relacionadas com a educação.

¹Ana Tavares, Mónica Maia, Sara Pinheiro, Sílvia Alves.

3. Conclusões

Considerando os resultados destes três estudos podemos concluir:

A promulgação do Decreto-Lei permitiu uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, nomeadamente uma escola mais inclusiva, um ensino de maior qualidade e mais tempo e envolvimento dos alunos com NEE na sala de aula.

A implementação do decreto-lei e a aproximação a uma escola inclusiva tem sido conseguida pelo envolvimento e profissionalismo dos diferentes profissionais e pelos recursos disponibilizados pela tutela.

A - Utilização da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis

1. A CIF permitiu a gradação da funcionalidade, estando as escolas:

1.1. Capazes de descrever de forma diferenciada os alunos elegíveis e não elegíveis para os serviços de educação especial.

1.1.1. O perfil dos alunos elegíveis diferencia-se dos alunos não elegíveis pela severidade das limitações e das restrições na componente das *Actividades e Participação* e das deficiências nas *Funções do Corpo*.

1.2. Capazes de captar e registar as necessidades individuais dos alunos e com base nelas decidir sobre as respostas educativas a adoptar.

1.2.1. O perfil dos alunos da medida Currículo Específico Individual (CEI) diferencia-se dos outros perfis por terem um leque de indicadores de incapacidade significativamente mais amplo.

2. O modelo biopsicossocial, operacionalizado pela CIF, permitiu um maior conhecimento dos alunos e das suas necessidades:

2.1. No perfil de funcionalidade a componente *Actividades e a Participação* é mais valorizada face às *Funções e Estruturas do Corpo* e aos *Factores Ambientais*, mostrando um enfoque sobre a funcionalidade.

3. O perfil de funcionalidade formulado com referência à CIF não está ainda a servir plenamente a formulação do Programa Educativo Individual (PEI):

3.1. Na abordagem à funcionalidade os perfis ainda denotam uma relação linear entre participação e deficiência;

3.2. Existe, ainda, pouca referência a conteúdos funcionais nos perfis de funcionalidade de alunos elegíveis com a medida CEI (*e.g.* mobilidade, auto-cuidados, vida doméstica, áreas principais da vida);

3.3. A abordagem ao ambiente é ainda pouco abrangente.

4. As críticas à utilização procedimental da CIF estiveram associadas:

4.1. Ao não entendimento das razões para o seu uso na avaliação e na elegibilidade;

4.2. À falta de profissionais para avaliar e descrever as *Funções e Estruturas do Corpo*, estando aqui em causa uma mais eficiente articulação com o Ministério da Saúde;

4.3. À falta de formação e de instrumentos de avaliação.

B - Procedimentos de referenciação, de avaliação especializada e de elaboração do relatório técnico-pedagógico

5. A implementação do decreto-lei n.º 3/2008 reforçou a co-responsabilização dos docentes titulares de turma/directores de turma no processo de avaliação e intervenção, consolidando as boas práticas que estavam a ocorrer no terreno:

5.1. A sua plena participação é, ainda, obstaculizada por factores como dificuldades na organização/gestão de horários e a falta de conhecimentos.

6. Verifica-se um aumento da participação dos pais no planeamento da avaliação e na elaboração do relatório técnico-pedagógico (RTP) e do PEI, embora haja espaço para ampliar esta participação.

7. A implementação do decreto-lei trouxe às escolas um conjunto de novos recursos:

7.1. Na avaliação especializada estão 3 a 4 elementos;

7.2. O envolvimento dos psicólogos e dos terapeutas tem sido reconhecido como uma mais-valia;

7.3. Estando os terapeutas já presentes em muitas escolas, ainda há escolas que não os consideram tão presentes.

7.4. Os intérpretes/formadores de Língua Gestual Portuguesa (LGP) têm ainda pouca participação no processo de avaliação e de intervenção.

8. A avaliação é centrada em métodos informais de recolha de informação:

8.1. No processo de avaliação é pouco frequente a referência aos métodos e instrumentos de avaliação usados;

8.2. Os modelos para a elaboração do PEI e do RTP disponibilizados pela DGIDC foram considerados úteis.

C - Medidas educativas seleccionadas para os alunos elegíveis e não elegíveis

9. A sala de aula é o contexto mais frequente de implementação das respostas educativas.

10. O Plano Individual de Transição (PIT), como complemento do PEI, não tem ainda a frequência necessária nos processos dos alunos que se encontram a três anos da idade limite da escolaridade obrigatória.

11. As escolas estão a reorganizar-se no sentido de responder com mais eficácia aos alunos que com a nova definição da população alvo não são abrangidos pelas medidas ao abrigo de Decreto-Lei.

12. As modalidades específicas de educação contribuíram para o aumento do sucesso educativos dos alunos:

12.1. À excepção dos *equipamentos específicos* às necessidades dos alunos, as medidas e recursos previstos para as modalidades de educação para alunos cegos e com baixa visão (ERAC) e para alunos surdos (ERAS) são consideradas presentes/ implementados.

12.2. À excepção dos *espaços de formação e reflexão e da colaboração com associações da comunidade* visando a integração social dos alunos, os recursos e medidas previstas para as unidades de apoio especializado para a educação de alunos multideficiência e surdocegueira congénita (UAM) e para as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (UEE) são consideradas presentes/implementados.

D - Cooperação e Parcerias (disposições finais)

13. As escolas revelam necessidade de mecanismos que facilitem:

13.1. A cooperação com entidades formadoras;

13.2. O estabelecimento de protocolos com instituições;

13.3. As parcerias com associações da comunidade visando a integração social dos alunos, nomeadamente dos que usam os serviços das UAM e UEE.

4. Recomendações

A optimização da implementação do Decreto-Lei depende e envolve o contexto organizacional actual e prévio ao Decreto-Lei, a sua relação com o contexto externo, também ele prévio e actual, e, particularmente, os processos comunicacionais e de colaboração estabelecidos entre os serviços de educação especial e a escola em que se integram. Como tradução da realidade que os resultados dos três estudos levados a cabo apreenderam, foram delineadas as seguintes recomendações para:

Direcção da Escola

1. Reforço da articulação entre o Programa Educativo Individual, o Projecto Educativo e o Plano de Actividades da escola capaz de gerar mecanismos mais eficazes de integração das respostas educativas inscritas nos Programas Educativos Individuais.

2. Desenvolvimento da colaboração e cooperação entre instituições com vista à criação de recursos para a integração social do aluno e sua transição para a vida pós-escolar. Recomenda-se um cuidado especial na inclusão social envolvendo os alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência e surdocegueira congénita.

3. Criação de sistemas de referenciação e intervenção preventivos, evitando que os serviços de educação especial sejam dos primeiros recursos a serem activados.

4. Reorganização das respostas educativas adequando-as às necessidades dos alunos cujas dificuldades/restrições não justifiquem a activação de respostas no âmbito da

educação especial.

5. Cooperação com as Associações de Pais na disseminação dos seus direitos e deveres, num esforço de promover a sua participação no processo educativo dos filhos.

6. Organização dos horários dos diferentes profissionais de modo a contemplarem espaços para trabalho em equipa, reforçando, deste modo, o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola e os externos às escolas.

7. Reforço da integração dos pais na equipa de modo a garantir a sua participação na discussão e delineamento de objectivos e métodos constantes no Programa Educativo Individual.

8. Assegurar que a avaliação fique concluída num prazo de 60 dias, após a referenciação, com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.

Docentes

9. Assegurar a implementação do Plano Individual de Transição três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória.

10. Continuar a considerar a idade cronológica dos alunos com currículo específico individual como condição a equacionar na progressão entre ciclos de ensino.

11. Integração do aluno, sempre que existam condições, como elemento da equipa na elaboração do Programa Educativo Individual.

12. Elaboração de um perfil de funcionalidade de modo a integrar e descrever a discrepância entre a capacidade com auxílio e o desempenho do aluno permitindo uma melhor adequação entre a avaliação e a intervenção nos contextos educativos.

Instituições de Ensino Superior/ Entidades Formadoras

13. Promoção da formação contínua que contemple (i) os princípios éticos e declarações que fundam a escola inclusiva; (ii) a formação no modelo biopsicossocial incidindo na promoção de competências para a descrição do perfil de funcionalidade

baseado no resultado de uma avaliação com recurso à utilização de qualificadores de capacidade com auxílio que forneçam estratégias úteis à intervenção; (iii) as directrizes e recursos constantes na legislação e o uso do referencial Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

14. Implementação de uma formação inicial de professores assente, simultaneamente, nos princípios éticos e nos conhecimentos científicos que sustentam a educação inclusiva.

Investigadores

15. Desenvolvimento de um conjunto de *códigos chave* relacionados com a participação educacional dos alunos a fim de serem usados como organizadores gerais do processo de avaliação e de intervenção.

16. Desenvolvimento de instrumentos de avaliação centrados nos *Factores Ambientais* - nomeadamente nos domínios dos produtos e tecnologias, no apoio e relacionamentos, nas atitudes e nos serviços, sistemas e políticas -, que permitam uma avaliação da capacidade com e sem auxílio, isto é, que permitam captar a capacidade do aluno para executar actividades com e sem dispositivos de auxílio ou assistência pessoal num ambiente padrão.

Ministério da Educação

Recursos e suportes

17. Continuar a utilizar a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde como referencial na avaliação especializada e na elaboração do perfil de funcionalidade.

18. Desenvolvimento de plataformas de partilha de instrumentos de avaliação e de boas práticas em educação inclusiva.

19. Desenvolvimento de uma política de inclusão social que actue em articulação com os sistemas de saúde, do emprego e da segurança social e da educação.

20. Considera a articulação entre os Ministérios da Educação e da Saúde na avaliação das componentes das *Estruturas e Funções do Corpo* por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

Monitorização das respostas educativas no âmbito da educação especial

21. Desenvolvimento de indicadores de qualidade para a educação especial.
22. Desenvolvimento de um sistema de avaliação alternativa para os alunos dispensados dos procedimentos formais de avaliação que permita avaliar os progressos nas aprendizagens.
23. Acompanhamento da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita de modo a acautelar o recurso excessivo a estas modalidades específicas de educação.
24. Acompanhamento das novas parcerias entre as escolas e as instituições assegurando o desenvolvimento das condições para uma abordagem holística dos alunos e a adopção de medidas de habilitação dos contextos, de modo a prevenir a possibilidade de as escolas se tornarem cenários terapêuticos.

Notas Finais

O D.L. n.º3/2008 apresenta uma nova abordagem na identificação das necessidades educativas especiais dos alunos e nos apoios especializados a mobilizar pela escola. Um dos factores centrais do D.L. n.º3/2008 é a utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde, versão crianças e jovens (CIF-CJ), como base para a avaliação e identificação de necessidades. A utilização da CIF-CJ, ao centrar-se nas características funcionais das crianças em termos das funções e estruturas do corpo, da actividade e participação e dos factores ambientais que influenciam a funcionalidade, representa uma alternativa à utilização do diagnóstico médico para identificar os alunos que necessitam de educação especial.

Este estudo teve como objectivo geral avaliar a implementação do D.L. n.º3/2008, com especial enfoque na utilização da CIF-CJ.

De acordo com os resultados do estudo, os conceitos e a linguagem da CIF-CJ estão a ser utilizados de forma adequada no processo de avaliação e de elegibilidade. Os profissionais da escola, incluindo os elementos das equipas de avaliação, estão a utilizar os documentos disponibilizados pela DGIDC na avaliação e na tomada de decisão quanto à elegibilidade. A utilização dos códigos da CIF-CJ, na avaliação e no processo de tomada de decisão das equipas, demonstra a existência de diferenças nas características dos alunos elegíveis e não elegíveis para a educação especial. O perfil dos alunos elegíveis diferencia-se do perfil dos alunos não elegíveis pela severidade das limitações na funcionalidade. Este facto parece consistente com a preocupação expressa na legislação de proporcionar apoios especializados a alunos com dificuldades mais complexas. Os resultados demonstram que as escolas estão a utilizar a CIF-CJ no processo de elegibilidade para a educação especial. No entanto foram identificados, por professores, psicólogos, pais e directores de escolas, alguns constrangimentos que precisam de ser ultrapassados. Os problemas centram-se na escassez de documentos que utilizam a linguagem da CIF-CJ, particularmente no que se refere às funções do corpo, na falta de colaboração dos médicos e profissionais de saúde e na falta de instrumentos de avaliação adequados. Foram também identificadas necessidades de formação, de professores e de outros profissionais, no que diz respeito ao processo de avaliação, bem como a necessidade de um maior envolvimento dos pais. Estes problemas e necessidades devem ser tidos em conta para

a melhoria da implementação do D.L. nº3/2008 e da utilização da CIF-CJ no processo de elegibilidade para a educação especial.

Por último, importa referir que as escolas percebem que, hoje, o impacto do D.L. nº3/2008 é mais positivo do que em 2008 devido a um maior conhecimento do D.L., maior facilidade na utilização da CIF-CJ, existência de mais materiais de apoio e de uma melhor coordenação e planeamento por parte dos profissionais.

CAPÍTULO I

Introdução

1. Introdução

Ao longo da última década muito se tem falado, no nosso País, em *Escola Inclusiva* para significar uma escola capaz de responder com sucesso à diversidade dos alunos que a frequentam. Isto é, uma escola baseada na assunção do propósito ético de abolir a discriminação e de promover a solidariedade e a equidade, quer na escola quer na sociedade em geral.

Tais propósitos são acompanhados e sustentados por diferentes documentos emanados de várias organizações internacionais, como por exemplo a Declaração de Salamanca (1994) ou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova Iorque, 2007).

Para corporizar os princípios inclusivos, cada país vai produzindo legislações próprias, cujos pilares são, por um lado, o conhecimento científico produzido sobre práticas educativas eficazes e, por outro, os valores inscritos nesses diferentes documentos e convenções. Portugal não foge à regra e dentro desta linha geral de pensamento, o Ministério da Educação publicou o Decreto-Lei n.º 3/2008, em substituição do Decreto-lei n.º 319 de 1991, cujo propósito foi a regulamentação da designada Educação Especial. De modo consentâneo ao movimento inclusivo o Decreto, no preâmbulo do seu capitulado, refere explicitamente que «A educação inclusiva visa a equidade educativa (...), quer no acesso quer nos resultados (...) dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial».

O Decreto-Lei n.º 3/2008 enquadra as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidade educativas especiais dos alunos com *“limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”* (n.º 1 do artigo 1.º, Capítulo I do Decreto-Lei n.º 3/2008) e estrutura-se em seis Capítulos:

- **Capítulo I:** abrange os objectivos, enquadramento e princípios orientadores, isto é, visa esclarecer o objectivo e âmbito da aplicação do Decreto-Lei, dá a conhecer os princípios orientadores pelos quais a Educação Especial se rege.
- **Capítulo II:** descreve os procedimentos de referenciação e avaliação.
- **Capítulo III:** alude ao programa educativo individual e ao plano individual de transição que visa todo o processo que vai da referenciação à avaliação especializada e à elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) *de alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente* (por referência à CIF).
- **Capítulo IV e Capítulo V:** referem-se, respectivamente, às medidas educativas e modalidades específicas de educação. Estes dois capítulos enunciam os recursos e apoios, em ambiente escolar, relativos à adequação do processo de ensino-aprendizagem e às necessidades dos alunos.
- **Capítulo VI:** refere-se às disposições finais que abrangem o serviço docente e não-docente e a constituição de parcerias com instituições exteriores à escola tendo como objectivo o apoio às escolas nas diferentes respostas educativas.

A análise ao seu articulado e aos seus pressupostos ressalta, como eixo fundamental, a substituição da necessidade de um diagnóstico médico ou psicológico na elegibilidade de alunos para os serviços de Educação Especial, pela descrição de um perfil de funcionalidade baseado numa avaliação biopsicossocial. Do perfil de funcionalidade deve constar a descrição do funcionamento do aluno ao nível da componente *Actividades e Participação* como resultado da relação dinâmica entre as componentes *Estruturas e Funções do Corpo* e os *Factores Ambientais* (família, escola, comunidade...).

Assim, o entendimento da funcionalidade do aluno pressupõe:

1. A diferenciação do conceito de *deficiência* do conceito de *incapacidade*, significando que a uma mesma deficiência não corresponde um mesmo perfil de funcionalidade.

1.1. O reconhecimento da irrelevância de um diagnóstico para efeitos educativos (com excepção de certas patologias de carácter muito específico) e a sua substituição por um perfil de funcionalidade e de necessidades.

2. A exigência de constituição de equipas interdisciplinares, uma vez que para a descrição do perfil de funcionalidade é indispensável informação relativa às componentes *Funções e Estruturas do corpo, Actividades e Participação* e *Factores Ambientais*; sendo a tónica da avaliação colocada **(i)** nas variáveis do aluno que influenciam o seu desempenho e **(ii)** nas variáveis do contexto que funcionam como facilitadores ou barreiras à participação.

2.1 - A avaliação dos diferentes profissionais, realizada através de instrumentos, de técnicas e de métodos próprios ao seu campo de saber, deve ser inscrita no referencial da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, de forma a permitir uma visão holística do aluno.

3. A Educação Especial deverá fazer parte da constelação de medidas que os agrupamentos têm disponíveis para o apoio educativo e não como *a* medida para “as não aprendizagens”, levando progressivamente à diluição da dicotomia aluno da Educação Especial/aluno do Ensino Regular.

3.1 - A clarificação da população alvo da Educação Especial, assumindo que nem todas “as não aprendizagens” têm como resposta educativa este serviço.

3.2 - O reforço da inclusão, ao considerar ser o professor titular de turma ou o director de turma o responsável pelo Programa Educativo Individual.

4. A escola deverá ultrapassar as suas fronteiras e estabelecer parcerias de colaboração ao nível dos sistemas e das instituições com vista ao desenvolvimento de práticas e atitudes para uma efectiva política de inclusão social.

4.1- Criação de redes de comunicação e de acções, promotoras de uma linguagem comum, de modo a que as mudanças pretendidas sejam mais rapidamente reconhecidas e activadas.

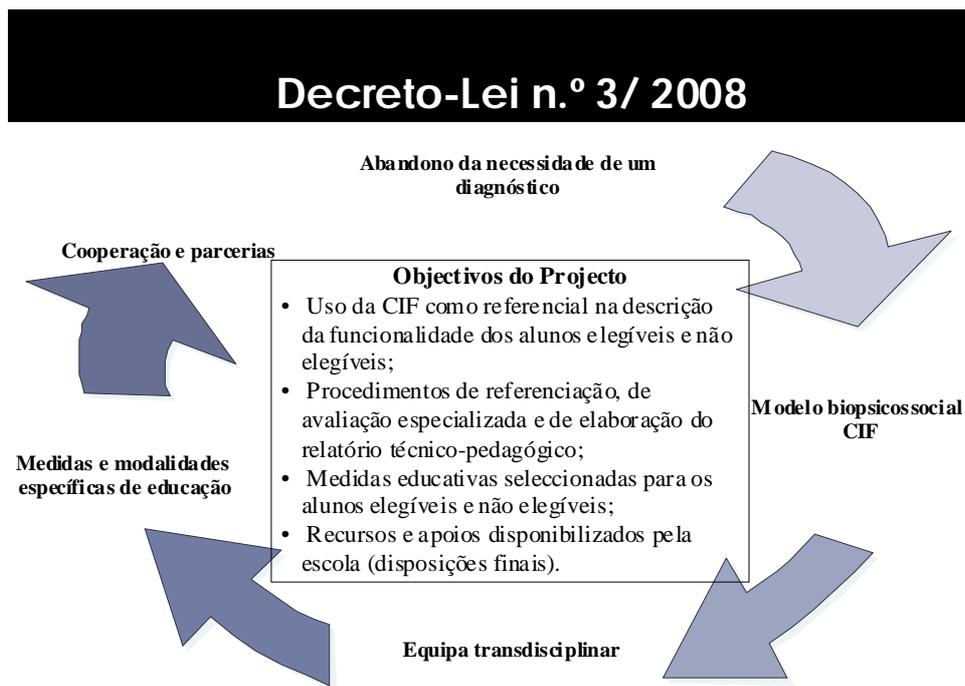
4.2 - A previsão de mecanismos de colaboração e cooperação entre instituições com vista à criação de recursos para a integração social do aluno e à sua transição para a vida pós-escolar.

São, então, estas as alterações que estiveram na base da elaboração do *Projecto de Avaliação da Implementação do Decreto-Lei n.º 3-2008*, por serem as que, em nosso entender, mais ajustamentos conceptuais e pragmáticos exigiram a todos os profissionais de Educação e às estruturas organizativas das escolas.

Neste sentido, o presente projecto foi desenhado para responder a quatro grandes áreas:

1. uso da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis;
2. procedimentos de referenciação, de avaliação especializada e de elaboração do relatório técnico-pedagógico;
3. medidas educativas seleccionadas para os alunos elegíveis e não elegíveis;
4. recursos e apoios disponibilizados pela escola (disposições finais).

O Decreto-Lei n.º 3/2008 definiu, como dissemos, uma nova abordagem na identificação de alunos com incapacidades que necessitam de apoios especializados, resumindo a **figura 1.1** o esquema conceptual, que acabámos de descrever, subjacente ao desenho metodológico do Projecto.



3

Figura 1.1 - Estrutura conceptual do desenho do projecto

Assim, a opção recaiu sobre uma abordagem documental quantitativa dos processos dos alunos – *Estudo de Casos* – sobre uma abordagem mais qualitativa para avaliar as percepções dos profissionais e pais envolvidos – *Grupos Focais* – e, finalmente, um *Questionário* com o propósito de esclarecer as questões deixadas em aberto pelos resultados dos dois estudos prévios.

Este relatório está, então, estruturado em seis capítulos que passaremos brevemente a descrever.

O **Capítulo II** é dedicado à investigação que teve na base o *Estudo de Casos*. Trata-se de uma análise documental dos processos individuais de alunos com Programa Educativo Individual, com o objectivo de examinar a natureza, as fontes de informação e as decisões tomadas pela escola, no processo de elegibilidade dos alunos para prestação de apoios especializados de Educação Especial, nos termos do Decreto-Lei n.º 3/2008, isto é, *de como e do que está a ser feito com os procedimentos que vão da referenciação à implementação do Programa Educativo Individual*. O capítulo descreve, então, os procedimentos seguidos e as informações recolhidas nessa análise terminando com uma síntese dos resultados principais.

O **Capítulo III**, seguindo a mesma lógica, descreve os procedimentos e a análise de conteúdo da produção discursiva associados à pesquisa com base em Grupos Focais, cujo objectivo foi descrever experiências, percepções e atitudes de elementos chave no processo de implementação do Decreto-Lei n.º 03/2008 (pais, conselhos directivos, professores e outros profissionais, internos ou externos à escola). O capítulo finda com uma síntese dos principais resultados.

O **Capítulo IV** dá conta do último estudo realizado no âmbito deste projecto. Tratou-se de um questionário *online*, construído na base dos resultados dos dois estudos prévios, com o propósito de ampliar e *validar* as informações e percepções acerca do modo como está a ocorrer a implementação do Decreto-Lei n.º 03/2008. Assim, todos os procedimentos, isto é, o processo da elaboração do questionário, a escolha aleatória dos participantes, a recolha e tratamento dos resultados são os conteúdos deste capítulo que termina, também ele, com uma súmula dos principais dados recolhidos e analisados.

O **Capítulo V** reúne as discussões dos resultados de cada um dos estudos. Assim, os dados principais de cada pesquisa são revisitados com o objectivo de os integrar numa leitura subordinada às quatro perguntas chave do projecto, acima enunciadas.

Por último, convocamos, em simultâneo, os resultados dos três estudos de modo a interpenetrar e colocar em diálogo toda a informação. É desse diálogo que saem as asserções conclusivas destes quase dois anos do Projecto de Monitorização do Decreto-Lei n.º 3/2008.

O **Capítulo VI** e último capítulo, designado de Recomendações, enuncia, na base dos resultados e das asserções conclusivas do capítulo cinco, um conjunto de possibilidades de optimização da implementação do decreto. Este capítulo, finda com um último olhar para os resultados que, desta vez, são convocados tendo por ponto de partida os diversos artigos do Decreto-Lei.

Assim, seguindo uma lógica de correspondência, cada artigo é documentado com a informação que melhor descreve a sua implementação e com a recomendação que também melhor pode servir à sua optimização.

Este relatório está deliberadamente exaustivo de modo a permitir o acesso completo ao vasto número de resultados que o estudo produziu.

CAPÍTULO II

Estudo de Casos

1. Introdução

Considerando os objectivos mencionados no âmbito deste Projecto de Avaliação da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/ 2008, usámos a análise documental quantitativa dos processos dos alunos para a descrição das actuais práticas de avaliação e intervenção definidas nos termos do referido Decreto-Lei. Enquadrado no método de investigação *estudo de caso*, com este primeiro estudo quisemos averiguar que procedimentos são adoptados no processo de avaliação e de intervenção, e de que modo são operacionalizados. De entre o disposto no Decreto-Lei, incidimos a nossa análise sobre as seguintes fases: **(1)** os processos de referenciação (**artigo 5.º**) e de avaliação especializada e de elaboração do relatório técnico-pedagógico (**artigo 6.º**); **(2)** o uso da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis (**n.º 3 do artigo 6.º**); e **(3)** as medidas educativas seleccionadas para os alunos elegíveis (**artigo 16.º**) e não elegíveis.

Assim, para cada fase elaborámos um conjunto de perguntas cujas respostas nos permitiram descrever o estado de implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008.

1. Procedimentos de referenciação, de avaliação especializada e de elaboração do relatório técnico-pedagógico:

- 1.1.Quantos e quem são os profissionais envolvidos ao longo do processo de avaliação e intervenção?
- 1.2.Até que ponto a CIF tem sido usada como referencial ao longo do processo de referenciação e intervenção?
- 1.3.Em que medida são usados os materiais de apoio da DGIDC?
- 1.4.Quem foram as pessoas a quem mais se recorreu como fonte de informação?
- 1.5.Quais os métodos e instrumentos mais utilizados no processo de avaliação?

2. Uso da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e dos alunos não elegíveis:

- 2.1.Qual o perfil de funcionalidade, por referência à CIF, dos alunos sujeitos a avaliação especializada?
- 2.2.Como se diferenciam os perfis de funcionalidade, por referência à CIF, dos alunos elegíveis e não elegíveis para os serviços de educação especial?

3. Medidas educativas seleccionadas para os alunos elegíveis e não elegíveis:

- 3.1. Quais as medidas educativas disponibilizadas pelas escolas para os alunos não elegíveis para os serviços de educação especial?
- 3.2. Quais os contextos de implementação do programa educativo individual?
- 3.3. Quais as medidas educativas disponibilizadas pelas escolas para os alunos elegíveis para os serviços de educação especial?

2. Método

2.1. Participantes

Tratando-se de uma monitorização nacional, cujos resultados se pretendem generalizados a todo o país, a recolha dos processos dos alunos foi efectuada em agrupamentos de escolas escolhidos aleatoriamente em função dos seguintes critérios de estratificação:

(a) *Número de agrupamentos de escolas e de alunos em cada direcção regional:* dimensão de cada uma das direcções regionais na determinação do número de agrupamentos de escolas e de alunos a considerar em cada DRE. Para obtermos o número de agrupamentos de escolas por DRE considerámos o valor de aproximadamente 6% para o total de agrupamentos de escolas do país. Assim obtivemos o número de agrupamentos de escolas a considerar por cada DRE (por exemplo, 18 agrupamentos na DREN correspondem a 6% do número total de agrupamentos da DREN) - **tabela 2.1.**

Tabela 2.1 - Amostra estratificada (DRE) e aleatória.

DRE	N.º Agrupamentos de Escolas	Proporção no n.º total de Agrupamentos	Agrupamentos	Número de alunos
DREN	315	.34	18	54
DREC	206	.22	12	36
DRELVT	284	.31	18	54
DREA	68	.07	3	9
DREALG	53	.06	3	9
Total	926	1.00	54 (+/- 6%)	162

(b) *Número de alunos com programa educativo individual, por ciclo de ensino:* a partir da frequência absoluta do número de alunos por ciclo de ensino em cada Direcção Regional, foi calculada a percentagem relativa de cada ciclo de ensino no total dos alunos e, desse modo, seleccionado o número de alunos por ciclo de ensino. A título de exemplo, vejamos o caso da DREC: o número total de alunos na educação especial é de 5218, dos quais 1759 são do 1º ciclo, o que representa 34% do total. Dado que o total de alunos da DREC a considerar para a amostra, foi de 36, necessitaríamos de 12 alunos do 1º ciclo da DREC para a nossa amostra ser representativa, respeitando as proporções encontradas na população alvo do nosso estudo (**tabela 2.2**).

Tabela 2.2 - Total de alunos com PEI, por Direcção Regional e ciclo de ensino.

DRE	N.º Total de Alunos	Alunos EE Total	1º Ciclo	%	CS#	2º Ciclo	%	CS#	3º Ciclo	%	CS#	Sec.	%	CS#	Total
DREN	507981	8563 (1.7%)	3313	39	21	2054	24	13	2382	28	15	814	10	5	54
DREC	286220	5218 (1.8%)	1759	34	12	1311	25	9	1605	31	11	537	10	4	36
DRELVT	310617	9427 (3%)	3519	37	20	2522	27	15	2563	27	15	822	9	4	54
DREA	92050	1552 (1.7%)	569	37	3	444	29	2	470	30	3	69	4	1	9
DREALG	56793	993 (1.8%)	376	38	3	239	24	2	281	28	3	97	10	1	9
TOTAL	1253661	25753 (2%)	9536		59	6570		41	7301		47	2339		15	162

Dado o nosso interesse em descrever o perfil de alunos não elegíveis, pedimos aos agrupamentos de escolas para, sempre que possível, emparelharem com os casos de alunos com programa educativo individual, processos de alunos do mesmo nível de ensino que tivessem sido avaliados por referência à CIF, mas não tivessem sido considerados elegíveis para os serviços da educação especial e processos de alunos referenciados, cuja análise feita pela equipa tenha resultado na decisão de não se prosseguir para a avaliação especializada. Deste modo, totalizámos 252 processos para análise, cuja descrição demográfica apresentaremos na secção dos resultados.

2.2. Instrumento – Guião de análise

Para a análise documental de cada uma das fases – (1) referenciação, avaliação especializada e elaboração do relatório técnico-pedagógico; (2) uso da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis; e (3) medidas educativas seleccionadas para os alunos elegíveis e não elegíveis –, foi definido um conjunto de questões que guiaram a nossa análise tendo em vista a descrição dos procedimentos actualmente adoptados.

2.2.1. Procedimentos de referenciação, de avaliação especialização e de elaboração do relatório técnico-pedagógico

(a) Quantos e quem são os profissionais envolvidos ao longo do processo de avaliação e intervenção?

Ao propor como referencial de avaliação a CIF, instigando um entendimento das necessidades do aluno sob o ponto de vista da interacção entre *Funções do Corpo*, *Factores Ambientais* e *Actividades e Participação*, a implementação deste Decreto-Lei n.º 3/2008 passou a pressupor o envolvimento de uma equipa pluridisciplinar. Quisemos, por isso, saber quantos e quem são os profissionais envolvidos ao longo do processo de avaliação e intervenção. Para a resposta a esta pergunta analisámos as assinaturas ou as listagens dos intervenientes constantes nos documentos relativos a cada fase, nomeadamente: (1) no formulário de referenciação; (2) no relatório indicativo da necessidade, ou não, de se proceder a uma avaliação especializada; (3) no plano de avaliação especializada; (4) no relatório técnico-pedagógico; (5) e no programa educativo individual. Nestes dois últimos documentos analisámos, ainda, o registo da anuência dos pais e a homologação pelo director do agrupamento de escolas.

(b) A CIF, ou a sua linguagem, foi utilizada?

Como parte substancial das mudanças introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 quisemos, também, averiguar até que ponto a CIF tem sido usada como referencial ao longo do processo de referenciação, avaliação e intervenção. A sua utilização foi definida em função da presença, ou não, da sua estrutura taxonómica na natureza

discursiva dos textos e/ou nas grelhas/formulários constantes em cada uma das fases, nomeadamente: (1) na referenciação; (2) na tomada de decisão sobre a necessidade de se proceder a avaliação especializada; (3) no perfil de funcionalidade do aluno; (4) e na formulação de objectivos de intervenção no programa educativo individual.

(c) Em que medida foram usados os materiais de apoio da DGIDC?

Quisemos saber até que ponto e em que medida os materiais de apoio foram utilizados, nomeadamente: o *formulário de referenciação*; a *preparação individual para a reunião de equipa*; o *roteiro de avaliação - o que avaliar, como avaliar*; a *checklist*; e o modelo de *programa educativo individual*. Para além de pretendermos verificar em que medida são usados, quisemos também perceber com que frequência estes materiais eram adaptados pelos agrupamentos de escolas, e que tipo de alterações eram introduzidas nos mesmos.

(d) Quem foram as pessoas a quem mais se recorreu como fonte de informação?

As fontes de informação constituem um aspecto fulcral para a devida operacionalização de uma abordagem de avaliação compreensiva, capaz de documentar a funcionalidade do aluno sob diferentes perspectivas e contextos. Quisemos averiguar, para cada componente de funcionalidade da CIF, as fontes de informação mais frequentemente usadas na sua avaliação. Esta análise tomou por base, em alguns processos, os conteúdos do formulário *como avaliar?*, e, naqueles em que não constava este formulário, a análise de conteúdo dos registos relativos à avaliação possibilitou-nos, quando referenciado determinado método ou instrumento, identificar o profissional a quem se recorreria como fonte de informação.

(e) Quais os métodos e instrumentos mais utilizados no processo de avaliação?

A natureza multidimensional de uma avaliação enquadrada no referencial CIF, torna pertinente o estudo dos métodos, e instrumentos mais utilizados neste processo. Para responder a esta pergunta, socorremo-nos de registos/referências feitos ao longo da exposição dos resultados de avaliação relativas aos métodos, e aos instrumentos usados.

2.2.2. Uso da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e dos alunos não elegíveis

(a) Qual o perfil de funcionalidade, por referência à CIF, dos alunos sujeitos a avaliação especializada?

O uso da CIF como quadro de referência ao processo de avaliação, prevê uma descrição do perfil de funcionalidade do aluno capaz de explicar/documentar relações entre as *Funções e Estruturas do Corpo* e os *Factores Ambientais*, e o seu impacto sobre as *Actividades e Participação* do aluno. Como tal, sabemos que a simples presença da linguagem CIF no processo de avaliação e elegibilidade, não é sinónimo de operacionalização do seu quadro conceptual. Quisemos, por isso, analisar em que medida estão presentes as diferentes componentes no perfil de funcionalidade dos alunos sujeitos a avaliação especializada. Paralelamente, pretendíamos, também, identificar os códigos que serviram com mais frequência para a caracterização dos processos de incapacitação, ou das restrições na participação destes alunos.

(b) Como se diferenciam os perfis de funcionalidade, por referência à CIF, dos alunos elegíveis e não elegíveis para os serviços de educação especial?

À substituição do diagnóstico pelo perfil de funcionalidade na tomada de decisão acerca da elegibilidade, está implícita a convicção de que, deste modo, a escolha das medidas educativas mais adequadas às necessidades de cada aluno será mais objectiva e justa. No caso de materializada esta assunção, podemos supor a existência de diferenças significativas entre os perfis de funcionalidade dos alunos elegíveis e dos alunos não elegíveis para os serviços de educação especial. Quisemos, assim, analisar o número, natureza, e severidade dos indicadores de funcionalidade usados em ambos os grupos.

2.2.3. Respostas educativas/intervenção

Neste ponto, e dada a reconfiguração das respostas educativas e sua escolha com base no perfil de funcionalidade do aluno introduzida pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, quisemos saber: **(a)** quais as medidas educativas disponibilizadas pelas escolas para os alunos não elegíveis e **(b)** para os alunos elegíveis; **(c)** e quais os contextos de implementação do programa educativo individual.

2.3. Procedimentos

O contacto com os directores dos agrupamentos de escolas foi efectuado, num primeiro momento, através de carta registada, onde constavam os documentos explicativos do Projecto e o pedido para recolha e análise dos processos dos alunos (**anexo 2.1 e anexo 2.2**). Para assegurar a confidencialidade das informações recolhidas, nenhum dado de identificação pessoal do aluno consta de quaisquer documentos. A cada aluno foi atribuído um código numérico.

Após essa abordagem, estabelecia-se um contacto telefónico com o duplo propósito de prestar esclarecimentos adicionais, e agendar os procedimentos com vista à recolha dos processos. Nesse contacto solicitávamos o emparelhamento de processos de alunos do mesmo nível de ensino que tivessem sido avaliados por referência à CIF, mas não foram considerados elegíveis para os serviços de educação especial, de modo a podermos perceber qual o perfil de funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis.

Uma vez na posse da documentação, a equipa procedeu ao depoimento dos dados seguindo o guião de análise criado para o efeito (**anexo 2.3**). A fidedignidade deste registo foi atestada pela resposta independente de quatro investigadores, foram calculadas medidas de concordância, geralmente situadas acima dos 90%. Neste processo, os pontos de discordância foram discutidos até que uma codificação consensual fosse alcançada. Posteriormente, estes dados foram introduzidos numa base de dados elaborada e processada com recurso ao programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

3. Resultados

A apresentação destes resultados, obtidos através da análise documental quantitativa dos processos dos alunos, pretende responder a dois aspectos essenciais da monitorização da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, assim: **(a)** identificar os actuais procedimentos adoptados para a avaliação e intervenção em educação especial; **(b)** identificar as relações entre as variáveis estudadas que permitam concluir acerca dos elementos influentes no sucesso da implementação do novo Decreto-Lei.

Socorreremo-nos, por isso, de uma primeira abordagem de natureza descritiva e, de uma segunda, regida por intenção explicativa. Sob análise, como dissemos, estiveram os procedimentos de referenciação (**artigo 5.º**), de avaliação especializada e de elaboração do relatório técnico-pedagógico (**artigo 6.º**); o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis (**n.º 3 do artigo 6.º**) e as medidas educativas seleccionadas para os alunos elegíveis (**artigo 16.º**) e não elegíveis. Deste modo, os resultados serão expostos de forma a responderem a um conjunto de questões organizadas em três secções principais: **(1)** procedimentos de referenciação e de avaliação; **(2)** uso da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e dos alunos não elegíveis; **(3)** respostas educativas/intervenção (**tabela 2.3**).

Tabela 2.3 - Sumário da apresentação dos resultados

1. Procedimentos de referenciação e de avaliação	1.1. Quem esteve envolvido nas várias fases do processo? 1.2. A CIF, ou a sua linguagem, foi utilizada? 1.3. Em que medida foram usados os materiais de apoio da DGIDC? 1.4. Quem foram as pessoas a quem mais se recorreu como fonte de informação e quais os métodos de avaliação mais utilizados? 1.5. Que domínios de funcionalidade e incapacidade foram indicados como razões de referenciação?
2. Uso da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e dos alunos não elegíveis;	2.1. Qual o perfil de funcionalidade, por referência à CIF, dos alunos sujeitos a avaliação especializada? 2.2. Como se diferenciam os perfis de funcionalidade, por referência à CIF, dos alunos elegíveis e não elegíveis para a os serviços da educação especial?
3. Respostas educativas/intervenção	3.1. Que medidas educativas são mais frequentes para os alunos elegíveis? 3.2. Quais os contextos de implementação do programa educativo individual? 3.3. Quais as medidas educativas disponibilizadas pelos agrupamentos de escolas para os alunos não elegíveis?

A preceder estes tópicos serão expostas as principais características demográficas da amostra estudada constituída por 252 casos. Cerca de 42% dos processos correspondem a alunos pertencentes ao 1º ciclo, 22% a alunos do 2º ciclo, 23% ao 3º ciclo e 8% ao ensino secundário (em 1% dos processos esta informação é omissa). Cerca de 67% dos processos analisados correspondem a alunos do sexo masculino. A amostra é composta por alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 20 anos,

com média situada nos 13 anos. No 1º ciclo a média de idades é de, aproximadamente, 10 anos, estabelecida entre os 6 e os 15 anos. No 2º ciclo as idades variam entre os 10 e os 16 anos, situando-se a média nos 13 anos. No 3º ciclo a média de idades é de 15 anos, experimentando variações entre os 12 e os 19 anos. Por fim, no secundário, o espectro de idades varia entre os 16 e os 20 anos, e a sua média localiza-se, aproximadamente, nos 18 anos. Este resultado parece evidenciar uma preocupação, por parte dos agrupamentos, em adequar a idade cronológica do aluno ao ciclo. Cerca de 67% da amostra é constituída por elementos do sexo masculino ($n=169$).

Na leitura destes resultados, note-se que o número de processos analisados varia em função das diferentes fases examinadas e das informações disponibilizadas nos processos.

Para facilitarmos a leitura desta distribuição da amostra nas diferentes fases, apresentamos na **figura 2.1** um esquema de ramificações configurado de acordo com as etapas do processo avaliação/intervenção, que esteve na base de toda a monitorização do processo de implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008.

Podemos, assim, verificar que apenas 51 casos (20.2%) têm processo de referenciação. O elevado número de alunos que não integram esta fase do processo ($n=201$) é maioritariamente composto por alunos que estavam ao abrigo do Decreto-Lei n.º 319/91 (76%; $n=152$).

No que respeita à fase de avaliação, em 215 dos casos (85.3%) não consta qualquer registo do processo de tomada de decisão sobre a necessidade de se proceder a uma avaliação especializada por referência à CIF. Em conformidade com o observado na fase de referenciação, a maioria destes casos é composto por alunos que estavam previamente ao abrigo do Decreto-Lei n.º 319/91 (67.9%; $n=146$).

Sujeitos a avaliação especializada verificaram-se 237 casos, face a 15 apenas referenciados. De facto, apesar de ser solicitada aos agrupamentos de escolas a disponibilização de casos referenciados mas não sujeitos a avaliação especializada, apenas lográmos uma pequena sub-amostra de 15 elementos. Tal escassez parece sugerir uma prévia e apurada triagem pelos agrupamentos de escolas daqueles que poderão, de facto, constituir alunos com necessidades educativas especiais.

Entre aqueles que prosseguiram para avaliação especializada, a maioria é representada por casos anteriormente ao abrigo do Decreto-Lei n.º 319/91 (68.4%; $n=162$).

Após a avaliação especializada, 72 casos (30.4%) foram considerados não elegíveis para os serviços de educação especial. Entre estes, 22 (30.4%) estavam ao abrigo do anterior Decreto-Lei n.º 319/91. Foram, por isso, alvo de elaboração de programa educativo individual 165 casos. Cerca de 84.8% ($n=140$) destes casos elegíveis para os serviços de educação especial, são alunos que estavam ao abrigo do anterior Decreto-Lei n.º 319/91.

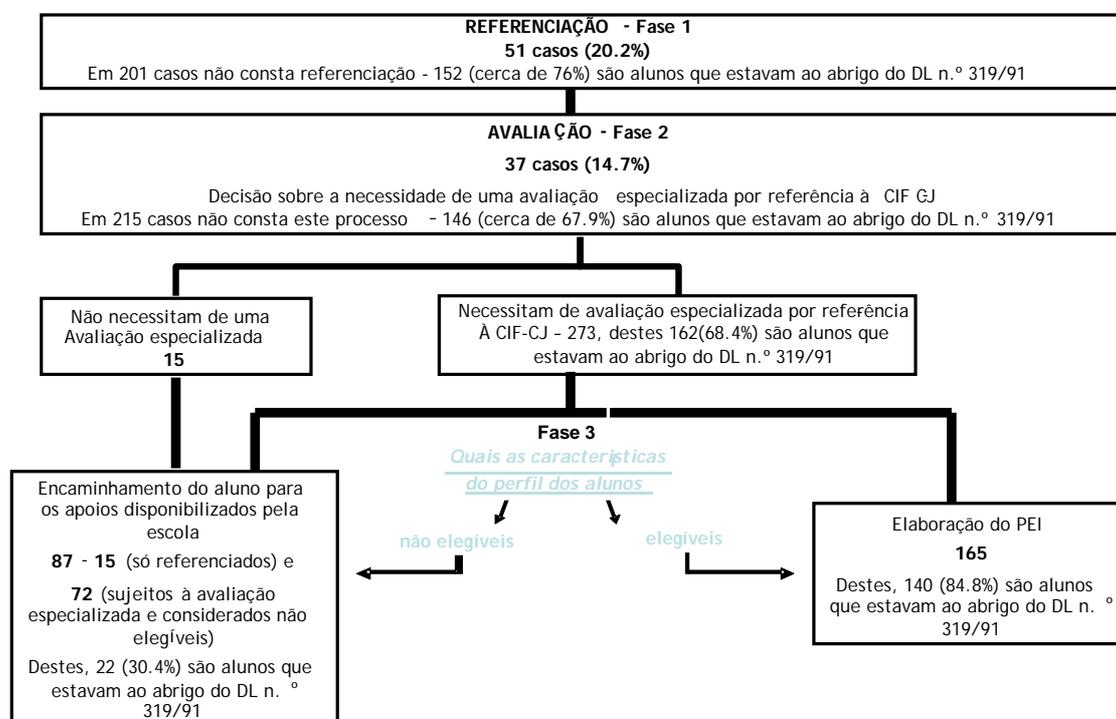


Figura 2.1. – Distribuição de casos por fase do processo de avaliação/intervenção.

3.1. Procedimentos de referencição e de avaliação

O perfil de funcionalidade pode ser definido como a descrição da participação de um indivíduo em diferentes contextos de existência, e que está dependente das adequações entre as suas condições de saúde e as condições do ambiente. É na base deste perfil de funcionalidade que o Decreto-Lei n.º 3/2008 propõe que a decisão acerca da elegibilidade de um aluno seja tomada. Considerámos, portanto, que a existência de equipas pluridisciplinares é uma das condições necessárias à implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008.

3.1.1. Quem esteve envolvido nas várias fases?

Ao propor no processo de elegibilidade o perfil de funcionalidade dos alunos – análise da interacção entre *Funções do Corpo, Factores Ambientais e Actividades e Participação* – o Decreto-Lei n.º 3/2008 pressupõe o envolvimento de equipas pluridisciplinares.

Tal como dissemos no método, para saber quem esteve envolvido nas várias fases do processo considerámos as assinaturas, ou listagem dos intervenientes constantes nos formulários respeitantes a cada uma das fases: **(a)** no processo de referenciação; **(b)** na tomada de decisão sobre a necessidade, ou não, de se proceder a uma avaliação especializada; **(c)** no plano de avaliação especializada; **(d)** na elaboração do relatório técnico-pedagógico; **(e)** e na elaboração do programa educativo individual.

Nesta análise, optámos por aglutinar *docente titular de turma e director de turma* pelo papel idêntico que desempenham nos ciclos de ensino em que leccionam.

(a) Processo de referenciação

No que respeita à referenciação, obtivemos informação acerca dos elementos envolvidos em 48 dos 51 processos de alunos que incluem registo desta fase – 3 não providenciaram informação. Da análise dos dados, verificámos que o número médio de intervenientes é de 1.2. A referenciação é levada a cabo por um elemento em 83.3% dos casos ($n=43$) e em 16.7% dos casos ($n=8$) estão envolvidos 2 elementos. Os *docentes* são, destacadamente, os elementos mais frequentemente envolvidos nesta fase, surgindo em 85.4% dos casos ($n=41$).

(b) Relatório indicativo da necessidade, ou não, de se proceder a uma avaliação especializada

Dos 37 casos que incluem no processo do aluno informação acerca da tomada de decisão sobre a necessidade de se proceder a uma avaliação especializada, recolhemos informação de 21 casos – 16 casos omitem esta informação. De acordo com os dados obtidos estão envolvidos, em média, 2.6 elementos. Na maioria dos processos consta registo de 2 ou 3 elementos envolvidos (61.9%; $n=13$). Contudo, em 19% dos casos ($n=4$) o processo é levado a cabo por um único elemento. Numa percentagem semelhante, verificámos ainda casos cujo processo de avaliação integrava 4 ou 5

elementos (19%; n=4). Nesta etapa do processo, o *docente de educação especial* surge com destacada frequência (85.7%; n=18), seguido pelo *docente titular de turma/director de turma* (52.4%; n=11) e pelo *psicólogo* (42.8%; n=9). Numa percentagem menor de casos regista-se, também, a participação dos *pais* (19%; n=4) e do *director da escola* (19%; n=4).

(c) Plano de Avaliação Especializada

Os documentos relativos aos domínios de funcionalidade a avaliar e aos métodos de avaliação a utilizar foram considerados, para efeitos do presente relatório, como *plano de avaliação especializada*. Recolhemos informação sobre quem esteve envolvido no processo, em 93 casos dos 237 sujeitos a avaliação especializada – 144 casos não providenciam esta informação. Os dados mostram que os planos de avaliação são levados a cabo, em média, por 3.7 elementos, ou seja, integram entre 3 ou 4 elementos (n=59; 63.4%). Da nossa análise resulta, ainda, que 12.9% dos planos de avaliação são elaborados por 2 elementos (n=12) e 14% (n=13) por 5 elementos. Em percentagem menor surgem ainda equipas de 6 elementos (6.5%; n=6), de 7 (2.2%; n=2) e de 8 elementos (11%; n=1). Verificámos que o *docente de educação especial*, o *docente titular/director de turma* e o *psicólogo* são os elementos mais frequentemente implicados no processo, registando-se numa percentagem de 95.7% (n=89), 87.1% (n=81) e de 67.7% (n=63), respectivamente. Os *pais* constam nos processos em 32.3% dos casos (n=30), assumindo-se como o quarto elemento mais frequentemente envolvido no plano de avaliação especializada. Em percentagem menor (27.9%), surgem os *terapeutas* (ocupacionais, da fala e fisioterapeutas) – constando em 26 casos. Os *médicos*, os *directores de escola* e os *docentes de apoio educativo* apresentam ainda uma parca participação neste processo – 11.8% (n=11), 6.4% (n=6) e 1.1% (n=1), respectivamente.

(d) Relatório Técnico-Pedagógico

Dos 237 casos sujeitos a avaliação especializada, 200 integram no seu processo o relatório técnico-pedagógico e, desses, em 169 consta informação acerca dos elementos envolvidos.

Uma análise mais pormenorizada destes dados mostra que em 118 casos (69.8%) estiveram envolvidos 2 ou 3 elementos, em 18.3% 1 elemento (n=31) e, ainda, em

11.8% ($n=20$) mais de 3 elementos. O *docente de educação especial*, o *docente titular/ director de turma* e o *psicólogo* parecem constituir-se como elementos nucleares deste processo – surgindo numa percentagem de 96.4% ($n=163$), 56.8% ($n=96$) e 47.9% ($n=81$) dos casos, respectivamente. Os *terapeutas* (11.2%; $n=19$) e os *médicos* (5.9%; $n=1$) assumem uma menor participação nesta fase. O registo da anuência dos *pais/encarregados de educação* surge em 81.1% ($n=137$) dos casos, já a sua participação na elaboração do relatório técnico-pedagógico verifica-se em 10.6% dos casos ($n=18$). Por último, o *director da escola* homologou 80% dos relatórios analisados, registando-se como elemento participante na sua elaboração em 1.8% ($n=3$). Estes dados parecem poder ser lidos como indicadores do cumprimento do Decreto-Lei n.º 3/2008.

(e) Programas Educativos Individuais

À pergunta *quem esteve envolvido na elaboração do programa educativo individual* recolhemos informação de 150 dos 165 programas educativos individuais – 15 omitem esta informação. Da análise dos dados verificámos que, na elaboração do programa educativo individual estão envolvidos, em média, 2.8 elementos, com 111 casos (74%) a registarem a presença de 2 ou 3 elementos. Este dado sugere que houve uma mobilização dos recursos do agrupamento de escola para a avaliação e para a elaboração do programa educativo individual e permite-nos inferir que os elementos envolvidos no relatório técnico-pedagógico, são, em geral, os mesmos que depois elaboram o programa educativo individual.

Concluimos, assim, que o *docente titular de turma/ director de turma* assina como responsável da implementação das medidas em todos os processos (100%, $n=150$).

Estes dados permitem concluir que o n.º 1 do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 está a ser cumprido na medida em que a totalidade dos *docentes titulares de turma ou directores de turma* assumiram a responsabilidade na implementação das respostas. A mesma consideração é válida para a participação do *docente de educação especial* que esteve em 94% dos casos ($n=141$), e para os *pais/encarregados de educação* no que diz respeito ao registo da sua anuência (em 92% dos casos, $n=138$). Contudo, importa notar que a inclusão dos *pais* enquanto elementos intervenientes na elaboração do programa educativo individual surge numa percentagem de 34.6% ($n=52$).

Os *psicólogos*, os *terapeutas* (ocupacionais, da fala e fisioterapeutas), e os *directores da escola* constam na elaboração do programa educativo individual em 26.6% ($n=40$), 15.3% ($n=23$) e 2% ($n=3$) dos casos, respectivamente.

Os *psicólogos* e os *terapeutas* (ocupacionais, da fala e fisioterapeutas) constam na elaboração do programa educativo individual em 26.6% ($n=40$) e 15.3% ($n=23$) dos casos, respectivamente.

O *aluno* consta como elemento participante na elaboração do programa educativo individual em 4% ($n=6$) dos processos. No entanto, entre os 100 processos de alunos com PEI com 12 ou mais anos, os 4 PIT que os integravam não continham dados relativos à participação do aluno.

Conforme se pode apreciar na **figura 2.2**, o *docente titular de turma* e o *docente de educação especial* são os elementos essenciais ao longo destes processos.

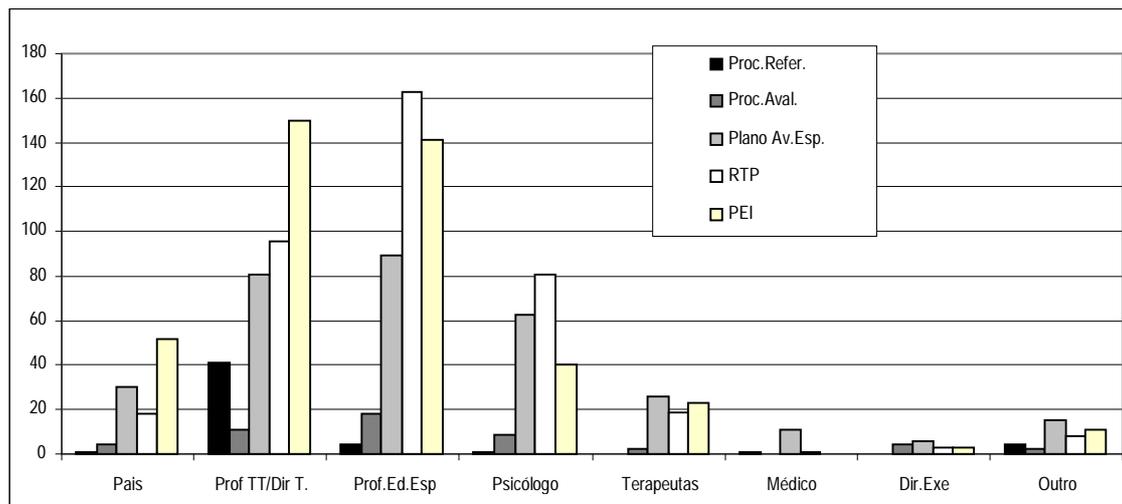


Figura 2.2 - Número de processos que contemplam a participação de cada um dos elementos, em cada uma das fases examinadas.

Síntese

O *docente de educação especial*, o *docente titular de turma/director de turma*, e o *psicólogo* são os elementos mais frequentemente envolvidos ao longo do processo de avaliação/intervenção.

O docente titular de turma/director de turma já está presente em todo o processo de avaliação e intervenção, atingindo o pleno na elaboração do programa educativo individual.

Os *terapeutas* têm uma participação baixa em todo o processo.

Os *pais/encarregados de educação*, nem sempre de um modo expressivo, estão envolvidos em todas as fases do processo de avaliação e de intervenção.

3.1.2. Uso da CIF, ou da sua linguagem, em cada uma das fases

Um dos aspectos alvo de análise nesta avaliação da implementação do novo Decreto-Lei n.º 3/2008, centra-se no papel da CIF enquanto estrutura e modelo conceptual enquadrador do processo de avaliação/intervenção no âmbito da educação especial. Apesar de o seu uso ser apenas de carácter obrigatório na elaboração do perfil de funcionalidade do aluno (*cf. n.º 3 do artigo 6.º*), fomos analisar em que medida o referencial CIF se tem revelado útil na generalidade do processo de avaliação e de intervenção. A sua utilização foi, assim, alvo de escrutínio mediante análise da presença da sua estrutura taxonómica na natureza discursiva dos textos, e nas grelhas/formulários constantes em cada uma das fases, nomeadamente: **(a)** na referenciação; **(b)** na tomada de decisão sobre a necessidade de se proceder a avaliação especializada; **(c)** na elaboração do perfil de funcionalidade do aluno; **(d)** e na elaboração de propostas de intervenção (*cf. programa educativo individual*).

A **tabela 2.4** mostra que, dos 477 documentos analisados², o uso da estrutura taxonómica da CIF está presente em 238 (49.9%). Na verdade, o seu uso esteve presente em 93.4% dos documentos relativos ao perfil de funcionalidade, o que é demonstrativo, novamente, de um cumprimento do n.º 3 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 3/2008. Ainda que não obrigatório, mas sugerido como proposta no manual do DGIDC, o uso da CIF no processo de tomada de decisão sobre a necessidade de se proceder a avaliação especializada, já está presente em 16 dos 37 casos revelando-se elevado, apesar do número reduzido de casos que contempla esta fase.

² Note-se que no total de documentos analisados, entre os 237 casos sujeitos a avaliação especializada são 229 os processos que integram perfil de funcionalidade, e entre os 165 sujeitos elegíveis são 160 processos que disponibilizam o PEI para análise.

Tabela 2.4 - Frequência absoluta de casos em função do uso da estrutura taxonómica da CIF ao longo do processo de avaliação/intervenção (percentagem entre parêntesis).

	Referenciação	Tomada Decisão	Perfil de Funcionalidade	Objectivos de Intervenção	Total
Com CIF	3	16	214	5	238
<i>fi</i> (%)	(5.9%)	(43.2%)	(93.4%)	(3.1%)	(49.9%)
Sem CIF	48	21	15	155	239
<i>fi</i> (%)	(94.1%)	(56.7%)	(6.5%)	(96.8%)	(50.1%)
Total	51	37	229	160	477

Síntese

A estrutura taxonómica da CIF, ou a sua linguagem está presente nos perfis de funcionalidade de modo significativo.

A estrutura taxonómica da CIF, ou a sua linguagem começa a ser utilizada em fases do processo de intervenção.

Os objectivos da intervenção são elaborados sem recurso ao referencial CIF, o que poderá dever-se a dificuldades em fazer corresponder a descrição da funcionalidade aos objectivos da intervenção.

3.1.3. Uso dos documentos de suporte da DGIDC

A DGIDC elaborou um conjunto de documentos de suporte à implementação deste Decreto-Lei. Apesar do seu carácter não obrigatório, analisámos a receptividade dos profissionais à sua utilização. A **tabela 2.5** ilustra a frequência e percentagem do uso destes recursos por parte das equipas. A *checklist* – presente em 157 das 237 avaliações especializadas – e a configuração do *programa educativo individual* – em 95 dos 160 programas disponibilizados para análise entre os 165 casos elegíveis - são claramente as propostas mais usadas no processo de avaliação/intervenção.

Os restantes documentos vão sendo utilizados ao longo do processo em menor percentagem.

Tabela 2.5 - Frequência absoluta de processos em função do uso dos documentos de suporte da DGIDC ao longo do processo de avaliação/intervenção (percentagem entre parêntesis).

	“Formulário de Referenciação”	“Preparação Individual para a Reunião de Equipa”	“Roteiro de Avaliação”	“Checklist”	“Programa Educativo Individual”
Com uso	20	16	94	157	95
<i>f_i</i> (%)	(39.2%)	(43.2%)	(39.6%)	(66.2%)	(59.4%)
Sem uso	31	21	143	80	65
<i>f_i</i> (%)	(60.7%)	(56.7%)	(60.3%)	(33.8%)	(40.6%)
Total	51	37	237	237	160

Importa, contudo, realçar que das 157 *checklists* encontradas nos processos dos alunos, cerca de 40.1% ($f_i=63$) evidenciava ligeiros ajustamentos que invariavelmente compreendiam a inclusão de códigos da CIF de terceiro nível (ou seja, categorias de funcionalidade com maior nível de especificidade).

O uso do *roteiro de avaliação* foi considerado quando o processo incluía pelo menos um dos formulários *o que avaliar?* e *como avaliar?*. A utilização conjunta destes dois formulários apenas se verificou numa percentagem de 29.1% ($f_i=69$), sendo o formulário *o que avaliar?* utilizado numa frequência ligeiramente superior ao *como avaliar* ($f_i=86$, 36.3% e $f_i=79$, 33.3%, respectivamente).

Síntese

Os materiais de apoio (DGIDC) mais utilizados são a *checklist* e a configuração do *programa educativo individual*.

A adaptação dos materiais para registo de informação pelos profissionais foi verificada com muita frequência (*e.g.* introdução de códigos de terceiro nível na *checklist*).

A disponibilização de espaço/meios (por exemplo, espaços virtuais) para partilha destas propostas pode ser útil para facilitar a optimização do processo de implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008.

3.1.4. Métodos de avaliação e fontes de informação usadas

No que concerne à avaliação especializada, procurámos identificar os métodos de avaliação utilizados e as pessoas que providenciaram informação. Com isto pretendíamos averiguar até que ponto estavam presentes os profissionais necessários a uma avaliação biopsicossocial

Considerando os 237 casos sujeitos a avaliação especializada, a primeira constatação é a de que em 58.2% dos casos ($n=138$) não constava a referência aos métodos utilizados. Nos casos em que essa informação estava presente, a média dos métodos utilizados foi de 3.3 (**figura 2.3**), sendo que 52% dos casos usam 3 a 4 métodos de avaliação ($n=51$) e 30.3% das avaliações especializadas são conduzidas com recurso a apenas 1 ou 2 métodos ($n=30$).

Os métodos de avaliação mais usados foram a *observação* (em 76.76% dos processos), os *relatórios* (em 63.64% dos processos) – psicológicos, médicos, técnicos – e a aplicação de *instrumentos standardizados* (em 60.61% dos processos) (e.g. testes de inteligência, de consciência fonológica).

Assim, os métodos informais, como a *observação*, a *entrevista*, o *questionário* e as *amostras de trabalho*, constituem cerca de 61% do total de métodos usados, revelando uma clara predominância em relação a métodos formais, como os instrumentos standardizados e os relatórios técnicos (37.8%). Estes resultados parecem sugerir que o enfoque do processo de avaliação/intervenção incide sobre comportamentos e desempenhos não tão facilmente obtidos de uma avaliação de foro mais “clínico”.

Parece-nos poder inferir destes resultados a compreensão dos profissionais da necessidade de recorrer a procedimentos mais informais para a descrição do perfil de funcionalidade, sem esquecer, contudo, a importância dos relatórios e dos instrumentos standardizados que constituem cerca de 38% dos métodos usados.

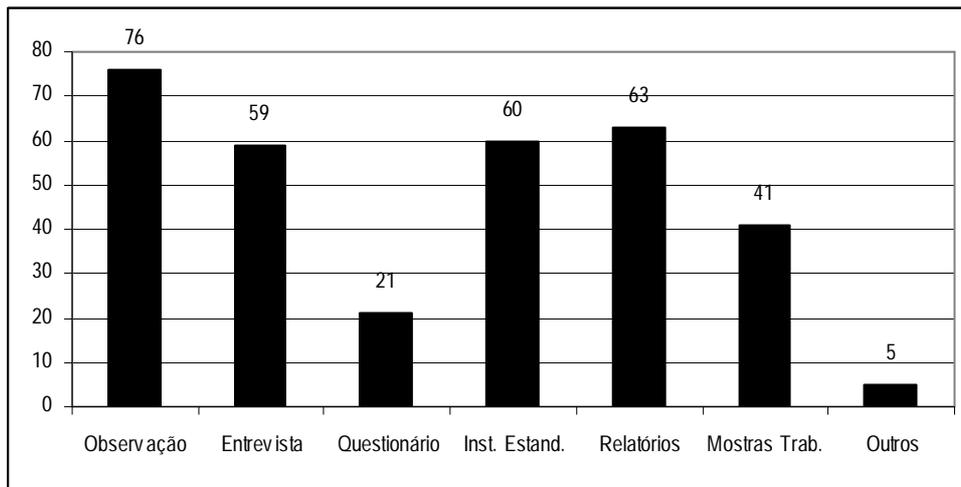


Figura 2.3 - Frequência absoluta de métodos de avaliação usados no processo de avaliação especializada.

Tomando como base os conteúdos do formulário *como avaliar?* e os dados resultantes da análise de conteúdo dos processos de avaliação especializada, obtidos mediante ligação da informação fornecida por cada elemento aos códigos da CIF, pudemos identificar, a partir de 89 casos, as principais fontes de informação relativas às componentes de funcionalidade e incapacidade: *Funções do Corpo*, *Actividades e Participação* e *Factores Ambientais*.

Verificámos que o número médio de fontes de informação utilizadas é crescente à medida que progredimos da análise desta variável ao nível das *Funções do Corpo* ($M=2.1$), para as *Actividades e Participação* ($M=2.9$) e, por fim, para os *Factores Ambientais* ($M=3.0$). As fontes usadas para a avaliação dos *Factores Ambientais* e das *Actividades e Participação* é significativamente superior àquelas usadas para a avaliação das *Funções do Corpo* (*teste de Bonferroni*: $p<.001$ e $p<.001$, respectivamente).

Conforme se pode apreciar na **tabela 2.6** a informação sobre as *Funções do Corpo* do aluno tem origem, essencialmente, nos *psicólogos* e *médicos*. Já a forma como o aluno executa actividades e se envolve nas diferentes situações de vida, é essencialmente explicitada pelo *docente titular de turma/director de turma*, pelo *docente de educação especial* e pelos *pais/encarregados de educação*. O mesmo se verifica em relação à exploração das circunstâncias ambientais influentes no processo de incapacitação,

onde se verifica uma maior solicitação da participação dos *pais/encarregados de educação* para obtenção de informação.

De realçar que a participação do aluno como fonte de informação começa a ser significativa na avaliação da componente das *Actividade e Participação* e dos *Factores Ambientais* o que, apesar da sua ainda muito reduzida participação na elaboração do programa educativo individual, parece demonstrar um importante início da corporização, na recolha de informação, das preocupações actuais que enfatizam a importância da participação do aluno no próprio processo de avaliação e intervenção, promovendo as competências de auto-determinação.

Tabela 2.6 - Frequência absoluta de processos que incluem cada um dos elementos como fontes de informação para a avaliação de cada componente de funcionalidade (percentagem entre parêntesis).

	Funções do Corpo	Actividades e Participação	Factores Ambientais
Pais/encarregados de educação	12 (13.48%)	30 (33.71%)	59 (66.29%)
Docente. Tit/ Dir.Turma	17 (19.10%)	72 (80.89%)	65 (73.03%)
Docente de Ed.Esp.	16 (17.98%)	63 (70.79%)	51 (57.30%)
Psicólogos	66 (74.16%)	15 (16.85%)	19 (21.35%)
Terapeutas	21 (23.59%)	17 (19.10%)	8 (8.99%)
Médicos	43 (48.31%)	8 (8.98%)	2 (2.25%)
Aluno	7 (7.87%)	25 (28.09%)	22 (24.72%)
Outras	4 (4.49%)	6 (6.74%)	20 (22.47%)

Síntese

O uso de procedimentos informais para a descrição do perfil de funcionalidade dos alunos indicia que a avaliação se centra, preferencialmente, em indicadores comportamentais e de desempenho e, como tal, na funcionalidade do aluno.

Os alunos começam a ser chamados a participar no processo como fonte de informação para a avaliação das componentes *Actividades e Participação* e *Factores Ambientais*.

Importa incluir, na avaliação especializada, a referência aos métodos e fontes de informação em que essa avaliação se baseou.

3.1.5. Domínios de funcionalidade e incapacidade indicados como razões de referenciação

Os textos dos registos de referenciação foram categorizados de acordo com os domínios de funcionalidade da CIF. Nos 48 processos de referenciação existentes na nossa amostra (3 oitem essa informação), identificámos, tal como se representa na **figura 2.4**, 105 razões para a referenciação. Dessas, 50 (47.6%) envolvem situações de vida e 44 (41.9%) *Funções do Corpo*. De um modo mais específico, cerca de 32% ($f_i=34$) enquadram-se nos domínios de *aprendizagem e aplicação do conhecimento* (*d1*) e *tarefas e exigências gerais* (*d2*) e, aproximadamente, 30% ($f_i=31$) ao nível das *funções mentais – b1*. Razões inscritas na componente dos *Factores Ambientais* ou fundadas no diagnóstico registaram-se com reduzida frequência ($f_i=5$, 4.7% e $f_i=6$, 5.7%, respectivamente). Dir-se-á, por isso, que pelo menos nestes 48 casos as razões de referenciação sediam-se predominantemente em aspectos de funcionalidade, em detrimento de questões de natureza nosológica.

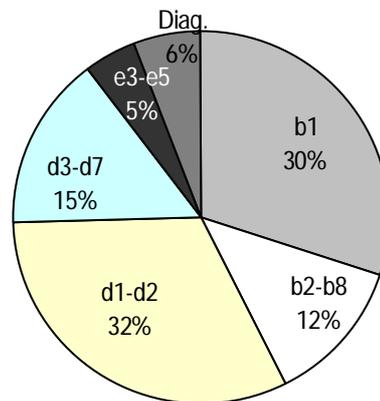


Figura 2.4 - Razões de referenciação.

Síntese

As referenciações dos alunos baseiam-se, essencialmente, em preocupações relacionadas com a *aprendizagem e aplicação do*

conhecimento, com o desempenho em tarefas e exigências gerais, e com as funções mentais.

Na referenciação, a proximidade nas percentagens das razões relativas a deficiências e limitações/restrições experienciadas pelo aluno é significativa de uma crescente abordagem focada na funcionalidade.

3.2. Uso da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e dos alunos não elegíveis

3.2.1. Indicadores de funcionalidade utilizados na elegibilidade

Um dos eixos centrais introduzidos pelo novo Decreto-Lei n.º 3/2008, consiste em fazer depender a elegibilidade dos alunos dos seus descritores de funcionalidade por referência à CIF. Interessa-nos, por isso, monitorizar de que forma a CIF tem sido usada na formulação de descrições que sustentem o processo de tomada de decisão acerca da elegibilidade.

Analisámos o número de categorias de funcionalidade usadas, assim como o seu enquadramento nas diferentes componentes de funcionalidade. Dos 237 casos sujeitos a avaliação especializada, 214 apresentam descrições do processo de incapacitação que espelham a estrutura taxonómica da CIF. Da análise desses perfis de funcionalidade, verificámos que são compostos por uma média de 24.3 códigos, entre os quais se encontra uma média de 6.8 códigos para as *Funções do Corpo*, de 12.8 códigos para a componente de *Actividades e Participação* e de 4.7 códigos alocados aos *Factores Ambientais* influentes no processo de incapacitação.

Através do teste de Bonferroni (**tabela 2.7**), podemos verificar que as descrições são lideradas, com significância estatística, pela documentação da capacidade/desempenho nas *Actividades e Participação*, seguindo-se as referências às *Funções do Corpo*. Estes resultados vêm reiterar o enfoque biopsicossocial das equipas na abordagem da incapacidade, tal como pretendido pelo novo Decreto-Lei n.º 3/2008. De salientar que os conteúdos relacionados com os *Factores Ambientais* estão, ainda, na cauda desta composição hierárquica.

Tabela 2.7 - Significância da diferença nas referências dedicadas a cada componente de funcionalidade.

		Média das Diferenças	p (sig.)
F.Corpo	Activ. &Part.	-5.9	< .001
	F.Amb.	2.2	< .001
Activ. &Part.	F.Corpo	5.9	< .001
	F.Amb.	8.1	< .001

Conforme representado na **tabela 2.8**, os domínios de funcionalidade mais usados para descrever o aluno são as *funções mentais*, a *aprendizagem e aplicação do conhecimento* e o *apoio e relacionamentos*.

Tabela 2.8 – Percentagem de utilização dos diferentes domínios de funcionalidade.

Componentes (fi e M de códigos)	Domínios	% intra	Códigos Totais: 5201; M=24.3
Funções do corpo (1459; M=6.8)	F. Mentais - b1	73%	
	F. Neuromusculosq. - b7	9%	
	F. Voz e Fala - b3	6%	
	F. Sensoriais e de Dor - b2	6%	
	Outros - b4; b5; b6; b8	6%	
Actividades & Participação (2742; M=12.8)	Aprend. e Aplic. do Conhecimento - d1	46%	
	Comunicação - d3	15%	
	Tarefas e Exigências Gerais - d2	10%	
	Interações e relacionamento Interpessoais - d7	7%	
	Outros - d4; d6; d8; d9	22%	
Factores Ambientais (1000; M=4.7)	Apoio e Relacionamentos - e3	50%	
	Atitudes - e4	25%	
	Prod. & Tecnologia - e1	15%	
	Serv. Sist. & Serviços - e5	9%	
	Outros - e2	1%	

Ainda no sentido de reforçar um melhor entendimento sobre a natureza da informação constante nos perfis de funcionalidade que sustentam o processo de elegibilidade procedemos à elaboração de um perfil de funcionalidade padrão em função das categorias de funcionalidade mais frequentemente usadas nos processos analisados. Conforme se observa na **figura 2.5**, estas descrições apelam frequentemente a

indicadores relativos às *funções intelectuais* (b117; $f_i=101$), às *funções de temperamento e personalidade* (b126; $f_i=75$), às *funções da atenção* (b140; $f_i=130$), às *funções da memória* (b144; $f_i=98$), às *funções emocionais* (b152; $f_i=72$), às *funções cognitivas de nível superior* (b164; $f_i=83$), e às *funções mentais da linguagem* (b167; $f_i=110$). Na componente *Actividades e Participação*, as descrições orientam-se sobretudo para as categorias *aprender a ler* (d140; $f_i=71$), *aprender a escrever* (d145; $f_i=79$), *aprender a calcular* (d150; $f_i=69$), *concentrar a atenção* (d160; $f_i=150$), *dirigir a atenção* (d161; $f_i=90$), *pensar* (d163; $f_i=83$), *ler* (d166; $f_i=107$), *escrever* (d170; $f_i=116$), *calcular* (d172; $f_i=91$), *resolver problemas* (d175; $f_i=84$), *levar a cabo uma tarefa única* (d210; $f_i=69$), *controlar o seu próprio comportamento* (d250; $f_i=68$) e *comunicar e receber mensagens orais* (d310; $f_i=76$). Inscritos nos Factores Ambientais surgem conteúdos relativos ao *produtos e tecnologias para a educação* (e130; $f_i=63$), *apoio e relacionamentos da família próxima* (e310; $f_i=174$), *apoio e relacionamentos de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade* (e325; $f_i=67$), *apoio e relacionamentos das pessoas em posição de autoridade* (e330; $f_i=108$) e *atitudes individuais dos membros da família próxima* (e410; $f_i=108$).

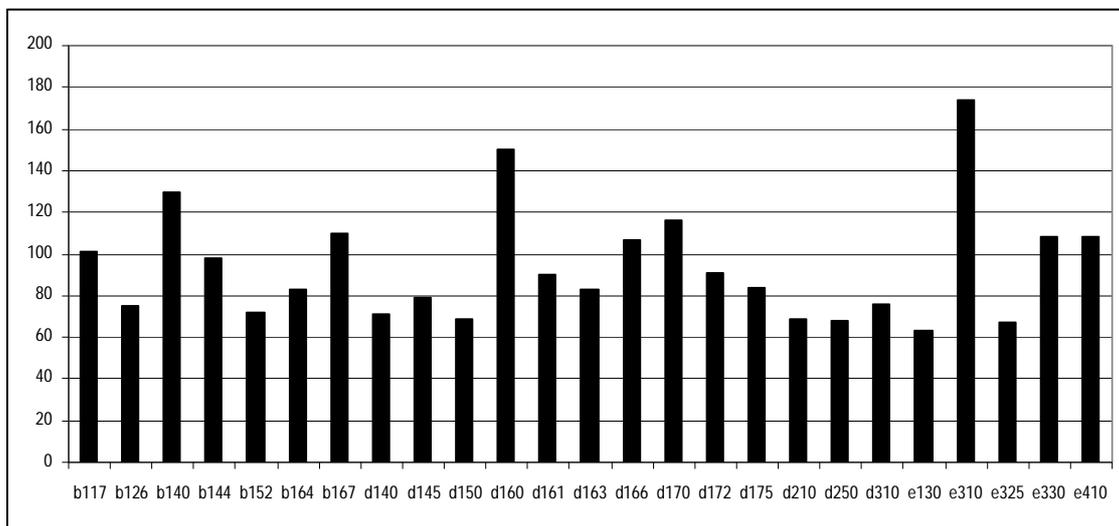


Figura 2.5 - Frequência absoluta dos códigos de funcionalidade mais frequentemente utilizadas nos perfis de funcionalidade analisados.

A identificação dos códigos que fundamentam a decisão de elegibilidade foi levada a cabo pela soma da sua ocorrência ao longo dos perfis de funcionalidade que, com o

propósito de sintetizar e de tornar clara a interpretação dos dados, se apresentam sob a forma de indicadores de 2º nível – isto é categorias de funcionalidade compostas por 3 dígitos (e.g. b167 *funções mentais da linguagem*). Desta forma, a generalidade dos indicadores acima representados albergam códigos de maior detalhe, nomeadamente códigos de 3º (e.g. b1670 *recepção da linguagem*) e de 4º nível (e.g. b16700 *recepção da linguagem oral*). Por estes códigos se constituírem como ramificações/especificações de códigos de segundo nível, a sua presença nos perfis é sugestiva de maior especificidade dos resultados apresentados, na sequência da avaliação especializada. Interessou-nos, por isso, perceber em que medida estes códigos integram as actuais descrições de funcionalidade e de incapacidade dos alunos sujeitos a avaliação especializada. Verificámos, assim, que as categorias de 3º e 4º nível constituem cerca de 12.7% ($fi=660$) do total de categorias identificadas nos perfis, estando presentes em 14.3% ($fi=208$) das categorias relativas às funções do corpo, em 13.8% ($fi=379$) entre os códigos de *Actividades e Participação* e em 7.3% ($fi=73$) dos descritores ambientais.

Apesar destes dados nos permitirem descrever a composição dos perfis de funcionalidade que correntemente fundamentam a decisão sobre a elegibilidade, é nosso objectivo compreender, também, a variabilidade existente, quer no número de categorias de funcionalidade usadas para descrever o processo de incapacitação – cuja amplitude de variação se estabelece entre as 2 e as 106 categorias –, quer no nível de especificidade das categorias usadas.

Uma vez encontrado o perfil de funcionalidade “padrão” quisemos saber se havia alguma relação entre o número de profissionais envolvidos no plano de avaliação e na elaboração do relatório técnico-pedagógico e o número de códigos usados na descrição desse perfil. Assim, com recurso ao coeficiente de *Pearson*, verificámos que a correlação é fraca entre o número de elementos envolvidos na elaboração do plano de avaliação especializada e do relatório técnico-pedagógico e o número de códigos usados ($r=-.001$ e $r=-.25$, respectivamente). Excluída a hipótese de correlação com o número de códigos, averiguámos se o número de elementos envolvidos no plano de avaliação especializada e no relatório técnico-pedagógico teria associação à média do número de categorias de 3º e 4º nível usadas, portanto ao nível de detalhe das informações constantes no corpus dos perfis de funcionalidade. Contudo, os dados

mostram não existir correlação estatisticamente significativa entre estas variáveis ($r=.40$; $p=.07$; $r=.19$; $p=.31$, respectivamente).

Ao rejeitarem a hipótese de que mais profissionais significariam mais códigos, isto é o número de códigos é independente do número de profissionais que compõem a equipa, estes resultados poderão ser susceptíveis de serem interpretados como uma validação do número de códigos actualmente presentes no perfil de funcionalidade. Reforçador desta interpretação, está a fraca correlação entre o número de fontes de informação e métodos usados na avaliação, e o número de códigos constantes no perfil de funcionalidade ($r=.23$; $r=.08$). O mesmo se verifica em relação à especificidade dos códigos usados ($r=.29$; $r=-.03$).

Por último, a informação constante nos perfis de funcionalidade pode, também, estar condicionada pela existência de um anterior entendimento/abordagem ao processo de incapacitação do aluno. Assim, explorámos a hipótese do número médio de indicadores de funcionalidade usados em perfis de alunos que anteriormente estavam ao abrigo do Decreto-Lei n.º 319/91 diferirem daqueles que, pela primeira vez, foram sujeitos ao processo de avaliação especializada, não tendo encontrado diferenças. Para esta constatação, socorrendo-nos, mais uma vez, do *teste t* para amostras independentes – dada a proximidade entre as médias das categorias usadas, quer quando observadas separadamente por componentes de funcionalidade, quer no que concerne ao número total de categorias usadas – podemos concluir que esta variável parece não ter qualquer valor preditivo sobre o número de indicadores que compõe os perfis de funcionalidade dos alunos, isto é, o mesmo se conclui em relação ao nível de especificidade da informação contida em perfis de funcionalidade de alunos anteriormente ao abrigo do Decreto-Lei n.º 319/91 e daqueles que foram pela primeira vez sujeitos ao processo de avaliação especializada – mais uma vez se observa que esta variável parece não ter influência sobre a composição/características do perfil de funcionalidade.

Síntese

Tal como pretendido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, a incapacidade é abordada de modo biopsicossocial.

Nos perfis de funcionalidade as descrições são lideradas pela documentação das limitações na *Actividade* e restrições na *Participação* experienciadas pelos alunos, seguindo-se as *Funções do Corpo*. Nesta descrição os *Factores Ambientais* que se associam ao desempenho do aluno estão, ainda, pouco representados.

3.2.2. Características de funcionalidade dos alunos não elegíveis

Dadas as características dos perfis de funcionalidade onde se baseia a decisão de elegibilidade, quisemos analisar se estes diferiam significativamente dos perfis de funcionalidade dos alunos não elegíveis para os serviços de educação especial. A identificação de diferenças significativas entre os perfis de funcionalidade destes dois grupos poderá apoiar a utilização do referencial CIF no processo de elegibilidade mas, sobretudo, mostrar que os profissionais dominam esse referencial. Para tal, considerámos 156 perfis dos 165 alunos considerados elegíveis – em 9 casos não se constata o uso da estrutura taxonómica da CIF – e 58 perfis dos 72 casos de alunos sujeitos a avaliação especializada e que foram considerados não elegíveis – em 8 casos os processos não incluíam a caracterização do aluno e 6 casos fazem-no sem usar a estrutura taxonómica da CIF.

No que concerne ao número de categorias de funcionalidade usadas para descrever o processo de incapacitação (**tabela 2.9**), verificámos que o perfil dos alunos elegíveis é composto por maior número de categorias de funcionalidade. Através do *teste t* para amostras independentes, aferimos que, apesar da média de categorias usadas ser superior nas três componentes de funcionalidade, apenas se verifica diferença estatisticamente significativa ao nível dos *Factores Ambientais* ($t(212)=2.9, p=.003$). Existe, portanto, maior espectro de *Factores Ambientais* descritos como influentes no processo de incapacitação dos alunos elegíveis, comparativamente aos não elegíveis este olhar para os contextos de vida dos alunos poderá possibilitar a inclusão dos mesmos nos objectivos de intervenção a delinear no programa educativo individual.

Tabela 2.9 - Média de categorias usadas nos perfis de funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis para os serviços de educação especial.

Componentes	Elegíveis (n=156)	Não Elegíveis (n=58)
Funções do Corpo	M=7.1	M=6.0
Actividades & Participação	M=13.1	M=11.9
Factores Ambientais	M=5.0	M=3.7
Total de Categorias	M=25.3	M=21.7

Para além do número de categorias usadas, outra variável importante no corpus de um perfil de funcionalidade é a magnitude com que se verificam as problemáticas assinaladas. Neste âmbito, a CIF define um espectro de variabilidade registado entre os qualificadores 0 e 4, onde 0 corresponde a nenhuma deficiência, limitação/restricção ou facilitador/obstáculo e 4 a deficiência, limitação/restricção ou facilitador/obstáculo completo. Conforme ilustrado na **figura 2.6**, a magnitude das deficiências nas *Funções do Corpo* de alunos considerados elegíveis é superior aos alunos não elegíveis. Verificámos que os qualificadores indicadores de maior severidade são os mais usados para descrever a magnitude da deficiência em alunos elegíveis, registando-se mais de 83% dos qualificadores entre o 2 (deficiência moderada) e o 3 (deficiência grave). Em contraste, em cerca de 83% dos qualificadores usados para descrever as deficiências dos alunos não elegíveis concentram-se entre o 1 (deficiência ligeira) e o 2 (deficiência moderada). Mediante o teste *t* para amostras independentes, verificámos que a gravidade das deficiências assinaladas nos alunos elegíveis é significativamente superior à descrita nos não elegíveis ($t(185)=5.7$, $p<.001$).

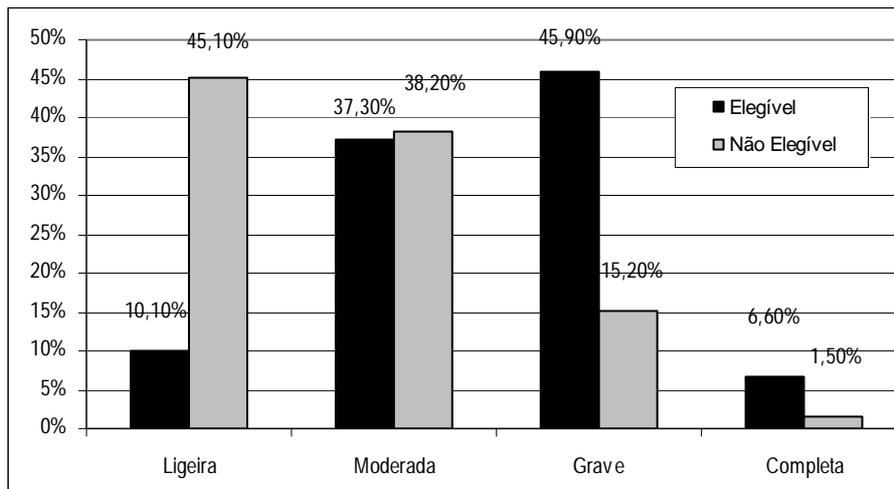


Figura 2.6 - Funções do Corpo: frequência relativa de utilização dos qualificadores nos perfis dos alunos elegíveis e não elegíveis para os serviços de educação especial.

Assim, na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis (**figura 2.7**) verificámos o recurso aos qualificadores moderado e o grave (80 % dos qualificadores usados) e, nos alunos não elegíveis são, maioritariamente, utilizados os qualificadores ligeiro e moderado(85% dos qualificadores usados), sendo essas diferenças estatisticamente significativas ($t(206)=8.2, p<.001$).

A distinção entre o perfil de alunos elegíveis e o perfil de alunos não elegíveis aponta no sentido de os responsáveis por esta avaliação estarem a conseguir diferenciar a magnitude das problemáticas manifestadas pelos alunos e, conseqüentemente, a diferenciar o tipo de resposta a providenciar.

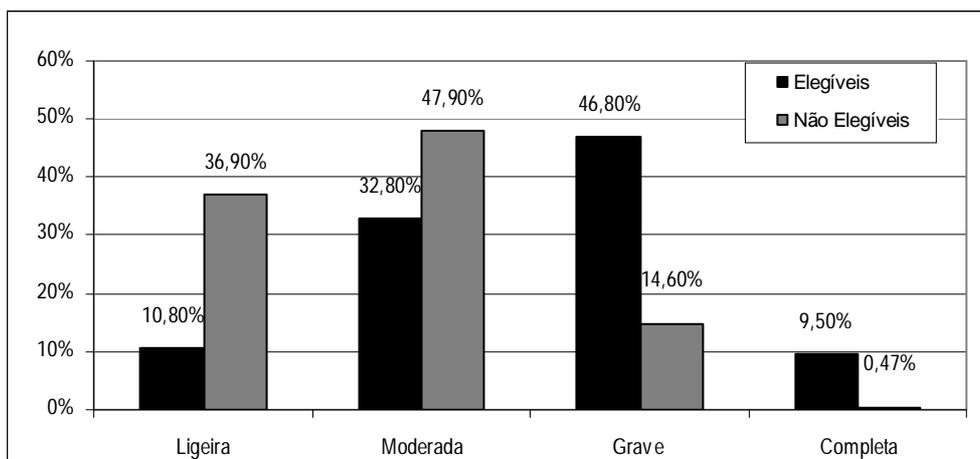


Figura 2.7 - Actividades e Participação: frequência relativa de utilização dos qualificadores nos perfis dos elegíveis e não elegíveis para os serviços de educação especial.

Finalmente, em relação à abordagem aos factores ambientais no perfil de funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis, verificámos (**figura 2.8**) que em ambos os grupos de alunos esta é maioritariamente composta pela descrição dos recursos facilitadores existentes (85.89% dos códigos relativos aos *Factores Ambientais*). A descrição de obstáculos à participação do aluno é feita em apenas 13.3% dos qualificadores atribuídos aos *Factores Ambientais* que circundam o aluno elegível e em 17% no caso dos perfis relativos aos alunos não elegíveis. Uma análise mais detalhada permitiu-nos verificar que parte expressiva das barreiras identificadas é atribuída à família – entre 128 barreiras (dos 907 indicadores relativos aos ambiente), quase metade ($f_i=63$) estão ligadas ao apoio e atitudes da família próxima e alargada (*e310*, *e315*, *e410* e *e415*). Nos perfis de alunos não elegíveis a família é identificada em 71.8% das barreiras, e em 41.6% no caso de perfis de alunos considerados elegíveis.

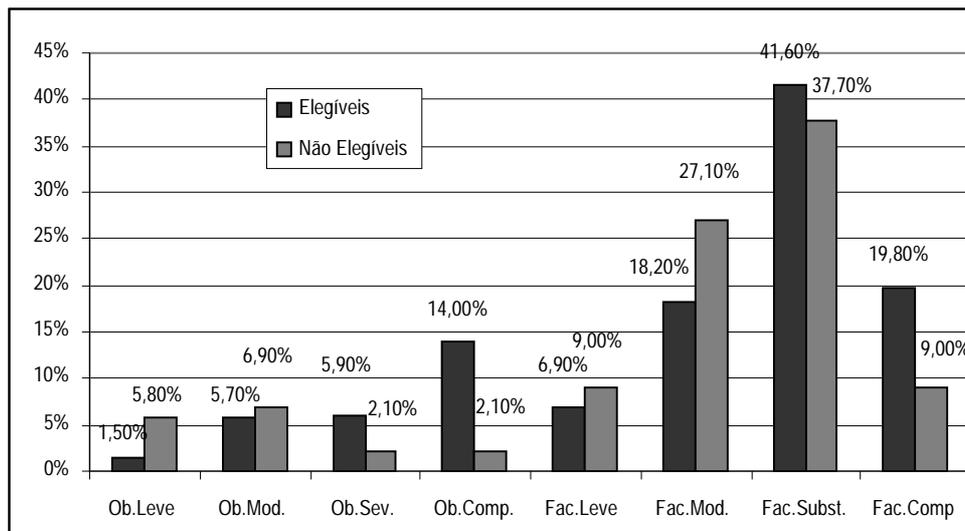


Figura 2.8 - Factores Ambientais: frequência relativa de utilização dos qualificadores nos perfis dos elegíveis e não elegíveis

Em contraste, quando reunimos indicadores relacionados com a escola – produtos e tecnologias educacionais, apoio e atitudes de pessoas em posição de autoridade (título geralmente representativo dos agentes educativos) – verificámos que a escola ocupa apenas 6% ($f_i=8$) das barreiras identificadas. Esta pequena percentagem provém na totalidade dos casos elegíveis para os serviços de educação especial – o que parece sugerir que de certa forma a decisão de elegibilidade começa, ainda que de forma

muito incipiente, a incluir como factor a ponderar a necessidade/amplitude de mobilização de recursos educacionais.

O entendimento dos pares/colegas/amigos (e320/e325/e420/e425) como elementos barreira ou facilitador da participação dos alunos também foi alvo de análise pelo seu carácter informativo acerca das actuais práticas inclusivas. De facto, nos actuais perfis estes elementos surgem predominantemente como facilitadores – entre os 102 qualificadores atribuídos a estes factores, 91 (89.2%) são definidos como facilitadores. A escassez de indicadores que identifiquem os pares/colegas como barreiras ($f_i=11$; 10.8%) parece sugerir uma baixa expectativa acerca da importância que os pares podem ter na promoção da participação dos colegas com necessidades educativas especiais, resumindo essa co-existência a uma aceitação passiva do colega.

A maior percentagem dos qualificadores centra-se na descrição de facilitadores substanciais, nos tipos de perfis elegíveis e não elegíveis. Contudo, no perfil de alunos elegíveis existe preponderância de alusões a facilitadores substanciais e completos, enquanto o perfil dos não elegíveis contempla mais facilitadores moderados e substanciais. Estas diferenças não se revestem, contudo, de significância estatística ($t(198)=1.8$, $p=.074$), sugerindo que a magnitude com que se registam *Factores Ambientais* facilitadores ou barreiras não se assume como aspecto discriminante entre os perfis dos alunos elegíveis e não elegíveis.

Dir-se-á, em jeito de conclusão, que a diferenciação entre perfis que apelam a respostas educativas no âmbito da educação especial, daqueles cuja resposta é encontrada noutras soluções se dá, essencialmente, ao nível dos qualificadores utilizados.

Sendo a definição do aluno elegível e a utilização do referencial CIF no processo de elegibilidade aspectos chave neste Decreto-Lei, quisemos ainda saber se a natureza da informação neles contida diferia, isto é, se as categorias de funcionalidade mais frequentemente abordadas nos perfis dos alunos elegíveis são distintas das referidas no perfil dos alunos não elegíveis. Tendo por base o método de resolução de problemas aplicado ao perfil de funcionalidade (Granlund, 2008), nas **tabelas 2.10 e 2.11** apresentámos uma descrição dos perfis de funcionalidade padrão dos alunos actualmente considerados elegíveis e dos alunos não elegíveis para os serviços da educação especial. Os perfis apresentados encontram-se fundados no número médio

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

de categorias de funcionalidade usadas em ambos os grupos, nas categorias de funcionalidade mais frequentemente usadas, e na severidade média constante em cada categoria.

Tabela 2.10 - Perfil de funcionalidade dos alunos considerados elegíveis para os serviços de educação especial.

Principal Problema	Explicação do Problema
<p>Actividade & Participação</p> <p>Aluno com restrições na participação educacional, manifestadas em:</p> <p>Dificuldades no concentrar (d160.3) e dirigir a atenção (d161.3); dificuldades em encontrar soluções para os problemas (d175.3) e em compreender e usar conceitos (d137.3).</p> <p>Manifesta limitações em comunicar e receber mensagens orais (d310.3) que se reflecte em restrições na manutenção de conversações (d350.3).</p> <p>A formulação e ordenação de ideias, conceitos e imagens (pensar – d163.3) encontra-se também condicionada, assim como o seu desempenho em actividades de escrita (d145.3; d170.3), de leitura (d166.2), de cálculo (d150.3; d172.3) e na realização de tarefas (d210.3).</p> <p>(Esquema adaptado de Granlund, 2008)</p>	<p>Funções do Corpo</p> <p>Estas dificuldades parecem resultar de alterações sediadas no domínio das funções mentais, particularmente ao nível das:</p> <p>Funções da atenção (b140.3), memória (b144.3), intelectuais (b117.3), da linguagem (b167.3), das funções cognitivas de nível superior (b164.3 – p.e. abstracção e resolução de problemas), nas funções psicomotoras (b147.3) e na percepção (b156.3).</p> <p>Factores Ambientais</p> <p>A sua participação tem influência de facilitadores como:</p> <p>Apoio da família próxima (e310+3), dos professores (e330+3) e dos pares (e325+2).</p> <p>As atitudes da família (e410+3) e o uso de produtos e métodos na educação (e130+3) surgem também como facilitadores.</p>

Tabela 2.11 - Perfil de funcionalidade dos alunos considerados não elegíveis para os serviços de educação especial.

Principal Problema	Explicação do Problema
<p>Actividade & Participação</p> <p>Aluno com restrições na participação educacional, materializadas por:</p> <p>Dificuldades em ler (d166.2), escrever (d170.2), no concentrar a atenção (d160.2) e calcular (d172.2); dificuldades em encontrar soluções para os problemas (d175.2) e em formular e ordenar ideias, conceitos e imagens (pensar – d163.2).</p> <p>Manifesta dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita (d140.2; d145.2) e em comunicar e receber mensagens escritas (d325.2). Na gestão do comportamento apresenta, também, dificuldades (d250.2).</p> <p>(Esquema adaptado de Granlund, 2008)</p>	<p>Funções do Corpo</p> <p>Estas dificuldades parecem resultar de alterações sediadas no domínio das funções mentais, particularmente ao nível das:</p> <p>Funções da atenção (b140.2), da linguagem (b167.2), da memória (b144.2), das funções cognitivas de nível superior (b164.2 – p.e. abstracção e resolução de problemas), nas funções de temperamento e personalidade (b126.2) e funções emocionais (b152.2).</p> <p>Factores Ambientais</p> <p>A sua participação tem influência de facilitadores como:</p> <p>Apoio da família próxima (e310+3), dos professores (e330+3).</p> <p>As atitudes da família (e410+3) e as atitudes dos pares (e425+2) surgem também como facilitadores.</p>

Os resultados obtidos com recurso ao método de *Análise Discriminante* – operado

sobre o somatório das severidades indicadas nos códigos relativos a cada domínio de funcionalidade - indicam como domínios capazes de diferenciar estes dois grupos: as funções mentais ($p=.001$), as *funções sensoriais e dor* ($p=.041$), as *funções da voz e fala* ($p<.001$), as *funções neuromusculares* ($p=.012$), a *aprendizagem e aplicação do conhecimento* ($p<.001$), as *tarefas e exigências gerais* ($p=.003$), a *comunicação* ($p<.001$), a *mobilidade* ($p=0.002$), os *auto-cuidados* ($p=.006$), os *produtos e tecnologias* ($p=.001$), o *apoio e relacionamentos* ($p<.001$) e *os serviços, sistemas e políticas* ($p=.023$). Como já referido, estas diferenças são concretizadas por uma maior severidade/extensão de limitações/restrições e deficiências nos alunos elegíveis comparativamente aos alunos não elegíveis para os serviços de educação especial – exceptuando as referências aos *Factores Ambientais*, onde os alunos elegíveis reportam mais facilitadores. Tal parece sugerir, mais uma vez, que no caso dos elegíveis a abordagem ambiental é feita já numa perspectiva interventiva de identificação dos suportes necessários à participação do aluno, enfatizando num espectro mais alargado adaptações e ajudas físicas/emocionais.

Alunos não elegíveis apoiados pelo Decreto-Lei n.º 319/91 versus Novos Não Elegíveis

A este respeito comparámos o perfil de 17 alunos não elegíveis e que foram apoiados pelos serviços de educação especial no âmbito do decreto-lei n.º 319/91 com o perfil de 24 alunos não elegíveis cuja referenciação e avaliação se iniciou com o decreto – lei n.º 3/2008. No que concerne ao número de categorias usadas para descrever o processo de incapacitação verificámos que

Os alunos nunca apoiados pelos serviços de educação especial apresentam indicadores ligeiramente mais elevados do que os alunos que foram apoiados pelo Decreto-Lei n.º 319/91: média de categorias ao nível das funções do corpo de 8.3; média de categorias usadas nas actividades e participação 12.2 versus 10.4. Contudo, através do teste t para amostras independentes, podemos verificar que estas diferenças não assumem significância estatística. Em relação ao nível de severidade das deficiências e limitações assinaladas nos “novos não elegíveis” e naqueles que beneficiavam dos serviços de educação especial e foram excluídos com a promulgação do Decreto-Lei

n.º 3/2008, não existem diferenças situando-se a média de severidade aproximadamente no 1.

Síntese

Os perfis de funcionalidade dos alunos elegíveis para os serviços de educação especial integram referências a deficiências nas *Funções do Corpo* e limitações/restrições nas *Actividades e Participação* significativamente mais severas do que aquelas constantes nos perfis de funcionalidade dos alunos não elegíveis.

As equipas estão a ser capazes de diferenciar os alunos elegíveis dos não elegíveis através da avaliação por referência à CIF.

A abordagem aos *Factores Ambientais* é ainda pragmatizada com escassa identificação de barreiras ambientais. A predominância de facilitadores parece transparecer uma atitude ainda pouco crítica sobre o ambiente, onde bastam existir recursos para serem considerados facilitadores.

3.3. Respostas educativas/intervenção

3.3.1. Que medidas educativas são mais frequentes para os alunos elegíveis

No que respeita às medidas educativas delineadas para os alunos elegíveis, em 157 casos dos 165 (93.5%) foram estabelecidas mais do que uma medida. Para os 157 casos encontramos 671 medidas, situando-se a média em 4.3 medidas, onde 61.6% dos programas educativos individuais contemplam 3 ou 4 medidas educativas.

As medidas mais frequentes são o apoio personalizado (82.4% dos casos), as adequações no processo de avaliação (76.9% dos casos), as adequações curriculares individuais (46.06% dos casos) e as tecnologias de apoio (45.45% dos casos).

Os currículos específicos individuais surgem como medidas elegidas em cerca de 41.2% dos nossos casos ($n=68$). Destes, 36.54% incluem a unidade de apoio

especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita como contexto de intervenção.

A elaboração do PIT como complemento ao PEI, cujo início de implementação é aconselhado três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória (**n.º 3 do artigo 14.º**), levou-nos a averiguar em que medida estes constavam nos processos dos alunos elegíveis para os serviços de educação especial com idades iguais ou superiores a 12 anos. Assim, verificámos que entre os 100 processos de alunos elegíveis para os serviços de educação especial com idade igual ou superior a 12 anos, apenas 4 integram no seu processo um programa individual de transição (4%).

Na **figura 2.9** podemos verificar que, para além do apoio personalizado e das adequações no processo de avaliação, percebidas como nucleares nas respostas educativas no âmbito da educação especial, as propostas de intervenção planeadas para os alunos não elegíveis do 1º ciclo incluem, também numa percentagem relevante, as tecnologias de apoio (em 52,9% dos 68 casos). Já no 2º e no 3º ciclo, a terceira medida mais adoptada é a implementação do currículo específico individual (em 54,3% dos 35 casos e em 51,1% dos 45 casos, respectivamente). Nos alunos elegíveis do ensino secundário as adequações no processo de avaliação são a medida observada na totalidade dos casos ($n=16$), seguindo-se do apoio personalizado ($n=12$). As adequações curriculares individuais verificam-se, também, frequentemente (em 10 dos 16 casos, 62,5%).

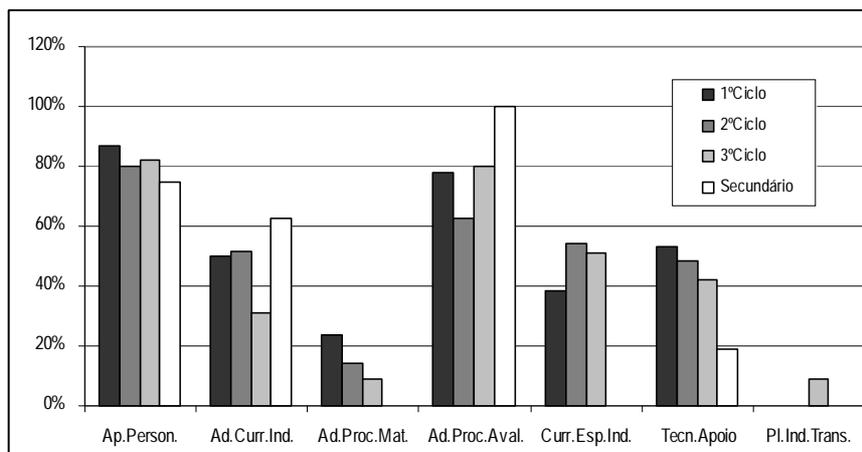


Figura 2.9 - Respostas educativas para os alunos elegíveis.

Numa análise da variabilidade existente no número de medidas educativas seleccionadas para os alunos elegíveis, averiguámos se esta teria relação com a severidade das deficiências/limitações anotadas no perfil de funcionalidade do aluno. Através da aplicação do teste de *Pearson*, podemos observar que não existe associação entre o número de medidas a implementar e a severidade da incapacidade experienciada pelo aluno quer ao nível das funções do corpo ($r = .12$; $p = .16$), quer ao nível das actividades e participação ($r = .036$; $p = .65$). Estes resultados parecem sugerir que a severidade das necessidades do aluno não tem valor preditivo sobre a quantidade de medidas definidas. Contudo, a severidade e natureza da incapacidade experienciada pelo aluno poderá predizer, não a quantidade de medidas endereçadas, mas a especificidade e propósito de cada uma – hipótese que testaremos de seguida.

Como medida que prevê alterações significativas no currículo comum e que assenta numa perspectiva curricular funcional, a opção pela inclusão nas propostas de intervenção do currículo específico individual (CEI) exige elevada ponderação e uma

avaliação rigorosa do aluno. Passámos, por isso, a averiguar se o uso da CIF se tem revelado um elemento útil à discriminação, entre os alunos elegíveis para os serviços de educação especial, daqueles cujas necessidades desencadeiam a elaboração e implementação do CEI.

Em ordem a concretizar esse objectivo, examinámos se os perfis dos alunos alvo de CEI diferem significativamente daqueles que não o incluem entre as respostas educativas formuladas no âmbito da educação especial. Analisámos 65 perfis entre os 68 casos alvo de CEI – 3 casos não evidenciam uso da estrutura taxonómica da CIF nos seus perfis – e 91 perfis entre os 97 casos elegíveis cujas respostas educativas não incluem o CEI – em 6 casos o perfil do aluno é desenhado sem recurso à estrutura taxonómica da CIF.

Pudemos, assim, verificar que os perfis de funcionalidade de alunos cujas medidas incluem a implementação de CEI, incorporam maior número de indicadores de funcionalidade e incapacidade comparativamente aos restantes perfis de alunos elegíveis. Mediante uso do *teste t*, concluímos que esta diferença no número médio de categorias totais constantes nos perfis alvo de CEI é estatisticamente significativa – $t(154) = -2.75$; $p = .007$ – verificando-se uma média de 29 categorias no perfil de funcionalidade alvo de CEI e de 22.6 nos restantes perfis de alunos elegíveis. Este

alargamento nos indicadores de funcionalidade considerados nos perfis alvo de CEI está reflectido em todas as componentes de funcionalidade: a média de categorias das *Funções do Corpo* é de 7.5 em oposição a uma média de 6.0 verificada nos restantes casos; nas *Actividades e Participação* o número médio de indicadores é de 16.3 versus 10.8; e nos *Factores Ambientais* temos uma média de 5.2 versus 4.9 categorias observadas nos restantes casos. Estas diferenças assumem significância estatística na componente de *Actividades e Participação* – $t(115.2)=-3.39; p=.001$.

Tabela 2.12 - Média de categorias usadas nos perfis de funcionalidade alvo de CEI e sem CEI.

Componentes	Com CEI (n=65)	Sem CEI (n=91)
Funções do Corpo	M=7.5	M=6.0
Actividades & Participação	M=16.3	M=10.8
Factores Ambientais	M=5.1	M=4.9
Total de Categorias	M=29.0	M=22.6

O número de aspectos de funcionalidade considerados parece, de facto, ser o factor discriminante de perfis alvo de CEI. Quando comparados os qualificadores usados entre os perfis de alunos alvo de CEI e os restantes alunos elegíveis, verifica-se que a severidade exaltada nas categorias identificadas não difere com significância estatística entre os dois grupos: *Funções do Corpo*, $t(136)=.22, p=.83$; *Actividades e Participação*, $t(150)=-1.8, p=.067$; e *Factores Ambientais*, $t(148)=-.32, p=.75$.

Assim, dada a extensão de categorias de funcionalidade e incapacidade constantes no perfil de alunos cujas respostas incluem a implementação de CEI, quisemos identificar a as categorias mais frequentemente referenciadas. Com base nas médias de códigos acima referidas traçámos a composição padrão de categorias presentes em perfis alvo de CEI e os restantes alunos elegíveis cujas respostas não incorporam CEI. Mais uma vez usámos o método de resolução de problemas aplicado ao perfil de funcionalidade (Granlund, 2008), para apresentarmos os perfis de funcionalidade padrão dos alunos com medida CEI (**tabela 2.13**) e os perfis de funcionalidade dos alunos elegíveis cujas respostas não contemplam o CEI (**tabela 2.14**). Nestes não constam as médias de

severidade por, como já referido, não diferirem significativamente entre os dois grupos de alunos.

Tabela 2.13 - Perfil de funcionalidade dos alunos elegíveis com medida CEI.

Principal Problema	Explicação do Problema
<p>Actividade & Participação <i>Aluno com restrições na participação educacional, manifestadas em:</i></p> <p>Dificuldades em concentrar (d160) e dirigir a atenção (d161); <i>adquirir conceitos (d136) e competências (d155)</i>; e em realizar tarefas simples (d210).</p> <p>Manifesta limitações comunicar e receber mensagens orais (d310) e <i>no falar (d330)</i> que se reflecte em restrições na manutenção de conversações (d350) e <i>nas interações interpessoais básicas (d710)</i>. <i>A formulação e ordenação de ideias, conceitos e imagens (pensar – d163)</i> encontra-se também condicionada, assim como o seu desempenho em actividades de escrita (d145; d170), de leitura (d140; d166), de cálculo (d150). <i>Manifestam limitações nos movimentos finos das mãos (d210)</i>. (Esquema adaptado de Granlund, 2008)</p>	<p>Funções do Corpo <i>Estas dificuldades parecem resultar de alterações sediadas no domínio das funções mentais, particularmente ao nível das:</i></p> <p>Funções da atenção (b140), intelectuais (b117), da memória (b144), da linguagem (b167), <i>das funções cognitivas de nível superior (b164), nas funções psicomotoras (b147), de articulação (b320) e a fluência e ritmo na fala (b330)/ funções cálculo (b172)</i></p> <p>Factores Ambientais <i>A sua participação tem influência de facilitadores como:</i></p> <p><i>Apoio da família próxima (e310), dos professores (e330) e dos pares (e325).</i></p> <p><i>As atitudes da família (e410) e o uso de produtos e métodos na educação (e130) surgem também como facilitadores.</i></p>

Tabela 2.14 - Perfil de funcionalidade dos alunos elegíveis sem medida CEI.

Principal Problema	Explicação do Problema
<p>Actividade & Participação <i>Aluno com restrições na participação educacional, manifestadas em:</i></p> <p>Dificuldades no concentrar (d160) e dirigir a atenção (d161); em realizar tarefas simples (d210); em <i>executar rotinas diárias (d230) e resolver problemas (d175)</i>.</p> <p>Manifesta limitações comunicar e receber mensagens orais (d310) que se reflecte em restrições na manutenção de conversações (d350). Apresenta limitações no escrever (d170), no ler (d166), <i>no calcular (d172)</i>. <i>Manifestam limitações em gerir os comportamentos (d250)</i>. (Esquema adaptado de Granlund, 2008)</p>	<p>Funções do Corpo <i>Estas dificuldades parecem resultar de alterações sediadas no domínio das funções mentais, particularmente ao nível das:</i></p> <p>Funções da atenção (b140), intelectuais (b117), da memória (b144), da linguagem (b167), <i>das funções emocionais (b152), de temperamento e personalidade (b126)/ f. Percepção (b156)</i></p> <p>Factores Ambientais <i>A sua participação tem influência de facilitadores como:</i></p> <p><i>Apoio da família próxima (e310), dos professores (e330) e dos pares (e325).</i></p> <p><i>As atitudes da família (e410) e o uso de produtos e métodos na educação (e130) surgem também como facilitadores.</i></p>

A presença de códigos relativos aos domínios cognitivo, da linguagem/comunicação, do domínio motor, remete-nos para a definição actualmente mais aceite de aluno com multideficiência. Os resultados obtidos com recurso ao método de *Análise Discriminante* – operado sobre o somatório das severidades indicadas nos códigos relativos a cada domínio de funcionalidade - indicam como domínios capazes de diferenciar estes dois grupos: as *funções da voz e fala* ($p=.004$), *geniturinárias* ($p=.048$), de *limitações na aprendizagem e aplicação do conhecimento* ($p=.007$), na mobilidade ($p=.021$) e nos *auto-cuidados* ($p<.001$) e nas *funções psicomotoras*. Estas características de funcionalidade transportam-nos, mais uma vez, para a definição de multideficiência que reporta um quadro de apoio permanente na realização da maioria das actividades quotidianas, como seja a alimentação, a higiene, a mobilidade, o vestir e o despir. Tais características parecem poder corresponder à perspectiva curricular funcional inerente ao CEI (**n.º 2 e n.º.3 do artigo 21º do Decreto-Lei n.º 3/2008**). Estes alunos têm tipicamente mais facilitadores ao nível dos serviços, sistemas e políticas ($p=.031$).

Apesar de marcarem a diferença entre alunos com a medida CEI dos restantes alunos elegíveis, os perfis daqueles apenas integram 8.6% de códigos relativos à mobilidade e 10% relativos aos auto-cuidados (uma média de entre a 1 a 2 referências por perfil), comparativamente a 44.71% dos códigos alocados a questões relacionadas com a aprendizagem e aplicação do conhecimento (uma média de 8 códigos por perfil). A reforçar a ainda aparentemente reduzida abordagem funcional destas avaliações, está ainda o facto de entre os códigos que compõem os perfis dos alunos alvo de CEI, apenas 1.23% serem relativos ao domínio da vida doméstica, 6.43% ao domínio das interacções interpessoais, 3.59% ao domínio das áreas principais da vida (uma média de 0.2 a 1.0 referência a estes domínios por perfil).

Síntese

A generalidade dos PEI contempla 3 a 4 medidas educativas sendo as mais frequentes o apoio personalizado, as adequações no processo de avaliação, as adequações curriculares individuais e as tecnologias de apoio.

Número reduzido de planos individuais de transição nos processos analisados par aos alunos com mais de 13 anos.

Os alunos com medida CEI distinguem-se dos restantes alunos elegíveis pelo número de indicadores de incapacidade.

O perfil de funcionalidade de alunos com a medida CEI há descrições acerca dos conteúdos funcionais (mobilidade, auto cuidados, vida domestica, áreas principais da vida).

3.3.2. Quais os contextos de implementação do programa educativo individual

Dos 165 casos, 60 não continham informação acerca do contexto de implementação das respostas (36.4%). Conforme representado na **figura 2.10**, a *sala do regular* é o contexto de implementação das respostas mais frequente, surgindo referenciado em 98.1% ($n=103$) dos 105 casos que contemplam esta informação. As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (*UAM*) surgem como contexto de implementação das respostas em cerca de 20.9% ($n=22$) dos casos. Apenas em dois casos, a *UAM* se verifica como contexto único de intervenção, constando em 90.9% ($n=20$) dos casos como contexto complementar à *sala do regular*. Estes dois contextos de intervenção são os mais frequentemente observados no 1º ciclo de escolaridade (em 100% e 31.1% dos 45 casos que contemplam esta informação, respectivamente). No 2º ciclo, para além da *sala do regular*, a *sala de apoio* e a *UAM* surgem os contextos de intervenção mais frequentes (em 33.3% e 28.6% dos 21 casos onde se pode recolher esta informação, respectivamente). Já no 3º ciclo de escolaridade, a *sala de apoio* e os *clubes* são registados como os segundos grandes contexto de intervenção, a seguir à *sala do regular* (em 63.3.6% e em 40% dos 30 casos que disponibilizam esta informação). Dos 9 alunos elegíveis do ensino secundário que explicitam contextos de intervenção, 9 contemplam respostas educativas a implementar na *sala do regular* e 2 incluem, também, a *sala de apoio*.

O contexto de intervenção “casa do aluno” surge com uma reduzida percentagem (6.6% dos programas ($n=7$)).

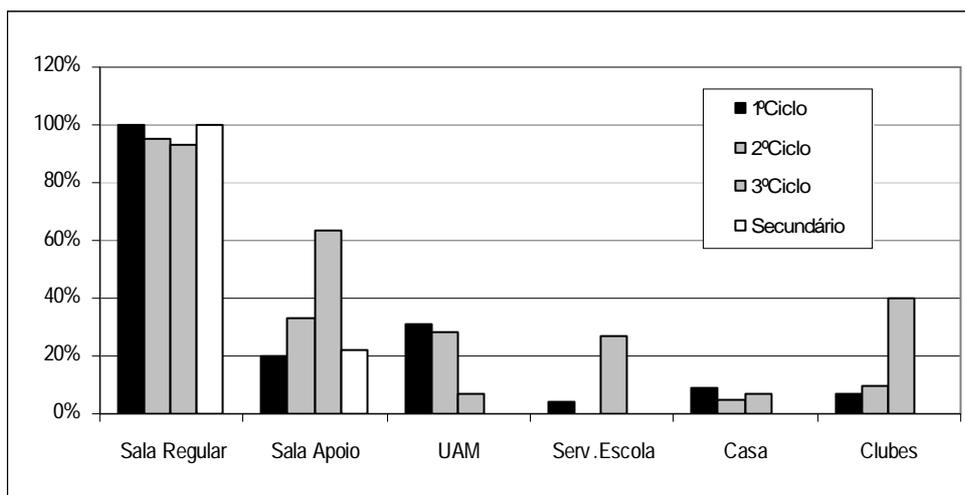


Figura 2.10 - Frequência relativa de referência a cada contexto de implementação entre os PEIs analisados.

No que respeita à definição do tempo de apoio – tempo na UAM, tempo de suporte na sala de regular, tempo na sala de apoio, e/ou tempo de apoio do professor de educação especial – apenas 84 dos 165 casos elegíveis providenciam essa informação. Nota-se assim que o tempo médio de suporte, quando definido, se situa nas 9.6 horas semanais, variando entre 1 e 54 horas. Neste domínio, o nível de severidade das limitações experienciadas pelo aluno no desempenho de actividades tem correlação fraca com o número de horas de apoio estabelecido ($r=.22$).

Síntese

A sala de aula do ensino regular é tomado como o contexto de implementação das respostas educativas.

As UAM, quando referidas na intervenção, surgem como contexto complementar à sala de aula do ensino regular.

No 3º ciclo a sala de apoio e os clubes são registados como os segundos grandes contexto de intervenção, a seguir à sala do regular.

3.3.3. Quais as medidas educativas disponibilizadas pelos agrupamentos de escolas para os alunos não elegíveis

A informação acerca das respostas educativas para os alunos não elegíveis foi recolhida em 55 de 72 casos – 17 casos (23.6%) omitem esta informação. Tal como verificado no caso dos alunos elegíveis para respostas educativas no âmbito da educação especial, a intervenção planeada para os alunos considerados não elegíveis contempla, em percentagem relevante, mais do que uma medida (em 50.8% dos 55 analisados). Nos processos dos casos dos alunos considerados não elegíveis para os serviços de educação especial após avaliação especializada, constam em média 1.8 respostas educativas.

Conforme a **figura 2.11** ilustra, no caso dos alunos não elegíveis do 1º ciclo as respostas mais frequentes são *apoio educativo* (69.2%), o *plano de recuperação* (46.2%), o *plano de acompanhamento* (19.2%). No 2º ciclo surgem o *plano de recuperação* (30.7%) e o *percurso curricular alternativo* (30.7%) o *apoio técnico* e o *plano de recuperação* são as respostas mais utilizadas no 3º ciclo (50% e 42.8% respectivamente). Entre os dois alunos do secundário considerados não elegíveis, e onde consta esta informação – 1 caso omite estes dados, as respostas accionadas são várias: *plano de recuperação, plano de acompanhamento, retenção repetida, plano de desenvolvimento, apoio técnico e curso de educação e formação*.

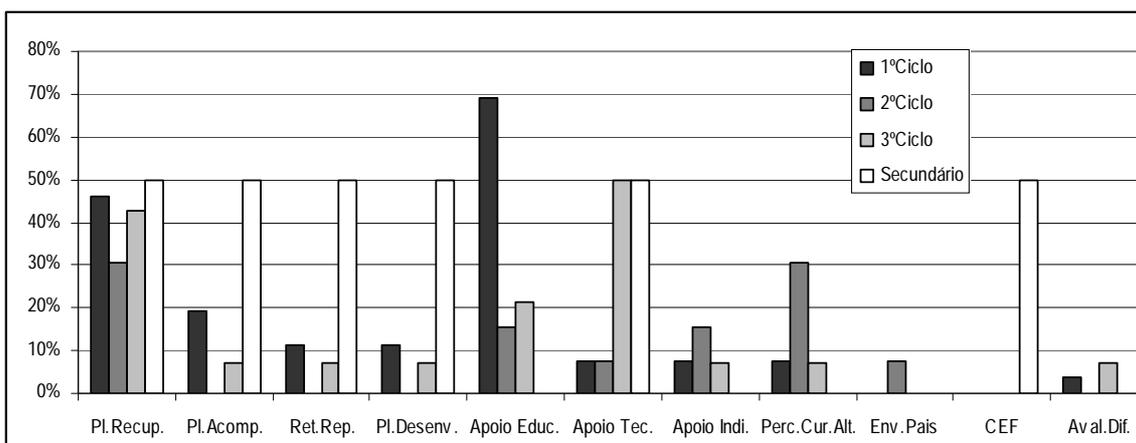


Figura 2.11 - Frequência relativa de cada medida entre as repostas educativas analisadas para os alunos não elegíveis.

Síntese

Com vista à criação de condições para o sucesso educativo dos alunos não elegíveis as escolas adoptam, maioritariamente, como respostas mais frequentes o plano de recuperação e o apoio educativo.

À imagem dos alunos elegíveis, também aqui é importante o reforço do envolvimento dos pais/encarregados de educação.

4. Resumo dos principais resultados

Para uma melhor compreensão da informação, esta síntese seguirá o mesmo modelo usado durante a apresentação dos resultados, isto é em 9 secções.

(1) Elementos envolvidos no processo avaliação/intervenção

- O processo de avaliação/intervenção envolve, em média, três elementos.
- Os elementos mais frequentes na equipa são: o *professor titular/director de turma*, o *docente de educação especial* e os *psicólogos* (respectivamente em 87%, em 96% e em 68% dos planos de avaliação, em 57%, em 96% e em 48% dos relatórios técnico-pedagógicos e em 100%, em 94% e em 27% dos PEIs).
- Os Pais, apesar de nem sempre de um modo expressivo, estão envolvidos em todas as fases do processo de avaliação/intervenção (32% dos planos de avaliação; 11% dos relatórios técnico-pedagógico; 35% dos PEIs).
- Assinaram 81% dos relatórios técnico-pedagógicos e 92% dos PEIs.

(2) Uso da CIF-CJ, ou a sua linguagem, em cada uma das Fases

- Reconhece-se o uso da estrutura taxonómica da CIF-CJ em 50% dos documentos analisados.
- 93% dos documentos relativos ao perfil de funcionalidade estão formulados de acordo com o referencial CIF.

(3) Uso dos documentos de suporte da DGIDC

- A *checklis*” (66%) e a configuração do *programa educativo individual* (59%) são claramente as propostas mais usadas pela amostra.
- 40% das *checklists* contemplam adaptações - a inclusão de códigos de 3º e 4º níveis.

(4) Processo de avaliação especializada: fontes de informação e métodos de avaliação

- Na avaliação especializada foi utilizada uma média de 3 métodos de avaliação.
- Métodos informais, como a observação, a entrevista, o questionário e as mostras de trabalho, são usados de forma claramente predominante (61% do total de métodos usados) em relação a métodos formais (instrumentos standardizados e os relatórios técnicos).
- As principais fontes de informação para as:
 - *funções do corpo* são os psicólogos (74%) e médicos (48%);
 - *actividades e participação* são os pais (34%), os *professores titulares de turma/director de turma* (81%) e o *docente de educação especial* (71%);
 - *factores ambientais* são os pais (66%), os *professores titulares de turma/director de turma* (73%) e o *docente de educação especial* (57%).
- Os alunos são fontes de informação para as componentes de *Actividades e Participação* e dos *Factores Ambientais* em 28% e 25% das avaliações especializadas, respectivamente.

(5) Domínios de funcionalidade e incapacidade indicados como razões de referenciação

- As razões de referenciação reflectem essencialmente preocupações relativas às *Actividades e Participação* (48%) e às *Funções do corpo* (42%).

(6) Indicadores de funcionalidade utilizados na elegibilidade

- As descrições do perfil de funcionalidade dos alunos são lideradas pela documentação da capacidade/desempenho nas *Actividades e Participação* (M~13 códigos), seguindo-se as referências às *Funções do Corpo* (M~7 códigos).
- Os *Factores Ambientais* foram usados em 20% dos conteúdos que compõe os perfis de funcionalidade, sendo usada uma média de 5 códigos.
- Cerca de 13% dos códigos usados nos perfis são de 3º e 4º níveis (de maior detalhe).

(7) Características de funcionalidade relacionados com a (não) elegibilidade

- O número de categorias de funcionalidade para descrever alunos elegíveis e não elegíveis não difere significativamente.
- A gravidade das deficiências e limitações/restrições assinaladas nos alunos elegíveis é significativamente superior à descrita dos não elegíveis.
- Os *Factores Ambientais* descrevem, maioritariamente, facilitadores, em ambos os grupos de alunos (86%).

(8) Respostas educativas e contextos de intervenção para os alunos elegíveis

- São definidas em média 4 medidas educativas por aluno.
- O *apoio pedagógico personalizado* (82%), as *adequações no processo de avaliação* (77%), as *adequações curriculares individuais* (46%) e as *tecnologias de apoio* (45%) são as medidas mais frequentemente delineadas.
- A medida *currículo específico individual* surge em 41% dos casos.
- Os perfis de funcionalidade de alunos com medida CEI contemplam significativamente mais códigos que os restantes alunos elegíveis, mas não diferem na severidade das deficiências e das limitações/restrições experienciadas nem na qualificação dos *Factores Ambientais*.
- Os perfis de funcionalidade dos alunos com CEI fazem reduzida abordagem à *mobilidade* (9% dos códigos totais), aos *auto-cuidados* (10%), à *vida doméstica* (1%), às *interacções interpessoais* (6%) e às *áreas principais da*

vida (4%), comparativamente à *aprendizagem e aplicação do conhecimento* (45%).

- O PIT está presente apenas em 4% dos processos de alunos elegíveis para os serviços de educação especial com 12 ou mais anos de idade.
- *A sala do regular* é o contexto de implementação das respostas mais frequente (em 98% dos casos).
- As *UAM* são referidas como contexto de intervenção em 21% dos casos, entre os quais 86% dos processos contemplam a medida CEI.

(9) Respostas educativas para os alunos não elegíveis

- São definidas em média 2 medidas educativas por aluno.
- As medidas educativas mais frequentemente adoptadas para os alunos não elegíveis são o *plano de recuperação* (40%) e o *apoio educativo* (40%).

CAPÍTULO III

Grupos Focais

1. Introdução

Após a análise documental dos processos dos alunos, importou, explorar as percepções e as opiniões dos pais/encarregados de educação e profissionais dos agrupamentos de escolas acerca do Decreto-Lei n.º 3/2008 e da sua implementação. Para possibilitar uma análise exploratória e compreensiva do nosso objecto de estudo seleccionámos o método *grupo focal*, que nos permitiu realizar uma análise qualitativa e rigorosa do discurso dos pais/encarregados de educação e profissionais acerca: **(a)** do modo como o Decreto-Lei n.º 3/2008 está a ser implementado; **(b)** da utilização da CIF como referencial para a avaliação dos alunos; **(c)** das responsabilidades dos diferentes agentes ao longo do processo de avaliação; **(d)** dos recursos existentes e da sua articulação. A elaboração do guião de entrevista que acompanhou os *grupos focais*, pretendeu abranger os princípios e orientações inscritas no Decreto-Lei, organizados, à priori, em 7 tópicos:

1º quão clara se assume a definição de alunos elegíveis e, de que forma se operacionaliza nas tomadas de decisão acerca da elegibilidade (n.º 1 do artigo 1.º);

2º quais as facilidades/dificuldades encontradas no uso da CIF e qual a percepção acerca do contributo da sua utilização para descrever os resultados decorrentes da avaliação (n.º 3 do artigo 6.º);

3º como se traduz de forma efectiva a mudança nos papéis dos diferentes profissionais e encarregados de educação no processo de avaliação, tomada de decisão e intervenção dos alunos (n.º 1 e 2 do artigo 10.º e n.º 1 do artigo 11.º);

4º como se desenvolve o trabalho dentro das equipas pluridisciplinares e como decorre a articulação com os serviços externos às escolas;

5º e 6º as respostas activadas pelas escolas ou agrupamentos de escolas são consideradas suficientes para responder às necessidades individuais dos alunos elegíveis e não elegíveis (alínea e) do n.º 1 do artigo 6.º; capítulo IV); como decorre a implementação das modalidades específicas de educação (Capítulo V) e o desenvolvimento de parcerias entre as escolas e as instituições (Capítulo VI);

7º como se caracteriza a opinião actual sobre o Decreto-Lei face ao momento/adesão inicial à sua implementação.

Este estudo entronca nos objectivos gerais do Projecto, tendo também como intuito, fornecer informações do domínio das percepções, sugestões de mudança para otimizar a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008. Deste modo, foi nossa intenção *clarificar os pontos mais críticos da sua implementação e contribuir com sugestões de mudança.*

Estes foram os principais eixos que nortearam a discussão nos *grupos focais*. No entanto, as facilitadoras permitiram e até facilitaram o surgimento de tópicos não considerados, *à priori*, no guião de entrevista, tendo emergido a falta de *formação* como o assunto, não introduzido, que registou maior frequência.

Com os tópicos enunciados intentámos também responder às seguintes questões chave caracterizadores da dinâmica educativa:

- *haverá uma relação entre a quantidade de discurso produzido e a importância assumida pelos profissionais dentro da dinâmica educativa e de implementação do Decreto-Lei n.º3/2008;*
- *é possível encontrar assuntos mais importantes, ou que estão mais próximos de um determinado profissional em função do papel que desempenha?*

2. Método

2.1. Participantes

Tal como no *estudo de casos*, a preocupação fundamental com a amostra foi a sua representatividade. Para isso seleccionámos, aleatoriamente, 4% dos agrupamentos de escolas do país, estratificados por direcção regional (**tabela 3.1**).

Tabela 3.1. – Número de agrupamentos seleccionados por cada Direcção Regional.

DRE	N.º Agrup. Escolas	Proporção no n.º. total de agrupamentos	N.º. de grupos focais
DREN	315	.33	12
DREC	206	. 22	8
DRELV	284	. 31	12
DREA	68	. 07	2
DREALG	53	. 06	2
Total	926	1.00	36

Dos 36 agrupamentos de escolas seleccionados, 4 não tinham, no ano lectivo em que foram contactados, alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º. 3/2008, e, um outro, foi substituído, por no momento do contacto não ter docentes de educação especial. Estes 5 agrupamentos de escolas foram substituídos por agrupamentos de escolas da mesma direcção regional. No caso da DREN, optámos por seleccionar 2 agrupamentos com escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos para substituir os 2 agrupamentos de escolas pertencentes a esta direcção regional. Assim foram realizados 35 *grupos focais*, sendo que a nossa análise, daqui em diante, distinguirá os 33 *grupos focais* realizados dos 2 *grupos focais* realizados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

Para cada um dos 33 *grupos focais* foi solicitada a participação de um pai/encarregado de educação, um elemento da direcção do agrupamento de escolas, um docente de educação especial, um docente titular de turma, um director de turma do 2º ciclo, um director de turma do 3º ciclo e de um profissional que poderia ser um médico, um psicólogo, um terapeuta da fala ou um terapeuta ocupacional, o que perfazia um total de 7 participantes.

A **tabela 3.2** mostra o número de participantes agrupados em termos de funções desempenhadas. Apesar do incómodo causado nas dinâmicas e rotinas da escola e dos profissionais e pais/encarregados de educação envolvidos, a importante participação conseguida é elucidativa do empenho e da colaboração de todos e, desde logo, do(a) director(a) do agrupamento de escolas.

Tabela 3.2 – Frequência e percentagem de participantes por grupo profissional nos 33 *grupos focais*.

Grupo Profissional	N.º Participantes Agrup. Escolas
Pai/Encarregado de Educação	28 (12,73%)
Docente de Educação Especial	41 (18,64%)
Director de Turma de 2º e 3º ciclo	55 (25,5%)
Docente titular de turma	25 (11,36%)
Elementos da Direcção da Escola	34 (15,45%)
Psicólogo	27 (12,27%)
Terapeuta da Fala	7 (3,18%)
Coordenador de Centro de Recursos para a Inclusão	2 (0,91%)
Médico	1 (0,45%)
Total	220

Em conformidade com o previsto no Decreto-Lei n.º 3/2008 (*cf. artigo 23.º*), para esta modalidade específica de educação ERAS, solicitámos aos 2 agrupamentos de escolas, a participação de um docente de educação especial, um director de turma do 2º ciclo, um director de turma do 3º ciclo, um intérprete de Língua Gestual Portuguesa (LGP), um formador de LGP, um terapeuta da fala e um professor do ensino regular que lecciona a turmas com/de alunos surdos. Assim, participaram 9 elementos nestes *grupos focais* agrupados do seguinte modo: um pai/encarregado de educação; dois docentes de educação especial; três directores de turma; um elemento da direcção da escola; um intérprete de LGP e um formador de LGP.

2.2. Instrumento – Guião de entrevista

Tratando-se de um estudo com propósitos bem definidos – *Avaliação da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 e recomendações para a sua optimização* – elaborámos um guião de entrevista na base do qual as facilitadoras conduziam as reuniões. Na sua elaboração seguimos os princípios gerais sugeridos por Yildirim e Simsek (2005) que propõem, como estratégia geral de obtenção de discurso por parte dos participantes, uma organização hierárquica das perguntas. Isto é, o tema deve ser introduzido por uma pergunta geral e aberta, a que se seguem questões mais

específicas com a intenção de clarificar, de esclarecer ou de sintetizar as opiniões aduzidas.

As questões colocadas no guião de entrevista usado na condução dos *grupos focais* assentaram nos objectivos estabelecidos pela equipa para a sua realização, isto é, o que *pensam* os participantes acerca: **(a)** do modo como o Decreto-Lei está a ser implementado; **(b)** da utilização da CIF como referencial para a avaliação dos alunos; **(c)** das responsabilidades dos encarregados de educação e profissionais no processo de avaliação; **(d)** dos recursos e parcerias existentes e dos apoios para os alunos elegíveis e não elegíveis.

Foi realizado um *grupo focal* experimental, com a presença das facilitadoras que iriam dinamizar os *grupos focais*, com o objectivo de avaliar a estrutura, forma e conteúdo do guião de entrevista. Fruto dessa análise foram realizadas algumas reformulações até ao guião final que se apresenta no **anexo 3.1**.

Na **tabela 3.3** encontra-se a estrutura geral do guião de entrevista onde, como se pode apreciar, estão representadas as áreas que nos propusemos explorar.

Tabela 3.3 – Estrutura geral do guião de entrevista usado nos *grupos focais*.

Área/Tópico	Propósito
Objecto e âmbito do Decreto-Lei n.º 3/2008.	Comentário geral acerca da definição do grupo alvo de alunos para os apoios especializados.
Processo de avaliação dos alunos por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF).	Recolha de opiniões dos participantes sobre as vantagens e as desvantagens da CIF, bem como as mudanças que gostariam de propor para a utilização da Classificação.
Envolvimento no processo de avaliação e no PEI, dos docentes titulares de turma, dos directores de turma, dos diferentes profissionais e dos pais/encarregados de educação.	Recolha de opiniões acerca das mudanças introduzidas na participação destes elementos no processo de avaliação e implementação do PEI.
Articulação/colaboração entre os profissionais internos e externos à escola.	Recolha de opiniões sobre o trabalho colaborativo dentro da equipa pluridisciplinar e a colaboração dos profissionais externos à escola no processo de avaliação.
Apoios existentes para os alunos elegíveis.	Recolha de opiniões acerca das medidas educativas inscritas no Decreto-Lei, os recursos humanos e a implementação das parcerias com instituições externas.
Apoios existentes para os alunos não elegíveis.	Recolha de opiniões acerca dos apoios existentes e formas de utilização.
Síntese avaliativa final do Decreto-Lei e sugestões de mudança.	Recolher opiniões dos profissionais presentes acerca de aspectos que não constavam do guião e uma síntese avaliativa final do Decreto-Lei, bem como sugestões para a sua implementação.

Nos 2 *grupos focais* realizados nas ERAS, para além dos objectivos comuns a todos os *grupos focais*, dirigimos a nossa atenção para a especificidade do ensino dos alunos surdos. Assim, pretendíamos recolher as opiniões dos pais/encarregados de educação e profissionais acerca da implementação das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008 para estas escolas, a saber: **(a)** desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua dos alunos surdos e da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos; **(b)** desenvolvimento de acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares; **(c)** promoção da interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte; **(d)** acesso a equipamentos específicos para as necessidades dos alunos surdos (*e.g.* computadores com câmaras, televisor e vídeo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros) e, ainda a prestação de apoios no domínio dos recursos humanos previstos no Decreto-Lei n.º 3/2008. Por último, queríamos escutar a opinião dos participantes sobre a relação da comunidade ouvinte e a comunidade surda.

2.3. Procedimentos

O estabelecimento dos contactos foi, em tudo igual ao do *estudo de casos*, isto é, foi enviada uma carta registada de pedido de colaboração (**anexo 3.2**), onde se explicavam os objectivos do Projecto, a referência à metodologia a utilizar, os profissionais a estarem presentes e o espaço e tempo necessários para a realização da reunião e gravação áudio da mesma.

Alguns dias após a carta ser enviada, um contacto telefónico era estabelecido - umas vezes pelos directores dos agrupamentos, outras, pela coordenadora do Projecto – para agendar o dia da reunião e esclarecimentos adicionais, sempre que necessário. É de salientar o esforço que representou para os agrupamentos de escolas esta participação, pois foi necessário encontrar um tempo comum na agenda de todos os profissionais envolvidos e de um pai/encarregado de educação.

No dia agendado, a facilitadora dirigia-se à escola e, na sala escolhida para o efeito os participantes sentavam-se em volta de uma mesa, procurando assegurar-se um ambiente calmo e sossegado, com o mínimo de perturbações por parte do exterior. Sempre que não estivessem reunidas condições ambientais óptimas (por exemplo,

hora de intervalo da escola) foi efectuada pausa na discussão para retomar logo que possível.

Ao iniciar a reunião, os participantes apresentavam-se e de seguida, a facilitadora referia os objectivos do projecto e lembrava que a reunião seria gravada para posterior transcrição e análise dos discursos, garantindo o anonimato e a confidencialidade.

Os primeiros 7 *grupos focais* foram realizados por 2 facilitadoras, com vista à troca de opiniões sobre o guião elaborado, e os restantes 28 foram dinamizados por uma facilitadora.

Nos *grupos focais* a facilitadora tinha como função colocar as perguntas e moderar a discussão, quando necessário. Nessas tarefas, interveio, em média 29,18 vezes por *grupo focal*, registando o valor mínimo de 11 intervenções e o máximo de 62 intervenções.

Nos 35 *grupos focais* o tempo de duração médio de cada grupo focal foi de 111 minutos (duração mínima 48 minutos e duração máxima 202 minutos).

Os *grupos focais* foram transcritos através do programa *Express Dictate – v 5.09 NCH Software*, constituindo-se o *corpus* da análise.

2.4. Método de análise de dados

2.4.1. Análise de Conteúdo

Para analisar o discurso dos participantes recorreremos à análise de conteúdo – técnica de tratamento de informação – procurando, tal como refere Bardin (1977), passar da descrição à interpretação, através da atribuição de sentido às características do material recolhido.

Seguindo o sugerido por esta autora (*op.cit.* p. 104) socorremo-nos das suas propostas, que referem ser necessário três escolhas no processo de organização da codificação:

- o recorte: *escolha das unidades*;
- a enumeração (*escolha das regras de contagem*);
- a classificação e a agregação: *escolha das categorias*.

Para a nossa análise estabelecemos a frase como *unidade de registo*, isto é, o segmento de conteúdo a considerar como unidade base, para significar a parte do texto

a que correspondeu determinada categoria ou subcategoria. Assim, sempre que numa intervenção do participante surgisse uma categoria, retirámos a frase que melhor descrevesse a opinião do participante, não permitindo a selecção de mais do que uma *unidade de registo* numa intervenção.

Tivemos o cuidado que cada *unidade de registo* fosse pertença de uma só categoria. Todavia, dado o elevado número de participantes, a complexidade da problemática em estudo e, uma vez que pretendíamos ser exaustivas na análise das situações permitimos que dentro de cada categoria as subcategorias não fossem sempre mutuamente exclusivas. Sempre que a *unidade de registo* se aproximou de duas categorias ou subcategorias, usámos esse facto para relacionar os assuntos referidos.

O sistema de categorização resultou de um processo interactivo entre as áreas/tópicos abordados no guião de entrevista, decorrentes do conhecimento empírico do Decreto-Lei n.º3/2008 e, a análise dos discursos expostos ao longo dos *grupos focais*.

Deste modo, o sistema obedeceu a uma organização hierárquica contemplando: *temas*, na sua maioria, decorrentes dos tópicos/áreas introduzidas pelo nosso guião de entrevista; *categorias* e *subcategorias* resultantes do acordo entre os elementos da equipa, procurando que a sua amplitude e precisão fosse ao encontro dos dados obtidos.

O processo de categorização teve como objectivo “*por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos*” (Bardin, 1977). Definido por vários autores como “*a etapa mais criativa da análise de conteúdo*”, as categorias criadas foram norteadas pelas perguntas do nosso estudo.

A análise iniciou-se pela leitura, em conjunto, de 3 transcrições de *grupos focais* por quatro elementos da equipa, com o propósito de definir as *unidades de contexto* e forma de contagem, assim como o sistema de categorização (verificando a concordância dos discurso dos participantes com os *temas* estabelecidos à priori, a ocorrência de novos temas e a tendência/padrões de discurso na organização de *categorias* e *subcategorias*).

A análise da informação dos *grupos focais* foi realizada de modo circular, isto é, explorando os significados de cada leitura, aperfeiçoando o sentido e significado de cada interpretação e procurando, deste modo, enriquecer o processo de análise.

Ao longo da análise dos *grupos focais* foram medidos os acordos entre os investigadores. Os valores dos acordos obtidos situaram-se entre os 90 e os 95%.

Assim, os *temas* definidos disseram respeito, na sua maioria, ao que inicialmente tínhamos intenção de analisar, coincidindo com os tópicos/áreas introduzidas pelo nosso guião de entrevista (objecto e âmbito do Decreto-Lei n.º. 3/2008; processo de avaliação dos alunos por referência à CIF; envolvimento no processo de avaliação e no PEI, dos docentes titulares de turma, dos directores de turma, dos diferentes profissionais e dos pais/encarregados de educação; articulação/colaboração entre os profissionais internos e externos à escola; apoios existentes para os alunos elegíveis; apoios existentes para os alunos não elegíveis; síntese avaliativa final do Decreto-Lei e sugestões de mudança). A transição entre as áreas/tópicos presentes no guião de entrevista e os *temas* constituídos na nossa análise foi um processo, quase sempre linear, que passámos a descrever:

1. o discurso enunciado pelos participantes à primeira questão de âmbito geral acerca do *grupo alvo de alunos para os apoios especializados, a elegibilidade* dos alunos para a educação especial foi definido como um dos temas de análise;
2. no discurso produzido face à CIF notámos um enfoque nos contributos desta classificação como referencial para a descrição da avaliação dos alunos e nos procedimentos que orientam a sua utilização. O tema de análise foi, a este respeito, *avaliação dos alunos por referência à CIF*;
3. no que diz respeito à *participação dos profissionais* a análise do discurso dos profissionais versou aspectos caracterizadores do envolvimento dos diferentes agentes educativos e, também, da família. O tema para estes aspectos foi definido como *envolvimento de pais/encarregados de educação, docentes e profissionais no processo educativo*;
4. o conjunto de questões adstritas ao tópico de articulação levou os participantes a organizar o seu discurso em torno do tema *articulação entre os profissionais internos e externos à escola*, que também emerge quando se discute a avaliação dos alunos por referência à CIF;
5. as questões colocadas nos *grupos focais* que estavam relacionadas com as parcerias remetem para aspectos directamente relacionados com o tema

respostas educativas para os alunos elegíveis. Outro tema disse respeito aos apoios existentes para os alunos não elegíveis.

6. as questões colocadas aos participantes nos *grupos focais* sobre a síntese avaliativa final do Decreto-Lei n.º 3/2008 (mais valias acerca do mesmo, mudanças que fariam no Decreto-Lei, e evolução da opinião acerca deste) reuniu discurso dos participantes cujo tema atribuído foi *opinião geral acerca do Decreto-Lei n.º 3/2008*;
7. adicionalmente a estes *temas*, o tema *formação* surgiu à posteriori nesta análise, pela recorrência frequente a este tópico por parte dos participantes nos *grupos focais*. Como facto confirmatório da presença elevada do tema *formação*, esta palavra foi uma das palavras (com significado isolado) mais mencionadas nos grupos de discussão.

Para além deste tema, surgiu no discurso dos participantes a referência à presença/ausência de condições cujo impacto influencia a implementação do Decreto-Lei n.º3/2008, resultando em categorias independentes que não foram passíveis de incluir nos temas estabelecidos. Assim, o último tema que surgiu da nossa análise foi *outras categorias consideradas à posteriori*.

A **tabela 3.4** representa o sistema de categorização quanto a *temas, categorias e subcategorias*, norteadores da análise de conteúdo aos discursos dos participantes ao longo dos *grupos focais*, mostrando exemplos de *unidades de registo* seleccionadas.

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

Tabela 3.4 - Sistema de categorização usado para a análise do discurso dos participantes nos grupos focais: *temas, categorias, subcategorias* e exemplos de discurso

Tema	Categoria	Subcategorias	Exemplo de discurso
<p>(a) Elegibilidade</p> <p>Opinião acerca da definição do aluno elegível e dos critérios que lhe estão subjacentes.</p>	<p>Clareza da definição de aluno elegível Quão clara se encontra a definição de aluno elegível no Decreto-Lei n.º3/2008.</p>	<p>- Definição encontra-se descrita de uma forma clara</p> <p>-----</p> <p>- Definição encontra-se descrita de uma forma pouco clara</p>	<p><i>“Esta legislação dá-nos orientações bastante mais precisas daqueles meninos, daqueles que devem ser incluídos, ter um apoio específico pela educação especial”.</i></p> <p>-----</p> <p><i>“...porque a lei não diz claramente quem entra e quem não entra”.</i></p>
	<p>Crítérios subjacentes à definição de aluno elegível Crítérios considerados na definição de aluno elegível, determinantes para a sua decisão.</p>	<p>- Elegibilidade assenta na severidade das, limitações/deficiências</p> <p>-----</p> <p>- Elegibilidade não abrange determinados grupos diagnósticos e alterações decorrentes de factores ambientais</p> <p>-----</p> <p>- Elegibilidade depende de relatório médico</p> <p>-----</p> <p>- Elegibilidade assente no carácter permanente das dificuldades</p>	<p><i>“Para poderem entrar no 3 têm de ter um nível 3 ou 4 numa das funções do corpo”;</i></p> <p>-----</p> <p><i>“...a dislexia não está lá. As dificuldades de aprendizagem, os problemas emocionais, a hiperactividade, saíram”;</i></p> <p>-----</p> <p><i>“A lei diz lá que devemos pedir um relatório médico mas a quem?”</i></p> <p>-----</p> <p><i>“Se calhar é o termo “permanente” que é sinónimo de deficiência que, no meu entender está mal e que aperta a malha”.</i></p>
<p>(b) Avaliação dos alunos por referência à CIF</p> <p>Opiniões acerca da contribuição da CIF como referencial para a avaliação, assim como da sua utilização.</p>	<p>Contribuição da CIF para a avaliação dos alunos Forma como os participantes descrevem o contributo do uso da CIF enquanto referencial para a descrição dos resultados da avaliação dos alunos.</p>	<p>- CIF permite uma melhor compreensão das necessidades dos alunos</p> <p>-----</p> <p>- CIF – abordagem ambiental da participação</p> <p>-----</p> <p>- CIF permite planear intervenção</p>	<p><i>“Para mim a CIF e enquanto professora sem formação é um documento e ferramenta que me ajuda a compreender a essência da minha criança”;</i></p> <p>-----</p> <p><i>“Pensar em barreiras, pensar em coisas positivas que os alunos têm e com a família próxima. Isso tudo começou a ser falado e não era falado anteriormente”;</i></p> <p>-----</p> <p><i>“Conseguimos deslumbrar muito melhor o que tínhamos e cada caso ver como é que é constituído para que as estratégias que nós traçamos à luz desta avaliação seja realistas, e não criar cenários imaginários que muitas vezes não eram concretos”.</i></p>

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

		- CIF contribui para uma abordagem negativa da funcionalidade	<i>“E quando eu digo que isto, a CIF realmente veio para catalogar os meninos porque nalgumas áreas ou nalguns professores notasse que serviu para isso”.</i>
	Procedimentos subjacentes à CIF Descrição das dificuldades sentidas na utilização da CIF.	- Obtenção dos qualificadores	<i>“Só que, às vezes, essa fronteira do grave e do moderado também não está bem clara e bem definida e nem sempre temos a certeza se estamos a tomar a decisão mais adequada ou não”;</i>
		- Atribuição de códigos das funções do corpo	<i>“Depois a nível técnico é mais complicado, por exemplo, a nível das funções do corpo. O principal obstáculo é quando temos relatórios médicos e temos de interpretar o que está ali”.</i>
		- Dificuldade na selecção das categorias	<i>“A ideia que eu tive foi que aquilo era um mundo de coisas e de pormenores e perdi-me um bocado no que era importante e no que se adequava aqueles alunos.”</i>
(c) Envolvimento de pais, docentes e profissionais no processo educativo Opinião acerca do envolvimento dos diferentes agentes educativos no processo educativo dos alunos.	- Envolvimento Família	- A participação dos pais/encarregados de educação aumentou	<i>“Os pais, também, são mais participativos neste Decreto-Lei do que no 319”;</i>
		- As famílias constituem uma barreira	<i>“A maioria dos pais não reconhece que as crianças têm ali um problema”.</i>
		- A participação dos Encarregados de Educação é independente de Decretos-Lei	<i>“Continua a haver o encarregado de educação que é extremamente disponível e que consegue fazer um trabalho articulado com a escola, continua a haver encarregados de educação que não estão disponíveis e não houve alteração nesse sentido”.</i>
	- Envolvimento do Docente de Educação Especial		<i>“Quem acaba por fazer vai ter de ser o professor de educação especial”;</i>
- Envolvimento Docente do Regular		<i>“O director de turma está lá, o professor titular e tem de vigiar se está a ser implementado o programa conforme foi aprovado em conselho de turma, conselho pedagógico. A responsabilidade está mais explícita neste diploma. E as pessoas precisam de sentir isso”;</i>	

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

	<p>- Envolvimento de outros profissionais de educação</p>	<p><i>“São os psicólogos ou os terapeutas e talvez por isso é que são ainda mais solicitados agora para a avaliação. Porque se não forem eles a avaliar isso os professores não têm competências para avaliar as funções do corpo”.</i></p>
<p>(d) Articulação interna e externa aos agrupamentos de escolas</p> <p>Opinião acerca da articulação com serviços ou profissionais externos e entre os elementos das equipas.</p>	<p>- Articulação entre serviços/profissionais externos Descrição acerca da articulação com os serviços de saúde, segurança social e profissionais externos colaboração com os pedidos da equipa educativa.</p>	<p><i>“não houve articulação entre o ministério da saúde e da educação... muito médicos se recusavam a fazer porque tinham indicações do ministério da saúde para não fazer”;</i></p>
	<p>- Colaboração entre os profissionais internos à escola Mudanças associadas à implementação do Decreto-Lei na necessidade de trabalho de equipa.</p>	<p><i>“Agora não deixamos de fazer exactamente o que fazíamos antes. Só que agora é uma decisão mais partilhada entre todos”.</i></p>
<p>(e) Respostas educativas para os alunos elegíveis</p> <p>Opinião acerca das diferentes tipologias de respostas e recursos que foram introduzidos pelo Decreto-Lei e à avaliação da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais dentro da sala de aula.</p>	<p>- Inclusão dos alunos na sala de aula Facilidade/dificuldade sentidas na permanência dos alunos com NEE nas salas de aula.</p>	<p><i>“O que os meus colegas me dizem em termos de conselho de turma é a dificuldade em integrá-los na turma e nós precisamos de formação”;</i></p>
	<p>- Medidas educativas Facilidade/dificuldade sentidas na decisão e implementação das medidas educativas.</p>	<p><i>“Ora uma criança que está na educação especial e que não está no currículo específico individual tem todo o currículo, em princípio, salvo se tiver, tem todo o currículo e é imenso”.</i></p>
	<p>- Transição para a vida activa Facilidades/dificuldades encontradas na inserção comunitária dos alunos.</p>	<p><i>“Temos feito os programas de inserção laboral como nós chamamos, o PIT, planificamos tudo, fazemos o perfil do aluno, fazemos tudo, colocamos os alunos a trabalhar em instituições e aqui na escola onde seja mas depois acabamos por não ter respostas”.</i></p>
	<p>- Modalidades específicas de educação Vantagens/desvantagens associadas à criação de modalidades específicas de</p>	<p>- Criação das Unidades <i>“Estão a ser usadas de uma forma extremamente positiva. Mas nós precisaríamos de mais. De terapia da fala é o único elemento que existe no agrupamento, com 35 horas mensais”;</i></p>

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

	<p>educação;</p> <p style="text-align: center;">- Escolas de Referência</p> <p>- Protocolos CRI Facilidade/dificuldade associadas à na implementação dos CRI.</p> <p>- Falta de recursos humanos</p>	<p><i>“O ano passado comunicaram-me que o meu filho iria para uma escola de referência para outra cidade e não nos dava muito jeito, era longe”;</i></p> <p><i>“Os protocolos são prioritariamente para as unidades, mesmo assim são diminutos porque as horas são cortadas”.</i></p> <p><i>“Em termos de recursos humanos, este regresso benéfico dos alunos à escola, não foi acompanhado do reforço dos recursos de maneira nenhuma”.</i></p>
<p>(f) Formação</p> <p>Opinião sobre as necessidades formativas sentidas pelos diferentes grupos de grupos de participantes.</p>	<p>- Formação no âmbito da CIF Falta de formação necessária para utilizar o instrumento CIF.</p> <p>- Formação no âmbito das necessidades educativas especiais Falta de formação necessária para apoiar alunos com NEE.</p> <p>- Formação no âmbito da implementação do Decreto-Lei Falta de formação necessária para, por exemplo, elaborar os documentos introduzidos pelo Decreto-Lei.</p>	<p><i>“Penso que a formação que foi dada aos profissionais foi insuficiente. Eu não recebi qualquer tipo de formação da CIF. E para os outros profissionais de saúde acho que a formação também foi insuficiente”;</i></p> <p><i>“Os professores deveriam ter mais formação e saber como lidar com estas crianças, cada uma com os seus problemas tanto a nível de auxiliares, não sabem como lidar com estas crianças”;</i></p> <p><i>“ A necessidade de formação implica também outras coisas que tem a ver até com uma coisa muito simples mas quem não tem formação torna-se complicado que é elaborar um PEI. ”.</i></p>
<p>(g) Apoios existentes para os alunos não elegíveis</p> <p>Opinião sobre os apoios que a escola disponibiliza para responder às</p>	<p>- Apoios existentes para os alunos não elegíveis Descrição dos apoios que o agrupamento disponibiliza para os alunos não elegíveis.</p> <p>- Insuficiência dos apoios para os alunos</p>	<p><i>“se for um aluno que se enquadra no despacho normativo 50 irá beneficiar de um plano de recuperação ou de acompanhamento dependendo das características e depois há uma série de outros serviços o gabinete de apoio ao aluno, o apoio socioeducativo”;</i></p>

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

<p>necessidades educativas dos alunos não elegíveis para os serviços de educação especial e caracterização quanto à sua presença e eficácia.</p>	<p>não elegíveis Falta de apoios a nível de educação especial, profissionais especializados e dificuldade das medidas existentes para dar resposta aos alunos não elegíveis.</p>	<p><i>“Se têm dificuldades vão para o apoio, sejam ou não e isso realmente reduziu muito. O facto de terem apoio pela equipa do ensino especial faz muita diferença até para o director de turma se sentir apoiado naquela situação concreta”.</i></p>
<p>(h) Opinião geral acerca do Decreto-Lei n.º 3/2008</p>	<p>- Amadurecimento da percepção sobre o Decreto-Lei Comparação da opinião passada (início da implementação do Decreto-Lei) e actual acerca do Decreto-Lei;</p>	<p><i>“Eu acho que todos nós olhamos agora para a lei, para a CIF, para a checklist com olhos diferentes mas na altura foi realmente com grande aflição porque não conhecíamos o instrumento, não conhecíamos a escala”;</i> <i>“Agora e passado dois anos, começo a ver alguém fruto. Fico mais contente com o 3 mas foram precisos quase dois anos. Porque entretanto durante estes dois anos já me chateava algumas vezes porque queria respostas sobre determinados alunos e não as obtive”.</i></p>
	<p>- Mais valias do Decreto-Lei Vantagens introduzidas na dinâmica educativa e apoio aos alunos pelo Decreto-Lei.</p>	<p><i>“Acho que o 3 veio trazer uma grande vantagem para a escola enquanto organização, foi saber exactamente quais eram os alunos da Educação Especial”.</i></p>
	<p>- O Decreto-Lei n.º 3/2008 e o princípio da inclusão Descrição do contributo do Decreto-Lei para o princípio de escola inclusiva.</p>	<p><i>“Há outros alunos que não, não resulta nem com uma pessoa a apoiá-lo porque ele está a um nível de um 2º ou 3º ano e está num 6º ano de história e não está lá a fazer rigorosamente nada. E isso não é inclusão”.</i></p>
	<p>- Sugestões de mudança no Decreto-Lei n.º 3/2008 Sugestões dadas pelos participantes com intuito de melhorar a implementação do Decreto-Lei.</p>	<p><i>“...o que é muito urgente é que nós possamos de forma rotineira estabelecer projectos com horizonte temporal, com objectivos claramente definidos, negociá-los com a administração e depois sermos avaliados por isso”.</i></p>
<p>(i) Outras categorias consideradas à posteriori Descreve a presença/ausência de condições cujo impacto influencia a implementação do Decreto-Lei</p>	<p>- Constituição das turmas</p>	<p><i>“Eu tenho 24 meninos, dois anos de escolaridade, dois casos de ensino especial, não deram direito a redução de turma e com muitos alunos de apoio socioeducativo. Este ano sinto-me um pouco angustiada”;</i></p>

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

n.º3/2008 que não se inseriram em nenhuma das categorias anteriores.	- Falta de instrumentos de avaliação	<i>“senão queria ver como é que ia fazer uma avaliação com uma wisck e a escola não tem uma vez que custa perto de 1500 euros e como é que ia fazer as avaliações”;</i>
	- Localização geográfica das escolas	<i>“O problema é que estamos metidos num meio onde não há nada. E são casos de pessoas complicadas. Se houvesse algumas coisas acho que se conseguia fazer porque temos tido algum sucesso”;</i>
	- Instabilidade do corpo docente	<i>“Não há continuidade nenhuma. E depois as pessoas também não investem tanto porque não sabem se ficam”;</i>
	- Esforço dos profissionais determina a prática-inclusão	<i>“Não houve uma preocupação em quem implementou o Decreto-Lei que todos os intervenientes dessa avaliação soubessem exactamente como é que se maneja o documento e exactamente o que significa cada coisa. Foi tudo à conta do esforço das escolas e das próprias pessoas envolvidas”;</i>
	- Participação das equipas de monitorização	<i>“Há uma coisa que me incomoda ainda hoje, exactamente aquilo que foi aqui referido, dos alunos que foram retirados pelas equipas de monitorização. Essa retirada nunca foi assumida por escrito”;</i>
	- Necessidade de maior autonomia	<i>“que é a chamada autonomia das escolas que também seria óptima a implementação do 3 não é tanta autonomia como nós gostaríamos que fosse. Vemo-nos sempre de braços cruzados com certos problemas e não conseguimos porque não temos aquela autonomia que realmente deveríamos ter, nomeadamente a nível dos recursos, contratação.”</i>

3. Resultados

Tal como acabámos de referir, o *grupo focal* foi o método utilizado para a recolha de informação acerca das experiências, das percepções e das atitudes de profissionais e pais de 33 agrupamentos de escolas³, envolvidos no processo de implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008.

Conforme consta na descrição da amostra (*cf.* Método), fizeram parte deste estudo 220 participantes, entre os quais: *pais/encarregados de educação* (Pai), *elementos da direcção de escolas* (DE), *docentes de educação especial* (PEE), *directores de turma* do 2º e 3º ciclo (DT), *professores titulares de turma* (PTT), *psicólogos* (Psico), outros profissionais relacionados com a educação (por exemplo: terapeuta da fala – TF-, coordenador de centro de recursos para a inclusão – CRI).

A apresentação da informação recolhida nos 33 *grupos focais*, será organizada em torno de três tópicos principais:

1. descrição geral do discurso dos participantes em função dos grupos profissionais;
2. caracterização da participação dos participantes de cada grupo profissional em função dos temas estabelecidos na análise de conteúdo;
3. análise de conteúdo do discurso.

3.1. Descrição geral da participação discursiva dos participantes em função dos diferentes grupos profissionais

Ancorados no pressuposto de que o espaço ocupado por cada participante ao longo dos *grupos focais* constitui um indicador sobre o seu envolvimento na reflexão e/ou operacionalização de cada questão colocada, numa abordagem meramente quantitativa

³ Conforme referimos no método, os resultados desta análise de conteúdo distinguirá os 33 *grupos focais*, dos 2 *grupos focais* realizados em escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, que serão analisados separadamente.

analisámos a média de palavras produzidas, o número de intervenções, e o número de vezes em que estas se deram logo após da introdução de um tema ou de uma questão pela facilitadora em cada grupo profissional⁴.

A **tabela 3.5** mostra que o grupo dos *docentes de educação especial* foi aquele que mais palavras produziu (89252; 31.9% do total de discurso proferido), que mais vezes entrevistou (1252; 33.2% do total de intervenções), e cujas intervenções mais vezes ocorreram logo após às questões colocadas pela facilitadora (393; 37.1% de intervenções após a questão da facilitadora). Este dado parece reiterar a importância deste profissional em todo o processo de implementação do Decreto-Lei n.º 3/ 2008, como sugerido pelos resultados obtidos no *estudo de casos*.

Logo após os *docentes de educação especial*, os *elementos da direcção da escola* e os *directores de turma* são, respectivamente, quem mais palavras proferiram e mais intervenções protagonizaram ao longo dos *grupos focais*. Também no que concerne ao número de intervenções ocorridas logo após às questões introduzidas pela facilitadora, os *directores de turma* e os *elementos da direcção da escola* ocuparam o 2º e 3º lugar, respectivamente, entre os profissionais mais participantes. Estes dados indicam uma preponderância da participação destes três grupos de profissionais nos *grupos focais*, sendo aqueles que mais contribuíram para os resultados que discorrem da análise de conteúdo, com 70.1% discurso proferido.

De entre os profissionais não docentes, foram os *psicólogos* os que mais preponderância tiveram nos *grupos focais*, com um total de 40315 palavras produzidas (14.4% do total de discurso). Apesar de constituir apenas o 5º grupo mais representado nos *grupos focais* ($n=27$; 12.3% dos participantes dos *grupos focais*), surge em 4º lugar no número de intervenções ($n=546$; 14.5%) e na iniciativa de serem os primeiros a responder às questões colocadas pela facilitadora ($n=166$; 15.7%).

⁴ Por uma questão de facilidade de escrita e de leitura, iremos adoptar a expressão *grupo profissional*, sempre que quisermos referir os grupos de participantes com a mesma função (ex: directores de turma, professores titulares de turma, representantes da direcção da escola, etc. ...). Esta expressão, contemplará, abusivamente o grupo constituído pelos encarregados de educação.

O grupo dos pais/*encarregados de educação* surge como o 5º grupo de participantes a apresentar mais volume de discurso, contando com 19370 palavras (6.9% do discurso).

Quando analisado a média de palavras proferidas por cada grupo profissional nos *grupos focais* em que estiveram presentes, verificamos que os *docentes de educação especial* e os *elementos da direcção da escola* continuam a liderar as participações. O terceiro grupo profissional mais participativo, segundo esta medida, deixa de ser o dos *directores de turma* para dar lugar ao grupo dos *psicólogos*.

Os grupos dos *pais/encarregados de educação*, *professores titulares de turma* e *terapeutas da fala* registaram os valores mais baixos na média de palavras proferidas, respectivamente 691.8, 690.7 e 641.7 palavras (não analisamos o *médico* por se ter registado apenas a presença de um profissional).

Tabela 3.5 – Caracterização quantitativa da participação discursiva em função do grupo profissional

	N.º de pessoas presentes	Palavras proferidas	N.º de intervenções	N.º de vezes que respondeu em 1º lugar após a intervenção da facilitadora	Média de palavras proferidas
PEE	41 (18.6%)	89252 (31.9%)	1252 (33.2%)	393 (37.1%)	2176.9
DT	55 (25.0%)	47567 (17.0%)	660 (17.5%)	226 (21.4%)	864.9
PTT	25 (11.4%)	17268 (6.2%)	231 (6.1%)	35 (3.3%)	690.7
DT	34 (15.5%)	59537 (21.2%)	788 (20.9%)	181 (17.1%)	1751.1
Psico	27 (12.3%)	40315 (14.4%)	546 (14.5%)	166 (15.7%)	1493.2
TF	7 (3.2%)	4492 (1.6%)	51 (1.4%)	10 (0.9%)	641.7
Pai	28 (12.7%)	19370 (6.9%)	227 (6.0%)	41 (3.9%)	691.8
CRI	2 (0.9%)	2137 (0.8%)	15 (0.4%)	6 (0.6%)	1068.5
Médico	1 (0.5%)	264 (0.1%)	2 (0.1%)	0	264

3.2. Caracterização da participação por grupo profissional em função dos temas estabelecidos

Como já referido, o guião de entrevista dos *grupos focais* era constituído por um conjunto de perguntas que pretendiam recolher informação sobre as percepções e opiniões dos participantes relativas ao Decreto-Lei n.º 3/ 2008 e sua implementação.

Socorrendo-nos do programa QSR NVivo 8 e à sua terminologia, utilizaremos na apresentação destes resultados o termo *referências* para representar a *unidade de registo*, correspondendo à frequência com que cada categoria foi abordada. Assim, *mais referências* significam, na nossa análise, *mais tempo e mais discurso* produzido pelos participantes acerca dessa categoria.

Para uma mais fácil compreensão dos resultados na sua globalidade, apresentamos na **figura 3.1** a distribuição das 2678 referências identificadas ao longo do texto pelos 9 temas e categorias obtidas da análise de conteúdo. Na figura pode-se observar que o tema com menor número de referências foi o da *elegibilidade* com 172 (6.4%) e aquele que mais vezes ocorreu foi o de *respostas educativas aos alunos elegíveis*, com 492 referências (18.4%).

Conforme pretendido no uso de um guião semi-estruturado, ao longo dos *grupos focais* emergiram outros temas para além daqueles que nele constavam. Podemos verificar que a *formação e outras categorias* correspondem a 18.6% do total das referências.

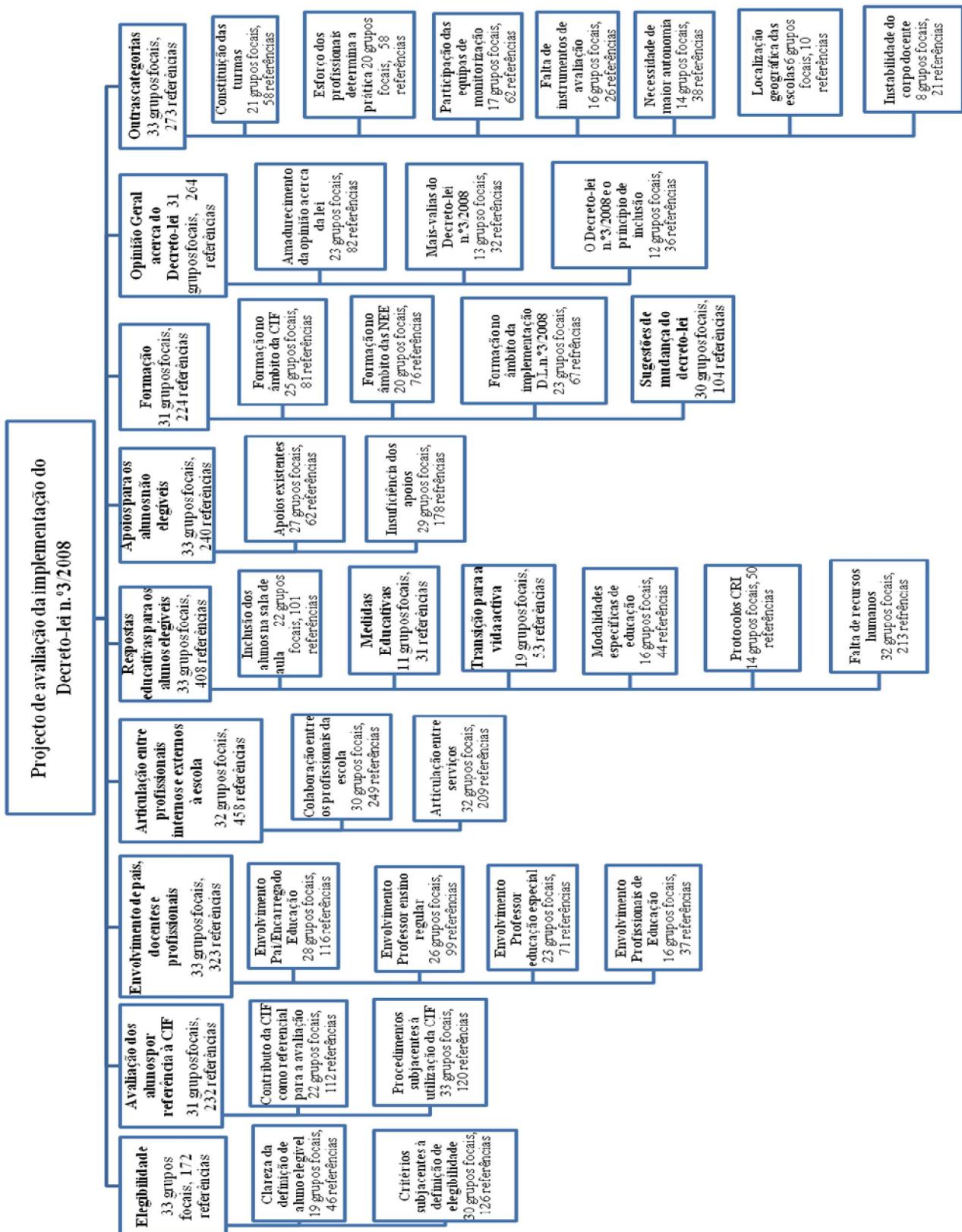


Figura 3.1 - Distribuição das referências pelos temas e categorias estabelecidos no sistema de categorização.

Uma vez respondida a questão *quais os grupos profissionais mais participativos nos grupos focais?*, importou-nos, agora, saber se esta participação se traduz num maior número de referências aos temas identificados na análise de conteúdo. Como se pode observar na **tabela 3.6**, as referências distribuíram-se, por grupo profissional, em percentagem idêntica àquela com que tinham produzido discurso nos *grupos focais*.

Contudo, vale a pena chamar a atenção para os grupos dos *psicólogos* e dos *pais/encarregados de educação*. No primeiro caso, registámos uma percentagem de referências superior ao volume de discurso, o que pode significar uma opinião mais centrada e direccionada para os temas em análise, reforçando a importância deste profissional no processo de implementação do Decreto-Lei, já verificada no *estudo de casos*. Tendência inversa é verificada no caso dos *pais/ encarregados de educação*, onde a percentagem de palavras ditas é maior do que a percentagem de referências extraída do seu discurso acerca dos temas, parecendo indicar que existe espaço para um maior envolvimento destes elementos no processo de implementação do Decreto-Lei.

Tabela 3.6 – Percentagem de palavras proferidas e de referências aos temas identificados na análise de conteúdo, em função do grupo profissional.

Nº DE participantes por grupo profissional	Percentagem de palavras ditas	Percentagem de referências aos temas identificados na análise de conteúdo
PEE	31.9%	31.1%
DT	17.0%	17.6%
PTT	6.2%	6.7%
DE	21.2%	19.9%
Psico	14.4%	17.9%
TF	1.6%	1.6%
Pai	6.9%	3.9%
CRI	0.8%	1.1%
Médico	0.1%	0.04%

Numa análise do número de referências a cada tema em função do grupo profissional (**tabela 3.7**), pudemos verificar que o tema *respostas educativas para os alunos elegíveis*, é aquele cuja importância é transversal a todos os grupos – constando, à excepção dos *psicólogos*, como um dos três temas mais presentes nos seus discursos.

A *articulação entre profissionais internos e externos à escola* foi outro tema recorrente ao longo dos *grupos focais*, surgindo com maior número de referências em 3 grupos profissionais. A abordagem a este tema, parece reflectir a necessidade de maior articulação entre profissionais nos processos implícitos à implementação do Decreto-Lei. De salientar que entre os *elementos da direcção da escola*, foram as *respostas educativas para os alunos elegíveis*, a *articulação entre profissionais internos e externos à escola* e os *apoios aos alunos não elegíveis* os temas mais abordados. Este aspecto é facilmente compreendido dada a sua responsabilidade assumida por este profissional na organização das medidas educativas e no cumprimento de diferentes legislações. Os *apoios aos alunos não elegíveis* é também um dos três temas mais abordados pelo *professor titular de turma*, indicando dificuldades na gestão da sala de aula decorridas da não elegibilidade de alguns alunos.

O *director de turma* centra o seu discurso nos temas *articulação entre profissionais internos e externos à escola*, no *envolvimento de pais/encarregados de educação, docentes e profissionais no processo educativo* e, tal como já referido nas *respostas educativas para os alunos elegíveis*, estas duas últimas preocupações são também partilhadas pelos *professores titulares de turma*. O enfoque do discurso destes profissionais sobre estes temas parece ser demonstrativo de uma responsabilidade por todos os alunos na sala, independentemente de terem ou não um programa educativo individual.

O tema *formação* constitui, a par dos temas *respostas educativas para os alunos elegíveis*, *envolvimento de pais/encarregados de educação, docentes e profissionais*, um dos três temas mais referidos pelos *encarregados de educação*. Este dado poderá revelar a necessidade dos pais em conhecerem a dinâmica escolar para participarem mais e melhor na vida educacional dos seus educandos. O *psicólogo*, para além da *articulação entre profissionais internos e externos à escola*, focaliza o seu discurso nos domínios

relacionados com os procedimentos de utilização da CIF e o processo de elegibilidade. Consentâneo com a elevada participação destes profissionais no processo de avaliação especializado verificada no *estudo de casos*, este facto evidencia o importante papel deste profissional no desenvolvimento de uma avaliação especializada por referência à CIF e na, subsequente, tomada de decisão sobre a elegibilidade.

Tabela 3.7 –Número de referências aos temas mais abordados por cada grupo de profissional.

	Docente de educação especial	Direcção Escola	Psicólogo	Director de turma	Professor titular de turma	Pai/Enc. Educação
	834 Ref	534 Ref	479 Ref	472 Ref	180 Ref	106 Ref
Elegibilidade (172 ref)			46 (22.2%)			
Avaliação dos alunos por referência à CIF (232 Ref)			69 (33.3%)			
Envolvimento de pais, docentes e profissionais no processo educativo (323 Ref)	101 (24.9%)			63 (26.1%)	29 (32.2%)	19 (29.2%)
Articulação entre profissionais internos e externos à escola (458 Ref)	156 (38.4%)	70 (27.6%)	92 (44.5%)	90 (37.4%)		
Respostas alunos elegíveis (492 Ref)	149 (36.7%)	120 (47.2%)		88 (36.5%)	37 (41.1%)	30 (46.2%)
Respostas alunos não elegíveis (240 Ref)		64 (25.2%)			24 (26.7%)	
Formação (224 Ref)						16 (24.6%)
Opinião geral acerca do Decreto-Lei n.º 3/2008 (264 Ref)						
Outras categorias (273 Ref)						
Total (2678 Ref)	406	254	207	241	90	65

Finda esta análise geral de resultados passaremos, de seguida, aos resultados da análise do conteúdo dos discursos e cuja apresentação seguirá a estrutura hierárquica: tema, categoria e, subcategoria (quando presente).

3.3. Análise de Conteúdo

3.3.1. Tema: elegibilidade

O Decreto-Lei n.º 3/2008 definiu a população de alunos para os apoios especializados como sendo os alunos “*com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente...*” (n.º 1 do artigo 1.º). Por se tratar de uma questão fundamental na implementação deste Decreto-Lei, o tema *elegibilidade* fazia parte do guião dos *grupos focais*.

Na **tabela 3.8** são apresentadas as categorias e subcategorias que emergiram do discurso dos participantes acerca deste tema. Como se pode ver das produções discursivas dos participantes sobre este tema (**tabela 3.8**) sobressaíram duas categorias: **(1.1.)** *clareza da definição de aluno elegível*, isto é, até que ponto a definição inscrita no Decreto-Lei n.º 3/2008 acerca dos alunos elegíveis é clara; **(1.2.)** *critérios subjacentes à definição de aluno elegível* – como operacionalizam os participantes a definição proposta no Decreto-Lei n.º 3/2008, na identificação dos alunos elegíveis.

Tabela 3.8 – Descrição do tema *elegibilidade* em função das categorias e subcategorias.

ELEGIBILIDADE 32 <i>grupos focais</i> , 172 referências (6.4% do total de referências)					
Critérios subjacentes à definição de aluno elegível 30 <i>grupos focais</i> , 126 referências (73.3%)				Clareza da definição de aluno elegível 19 <i>grupos focais</i> , 46 referências (26.7%)	
Elegibilidade assenta na severidade das limitações/deficiências	Elegibilidade não abrange determinados grupos diagnósticos e alterações decorrentes de factores ambientais	Elegibilidade depende de relatório médico	Elegibilidade assente no carácter permanente das dificuldades	Definição encontra-se descrita de uma forma clara	Definição encontra-se descrita de uma forma pouco clara
21 <i>grupos focais</i> , 49 referências 38.9%	18 <i>grupos focais</i> , 44 referências 34.9%	10 <i>grupos focais</i> , 17 referências 13.5%	9 <i>grupos focais</i> , 16 referências 12.7%	15 <i>grupos focais</i> , 36 referências 78.3%	5 <i>grupos focais</i> , 10 referências 21.7%
Contribuição da CIF para o processo de elegibilidade (atribuição de qualificadores de níveis 3 e 4 determinam a elegibilidade)	De fora ficaram os casos de: - Dislexia; - Alterações emocionais (alterações de comportamento); - Dificuldades de aprendizagem; - Sociais (alterações provocadas pelo ambiente); - Hiperactividade.	Os alunos são elegíveis a partir do momento em que tem um relatório médico que comprova as suas dificuldades	O termo “permanente” restringe o grupo de alunos elegíveis para os serviços de educação especial - Dificuldade na definição de “permanente”	A definição de aluno elegível permite identificar melhor quem são os alunos elegíveis “Moralização do sistema”	A definição de aluno elegível é abrangente, deixando margem para dúvidas acerca dos alunos elegíveis

3.3.1.1. Categoria: clareza da definição de aluno elegível

A categoria *clareza da definição de aluno elegível* contou com 46 referências, das quais 36 pertenceram à subcategoria *a definição encontra-se descrita de uma forma clara* (15 *grupos focais*, 78,3%), na qual os participantes afirmam que a definição permite a identificação dos alunos alvo dos serviços de educação especial. Este posicionamento é expresso no discurso dos participantes através de expressões como:

“esta legislação dá-nos orientações bastante mais precisas daqueles meninos, daqueles que devem ser incluídos, ter um apoio específico pela educação especial”;

“e depois se calhar veio facilitar, veio fazer um rastreio maior, só vai realmente quem precisa”;

“o 3 veio clarificar e concretizar e operacionalizar muito melhor o conceito de necessidades educativas especiais”.

A referência à clarificação trazida por este Decreto-Lei na tomada de decisão sobre a elegibilidade, foi frequentemente concretizada pela comparação com o anterior Decreto-Lei n.º 319/91, cujos critérios de elegibilidade foram descritos como demasiado abrangentes. Foram usadas expressões como:

“havia excesso”, “era um exagero”; “estavam todos dentro do mesmo saco”; “muito abrangente, caía lá tudo”; “os alunos do 319 pareciam todos iguais”; “a dada altura eram mais alunos com o 319 do que “normais””.

Os apoios enquadrados na anterior legislação, foram mesmo descritos por um participante como estando sustentados numa *“lógica de engano”*, onde os recursos existentes eram insuficientes para o número de alunos elegíveis, criando situações em que alunos com dificuldades mais severas não tinham, efectivamente, o apoio especializado que deveriam ter:

“Estavam todos dentro do mesmo saco, e estando todos no mesmo saco era muito difícil direccionar os apoios específicos para quem eram necessários especificamente”.

As dificuldades mencionadas no processo de elegibilidade definido ao abrigo do Decreto-Lei n.º 319/91 foram ainda associadas, num *grupo focal*, a situações de *“aproveitamento”/ “falta de honestidade”*, quando permitia que alunos fossem sinalizados para os serviços de educação especial apenas para obterem vantagens nos exames de acesso ao Ensino Superior.

De facto, a clarificação do grupo de alunos elegíveis para os serviços da *educação especial* é vista como um contributo importante para a organização dos recursos e sua rentabilização.

“O 319 dava-nos muito maior abertura, nunca utilizávamos recursos e na realidade acho que foi com a implementação do 3 que começamos a encarar a educação especial e a utilizar os recursos que de alguma forma advém de uma forma muito mais profícua”.

Neste sentido, a par da clarificação da definição de elegibilidade surge em 15 *grupos focais*, com 26 referências, a associação a “moralização do sistema”.

Com menor relevo (5 *grupos focais*, 10 referências, 21.7%), foi exposto nos *grupos focais* um discurso antagónico, que considerava a definição de aluno elegível preconizada pelo Decreto-Lei n.º 3/ 2008 demasiado abrangente. Esta subcategoria - a *definição encontra-se descrita de uma forma pouco clara* -, compreende asserções relativas à subjectividade trazida pelo Decreto-Lei no momento da decisão da elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial:

“o que é significativo para uns pode não ser para outros”;

“os meninos que aqui não entram numa intervenção ao nível da educação especial provavelmente numa escola mais à frente podem entrar”;

“nós estarmos a retirar possíveis direitos que estão previstos na lei, porque a lei não diz claramente quem entra em quem não entra”.

3.3.1.2. Categoria: critérios subjacentes à definição de aluno elegível

A questão “*então quem são, actualmente, os alunos elegíveis?*” surgiu com o intuito de compreender a operacionalização da definição de aluno elegível de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, e deu origem a 4 subcategorias, representando, cada uma delas, um critério.

A elegibilidade “*depende da severidade das limitações dos alunos*” (21 *grupos focais*, 49 referências, 38.9%) e “*exclui determinados diagnósticos e alterações decorrentes de condicionantes ambientais*” (18 *grupos focais*, 44 referências, 34.9%) apresentaram-se como as duas subcategorias mais presentes nos *grupos focais*.

A primeira subcategoria compreende percepções e opiniões que associam a decisão de elegibilidade à severidade das deficiências e limitações experienciadas pelo aluno, sendo

comum a concepção de aluno elegível como aquele cujo perfil de funcionalidade contém, maioritariamente, qualificadores dos níveis 3 e 4 nas componentes das *Funções do Corpo* e das *Actividades e Participação* (deficiência ou limitação grave/completa). Algumas frases representativas deste ponto de vista são:

“o que nos é dito é que têm de ser avaliados para poderem entrar no 3, têm de ter um nível 3 ou 4 numa das funções do corpo”;

“há crianças que estão na borderline entre o dois e o três e podem num agrupamento entrar no três, e serem consideradas crianças com necessidades educativas especiais, e noutra não porque entretanto entraram no dois”;

“há dificuldades que as crianças têm e que se tiverem sido avaliadas com base na CIF, se não tiverem aquelas quantificações, depois não são abrangidas pelo 3 e perdem o apoio e aí é que está um pouco a falha”.

Como consequência deste critério em 5 *grupos focais* (5 referências), foi dito que, por vezes, sentem necessidade de inflacionar os qualificadores atribuídos na descrição do perfil de funcionalidade dos alunos para garantir a sua elegibilidade para os serviços de educação especial:

“mas nós muitas vezes quase que somos tentados a subir um pouco para a coisa ficar garantida”;

“ (...) só os graves são integrados, obrigavam-me a cometer quase um crime e a colocar em alguns relatórios grave”.

Na segunda subcategoria - “*exclusão de determinados grupos de diagnóstico e alterações decorrentes de condicionantes ambientais*” – os participantes afirmam que este novo Decreto-Lei veio excluir dos serviços de educação especial todos os alunos com diagnóstico de dislexia (referido em 10 *grupos focais*, 15 referências), com dificuldades do foro emocional e alterações do comportamento (8 *grupos focais*, 10 referências), com dificuldades de aprendizagem (7 *grupos focais*, 9 referências), com dificuldades provocadas por factores ambientais (5 *grupos focais*, 5 referências), e com hiperactividade (4 *grupos focais*, 5 referências).

Estas percepções estão patentes em expressões como:

“saíram alunos, bastantes a meu ver, disléxicos então é aberrante”;

“eu tinha um que vinha referenciado com problemas emocionais, do 1º ciclo foi logo a seguir retirado porque os problemas emocionais não...”;

“aqui, nesta escola, as crianças com dificuldades de aprendizagem não podemos colocar no 3”;

“uma coisa que me lembro da discussão que surgiu na equipa de intervenção precoce foi que foi retirado também o risco ambiental”;

“nós temos casos de hiperactividade que não são os da moda, mas são casos graves e que não estão contemplados com o 3 e que exigem dos professores um esforço sobrenatural”.

Outros participantes consideram que o *relatório médico determina a decisão de elegibilidade dos alunos* - subcategoria exposta em 9 *grupos focais*, contando com 17 referências (13.5% do entendimento acerca da definição de aluno elegível) – afirmando que a ausência de relatórios médicos motiva a não elegibilidade dos alunos para os serviços de educação especial.

“Mas é aqui que passa a ser mais complicado porque deveríamos, mesmo sem o relatório médico detalhado, fazer com que a criança integrasse a educação especial, neste momento isso não acontece”.

Por último, o termo “permanente” foi referido como determinante para a elegibilidade do aluno, respeitando o indicador presente no Decreto-Lei n.º 3/2008 (*“de carácter permanente”*) - critério mencionado em 8 *grupos focais*, contando com 16 referências (12.7%).

“E esta aluna não pode beneficiar da educação especial porque é uma questão temporária”.

Conforme pudemos verificar, apesar de na maioria dos *grupos focais*, a definição de elegibilidade ser entendida como clara, existem ainda algumas dificuldades associadas à

A CIF surgiu referida de forma explícita (7 *grupos focais*, 11 referências) como um instrumento que veio legitimar a redução de alunos elegíveis para os serviços de educação especial, passando a ser-lhe atribuída a responsabilidade da elegibilidade.

“Mas está no 3 que são elegíveis as crianças que revelem deficiências ou atrasos significativos. Esta expressão não existe na CIF. A CIF tem grave, moderado, completo e ligeiro.”

“Temos de dizer com toda a frontalidade, acho que a utilização da CIF foi instrumental para reduzir.”

Qual a relação entre os profissionais e o número de grupos focais e de referências por categoria e subcategoria?

De seguida, iremos analisar qual a relação entre os profissionais e o número de *grupos focais* e de referências por categoria e subcategoria

Conforme se pode observar na **tabela 3.9**, por ordem decrescente de referências, foram os *docentes de educação especial* (34.9% das referências a este tema), seguidos dos *psicólogos* (26.7%) e dos *elementos da direcção da escola* (16.3%) quem mais abordou o tema da “elegibilidade”. Estes dados parecem sugerir que, entre os profissionais não docentes, os *psicólogos* são quem mais participa na tomada de decisão acerca da elegibilidade dos alunos.

Tabela 3.9 –Número de referências às categorias e subcategorias relativas ao tema *elegibilidade* em função do grupo profissional.

	Critérios subjacentes à definição de aluno elegível 30 grupos focais, 126 referências 73.26%				Clareza da definição de aluno elegível 19 grupos focais, 46 referências 26.74%		Total 33/ 172
	Elegibilidade assenta na severidade das limitações/ deficiências	Elegibilidade não abrange determinados grupos diagnósticos e alterações decorrentes de factores ambientais	Elegibilidade depende de relatório médico	Elegibilidade assente no carácter permanente das dificuldades	A definição de elegibilidade permite identificar melhor quem são os alunos elegíveis	A definição de elegibilidade é abrangente deixando margem para dúvidas acerca dos alunos elegíveis	
	21/ 49 FG/ Ref	18/ 44 FG/ Ref	10/ 17 FG/ Ref	9/ 16 FG/ Ref	15/ 36 FG/ Ref	5/ 10 FG/ Ref	
PEE	9/ 15 (30.6%)	9/ 15 (34.2%)	8/ 11 (64.7%)	3/ 5 (31.2%)	7/ 9 (25.0%)	3/ 5 (50%)	28/ 60 (34.9%)
Psico	11/ 17 (34.7%)	9/ 11 (25.0%)	1/ 1 (5.9%)	4/ 7 (43.8%)	5/ 9 (25.0%)	1/ 1 (10%)	20/ 46 (26.7%)
DE	4/ 4 (8.2%)	5/ 7 (15.9%)	3/ 3 (17.6%)	1/ 1 (6.2%)	5/ 9 (25.0%)	1/ 4 (40%)	15/ 28 (16.3%)
DT	6/ 8 (16.3%)	7/ 7 (15.9%)	1/ 1 (5.9%)	0/ 0	3/ 3 (8.3%)	0/ 0	15/ 19 (11.0%)
PTT	2/ 2 (4.1%)	2/ 2 (4.5%)	1/ 1 (5.9%)	1/ 2 (12.5%)	3/ 5 (13.9%)	0/ 0	6/ 12 (7.0%)
TF	2/ 2 (4.1%)	2/ 2 (4.5%)	0/ 0	1/ 1 (6.3%)	0/ 0	0/ 0	2/ 5 (2.9%)
Pai	1/ 1 (2.0%)	0/ 0	0/ 0	0/ 0	1/ 1 (2.8%)	0/ 0	2/ 2 (1.2%)

Síntese

A definição de “aluno elegível” parece ser clara e ter permitido corrigir algumas das críticas apontadas ao Decreto-Lei n.º319/91 no que concerne à elegibilidade. Contudo, subsistem dúvidas no momento de decidir sobre a elegibilidade, ditando modos de operacionalização diferentes entre escolas.

O termo *significativo* inscrito na definição de aluno elegível é associado aos qualificadores 3 e 4 da CIF (38.9% das referências sobre a categoria *critérios subjacentes à definição de aluno elegível*).

Na percepção de alguns profissionais, o Decreto-Lei n.º 3/2008 restringe o número de alunos elegíveis para os serviços de educação especial e exclui destes serviços alunos com determinados diagnósticos (por exemplo, dislexia e dificuldades de aprendizagem) e com dificuldades decorrentes de situações ambientais (34,92% das referências sobre a categoria *critérios subjacentes à definição de aluno elegível*).

3.3.2. Tema: avaliação dos alunos por referência à CIF

Sendo a utilização da CIF, como referencial na descrição do perfil de funcionalidade dos alunos (**n.º 3 do artigo 6.º**), uma das principais mudanças introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 3/ 2008, quisemos saber “*como veem os participantes a utilização da CIF na nova legislação*”, “*como seleccionam as categorias?*”, “*como fazem para atribuir qualificadores?*”.

Como já referido, os participantes fizeram 232 referências a este tema, cujos conteúdos se organizaram em duas categorias: **(1) contributo da CIF como referencial** para a avaliação dos alunos – a CIF contribui ou não para um maior conhecimento dos alunos; **(2) procedimentos subjacentes à utilização da CIF** – como está a decorrer a utilização da CIF e quais as principais dificuldades sentidas (**tabela 3.10**).

Tabela 3.10 – Descrição do tema *avaliação dos alunos por referência à CIF* em função das categorias e subcategorias encontradas (percentagem de referências).

Avaliação dos alunos por referência à CIF 31 grupos focais, 232 referências (8.7% do total de referências)	
Contributo da CIF como referencial para a avaliação dos alunos 22 grupos focais, 112 referências (48.3%)	Procedimentos subjacentes à utilização da CIF 33 grupos focais, 120 referências (51.7%)
CIF permite uma melhor compreensão das necessidades dos alunos 18 grupos focais, 62 referências 55.4%	Dificuldade na selecção das categorias 7 grupos focais, 12 referências 10.0%
CIF – abordagem ambiental da participação 10 grupos focais, 21 referências 18.7%	Atribuição de códigos das funções do corpo 20 grupos focais, 35 referências 29.2%
CIF permite planear intervenção 5 grupos focais, 16 referências 14.3%	Obtenção dos qualificadores 23 grupos focais, 73 referências 60.8%
CIF contribui para uma abordagem negativa da funcionalidade 7 grupos focais, 13 referências 11.6%	- Tem associado um carácter subjectivo, criando ambiguidades na atribuição de qualificadores, essencialmente entre o qualificador moderado e grave.
CIF permite notar evoluções e, por isso, fasear a intervenção ou adequar as estratégias falhadas.	- Os médicos mostram resistência em utilizar a linguagem CIF - Dificuldade em traduzir a linguagem dos relatórios em linguagem CIF
- Importância da avaliação dos contextos em que o aluno se movimenta;	- A CIF restringe a documentação de aspectos positivos; é uma lista de carências e limita a intervenção no contexto educativo; - reproduz o modelo médico
- Fornece uma estrutura de trabalho; - Permite uma avaliação mais específica e detalhada; - Permite delinear a intervenção, adequando melhor as respostas;	- Dificil eleger as categorias que melhor descrevem determinada característica do aluno; - Dificil estabelecer um limite mínimo e máximo de códigos

3.3.2.1. Categoria: contributo da CIF como referencial para a avaliação dos alunos

Das 112 referências ao *contributo da CIF como referencial para a avaliação dos alunos*, 55.4% ($n=62$) descrevem a CIF como um referencial que permitiu uma melhor compreensão das necessidades dos alunos, por fornecer uma estrutura de trabalho que conduz a uma reflexão sobre um mais alargado espectro de domínios a considerar na avaliação.

“Nós conhecemos aquele aluno, temos muita mais informação do que tínhamos anteriormente”.

“Ajuda-me porque ter aquelas dimensões todas, os níveis, os qualificadores e por aí fora, eu acho que ajuda e faz-nos pensar, identificar qual é o ponto de partida em que o aluno está, o nível do grau de dificuldade”.

À semelhança do que aconteceu com o tópico da elegibilidade, também aqui emerge no discurso dos participantes reflexões que comparam este processo de avaliação com os procedimentos desenvolvidos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 319/91. A CIF surgiu, assim, descrita como um referencial que contribui para uma melhor avaliação dos alunos, comparativamente à avaliação desenvolvida no âmbito do Decreto-Lei n.º 319/91.

“ Antes de aparecer o 3 escreviam de uma forma muito superficial sem declarar, sem clarificar o problema e não eram muito claras e tenho-me apercebido que há algum cuidado da parte de quem faz os relatórios clarificando melhor o que se passa com o menino”.

“Os alunos do 319 pareciam que eram todos iguais, todos tinham os mesmos problemas, todos pareciam iguais”.

A abordagem ambiental promovida pelo uso da CIF, constituiu 18.7% das referências da contribuição da CIF para a avaliação dos alunos (10 *grupos focais*, 21 referências) – sendo referido pelos profissionais que agora procuram se forma mais intencional avaliar os contextos que rodeiam o aluno e que influência têm sobre o seu desempenho.

“A diferença é que agora, as dificuldades de aprendizagem resultam claramente de algum défice numa função ou numa estrutura do corpo. Depois poderão ser agravadas ou não consoante a influência dos factores ambientais como barreiras ou como facilitadores e o que nos interessa a nós é cada vez facilitar mais o

processo de ensino-aprendizagem dos alunos e transformar as barreiras, se elas existem, em facilitadores”.

“Pensar em barreiras, pensar em coisas positivas que os alunos têm e com a família próxima. Isso tudo começou a ser falado e não era falado anteriormente. Esse é o ponto positivo”.

A utilização da CIF na adequação dos objectivos às necessidades dos alunos emergiu em 5 grupos focais, 16 referências (14.3%). Os participantes documentaram que, em consequência de um melhor entendimento das necessidades dos alunos, a CIF é um referencial que permite *“olhar para aquilo que é necessário trabalhar”*, fornecendo orientações mais úteis à intervenção.

“Conseguimos deslumbrar muito melhor o que tínhamos e cada caso ver como é que é constituído para que as estratégias que nós traçamos à luz desta avaliação sejam realistas, e não criar cenários imaginários que muitas vezes não eram concretos”.

A perspectiva de que a CIF contribui para uma abordagem negativa da funcionalidade surgiu em 11.6% das referências da categoria (7 grupos focais, 13 referências), e reflecte a opinião dos participantes de que a CIF assenta na descrição da deficiência, sem atender aos aspectos positivos da funcionalidade.

“É de facto uma lista de carências de que os alunos têm ao nível físico, intelectual, emocional, afectivo”.

Associado aos motivos enunciados, a CIF foi descrita como um *instrumento* da área da saúde, que não deveria ser usado no contexto educativo.

“A começar pela CIF que considero que não é, a CIF enquanto documento, não vejo a sua adequação ao contexto educativo, acho que é muito forçado”.

“Acharam o modelo muito médico e acharam que não seria aplicável à educação”.

Em síntese, os participantes parecem ser da opinião de que a CIF contribui para uma avaliação mais objectiva e pormenorizada dos alunos, ainda que, alguns considerem não ser adequada ao contexto educativo.

3.3.2.2. Categoria: procedimentos subjacentes à utilização da CIF

Esta categoria esteve presente nos 33 *grupos focais* e representa 51.7% do tema *avaliação por referência à CIF* (120 referências). Os seus conteúdos estão organizados em três subcategorias que compreendem dificuldades na selecção de categorias em geral, na classificação das Funções do Corpo e na atribuição de *qualificadores*.

Assim, a subcategoria “*obtenção de qualificadores*” foi a que ocupou maior número de referências, 73, e que ocorreu em maior número de *grupos focais*, 23. O discurso nesta subcategoria convergiu para a subjectividade sentida no momento de atribuição do qualificador, referida como um condicionante para a uniformidade na utilização da classificação.

“Essa fronteira do grave e do moderado também não está bem clara e bem definida e nem sempre temos a certeza se estamos a tomar a decisão mais adequada ou não.”

A subcategoria “*atribuição de códigos na componente das funções do corpo*” aparece em 20 *grupos focais* e em 35 referências e surgiu associada à falta de colaboração por parte de outros profissionais, nomeadamente médicos, psicólogos e terapeutas, no momento de avaliação dos alunos.

“Porque se não forem eles a avaliar isso os professores não têm competências para avaliar as funções do corpo”.

A terceira subcategoria que emanou da utilização da CIF, esteve presente em 7 *grupos focais* e em 12 referências, e diz respeito à “*selecção das categorias*”, reflectindo a dificuldade em seleccionar os códigos relevantes à descrição do perfil de funcionalidade aluno.

“Depois há alguma dificuldade na selecção dos códigos.”

“A ideia que eu tive foi que aquilo era um mundo de coisas e de pormenores e perdi-me um bocado no que era importante e no que se adequava aqueles alunos.”

“ (...) Também há alguma dificuldade em seleccionar as categorias, nós definimos que era entre 5 e 15 e é isso que no fim deste roteiro temos em conta com o professor do regular.”

A falta de instrumentos de avaliação adequados ao referencial CIF foi apontada com uma das principais razões para a falta de uniformização no uso desta taxonomia.

“Os testes que são muitas vezes utilizados para avaliar são difíceis de transpor para a CIF, é complicado, mas tudo se consegue.”

“A linguagem é essa, mas não há nada na CIF que nos diga que instrumentos temos de utilizar. A CIF tem um sistema de códigos, de categorias mas nada nos diz como é que vamos avaliar as categorias.”

“Portanto se calhar faz sentido que haja alguns instrumentos que sejam iguais entre escolas, porque se somos todos sujeitos à avaliação externa e na monitorização todos têm que responder aos mesmos itens.”

Outro aspecto mencionado a respeito das dificuldades no uso da CIF, foi a necessidade de uma maior colaboração dos serviços de saúde no processo de avaliação, particularmente, do uso de uma linguagem comum.

“Isso nem sempre é fácil mesmo a uma equipa técnica, nem sempre é fácil determinar porque, muitas vezes, nós necessitamos de opiniões médicas e a classe médica não está muito disponível para nos ajudar e para colaborar nesse processo”

“Porque o pessoal de saúde, a maioria não aceita a CIF porque dizem que é um documento da organização mundial de saúde e que eles se regem pelo DSM4 e quando nós tentamos articular não são colaboradores”.

A colaboração entre os profissionais internos da escola é apontada como uma importante estratégia para ultrapassar ou minimizar este problema.

“Estamos a aplicar a CIF. Nem sempre com muita facilidade, às vezes com mais alguma dificuldade, mas em conjunto conseguimos sempre fazer a aplicação”.

Vejamos agora a distribuição das referências a este tema e do número de *grupos focais* em que foram abordadas em função do grupo profissional.

Qual a relação entre os profissionais e o número de grupos focais e de referências por categoria e subcategoria?

Continuando a aceitar a premissa “*mais referências, mais importância o tema adquire para um determinado grupo profissional*”, da leitura da **tabela 3.11**, podemos concluir que este tema tem maior relevo para os *docentes de educação especial*, com 96 referências (41.4%) em 28 *grupos focais* e para os *psicólogos* com 69 referências (29.7%) em 20 *grupos focais*.

Para o *professor titular de turma* e para o *director de turma* este tema não parece assumir tanta relevância, constando em apenas 5 (2.2%) e 19 (8.2%) referências, respectivamente.

Tabela 3.11 – Número de referências às categorias e subcategorias relativas ao tema *avaliação dos alunos por referência à CIF* em função do grupo profissional.

	Contributo da CIF como referencial para a avaliação dos alunos 22 grupos focais, 112 referências 48.28%				Procedimentos subjacentes ao uso da CIF 33 grupos focais, 120 referências 51.72%			Total 31/ 232
	CIF permite uma melhor compreensão das necessidades dos alunos 18/ 62	CIF – abordagem ambiental da participação 10/ 21	CIF permite planear intervenção 5/ 16	CIF contribui para uma abordagem negativa da funcionalidade 7/ 13	Obtenção dos qualificadores 23/ 73	Atribuição de códigos das funções do corpo 20/ 35	Dificuldade na selecção das categorias 7/ 12	
	FG/ Ref	FG/ Ref	FG/ Ref	FG/ Ref	FG/ Ref	FG/ Ref	FG/ Ref	FG/ Ref
PEE	8/ 17 (27.4%)	6/ 8 (38.1%)	2/ 7 (43.8%)	5/ 6 (46.1%)	17/ 35 (47.9%)	12/ 17 (48.6%)	5/ 6 (50%)	28/ 96 (41.4%)
Psico	11/ 16 (25.8%)	2/ 4 (19.0%)	2/ 3 (18.8%)	2/ 3 (23.1%)	11/ 25 (34.2%)	10/ 14 (40%)	2/ 4 (33.3%)	20/ 69 (29.7%)
DE	4/ 12 (19.4%)	2/ 6 (28.6%)	2/ 6 (37.4%)	1/ 1 (7.7%)	2/ 3 (4.1%)	2/ 2 (5.7%)	1/ 1 (8.3%)	8/ 31 (13.4%)
DT	10/ 12 (19.4%)	2/ 2 (9.5%)	0/ 0	0/ 0	2/ 2 (2.7%)	2/ 2 (5.7%)	1/ 1 (8.3%)	8/ 19 (8.2%)
PTT	1/ 3 (4.8%)	1/ 1 (4.8%)	0/ 0	1/ 1 (7.7%)	0/ 0	0/ 0	0/ 0	3/ 5 (2.2%)
TF	0/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0	1/ 4 (5.5%)	0/ 0	0/ 0	1/ 4 (1.7%)
Pai	1/ 1 (1.6%)	0/ 0	0/ 0	0/ 0	1/ 2 (2.7%)	0/ 0	0/ 0	2/ 3 (1.2%)
CRI	1/ 1 (1.6%)	0/ 0	0/ 0	1/ 2 (15.4%)	1/ 2 (2.7%)	0/ 0	0/ 0	1/ 5 (2.2%)

Síntese

A CIF enquanto referencial que tenta operacionalizar o modelo biopsicossocial:

- conduziu a um maior rigor na avaliação e, conseqüentemente, a um maior conhecimento das necessidades do aluno (opinião presente em 18 grupos focais, representando 58.9% das referências ao *Contributo da CIF como referencial na avaliação dos alunos*);
- contribuiu para a avaliação dos factores ambientais influentes na funcionalidade dos alunos, como sublinhado em 10 grupos focais;

- a crítica à CIF fundada na ideia de que não é adequada à educação, ocupou menos discurso dos participantes (mencionada em 7 *grupos focais*, 11.6% das referências ao seu contributo para a avaliação);
- a sua importância para o delinear da intervenção começa a ser reconhecida, surgindo em 5 grupos focais (14.3%)

As dificuldades associadas à utilização da CIF surgiram, essencialmente, nos seguintes aspectos:

- na atribuição de qualificadores (23 *grupos focais* e em 60.8% das referências a esta categoria);
- na classificação da componente das *Funções do Corpo* (20 *grupos focais*, 29.2% das referências);
- na selecção de categorias que melhor descrevem determinada característica do aluno (7 *grupos focais*, 10.0% das referências).

Algumas razões apontadas para estas dificuldades foram a:

- falta de instrumentos de avaliação (16 *grupos focais*, 26 referências);
- a dificuldade em estabelecer relações de cooperação com os profissionais de saúde.

3.3.3. Tema: envolvimento de pais/encarregados de educação, docentes e profissionais no processo educativo

Como referido no método, um dos nossos objectivos era o de examinar a opinião dos participantes acerca das alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 nos papéis dos *pais/encarregados de educação, docentes de educação especial, directores de turma do 2º e 3º ciclo, professores titulares de turma, e profissionais especializados*.

Como se pode ver na **tabela 3.12**, o tema *envolvimento de pais/encarregados de educação, docentes e profissionais no processo educativo* foi abordado em 33 *grupos*

focais e contou com 323 referências. Os seus conteúdos organizam-se em 4 categorias: papel dos encarregados de educação, papel dos professor titular de turma/ director de turma, papel do docente de educação especial e papel dos outros profissionais da educação.

Tabela 3.12 – Descrição do tema *envolvimento de pais/encarregados de educação, docentes e profissionais no processo educativo* em função das categorias encontradas (percentagem de referências).

Envolvimento de pais/encarregados de educação, docentes e profissionais relacionados com a educação 33 <i>grupos focais</i> , 323 referências (12.1% do total de referências)			
Encarregados de Educação	Professor titular de turma/Director de turma	Docente de educação especial	Outros Profissionais de educação
28 <i>grupos focais</i> , 116 referências 35.9%	26 <i>grupos focais</i> , 99 referências 30.6%	23 <i>grupos focais</i> , 71 referências 22.0%	16 <i>grupos focais</i> , 37 referências 11.5%
- O envolvimento dos pais/encarregados de educação aumentou – os pais são mais chamados à escola para conhecer o processo e participar na avaliação dos alunos; - Existem famílias que constituem uma barreira devida a condições desfavoráveis do meio; - O envolvimento é independente do Decreto-Lei n.º. 3/2008.	- Mudança de papel associada à coordenação do PEI não foi acompanhada de formação para a nova responsabilidade; - a mudança de papel foi associada a um maior envolvimento no processo educativo dos alunos e maior conhecimentos dos mesmos e das suas necessidades; - O envolvimento é independente do Decreto-Lei n.º. 3/2008.	- Mudança de papel dos professores de EE – partilha de responsabilidade na tomada de decisões com os outros profissionais; - no entanto os PEE continuam a liderar os procedimentos do processo educativo dos alunos.	- A escola sente maior necessidade de recorrer aos profissionais para recolher informação sobre os alunos; - o seu envolvimento contribui para um maior conhecimento dos alunos.

3.3.3.1. Categoria: *envolvimento de pais/encarregados de educação*

Da análise de conteúdo aos discursos face ao *envolvimento de pais/encarregados de educação* sobressaíram 3 subcategorias (**tabela 3.13**).

Tabela 3.13 - Descrição da categoria *envolvimento dos pais/encarregados de educação* em função das subcategorias encontradas (percentagem de referências).

Envolvimento de pais/encarregados de educação 33 <i>grupos focais</i> , 116 referências 35.9%		
A participação dos pais/encarregados de educação aumentou	As famílias constituem uma barreira	A participação dos Encarregados de Educação é independente de decretos
19 <i>grupos focais</i> , 59 referências, 50.9%	14 <i>grupos focais</i> , 35 referências, 30.2%	13 <i>grupos focais</i> , 22 referências 18.9%
- O Decreto-Lei n.º 3/2008 veio responsabilizar todos os intervenientes no processo educativo; - Os pais são mais chamados à escola para participarem na elaboração de documentos e contribuírem como fontes de avaliação no processo de avaliação.	- Recursos financeiros das famílias dificultam acesso a serviços de saúde e a avaliações especializadas (quando a escola não consegue <i>per si</i> dar resposta à avaliação).	- Não houve mudança porque não é um Decreto-Lei que vai modificar o envolvimento dos pais/encarregados de educação.

O aumento da participação dos pais/encarregados de educação foi a percepção mais vezes abordada pelos participantes, surgindo em 19 *grupos focais* (59 referências, 50.9%). Os pais/encarregados de educação são mais vezes chamados à escola e a sua participação é descrita como contributo fundamental no processo de avaliação e na elaboração do programa educativo individual. A sua importância no processo de avaliação foi enfatizada no que respeita ao fornecimento de informação concernente aos *Factores Ambientais* influentes sobre a funcionalidade do aluno.

“Agora já é uma decisão de todos, inclusive das famílias que contactamos sempre para tomar as decisões a para falar e fazem parte do processo. É mais assumida por toda a gente. Toda a gente vai tomando conhecimento das coisas ao longo do processo.”

“Muitas das famílias não se preocupavam nada com os alunos porque sabiam que a escola tinha já esta medida ali pronta e deixou de haver aquela relação escola família, portanto aqui acho que há aquela tal responsabilização de todos.”

O aumento da participação dos pais foi também traduzido numa relação mais próxima com os professores no delineamento de estratégias de intervenção e na avaliação dos progressos alcançados:

“Eu acho que até estão mais activos neste processo, recorrem mais vezes ao director de turma, pelo menos é isso que sinto, vêm, questionam, o que acham, se melhorou”.

Associado a este progressivo envolvimento dos pais no processo de avaliação, foram transparecidas algumas dificuldades na interacção entre profissionais e pais, no que respeita particularmente à conciliação das opiniões relativas aos principais problemas do aluno, em 14 *grupos focais* (35 referências, 30.2%).

“A maioria dos pais não reconhecem que as crianças têm ali um problema”.

Outro aspecto salientado nesta interface entre a escola e os pais, é o facto da sua contribuição no processo de avaliação ser muitas vezes obstaculizada por questões de natureza económica, não tendo possibilidades de pedir avaliações ou de um acompanhamento externo do aluno.

“Não tinha hipótese porque depois não era só uma consulta, tinha de ser mais do que uma e ele nunca foi”.

Por último, é importante salientar que em 13 *grupos focais* (22 referências, 18.9%), os profissionais visaram que a participação dos pais depende essencialmente da sua atitude e empenho, condições previas e independentes a qualquer legislação. A seguinte citação faz parte deste argumento:

“continua a haver o encarregado de educação que é extremamente disponível e que consegue fazer um trabalho articulado com a escola, continua a haver encarregados de educação que não estão disponíveis e não houve alteração nesse sentido”;

“se aumentou ou não a participação, lá esta, já vinham à escola, já colaboraram, já participavam bastante, já assinavam outros documentos, não noto assim grandes alterações nesse aspecto”.

3.3.3.2. Categoria: envolvimento do professor titular de turma/director de turma

Esta categoria esteve presente em 26 *grupos focais*, assumindo 30.7% das referências ao tema *envolvimento de pais/encarregados de educação, docentes e profissionais no processo educativo* (99 referências) e, distribuíram-se em torno de três níveis: **(a)** um, a considerar maior envolvimento destes profissionais; **(b)** outro, que diz que este novo papel induziu um aumento de necessidade de colaboração em equipa, pela falta de preparação destes profissionais para a assunção das suas novas responsabilidades; **(c)** e, outro ainda, que descreveu um envolvimento idêntico, explicitando que o envolvimento destes profissionais dependente da sua atitude e não de um cumprimento formal da legislação.

(a) Das 99 referências, 24 traduzem um maior envolvimento e participação dos *professores titulares de turma e directores de turma* no processo educativo dos alunos elegíveis, em consequência do assumir da coordenação do PEI tal como exigido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008.

“Até então o que nós fazíamos era responsabilizar a equipa de educação especial e desresponsabilizar quer os professores, quer os pais, quer o conselho de turma em si. Neste momento isto não está a acontecer. Claro que há uma maior responsabilização do conselho de turma perante cada caso”.

Na sequência do reconhecimento de um maior envolvimento destes profissionais no processo educativo dos alunos com NEE, foi documentado que este novo papel, por um lado, fez desenvolver os seus conhecimentos e competências de ensino (9 *grupos focais*, 15 referências) e, por outro, tornou mais evidente a necessidade de serem preparados para as exigências actualmente colocadas, designadamente, a coordenação do PEI (11 *grupos focais*, 16 referências).

“A responsabilidade passou a recair sobre o director de turma sem ele ter formação para tal”.

(b) Os participantes realçam, ainda, que a exigência colocada pelas funções do director de turma e a falta de preparação sentida por estes profissionais para o seu desempenho foram

factores que catalisaram a necessidade de um mais efectivo trabalho colaborativo. A descrição da necessidade de colaboração com outros profissionais esteve presente em 10 *grupos focais* (com 15 referências) e reportou-se, essencialmente ao *docente de educação especial*.

(c) À semelhança do registado na categoria *envolvimento dos pais/encarregados de educação*, o envolvimento do director de turma é atribuído mais à atitude dos profissionais do que às mudanças introduzidas pelo Decreto-Lei (em 13 *grupos focais*, 29 referências).

“Acho que o papel do director de turma não mudou. Efectivamente tem a ver com a maneira de estar de cada pessoa.”

“Eu acho que já antes havia professores que estavam mais receptivos e outros menos, não foi por ter havido esta mudança legislativa, tem a ver com a predisposição para fazer a diferenciação.”

3.3.3.3. Categoria: envolvimento do docente de educação especial

O envolvimento do *docente de educação especial* no processo de implementação do Decreto-Lei foi um tema muito abordado - presente em 23 dos *grupos focais*, com 71 referências. Esta abordagem refere-se a uma mudança no papel desempenhado por este profissional (em 7 *grupos focais*, com 19 referências), havendo agora uma maior partilha das responsabilidades com os restantes elementos da equipa, nomeadamente no que concerne às decisões tomadas no processo de elegibilidade.

Apesar desta percepção, prevalece a opinião de que o *docente de educação especial* continua a liderar o processo de avaliação dos alunos (15 *grupos focais*, 37 referências), permanecendo como o principal responsável do PEI.

“Acho que em termos da legislação vem responsabilizar mais o director de turma pelo processo. Mas efectivamente quem faz o trabalho base, quem está no campo efectivamente de toda a regularização, de toda a burocratização dos documentos necessários continua a ser o professor de ensino especial e é ele que dá as directrizes ao director de turma”.

A falta de conhecimentos dos professores do ensino regular e a dificuldade na gestão de horários que lhes permitam o desempenho das tarefas associadas ao seu novo papel, foram mencionadas como os factores que mais contribuem para a ainda presente liderança do *docente de educação especial* na condução dos procedimentos de avaliação e intervenção.

3.3.3.4. Categoria: envolvimento de outros profissionais de educação

A presença de outros profissionais nas escolas foi abordada em 16 *grupos focais* (37 referências, 11.5%). Durante as discussões, o papel do *psicólogo* na dinâmica das equipas pluridisciplinares foi mencionado como sendo fundamental, por transmitir “confiança” aos professores nos procedimentos inerentes à implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008. Também a participação de outros profissionais, designadamente dos terapeutas, foi considerado um importante contributo para uma melhor adequação das respostas educativas às necessidades dos alunos.

“Conseguimos perceber melhor as problemáticas sobre várias perspectivas.”

“São os psicólogos ou os terapeutas e talvez por isso é que são ainda mais solicitados agora para a avaliação. Porque se não forem eles a avaliar isso os professores não têm competências para avaliar as funções do corpo.”

“Acho que não foi o decreto a envolver os professores mais, mas, realmente a figura da psicóloga e da terapeuta, a figura do técnico é que ajuda no envolvimento.”

A contribuição dos outros profissionais foi ainda descrita como fundamental para a descrição da componente das *Funções do Corpo* no perfil de funcionalidade dos alunos.

“As escolas sentiram muito mais necessidade da opinião do técnico externo à escola e que trabalha com a criança e desde o 3 há uma maior partilha de informação apesar de não trabalharmos todos no mesmo local. Acho que as escolas se sentiram forçadas a criar elos com os diferentes técnicos que intervêm com as crianças independentemente de ser um apoio fornecido pela escola ou um apoio que os pais recorreram externamente.”

Qual a relação entre os profissionais e o número de grupos focais e de referências por categoria e subcategoria?

Numa análise da participação de cada grupo profissional na discussão desta temática (tabela 3.14), verificámos, mais uma vez, uma preponderância de percepções e opiniões expostas pelo *docente de educação especial* (29 grupos focais, 101 referências, 31.3% do total de referências acerca deste tema).

Tabela 3.14 –Número de referências às categorias e subcategorias relativas ao tema *envolvimento dos pais/encarregados de educação, docentes e profissionais no processo educativo* em função do grupo profissional.

	Envolvimento de pais/encarregados de educação, docentes e profissionais no processo educativo 33 grupos focais, 323 referências (12.1% do total de referências)				Total
	Encarregados de Educação	Professor titular de turma/director de turma	Docente de educação especial	Outros Profissionais de Educação	
	33/ 116 FG/ Ref	26/ 99 FG/ Ref	23/ 71 FG/ Ref	16/ 37 FG/ Ref	33/ 323 FG/ Ref
PEE	18/ 31 (26.7%)	16/ 28 (28.3%)	15/ 29 (40.8%)	10/ 13 (35.1%)	29/ 101 (31.3%)
Psico	8/ 23 (19.8%)	8/ 9 (9.1%)	3/ 4 (5.6%)	5/ 5 (13.5%)	16/ 41 (12.7%)
DE	14/ 27 (23.3%)	8/ 14 (14.1%)	8/ 12 (16.9%)	4/ 7 (18.9%)	16/ 60 (18.6%)
DT	8/ 12 (10.3%)	15/ 33 (33.3%)	8/ 14 (19.7%)	2/ 4 (10.8%)	18/ 63 (19.5%)
PTT	7/ 9 (7.8%)	5/ 11 (11.1%)	4/ 7 (9.9%)	2/ 2 (5.4%)	11/ 29 (9%)
TF	1/1 (0.9%)	1/ 1 (1%)	0/ 0	2/ 3 (8.1%)	4/ 5 (1.5%)
Pai	11/ 13 (11.2%)	3/ 3 (3%)	2/ 3 (4.2%)	0/ 0	12/ 19 (5.9%)
CRI	0/ 0	0/ 0	1/ 2 (2.8%)	1/ 3 (8.1%)	1/ 5 (1.5%)

Síntese

Com a implementação do Decreto-Lei a equipa solicita mais frequentemente a participação dos pais no processo de avaliação e elaboração do PEI (50.9%).

A importância do envolvimento dos pais é realçada na colheita de informação sobre os *Factores Ambientais* influentes na funcionalidade do aluno.

O professor de ensino regular vê uma alteração no seu papel, caracterizada, essencialmente, por passar a coordenar o PEI dos alunos. Contudo, o pleno desempenho desta nova responsabilidade encontra-se ainda condicionado pela falta de formação e de tempo disponível para executar as tarefas. Para superação destas dificuldades tem recorrido ao *docente de educação especial*.

A falta de conhecimento e disponibilidade de horários dos directores de turma e *professores titulares de turma* são razões evocadas para o *docente de educação especial* continuar a ser o elemento chave em todo o processo; Os profissionais não docentes são vistos como uma mais-valia, contribuindo com informação sobre *Funções do Corpo*.

3.3.4. Tema: articulação entre profissionais internos e externos à escola

A referência à “*articulação*” e à “*colaboração*” foi uma constante nos *grupos focais*, constituindo, aliás, o 2º tema mais abordado (com 458 referências em 32 *grupos focais*). Na **tabela 3.15** são apresentadas as categorias emergidas neste tema e o número de referências a elas.

Tabela 3.15 – Descrição do tema *articulação entre profissionais internos e externos à escola* em função das categorias encontradas (percentagem de referências).

<i>Articulação entre profissionais internos e externos à escola</i> 32 grupos focais, 458 referências (17.1% do total de referências)	
Colaboração entre os profissionais da escola	Articulação com serviços e profissionais externos à escola
30 grupos focais, 249 referências 54.4%	32 grupos focais, 209 referências 45.6%
<ul style="list-style-type: none"> - Partilha de conhecimento entre os profissionais no processo de avaliação, tomada de decisão e intervenção é fundamental; - O trabalho colaborativo aumentou; - Falta de tempo para reunir a equipa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de articulação entre o ministério de educação e de saúde para implementar um referencial para a avaliação, que contempla descritores do domínio da saúde; - Médicos rejeitam utilizar a linguagem CIF nos seus relatórios; - Os outros profissionais (por exemplo: terapeutas e psicólogos) já iniciaram a utilização da CIF; - Falta de articulação com a Segurança Social para implementar respostas na transição para a vida activa

3.3.4.1. Categoria: colaboração entre os profissionais da escola

Das 458 referências ao tema *articulação entre profissionais internos e externos à escola*, 54.4% (249 referências, em 30 grupos focais) referem-se à colaboração entre profissionais da escola.

Em 95 referências, esta colaboração é caracterizada pela: **(a)** partilha de conhecimento: “*todos nós damos a nossa opinião de acordo com a área de formação...trocamos ideias, relatórios, e acabamos por juntar todo o trabalho para na prática se aplicar*”, permitindo que os profissionais participantes acedam a um conhecimento do aluno sobre o seu funcionamento em diferentes contextos; **(b)** partilha na decisão a tomar e na intervenção a realizar: “*uma articulação quase diária de planificação, de trabalho, de avaliação, de reformulação*”; **(c)** partilha de responsabilidade: “*uma consciência de que todos éramos responsáveis*”.

O tempo surgiu referenciado 71 vezes em 18 grupos focais, sendo descrito como uma condição necessária mas escassa para reunir os profissionais que conhecem o aluno.

“Acabamos por não ter tempo para estar com as pessoas”.
“Necessidade de haver tempo para articular... para poder programar o trabalho com os alunos”.

A maior necessidade de trabalho em equipa tem vindo a ser descrita como uma consequência das exigências do Decreto-Lei n.º 3/2008 (57 referências em 14 *grupos focais*).

“Sempre fiz trabalho de articulação, também com o conselho de turma, mas agora mais”.
“Agora trabalha-se mais em equipa”.

Ainda que em menor frequência (26 referências em 8 *grupos focais*), alguns participantes defendem que o trabalho colaborativo era uma condição já presente nas escolas, não tendo, portanto sofrido alteração com a implementação do Decreto-Lei.

“A necessidade que temos de estar uns com os outros mantém-se desde há muito tempo”.
“Eu sempre contei com eles, desde sempre fomos parceiros”.

3.3.4.2. Categoria: articulação com serviços/profissionais externos

A *articulação com serviços/profissionais externos à escola* foi referida por 209 vezes, em 32 *grupos focais*.

Estas referências centram-se sobretudo na necessidade de uma melhor articulação entre o Ministério de Educação e o Ministério da Saúde, nomeadamente no uso de uma linguagem comum entre estes dois sistemas.

“Muito médicos se recusavam a fazer porque tinham indicações do ministério da saúde para não fazer”.
“Não houve articulação entre o ministério da saúde e da educação”.

Esta falta de articulação com os serviços de saúde, é usada pelos profissionais para explicar as dificuldades sentidas na classificação das *Funções do Corpo*.

“Porque nem os próprios médicos se entendiam quando as escolas começaram a pedir aos hospitais e aos médicos para preencher a checklist foi um pouco controverso mas que nos ajudava a nós a trabalhar. Temos médicos que se recusaram a preencher porque achavam que não o deveriam fazer porque eles próprios sentiam que não tinham recebido formação para o tal”.

Apesar do apelo a uma melhor articulação entre o Ministério da Saúde e da Educação, alguns profissionais documentam já a presença de um esforço de adaptação à linguagem CIF por parte dos profissionais externos à escola, transparecido quer na redacção dos seus relatórios, quer no preenchimento da *checklist*.

“O contacto normalmente para os técnicos que acompanham os nossos alunos a maior parte é da nossa parte, por necessidade e por querer trocar informações. Eles começam a enviar já muitas vezes a checklist preenchida para as escolas e essa linguagem já começa a existir”.

Esta necessidade de articulação estende-se para além dos serviços de saúde à segurança social, nomeadamente no que concerne ao planeamento da transição para a vida pós-escolar dos alunos.

Qual a relação entre os profissionais e o número de grupos focais e de referências por categoria?

A importância deste tema é transversal a todos os grupos profissionais, tal como se pode verificar na **tabela 3.16**.

O número de referências à categoria *colaboração entre os profissionais internos* é muito próxima entre o *docente de educação especial* e o *director de turma*, e entre o *psicólogo* e o *elemento da direcção da escola*. Em relação à *articulação externa*, esta categoria ganha especial destaque no grupo de *docentes de educação especial*, ocupando 41.6% das referências nesta categoria. Este dado pode ser explicado pelo facto de estes serem o grupo profissional mais envolvido no processo de avaliação, sendo por isso aqueles que mais dificuldades reconhecem na colaboração com os serviços externos. A mesma explicação pode ser aplicada aos *psicólogos*, responsáveis por 20.6% das referências nesta categoria.

Tabela 3.16 –Número de referências às categorias e subcategorias relativas ao tema *articulação entre profissionais internos e externos à escola* em função do grupo profissional.

	<i>Articulação entre profissionais internos e externos à escola</i> 32 grupos focais, 458 referências (17.1% do total de referências)		Total
	Colaboração entre os profissionais internos 30/ 249	Articulação com serviços/profissionais externos 32/ 209	
	FG/ Referências	FG/ Referências	FG/ Ref
PEE	25/ 68 (27.3%)	26/ 87 (41.6%)	30/ 155
Psico	18/ 49 (19.7%)	16/ 43 (20.6%)	22/ 92
DE	13/ 35 (14.1%)	13/ 33 (15.8%)	18/ 68
DT	18/ 68 (27.3%)	10/ 22 (10.5%)	20/ 90
PTT	6/ 12 (4.8%)	5/ 11 (5.3%)	10/ 23
TF	2/ 6 (2.4%)	3/ 5 (2.4%)	4/ 11
Pai	4/ 6 (2.4%)	5/ 6 (2.9%)	8/ 12
CRI	1/ 5 (2%)	0/ 0	1/ 5
Médico	0/ 0	1/ 2 (1%)	1/ 2

Síntese

Dadas as mudanças introduzidas, particularmente o uso da CIF como referencial de avaliação, com a implementação do Decreto-Lei ficou evidenciado a necessidade de se desenvolver um trabalho colaborativo.

Existe falta tempo para efectivar este trabalho colaborativo.

É difícil a colaboração com os serviços de saúde, designadamente, no uso de uma linguagem comum e numa atempada partilha de informação para o processo de elegibilidade.

Existe pouca articulação com a Segurança Social no sentido de planear a transição para a vida pós-escolar dos alunos no final do seu percurso escolar.

3.3.5. Tema: respostas educativas para os alunos elegíveis

As *respostas educativas para os alunos elegíveis* é o tema mais abordado nos grupos focais, ocupando 18.4% do total das referências. A **tabela 3.17** mostra as categorias emergidas do total de 492 referências a este tema.

Tabela 3.17 – Descrição do tema *respostas educativas para os alunos elegíveis* em função das categorias encontradas (percentagem de referências).

Respostas educativas para os alunos elegíveis 33 grupos focais, 492 referências (18.4% do total de referências)					
Respostas às necessidades individuais dentro da sala de aula	Medidas educativas adoptadas	Transição para a vida activa	Modalidades específicas de educação	Protocolos CRI	Falta de recursos humanos
22 grupos focais, 101 referências 20.5%	11 grupos focais, 31 referências 6.3%	19 grupos focais, 53 referências 10.8%	16 grupos focais, 44 referências 8.9%	14 grupos focais, 50 referências 10.1%	32 grupos focais, 213 referências 43.3%
- Constituição das turmas por um número de alunos excessivo e com uma grande heterogeneidade das suas características - dificuldade a adequação das respostas às necessidades dos alunos com NEE - Necessidade de suporte de um segundo professor dentro da sala de aula	- Dificuldade na tomada de decisão sobre a medida CEI, dada a pouca flexibilidade reconhecida à medida <i>Adequações curriculares</i> , para responder às necessidades dos alunos. - Ausência de uma medida intermédia entre as ACI e o CEI.	- Dificuldade em encontrar respostas organizadas na comunidade para a inserção profissional dos alunos; - O CAO é a resposta mais possível, contando com listas de espera (proposta de maior articulação com a Segurança Social para prever a saída dos alunos das escolas atempadamente).	- As modalidades específicas de educação trouxeram mais técnicos para as escolas; - Permitiram uma melhor adequação das respostas aos alunos; - são afectadas negativamente pela falta de recursos, falta de Unidades apropriadas à faixa etária dos alunos, ER geograficamente distantes.	- O número de horas de apoio dos técnicos é insuficiente; - O apoio previsto pelos CRI está destinado apenas aos alunos com NEE), pelo que os alunos não elegíveis não têm apoio especializado e por vezes os próprios alunos elegíveis; - Os protocolos têm aval tardio, e por isso os técnicos iniciam as suas funções nas escolas após o início do ano lectivo;	- Falta de profissionais da área da Educação Especial; - Falta de técnicos, nomeadamente <i>psicólogos, terapeutas</i> ; - Falta de materiais adequados às necessidades dos alunos com NEE; - A falta de profissionais condiciona a distribuição dos apoios pelos alunos com NEE, pelo que têm poucas horas de apoio.

3.3.5.1. Categoria: respostas às necessidades individuais dentro da sala de aula

A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula esteve presente no discurso dos participantes, surgindo 101 vezes, em 22 *grupos focais*.

O grupo de participantes mais intervenientes na discussão sobre a inclusão dos alunos na turma a que pertencem, foram os *directores de turma/professores titulares de turma* (contando com 55 referências sobre este tópico em 18 *grupos focais*).

O teor do discurso manifesto sobre este tema compreende essencialmente as dificuldades sentidas na inclusão dos alunos na turma, nomeadamente o planeamento de actividades que possibilite a participação de todos os alunos, com e sem NEE. Esta dificuldade é justificada pelos participantes por as turmas serem constituídas por um número de alunos e heterogeneidade excessivos (diferentes níveis de ensino por turma), dificultando, portanto, a adequação às necessidades individuais de todos os alunos da turma.

“A diferenciação é muito incentivada, e toda a gente quer fazê-la e toda a gente gostaria de a fazer, e não estou só a falar destes alunos abrangidos pelo 3, estou a falar de todos em geral”.

Outra das razões apontadas às dificuldades enfrentadas na plena inclusão dos alunos com NEE na turma, é a falta de tempo/ disponibilidade dos professores para dedicar a estes alunos.

“Quando é uma turma que, já por si, têm muitas dificuldades, com problemas de comportamento é completamente inviável, aquele aluno acaba por ficar esquecido em contexto de sala de aula e não é que o professor faça de propósito mas é que não consegue”.

“Alguns alunos com necessidades educativas especiais estão na sala de aula numa perspectiva de passar o tempo”.

“O professor não tem obviamente disponibilidade para lhe dar atenção, eu acho que isso não é inclusão”.

Ainda relacionado com as contrariedades para responder às necessidades individuais dentro da sala de aula surgiram 6 referências à falta de formação específica do âmbito das necessidades educativas especiais (6 *grupos focais*).

“O ideal é ela estar o máximo de tempo possível, dentro das suas capacidades que tem, na sala de ensino normal com a professor de ensino normal e esse professor não teve formação nenhuma”.

Para resolver parte destas dificuldades, os participantes consideram que a existência de outro profissional dentro da sala de aula poderia garantir um melhor acompanhamento a todos os alunos (em 11 *grupos focais*, com 18 referências).

“Se tivesse uma pessoa a controlar era fácil fazer qualquer coisa e se eu estiver com ele não estou com os outros, por muito boa vontade que tenha, eu sozinha numa sala é difícil”.

3.3.5.2. Categoria: medidas educativas

As medidas educativas surgiram no discurso dos participantes em 11 *grupos focais* e com 31 referências, organizando-se em duas subcategorias: **(a)** a dificuldade na tomada de decisão acerca do CEI (6 *grupos focais*, 17 referências); **(b)** e a pouca flexibilidade na medida *adequações curriculares individuais* (ACI) (5 *grupos focais*, 14 referências).

A primeira subcategoria compreende conteúdos relacionados com as dificuldades em decidir sobre a necessidade de se adoptar, ou não, a medida CEI. A sua natureza restritiva parece estar na origem destas dificuldades, transparecendo o zelo e preocupação das equipas neste processo.

“O currículo específico individual como todos sabemos é a última das medidas e acarreta que o aluno depois não pode prosseguir estudos”.

Já a segunda subcategoria remete para as dificuldades sentidas pelos participantes na operacionalização da medida *adequações curriculares individuais*, considerando que existe um grupo de alunos que, não sendo alvo de um currículo específico individual, não consegue cumprir o currículo comum.

“Um aluno que tem uma deficiência mental moderada ou ligeira, que em princípio poderia passar por todo o currículo, do currículo comum, é muito difícil e não está previsto que se eliminem disciplinas nestas situações”. “Ora uma criança que está na educação especial e que não está no currículo específico

individual tem todo o currículo, em princípio, salvo se tiver, tem todo o currículo e é imenso”.

Esta dificuldade surge evidenciada em situações de transição entre ciclos (em 2 grupos focais).

“A única dificuldade é se o aluno vai para um currículo específico ou se mantemos as medidas menos restritivas. Isso acontece sobretudo na transição de ciclos. Temos situações de alunos que não lêem e estão no 5º ano... em princípio é muito difícil ter estes alunos no currículo normal e o que devemos fazer era se calhar ou seguir o currículo individual ou outra coisa qualquer”.

3.3.5.3. Categoria: transição para a vida activa

A categoria *Transição para a vida activa* esteve presente em 19 grupos focais, contando com 53 referências. Estas referências descrevem, essencialmente, a falta de respostas na comunidade para os alunos que “terminam” o percurso escolar:

“Eu gostava que o 3 nos tivesse trazido qualquer coisa de novo sobretudo um apoio de retaguarda também em termos de legislação, de obrigatoriedade, de motivação, de trabalho, de atitudes e comportamentos até da população para que depois estes alunos sejam mais aceites e tenham o seu lugar lá fora, e notamos que o 3 não nos disse nada disso”.

“Temos feito os programas de inserção laboral como nós chamamos, o PIT, planificamos tudo, fazemos o perfil do aluno, fazemos tudo, colocamos os alunos a trabalhar em instituições e aqui na escola onde seja mas depois acabamos por não ter respostas”.

“É angustiante para nós percebermos que foi pedido à escola que investisse naqueles alunos e qual é agora o contributo da sociedade e dos outros ministérios? Vão para casa? Valeu a pena o investimento? São dúvidas que nós temos”.

Na opinião dos profissionais os Centros de Actividades Ocupacionais (CAO) são as respostas mais presentes para estes alunos, em contraste com as respostas a nível da inserção profissional.

Contudo, é documentado que mesmo o processo de entrada dos alunos nos CAO são demorados, “retendo-os” na escola ou em casa em longos períodos de espera. Perante esta situação os profissionais revelam a necessidade de uma melhor articulação com a Segurança Social, propondo a criação de uma rede de informação comum entre sistemas.

“Se calhar a acrescentar a articulação com a segurança social por causa da saída destes meninos para os centros de actividade ocupacional que não está previsto e que ficam à espera das vagas e ficam aqui a reprovar a fazer tempo”.

3.3.5.4. Categoria: modalidades específicas de educação

Dando continuidade à apresentação dos resultados relativos às respostas para os alunos elegíveis introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, foram abordadas em 16 grupos focais (44 referências), as Modalidades Específicas de Educação (**Capítulo V**). Pela semelhança das opiniões relativas às vantagens e às necessidades das modalidades específicas de educação, optámos por analisar as quatro modalidades em dois grandes grupos. O primeiro composto pelas unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (UAM) e pelas unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (UEE). O segundo grupo constituído pelas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (ERAS) e escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão (ERAC).

A criação de UAM e de UEE foi abordada em 13 *grupos focais* (35 referências), representando 79.5% das menções à categoria *modalidades específicas de educação*. Já a criação de escolas de referência, foi abordada em 6 *grupos focais*, contando com 9 referências (20.5% das referências às modalidades específicas de educação).

A **tabela 3.18** estabelece a comparação entre os dois grupos de modalidades específicas de educação introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008.

Tabela 3.18 – Comparação dos discursos dos participantes relativos às diferentes modalidades específicas de educação.

Modalidades Específicas de Educação (16 <i>grupos focais</i> , 44 referências)		
UAM e UEE (13 <i>grupos focais</i> , 35 referências) 79.5%	Escolas de Referência (6 <i>grupos focais</i> , 9 referências) 20.5%	
Aspectos positivos associados à criação de Unidades 10 <i>grupos focais</i> , 18 referências, 51.4% das respostas <div style="text-align: center;">↓</div> <ul style="list-style-type: none"> - Maior apoio aos alunos elegíveis; - Inclusão de maior número de alunos nas escolas; - Organização de respostas mais adequadas às necessidades dos alunos. 	Aspectos negativos associados à criação de Unidades 6 <i>grupos focais</i> , 12 referências, 34.3% das referências <div style="text-align: center;">↓</div> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de recursos; - Falta de unidades adequadas à faixa etária dos alunos; - Obstáculo à inclusão. 	Aspectos negativos associados à constituição de escolas de referência (6 <i>grupos focais</i> , 9 referências – 100%) <div style="text-align: center;">↓</div> <ul style="list-style-type: none"> - Distância das escolas de referência da residência dos alunos; - Falta de apoio ao aluno e sua família para providenciar o transporte e residência junto das escolas de referência; - Falta de recursos.
O esforço/atitude dos profissionais que trabalham nas Unidades determinam o sucesso destas respostas educativas. 3 <i>grupos focais</i> , 5 referências, 14.3% das referências		

Subcategoria: criação das Unidades

A partir do discurso dos participantes percebemos que a criação de UAM e de UEE foi perspectivada sob dois ângulos. Por um lado, foi descrita como uma medida positiva (10 *grupos focais*, 18 referências, 51.4%), pois veio: **(1)** permitir aos alunos elegíveis um maior apoio de *terapeutas* e *psicólogos* no contexto escolar; **(2)** incluir maior número de alunos nas escolas (“*vai de encontro à escola inclusiva porque nós colocamos os alunos todos em actividade em contexto escolar*”); **(3)** organizar respostas mais adequadas às necessidades dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e com perturbações do espectro do autismo (“*vai-se mais ao encontro ao que o aluno precisa...se não houvesse as unidades que o 3 define, as crianças teriam de estar mais tempo na sala de aula com pior qualidade para estas crianças e para os outros*”).

Por outro lado, em 6 *grupos focais* (12 referências, 34,3% das referências) a criação de Unidades foi vista como uma medida negativa, por ser uma estratégia educativa que, por vezes, não constitui uma solução efectiva para as necessidades dos alunos, devido a:

(1) falta de recursos (ao nível de espaço e equipamentos adequados às necessidades destes alunos): *“as unidades nem sempre são uma solução...sobretudo porque não temos recursos para isso”*;

(2) necessidade de criar Unidades destinadas aos vários ciclos de escolaridade (nomeadamente no 2º e 3º ciclos), aproximando os alunos que utilizam estes serviços dos seus pares: *“também não há unidades para 3ºciclo, não íamos colocar o aluno numa unidade de 1º ciclo”*;

(3) servir, por vezes, a segregação dos alunos:

“serão as unidades de ensino estruturado dentro das escolas do regular a solução para a causa ou é mais uma escola de educação especial dentro da escola numa perspectiva economicista?”;

“as unidades em muitas escolas, é uma opinião pessoal, criaram outra vez uma instituição numa escola regular. A inclusão não é no intervalo colocar as crianças a brincar com os outros. É mais do que isso”;

“se as unidades forem bem implementadas e continuarem a ser bem desenvolvida, acho que são uma mais valia, como recurso e não como único meio, o único sítio para os meninos estarem”.

Apurámos, também, a presença de um terceiro ponto de vista (em 3 *grupos focais*, 5 referências), assente na opinião de que a contribuição das unidades para o sucesso educativo dos alunos é determinada pelo esforço/atitude dos profissionais que nelas trabalham.

“A unidade pode ser uma coisa muito boa e eles evoluírem por causa das pessoas que lá estão e, pode ser um armazém, um depósito onde se colocam os meninos quando as pessoas não se dedicam da mesma forma”, “Para mim, o sucesso destas unidade e não tenho a mínima dúvida tem a ver com as pessoas, os meios humanos.”

Subcategoria: criação de escolas de referência

No que respeita às escolas de referência, o discurso dos participantes centrou-se nas dificuldades experienciadas na sua operacionalização (6 *grupos focais*, 9 referências, representando a totalidade das referências a este tema).

As principais críticas apontadas às escolas de referência foram:

(1) a distância das escolas de referência da residência dos alunos (3 *grupos focais*, 3 referências) foi descrita como um constrangimento, uma vez que, muitas vezes, significa o afastamento do “*seu meio social de origem*”;

“eu acho que há inclusivamente um aspecto no 3 que não promove nada a inclusão, muito pelo contrário, que é encaminhar estes alunos para as escolas de referência”;

(2) a falta de apoio ao aluno e sua família para providenciar o transporte e residência junto das escolas de referência (2 *grupos focais*, 3 referências);

“Quando são criadas as escolas de referência deveriam ser criadas as infra-estruturas para que isso seja viável para as famílias pelo menos uma residência estudantil para eles poderem ficar durante a semana porque é impossível andarem para trás e para a frente”;

(3) não ter sido providenciado às escolas de referência os recursos necessários ao seu bom funcionamento (2 *grupos focais*, 3 referências);

“as nossas escolas não estavam preparadas a nível de equipamentos, etc., para receber estes meninos com estas mudanças”.

3.3.5.5. Categoria: centros de recursos para a inclusão

Outra das orientações do Decreto-Lei n.º 3/2008 diz respeito ao desenvolvimento de parcerias entre as escolas e instituições particulares, de solidariedade social e centros de recursos (**artigo 30.º**). Assim, um dos objectivos dos *grupos focais* foi averiguar como estão a decorrer estes protocolos e a sua tradução no apoio efectivo aos alunos. Para o efeito colocámos algumas questões: “*de que modo é que as parcerias com instituições*

externas estão a ser implementadas?”, “as parcerias estão a ser uma mais-valia? Em quê?”

Nos agrupamentos que tinham parcerias com os CRI, os participantes referiram dificuldades sentidas na implementação dessas parcerias (15 *grupos focais*, 42 referências). Em 13 *grupos focais* (21 referências), os participantes relataram dificuldades em obter, das instituições parceiras, profissionais especializados que disponibilizem horas suficientes de apoio às necessidades dos alunos.

“Nós fazemos um projecto onde solicitamos o tipo de articulação que gostaríamos de ter mas depois com base no subsídio que o ministério de educação determina para esta escola, nós só vamos beneficiar de X recursos humanos com X horas e nada mais”.

“As horas dadas aos técnicos são insuficientes”.

“Se aumentassem o número de horas aí seria bem mais fácil para as famílias e para as crianças terem mais apoio e mesmo para a escola”.

Relacionado com a falta de tempo para o apoio aos alunos, outra crítica (em 4 *grupos focais*, 8 referências) prende-se com o facto deste apoio se cingir aos alunos com necessidades educativas especiais, especificamente aqueles que usam os serviços das UAM ou das UEE.

“Os protocolos são prioritariamente para as unidades, mesmo assim são diminutos porque as horas são cortadas”.

“Depois temos um fisioterapeuta que vem cá às quartas de tarde e dá apoio a um menino que está em apoio domiciliário e mais nada a nível de técnicos porque estamos a dar muito mais apoio às unidades, portanto, a divisão que temos de fazer, esta escola é que acaba por sofrer porque não tem unidade... é pena porque sei que há muitas mais necessidades e nós não podemos dar esse apoio nem resposta a tudo”.

Outra dificuldade mencionada pelos participantes, refere-se ao tardio estabelecimento de parcerias com os CRI, acontecendo, muitas vezes, após o início do ano lectivo (3 *grupos focais*, 10 referências), o que interfere com a gestão dos apoios e com a dinâmica educativa.

“A resposta também deveria ser atempada relativamente ao lançamento do ano lectivo porque existe um plano de acção do CRI que contempla as necessidades da escola porque há determinadas áreas funcionais que vão ser dadas, nós já estamos no final de Setembro e não temos nada... Isso também altera o funcionamento aqui das turmas, da escola, da vida das famílias, da escolaridade e da escola que os meninos vão ter e isso é tudo alterado. Os timings não estão acertados”.

Apesar das opiniões dos participantes terem documentado essencialmente dificuldades no estabelecimento destas parcerias, em 3 *grupos focais* (6 referências) foi salientado a sua importância no sucesso educativo dos alunos, por lhes proporcionar apoio especializado.

3.3.5.6. Categoria: falta de recursos humanos

Na abordagem ao tema das *respostas educativas para os alunos elegíveis*, surgiram referências à falta de recursos humanos (em 31 *grupos focais*, 158 referências):

(1) em 19 *grupos focais*, foi por 67 vezes referida a carência de *docentes de educação especial*;

“cinco professores de educação especial mas duas estão na unidade, uma está colocada na direcção portanto sobram duas para todos os outros alunos que são 50 e tal e crescem”;

“não há professores suficientes nem mesmo que houvesse só metade dos alunos”;

(2) em 24 *grupos focais* (49 referências), foi abordada a falta de profissionais especializados, designadamente *psicólogos* (referido em 9 *grupos focais*, 16 referências) e *terapeutas* (referido em 17 *grupos focais*, 33 referências)

“três psicólogas que vêm à escola mas não é o suficiente”;

“terapia de fala num dos alunos e não temos especialização sobre esta área concreta. Estamos à espera”.

Os participantes consideram que os alunos não têm o número de horas de apoio de que necessitam, em consequência da insuficiente presença de profissionais nas escolas.

“Quando os encarregados de educação diziam que a tutela dizia que e mais que, e que os filhos tinham direito a x horas e nós não temos os professores nem os meios. Depois, é óbvio que nós temos uma preocupação muito grande na implementação do normativo”.

“Grau de exigência é maior e os recursos humanos e logísticos, e neste caso eu quero falar nos humanos, realmente chega a uma altura que começam mesmo a faltar. Quando somos, depois, obrigados a dividir estes recursos humanos, a espalhá-los, às vezes, ou quase sempre, as coisas podem depois falhar mesmo. Se os dividimos muito depois não é para uns e nem para outros”.

(3) Para além dos profissionais mencionados foi também apontada a falta de técnicos de serviço social nas escolas (em 4 *grupos focais*, 7 referências) e de assistentes operacionais (em 4 *grupos focais*, 5 referências).

As restantes trinta referências a esta categoria, apenas denotam falta de profissionais, não especificando quais.

Qual a relação entre os profissionais e o número de grupos focais e de referências por categoria?

Na **tabela 3.19** encontram-se os resultados das categorias relativas ao tema *respostas educativas para os alunos elegíveis*, distribuídos por grupo profissional.

Conforme esperado, os *directores de turma/professores titulares de turma* constituem o grupo que mais aborda a categoria “*respostas às necessidades individuais dentro da sala de aula*” (54.4% das referências a esta categoria). Os *docentes de educação especial* são aqueles que mais abordam a categoria *Modalidades Específicas de Educação* (50% das referências).

Tabela 3.19 –Número de referências às categorias e subcategorias relativas ao tema *respostas educativas para os alunos elegíveis* em função do grupo profissional.

	Respostas educativas para os alunos elegíveis 33 grupos focais, 492 referências (18.4% do total de referências)						Total 33/492
	Respostas às necessidades individuais dentro da sala de aula 22/101	Medidas educativas 11/31	Transição para a vida activa 19/53	Modalidades Específicas de Educação 16/44	Protocolos CRI 14/50	Falta de recursos humanos 32/213	
	FG/ Ref	FG/ Ref	FG/ Ref	FG/ Ref	FG/ Ref	FG/ Ref	FG/ Ref
PEE	13/ 25 (24.8%)	5/ 11 (35.5%)	12/ 16 (30.2%)	12/ 22 (50%)	7/ 16 (32%)	20/ 59 (27.7%)	28/ 149 (30.3%)
Psico	3/ 7 (6.9%)	3/ 5 (16.1%)	6/ 7 (13.2%)	2/ 3 (6.8%)	4/ 7 (14%)	11/ 29 (13.6%)	13/ 58 (11.8%)
DE	7/ 8 (7.9%)	1/ 4 (12.9%)	8/ 16 (30.2%)	5/ 6 (13.6%)	8/ 19 (38%)	21/ 67 (31.5%)	23/ 120 (24.4%)
DT	15/ 39 (38.6%)	5/ 8 (25.8%)	6/ 7 (13.2%)	3/ 3 (6.8%)	1/ 1 (2%)	13/ 30 (14.1%)	19/ 88 (17.9%)
PTT	11/ 16 (15.8%)	1/ 1 (3.2%)	1/ 3 (5.7%)	1/ 1 (2.3%)	0/ 0	9/ 16 (7.5%)	15/ 37 (7.5%)
TF	0/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0	2/ 2 (4%)	0/ 0	2/ 2 (0.4%)
Pai	5/ 6 (5.9%)	0/ 0	2/ 4 (7.5%)	4/ 9 (20.5%)	1/ 1 (2%)	4/ 10 (4.7%)	10/ 30 (6.1%)
CRI	0/ 0	1/ 2 (6.5%)	0/ 0	0/ 0	2/ 4 (8%)	1/ 2 (0.9%)	2/ 8 (1.63%)

Síntese

As *respostas educativas para os alunos elegíveis* constituiu o tema mais abordado ao longo dos *grupos focais* (18.4%, tendo sido abordado em 33 *grupos focais* e em 492 referências).

A *falta de recursos humanos* e a *inclusão de alunos com NEE dentro da sala de aula* foram as categorias mais abordadas acerca do tema *respostas para alunos elegíveis* (43.3% e 20.5% das referências, respectivamente).

Os *docentes de educação especial e professores de ensino regular* são quem mais referências fizeram às respostas educativas aos alunos elegíveis (30.3% e 25.4% das referências a este tema, respectivamente), seguidos pelos *elementos da direcção da escola*, contribuindo com 24.4% das referências.

No que respeita às *respostas educativas para os alunos elegíveis*, os participantes consideraram que:

- é difícil responder às necessidades individuais de cada aluno dentro da sala de aula devido, essencialmente, ao elevado número e heterogeneidade de alunos que compõem as turmas e à falta de formação dos *professores titulares de turma*.
- é difícil decidir sobre a necessidade de adoptar as medidas *adequações curriculares individuais e currículo específico individual*, pela pouca flexibilidade da primeira e pela natureza restritiva da segunda. Esta dificuldade acentua-se na transição entre diferentes ciclos de ensino;
- no âmbito do planeamento da transição para a vida pós-escolar, existem poucas respostas para a integração dos alunos na comunidade, faltando oportunidades para a inserção académica e profissional;
- as modalidades específicas de educação UAM e UEE trouxeram um maior número de profissionais especializados à escola, havendo participantes que consideram estes recursos humanos ainda insuficientes;
- os protocolos não respondem inteiramente às necessidades das escolas, dado a dificuldade na negociação do número de profissionais e do número de horas de apoio.

3.3.6. Tema: apoios para os alunos não elegíveis

Com a implementação deste Decreto-Lei, houve uma redução do número de alunos considerados elegíveis para os serviços de educação especial. Existe, agora, um novo grupo de alunos, antes considerado elegível para os serviços de educação especial, cujas respostas devem ser encontradas no sistema de ensino regular. Interessou-nos, por isso, saber *que apoios a escola disponibiliza para apoiar os alunos não elegíveis?*

A abordagem a este tema abrangeu 33 *grupos focais* (240 referências), constituindo 9% da totalidade das referências em análise.

O tema foi abordado em todos os grupos focais sendo as referências agrupadas em duas categorias: **(a) apoios existentes para os alunos não elegíveis;** **(b) insuficiência dos apoios para os alunos não elegíveis (tabela 3.20)**

Tabela 3.20 – Descrição do tema *Apoios para os alunos não elegíveis* em função das categorias encontradas (percentagem de referências).

Apoios para os alunos não elegíveis 33 <i>grupos focais</i> , 240 referências (9% do total de referências)	
Apoios existentes para os alunos não elegíveis 27 <i>grupos focais</i> , 62 referências 25.8%	Insuficiência dos apoios para os alunos não elegíveis 29 <i>grupos focais</i> , 178 referências 74.2%
- Medidas do Despacho Normativo n.º 50/2005: planos de recuperação; planos de acompanhamento, Apoio sócio-educativo ao nível do 1º ciclo, tutórias; - Cursos de Formação e Educação (CEF); - Turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA); - Gabinete de apoio ao aluno; - Oficinas/Clubes; - Sala de estudo/ “Centro de dificuldades de Aprendizagem”. - Apoio dado pelos professores da escola. As escolas que descreveram um maior número de respostas encontradas para os alunos não elegíveis apresentaram um discurso mais positivo relativamente à redução do número de alunos elegíveis para os serviços de educação especial.	As medidas do Despacho Normativo n.º50/2005 foram maioritariamente consideradas insuficientes, devido à falta de profissionais que assegurem estes apoios, e à dificuldade na sistematização dos mesmos. - Presença de uma discriminação positiva dos alunos elegíveis para os serviços de educação especial, pois têm garantidos uma maior atenção sobre si e maior número de apoios.

3.3.6.1. Categoria: apoios existentes para os alunos não elegíveis

A caracterização dos apoios existentes para os alunos não elegíveis foi abordada 62 vezes (25.8%) em 27 *grupos focais*. Os participantes referiram que a redução do número de alunos elegíveis para os serviços de educação especial imposta pela implementação do Decreto-Lei, reorientou a atenção das escolas para outros tipos de apoio anteriormente legislados.

Parte destas referências, descrevem medidas e estratégias adoptadas pelos agrupamentos para proporcionar o apoio necessário aos alunos não elegíveis (8 agrupamentos). Entre estas estratégias, foi descrita a criação de uma estrutura de apoio específica designada de “*centros de aprendizagem*”, através da qual a direcção aloca profissionais para darem apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem. Neste centro os alunos são avaliados para o estabelecimento de objectivos específicos.

Na sequência da descrição destas medidas, as escolas referem que com a implementação do Decreto-Lei, foram desenvolvidas mais respostas para os alunos não elegíveis em função do recurso aos apoios previstos no Despacho Normativo n.º 50/2005:

“E também devo acrescentar que isto fez com que os professores se debruçassem mais sobre as medidas que estão previstas no Despacho Normativo n.º 50/2005, que era utilizado antes mas que agora é um recurso fundamental para dar respostas em conselho de turma para os alunos com dificuldades de aprendizagem”.

“Há várias turmas com apoio à língua portuguesa, há assessoria a matemática, há outros apoios a várias disciplinas, apoios individuais, tutorias, de acordo com as necessidades”.

“Não há assim uma distância tão significativa relativamente a estes alunos que estão integrados no 3 para os outros alunos a nível de oferta e dos apoios extra aulas”.

“Temos o 50 que nos dá um grande campo de manobra no sentido de ajudar os alunos, tentamos é dentro da lei tirar o maior partido possível e tentar que eles tenham as maiores ajudas e aquelas que são mais adequadas”.

Apesar da organização das respostas providenciada pelo Despacho Normativo n.º 50/2005, 4 escolas salientam que a sua operacionalização é difícil e insuficiente para responder às necessidades dos alunos não elegíveis.

“O n.º 50 é uma coisa altamente organizada e um apoio muito bom que a escola tem, mas tem limites, em termos de recursos humanos, de cargas horárias e tudo isto são aspectos logísticos importantes”.

A criação de estruturas alternativas de apoio, assim como o reforço das medidas já utilizadas anteriormente, revelam o esforço das escolas na procura de respostas às necessidades dos alunos não elegíveis para os serviços de educação especial.

3.3.6.2. Categoria: insuficiência dos apoios para os alunos não elegíveis

Como referido anteriormente, das 240 referências aos apoios disponibilizados pela escola para os alunos não elegíveis 74.2% disseram respeito à *insuficiência dos apoios*, especificamente de respostas/recursos necessários ao apoio destes alunos. Assim, parte das referências a esta temática documentam a insuficiência de apoios para estes alunos.

“As escolas não estão a dar respostas em termos de apoios educativos porque a lei prevê que a escola dinamize apoios para tentar colmatar ou para tentar atingir esse grupo alvo, mas as próprias escolas não estão, daquilo que me vou apercebendo, a conseguir dinamizar e captar esse grupo, essa franja que acaba por ser bastante larga”.

No que respeita às medidas previstas no Despacho Normativo n.º 50/2005, as principais dificuldades descritas foram a falta de recursos humanos e tempo para implementar planos de recuperação e acompanhamento.

“Os planos de apoio, de acompanhamento não chegam”.

Em dez *grupos focais* (23 referências), foram documentadas dificuldades na implementação dos apoios educativos e do apoio sócio-educativo. Estas dificuldades são explicadas pela falta de horas de apoio e pela acumulação de funções do professor de apoio sócio-educativo, conduzindo a um apoio pouco sistemático e a resultados pouco efectivos.

“Os professores de apoios educativos têm muitos meninos para apoiar e além disso têm de substituir os professores em falta”.

“É verdade que são muito poucos e além disso ainda têm o cargo da substituição...muitas vezes, há professores que começam a trabalhar, a fazer intervenção nas dificuldades de aprendizagem e só estão, efectivamente, uma semana durante um período, porque há no agrupamento professores que vão faltando”.

Como já referido a propósito da categoria *Protocolos CRI*, outro factor a contribuir para as dificuldades experienciadas é a ausência de apoio técnico especializado dirigido a alunos não elegíveis para os serviços de educação especial (5 *grupos focais*, 7 referências).

“Muitas vezes são crianças que ficam sem o apoio porque as escolas nem todas têm um terapeuta da fala disponível e as que têm são terapeutas que estão ocupados com crianças com autismo, ou com surdez, ou com multideficiência”.

Tal como referido num *grupo focal*, o reduzido número de horas não lectivas atribuída aos professores recentemente colocados explica parte da falta de recursos humanos para os apoios educativos.

“Sai um professor com 14 horas e vem substituir um que tem 20 horas e que ganha um terço do que aquele que saiu só que em termos de horas não lectivas tem praticamente uma ou duas horas, portanto, temos os serviços todos esgotados, já tenho situações de substituições que não consigo fazer e tenho as crianças aos pulos pela escola fora porque eu não tenho professores para fazer aquilo”.

Em 4 *grupos focais*, 7 referências, foi manifestada a preocupação de que esta falta de respostas para os alunos não elegíveis, causará um agravamento das suas limitações e uma posterior e tardia elegibilidade para os serviços de educação especial.

Sendo a escola um sistema, esta dinâmica introduzida pela entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 3/2008, trouxe necessidade de uma reorganização de respostas para os alunos não elegíveis que ainda não está plenamente implementada. Emerge, desta situação, uma *“desigualdade dos apoios”* que pode corresponder a uma discriminação positiva dos alunos que reúnem os critérios de elegibilidade para os serviços de educação especial, por só desta maneira se garantir os apoios de que necessitam.

“E, como dizia a nossa avaliação externa, um dos pontos negativos, é a atenção que nós damos aos alunos com necessidades educativas especiais em comparação com os outros que não têm necessidades, entre aspas, porque gastamos todos os nossos recursos com as crianças com dificuldades”.

“E as crianças que se perdem nesse processo e os alunos que de facto precisavam e deixam de ser abrangidos e depois perdem-se...é verdade que há outras medidas, mas há alunos que só o facto de realmente estarem inseridos leva a que haja uma maior preocupação”.

“Se nós consideramos que eles não entram, não têm a continuidade do apoio que têm aqueles que entram...há uma diferença quase como se houvesse meninos mais apoiados do que outros, isso cria uma certa desigualdade, porque a fronteira não é assim tão grande como a gente pensa”.

Qual a relação entre os profissionais e o número de grupos focais e de referências por categoria?

Analisando a produção discursiva de cada profissional acerca dos apoios para alunos não elegíveis (**tabela 3.21**), verificamos que os *elementos da direcção da escola* são quem mais referências fazem a esta categoria (40.3% das referências).

Consentâneo com a natureza das suas funções, as intervenções dos *elementos da direcção da escola* centraram-se no facto do aumento de alunos não elegíveis ter conduzido a uma reorganização da dinâmica escolar.

A par dos *elementos da direcção da escola*, os *docentes de educação especial* são aqueles que mais referências fazem à “insuficiência dos apoios para os alunos não elegíveis” (com 46 referências em 19 *grupos focais*).

Tabela 3.21 –Número de referências às categorias e subcategorias relativas ao tema *Apoios para os alunos não elegíveis* em função do grupo profissional.

	Apoios para os alunos não elegíveis 33 grupos focais, 240 referências (9% do total de referências)		Total 33/240
	Apoios existentes para os alunos não elegíveis 27/ 62	Insuficiência dos apoios para os alunos não elegíveis 29/ 178	
	<i>FG/ Ref</i>	<i>FG/ Ref</i>	<i>FG/ Ref</i>
PEE	10/ 12 (19.4%)	19/ 46 (25.8%)	22/ 58 (24.2%)
Psico	9/ 12 (19.4%)	13/ 22 (12.4%)	17/ 34 (14.2%)
DE	16/ 25 (40.3%)	19/ 39 (21.9%)	23/ 64 (26.7%)
DT	5/ 12 (19.4%)	17/ 37 (20.8%)	18/ 49 (20.4%)
PTT	1/ 1 (1.6%)	10/ 23 (12.9%)	11/ 24 (10%)
TF	0/ 0	2/ 7 (3.9%)	2/ 7 (2.9%)
Pai	0/ 0	3/ 4 (2.2%)	3/ 4 (1.7%)

Síntese

As escolas estão a reorganizar-se no sentido de responder com mais eficácia aos alunos que com a nova definição deixaram de ser elegíveis para os serviços de Educação Especial.

As principais críticas apontadas para esta restrição do número de alunos elegíveis, centra-se na “*falta de respostas para os outros alunos*”, havendo referência a uma inflação dos qualificadores no perfil de funcionalidade dos alunos para garantir o apoio de que necessitam e que o sistema de ensino regular não está ainda preparado para dar.

Os participantes apelam à necessidade de reavaliar as medidas inscritas no Despacho Normativo n.º50/2005.

A acumulação de funções por parte do professor responsável pelo apoio sócio-educativo foi documentada como uma limitação à sistematização e eficácia do apoio aos alunos não elegíveis.

A falta de apoio por parte dos profissionais especializados tem, por vezes, conduzido a um agravamento das dificuldades destes alunos.

A abordagem às *respostas educativas aos alunos elegíveis* e aos *apoios para os alunos não elegíveis* tem como denominador comum a falta de recursos humanos.

3.3.7. Tema: formação

Apesar de não constituir uma questão específica no guião dos *grupos focais*, o tema da formação surgiu frequentemente no discurso dos participantes (31 *grupos focais*, 224 referências), reflectindo uma premente necessidade de formação (**tabela 3.22**).

Tabela 3.22 – Descrição do tema *Formação* em função das categorias encontradas (percentagem de referências).

Formação 31 <i>grupos focais</i> , 224 referências (8.4% do total de referências)		
Formação no âmbito da CIF	Formação no âmbito da implementação do Decreto-Lei n.º3/2008	Formação no âmbito das necessidades educativas especiais
25 <i>grupos focais</i> , 81 referências 36.2%	23 <i>grupos focais</i> , 67 referências 29.9%	20 <i>grupos focais</i> , 76 referências 33.9%
- dificuldades nos procedimentos subjacentes à utilização da CIF; - pouca uniformização na sua utilização entre agrupamentos, intra-escolas.	- dificuldade na elaboração dos documentos que subjazem no Decreto-Lei n.º 3/2008; - pouca uniformidade na elaboração dos documentos e na própria decisão acerca da elegibilidade de um aluno;	- dificuldade em responder às necessidades individuais dos alunos dentro da sala de aula.

Na análise de conteúdo às produções discursivas dos participantes verificámos a crítica à falta de formação, especificamente sobre:

(1) a CIF, presente em 25 *grupos focais*, 81 referências (36.2%), onde os participantes consideraram que a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 não foi devidamente acompanhada pela promoção de conhecimentos acerca da CIF;

(2) a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, nomeadamente a elaboração dos documentos obrigatórios como o Programa Educativo Individual, presente em 23 *grupos focais*, 67 referências (29.9%).

Apesar de reconhecerem que a formação promovida pelo Ministério de Educação foi importante, os participantes consideram-na insuficiente por não abranger todo o universo dos profissionais ligados à implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, nomeadamente os *directores de turma* e os profissionais de saúde. A falta de formação no âmbito da CIF e da implementação do próprio Decreto-Lei n.º 3/2008 constituiu um constrangimento à uniformização na utilização de uma linguagem e procedimentos comuns. Um dos exemplos mais enunciados assenta na dificuldade sentida no momento de atribuição dos qualificadores;

(3) no âmbito das necessidades educativas especiais, presente em 20 *grupos focais*, 76 referências (33.9%).

Na análise da natureza discursiva dos participantes, verificámos que em 5 *grupos focais* (6 referências) foi especificamente abordada a formação inicial dos professores. Como referido anteriormente, o discurso acerca da falta de formação no âmbito das necessidades educativas especiais foi relacionado com a dificuldade em responder às necessidades individuais dos alunos dentro da sala de aula. Deste modo, os professores afirmam não ter competências e conhecimentos para ensinarem crianças com NEE.

“Quando se fala de inclusão nós logo na formação inicial verificamos que não há uma abrangência da parte da formação que abranja todo o tipo de criança”.

Esta necessidade de formação ainda não correspondida, tem exigido uma aproximação do docente titular de turma ao docente de educação especial para uma partilha de competências e conhecimentos.

Qual a relação entre os profissionais e o número de grupos focais e de referências por categoria?

A análise da participação de cada grupo profissional na discussão deste tema (**tabela 3.23**), mostra-nos que os *docentes de educação especial* são quem mais considera necessária a formação na CIF (15 grupos focais, 40.7% das referências) e na implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 (14 grupos focais, 34.3% das referências). Os *psicólogos* manifestaram-se sobretudo quanto à necessidade de formação na CIF (13 grupos focais, 33.3%). Relacionado com o papel agora assumido na coordenação do PEI, os *directores de turma* relevaram a importância de se desenvolver e disseminar formação sobre necessidades educativas especiais (38.2%) e sobre a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 (23.9%). Aliás, esta necessidade está também associada ao maior tempo que os alunos permanecem na sala do aula, tornando mais evidente a falta de conhecimentos dos professores titulares de turma sobre estratégias educativas a adoptar.

Ainda no que concerne a este tema, verificámos que os pais encontram-se dentro dos 3 grupos de participantes que mais a abordaram a categoria *formação no âmbito das necessidades educativas especiais* (6 grupos focais, 15 referências, 19.7%). Este aspecto merece atenção por parte da escola e das associações de pais, para o desenvolvimento de um mais efectivo suporte aos pais na compreensão das necessidades do seu educando.

Tabela 3.23 –Número de referências às categorias e subcategorias relativas ao tema *Formação* em função do grupo profissional.

	Formação 31 <i>grupos focais</i> , 224 referências (8.4% do total de referências)			Total 31/224
	Formação no âmbito da CIF 25/81	Formação no âmbito das necessidades educativas especiais 20/76	Formação no âmbito da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 23/67	
	FG/ Ref	FG/ Ref	FG/ Ref	
PEE	15/ 33 (40.7%)	7/ 8 (10.5%)	14/ 23 (34.3%)	24/ 64
Psico	13/ 27 (33.3%)	4/ 12 (15.8%)	6/ 10 (14.9%)	16/ 49
DE	5/ 6 (7.4%)	4/ 7 (9.2%)	5/ 10 (14.9%)	12/ 23
DT	4/ 8 (9.9%)	12/ 29 (38.2%)	6/ 16 (23.9%)	16/ 53
PTT	2/ 3 (3.7%)	4/ 4 (5.3%)	3/ 5 (7.5%)	7/ 12
TF	1/ 1 (1.2%)	0/ 0	1/ 1 (1.5%)	1/ 2
Pai	0/ 0	6/ 15 (19.7%)	1/ 1 (1.5%)	7/ 16
CRI	2/ 3 (3.7%)	1/ 1 (1.3%)	1/ 1 (1.5%)	2/ 5

Síntese

Apesar de não constar no guião dos *grupos focais*, o tema da *formação* ocupou 224 referências, o que é elucidativo da sua importância para os participantes.

A falta de formação no âmbito da CIF e da implementação do próprio Decreto-Lei n.º 3/2008 constituiu um constrangimento à uniformização na linguagem e dos procedimentos implícitos ao Decreto-Lei n.º 3/2008.

As necessidades formativas no âmbito da CIF foram referidas sobretudo pelo *docente de educação especial* e pelo *psicólogo* (respectivamente responsáveis por 40.7% e 33.3% das referências).

As necessidades formativas no âmbito da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foram abordadas, essencialmente, pelo *docente de educação especial* e pelo *director de turma* (respectivamente 34.33% e 23.9% das referências).

A formação no âmbito das necessidades educativas especiais é uma necessidade mais veemente explicitada pelos *directores de turma* (12 *grupos focais*, 38.2% das referências a esta categoria), em consequência de uma maior presença dos alunos com NEE dentro da sala de aula.

Os pais sentem necessidade de formação no âmbito das necessidades educativas especiais, sugerindo a necessidade de maior apoio para melhor compreender as necessidades dos seus educandos (6 *grupos focais*, 19.7% das referências a esta categoria).

3.3.8. Tema: opinião geral acerca do Decreto-Lei n.º 3/2008

Em ordem a perceber qual a opinião global dos pais/encarregados de educação, docentes e profissionais de educação relativamente à implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, colocamos questões como: “*passados cerca de dois anos desde da promulgação do Decreto-Lei, a vossa opinião modificou-se?*”, “*quais as mais e menos-valias que associam ao Decreto-Lei n.º3/2008?*”, “*consideram que o Decreto-Lei n.º. 3/2008 serve melhor ou pior o princípio da escola inclusiva?*”, “*se pudessem, o que modificariam no Decreto-Lei n.º. 3/2008 para melhorar a sua implementação?*”.

Conforme ilustrado na **tabela 3.24**, da análise de conteúdo do discurso dos participantes (presente em 31 *grupos focais*, 264 referências), emergiram quatro categorias: (8.1.) amadurecimento na percepção do Decreto-Lei n.º 3/2008; (8.2.) mais-valias do Decreto-Lei n.º 3/2008; (8.3.) O Decreto-Lei n.º 3/2008 e o princípio da inclusão; (8.4.) sugestões de mudança no Decreto-Lei n.º 3/2008.

Tabela 3.24 - Descrição do tema *Opinião geral acerca do Decreto-Lei n.º 3/2008* em função das categorias encontradas (percentagem de referências).

Opinião geral acerca do Decreto-Lei n.º 3/2008 31 grupos focais, 264 referências			
Amadurecimento na percepção do Decreto-Lei n.º 3/2008	Mais-valias do Decreto-Lei n.º 3/2008	O Decreto-Lei n.º 3/2008 e o princípio da inclusão	Sugestões de mudança no Decreto-Lei n.º 3/2008
23 grupos focais, 82 referências 31.1%	13 grupos focais, 42 referências 15.9%	12 grupos focais, 36 referências 13.6%	30 grupos focais, 104 referências 39.4%
<ul style="list-style-type: none"> - opinião inicial foi negativa; - factores que a condicionaram: data de publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008; introdução do referencial CIF; falta de formação. - Mudança da opinião no sentido positivo. - A implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 requer tempo. 	<p>O Decreto-Lei n.º 3/2008:</p> <ul style="list-style-type: none"> - trouxe maior clarificação dos papéis dos intervenientes no processo educativo e maior responsabilização de cada um; - tornou mais claro “quem são os alunos elegíveis”; - elegeu como contexto prioritário a sala de aula; - trouxe mais profissionais especializados para a escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - contribuiu para a inclusão dada a maior presença dos alunos na sala de aula; - é um obstáculo à inclusão por falta de recursos humanos para providenciar respostas profícuas; - a inclusão depende da atitude/esforço dos profissionais e, por isso, o Decreto não exerceu influência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior abrangência da população alvo dos apoios especializados; - Apoio aos alunos não elegíveis; - Mais recursos humanos para apoiar os alunos elegíveis; - Utilização CIF; - Maior articulação entre serviços; - Maior autonomia às administrações das escolas/agrupamentos de escolas; - Diversificação e maior abrangência dos destinatários da formação; - Criação de instrumentos de avaliação.

3.3.8.1. Categoria: amadurecimento da opinião acerca do Decreto-Lei n.º 3/2008

A categoria *amadurecimento da opinião acerca do Decreto-Lei n.º 3/2008* diz respeito ao primeiro impacto do Decreto-Lei e o efeito do tempo no seu entendimento (abordada em 23 grupos focais, com 82 referências). Para obter respostas relacionadas com este tema foram colocadas questões como: “*após quase dois anos da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 a vossa opinião acerca do mesmo alterou-se, ou não?*”.

As respostas obtidas a este respeito variam desde: **(1)** o “impacto assustador” provocado por uma situação nova associado ao pouco conhecimento dado acerca do Decreto-Lei n.º 3/2008 até **(2)** à conformidade/alteração da opinião inicial decorrente da assimilação do Decreto-Lei n.º 3/2008, do contacto diário, do maior conhecimento da lei e da verificação

de resultados positivos; **(3)** algumas respostas ressaltam o impacto do factor tempo na adesão a um novo legislativo. As seguintes citações exemplificam esta evolução na percepção do Decreto-Lei n.º 3/2008.

“Eu disse contra numa primeira fase quando o desconhecimento era maior. Depois do conhecimento ter começado a existir começou-se a perceber”.

“É todo um processo, uma caminhada e até a implementação de qualquer coisa nova, trás sempre inovação, resultados, mas trás sempre muitas dúvidas, muita inquietação”.

A evolução/amadurecimento da opinião do Decreto-Lei n.º 3/2008 encontra-se representada na **tabela 3.25**.

Tabela 3.25 – Impacto passado e presente da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008.

Passado	Presente
<p>Impacto inicial negativo</p> <p><i>“no início foi um choque”, “houve um choque inicial”, “a primeira reacção acho que foi de susto”</i></p> <p>(21 grupos focais, 73 referências)</p> <p>89%</p>	<p>Opinião mudou (<u>ficou mais positiva</u>)</p> <p><i>“quando metemos a mão na massa verificámos e verifiquei que a minha opinião em relação à lei mudou”, “a minha opinião mudou muito”, “eu fui mudando de opinião”</i></p> <p>(10 grupos focais, 24 referências)</p>
	<p>Opinião não mudou (<u>ficou mais negativa</u>)</p> <p><i>“não mudou, eu aceito-a como é e tento cumpri-la”, “não a contestamos como contestamos no início, porque tudo tem uma fase de contestação e mesmo não sendo aceite é cumprido”</i></p> <p>(2 grupos focais, 5 referências)</p>
<p>Expectativas positivas</p> <p><i>“eu tinha muitas expectativas em relação ao 3, fiquei tão contente”, “tive uma perspectiva mais positiva no sentido que vinha aí”</i></p> <p>(2 grupos focais, 4 referências)</p> <p>4.9%</p>	<p>Opinião mudou (<u>ficou mais negativa</u>)</p> <p>(1 grupo focal, 2 referências)</p>
	<p>Opinião não mudou (<u>ficou mais positiva</u>)</p> <p>(1 grupo focal, 2 referências)</p>
<p>Lei precisa de tempo para a sua implementação efectiva - <i>“ainda estamos numa fase de entrar bem no sistema, de tornar isto mais coeso, mais à vontade para nós a aplicação do decreto”</i></p> <p>(5 grupos focais, 5 referências) 6.1%</p>	
<p>Janeiro de 2008</p>	<p>Dezembro de 2010</p>

De seguida, enumerámos os factores associados à inicial opinião negativa sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008 (45 referências).

(1) A data da sua publicação. Em 8 grupos focais (19 referências), foi criticado o facto do Decreto-Lei n.º 3/2008 ter sido promulgado a meio do ano lectivo e ter sido acompanhado de outras mudanças legislativas que exigiram muito às escolas (e.g.

avaliação de professores). A transição entre práticas impôs-se de uma forma muito rápida, não permitindo às escolas tempo para se organizarem e reflectirem.

“A lei saiu em Janeiro e nós tivemos que à força fazer a reavaliação dos alunos para integrá-los neste Decreto-Lei n.º 3/2008” e “devíamos ter tempo para respirar, e precisar de tempo não é sinal de incompetência, tempo para respirar, para reflectir, para colocar propostas e dinâmicas novas no terreno”.

(2) A introdução da CIF como referencial para a avaliação dos alunos a serem elegíveis para a Educação Especial, foi um dos aspectos que mais contribuiu para o impacto negativo provocado pela promulgação do Decreto-Lei n.º 3/2008. *“No início não vi logo qual era o interesse em implementar o uso da CIF”*, esta citação é uma entre as 9 referências a este tema, que surgiu em 7 grupos focais.

(3) Paralelamente à introdução da CIF, foi documentada a falta de formação no momento inicial de implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 (8 grupos focais, 10 referências).

(4) O quarto factor associado à percepção negativa do Decreto-Lei n.º 3/2008 diz respeito ao sentimento dos participantes de que este Decreto-Lei *“deixou de fora”* alunos que anteriormente (Decreto-Lei n.º 319/91) eram apoiados pelos serviços de educação especial. A abordagem a este tema, abordado em 6 grupos focais (7 referências), reflecte a preocupação dos profissionais em providenciar as respostas adequadas às necessidades dos alunos considerados não elegíveis para os serviços de educação especial à luz do novo Decreto-Lei n.º 3/2008.

“Teve o seu impacto, foi muito brusco porque as pessoas estavam habituadas com o 319 e depois sai o 3 e foi um pouco onde é que vamos manter o resto dos que não se enquadram aqui”.

Apenas em 2 grupos focais (4 referências) os participantes documentaram que desde a sua promulgação, tiveram um entendimento positivo do Decreto-Lei, vindo responder às necessidades sentidas pelas escolas, designadamente a mudança do papel de *docente de educação especial*.

Em 14 *grupos focais* (33 referências), os participantes especificaram que aspectos contribuíram para a sua mudança de opinião em relação ao Decreto-Lei:

- em 10 *grupos focais*, os participantes disseram que a sua opinião actual sobre o Decreto-Lei é mais positiva relativamente ao início da sua implementação, devendo-se tal mudança: **(1)** ao maior contacto e maior conhecimento advindo da sua implementação; **(2)** à formação realizada no âmbito da CIF, contribuindo para um maior domínio dos procedimentos inerentes ao Decreto-Lei n.º 3/2008; **(3)** à reorganização das escolas no sentido de encontrarem respostas para os alunos não elegíveis;
- em 2 *grupos focais*, os participantes referiram que a percepção negativa acerca do Decreto-Lei ainda se mantém, devido à persistência de dificuldades na utilização da CIF.

Nos 2 *grupos focais* com opiniões iniciais positivas, verificámos que:

- num grupo focal, a expectativa inicial foi correspondida. Esta escola já adoptava parte dos novos procedimentos/ princípios introduzidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 (p.e. cingindo os serviços de educação especial a alunos com alterações graves) e possuía na sua organização educativa um conjunto de apoios para os alunos com dificuldades, não elegíveis. A seguinte transcrição visa retratar a dinâmica deste *grupo focal*,

“quando saiu o 3 eu tinha muitas expectativas, fiquei tão contente. Quando li o 3 pensei que maravilha, nós já estamos a fazer isto tudo: manda-nos fazer uma triagem exaustiva dos meninos, nós já fazíamos. Nós tínhamos tão poucos recursos que não podíamos dar ao luxo de meter lá qualquer pessoa, mas nesta escola também não se metia lá qualquer pessoa porque havia outros recursos, havia a sala de estudos, havia a sala de estudos generalista, não havia necessidade de meter na educação especial qualquer tipo de aluno”;

- ao contrário do *grupo focal* anterior, no segundo *grupo focal*, houve uma inversão da opinião relativamente ao Decreto – não correspondendo às expectativas positivas iniciais (2 referências). O sucedido é justificado pelo facto da

implementação de parcerias/protocolos, tal como consta no artigo 30.º das Disposições Finais do Decreto-Lei n.º 3/2008 não ter suplantado as necessidades dos alunos,

“eu tive uma perspectiva positiva...no sentido que havia protocolos e que as parcerias iriam funcionar melhor... acho que não se cumpriu em relação a isso”.

3.3.8.2. Categoria: mais-valias do Decreto-Lei n.º 3/2008

Apesar de ao longo da nossa apresentação terem sido já relatadas algumas das mais-valias aduzidas à implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, nesta categoria constam as respostas numa síntese avaliativa final do Decreto-Lei, contando com 42 referências em 13 *grupos focais*. Assim, como mais-valias os participantes indicaram:

(1) a responsabilização dos intervenientes no processo de avaliação e intervenção dos alunos de educação especial e a clarificação dos papéis dos pais, docentes e técnicos;

“o que mudou na educação especial foi uma maior responsabilização para todos, porque antes a avaliação destes alunos estava muito centrada no psicólogo, no técnico ou professor de educação especial...passa a aparecer a figura do director de turma enquanto coordenador do PEI, que até aqui não existia...os pais tinham só que dar anuência, no 319, e passam a ter um papel activo”;

“clarificou a intervenção e o papel de cada um dos intervenientes do ensino especial desde os pais, os professores e tudo mais”;

(2) a clarificação da definição de alunos elegíveis para os serviços de educação especial;

“acho que o 3 veio trazer uma grande vantagem para a escola enquanto organização, foi saber exactamente quais eram os alunos da Educação Especial”;

(3) a promoção do sucesso educativo de crianças com NEE, por aumentar a sua permanência na sala de aula e por atribuir ao *director de turma* a coordenação do PEI;

“a questão do decreto logo numa primeira fase o facto do professor de turma, do director de turma estar mais implicado no processo e sentir que aquele aluno pertence à turma, e acho isso fundamental”;

(4) o aumento de profissionais especializados nas escolas;

“temos muitos terapeutas que antes não havia, é uma mais-valia importante”;

“a escola tem mais recursos, mais pessoas, os psicólogos, os professores de apoio”.

3.3.8.3. Categoria: O Decreto-Lei n.º 3/2008 e o princípio da inclusão

Em 12 *grupos focais*, 36 referências, os participantes falaram do contributo do Decreto-Lei n.º 3/2008 para a pragmatização de uma *escola inclusiva*. As suas percepções transparecem, essencialmente, dois posicionamentos:

(1) em 2 *grupos focais*, 4 referências (11%), os participantes mostraram uma percepção positiva, ou seja, consideram que a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi um passo importante para a inclusão. Os factores salientados para esta percepção foram a maior presença dos alunos com NEE na sala de aula e a sua aceitação por parte dos pares;

“turma aceitou na altura e foi um choque, aceitaram bem e agora são os principais amigo e defendem-no. Têm noção das limitações e conseguem respeitar o espaço de cada um e acho que isso a nível da lei 3 foi fantástico”;

Os dois *grupos focais* onde encontrámos este discurso dizem respeito: a uma escola que integra uma UAM, cuja presença foi vista como uma mais-valia para a inclusão; e uma outra que documenta uma bem sucedida reorganização dos apoios educativos para os alunos não elegíveis;

(2) em 6 *grupos focais*, 19 referências (52.8%), os participantes demonstraram que o Decreto-Lei n.º 3/2008 criou obstáculos à *inclusão*. Os aspectos que os participantes referiram para fundamentar esta percepção foi o facto de considerarem existir poucos recursos humanos para corresponder às necessidades dos alunos;

“há outros alunos que não, não resulta nem com uma pessoa a apoiá-lo porque ele está a um nível de um 2º ou 3º ano e está num 6º ano de história e não está lá a fazer rigorosamente nada. E isso não é inclusão”;

(3) tal como já verificámos na categoria *envolvimento pais, docentes e profissionais*, os factores pessoais, como o empenho de cada profissional, foi uma vez mais relatado como um factor decisivo na modificação das práticas. Assim, em 5 *grupos focais*, 13 referências (36.1%), o princípio da inclusão foi descrito como dependente dos profissionais, e não do Decreto-Lei n.º 3/2008;

“a inclusão não está na lei, está na direcção, no pedagógico, nos departamentos, em cada professores e nos funcionários, é aí que está a inclusão”;

3.3.8.4. Categoria: Sugestões de mudança no Decreto-Lei n.º 3/2008

As respostas à questão *“quais as alterações que propõem ao Decreto-Lei n.º 3/2008 para melhorar o atendimento dos alunos com dificuldades educativas?”* foram obtidas em 30 *grupos focais* (104 referências) e parecem ser confirmatórias das opiniões que têm vindo a ser expostas ao longo deste relatório. Na **tabela 3.26** apresentamos uma síntese das respostas dadas, assim como os principais responsáveis pelas mesmas.

Tabela 3.26 – Sugestões de alteração do Decreto-Lei n.º 3/2008: assuntos mais presentes, participantes que mais focaram o assunto; palavras mais proferidas nesta categoria.

Sugestões de mudança no Decreto-Lei n.º 3/2008				
Assuntos mais abordados		Participantes que mais referiram este assunto	Palavras mais vezes proferidas	
Maior abrangência da população alvo dos apoios especializados	(10 <i>grupos focais</i> , 14 referências) 13.5%	Professor titular de turma/ Director de turma	Decreto-Lei n.º 3/2008	59
			Alunos	28
Apoio aos alunos não elegíveis	(6 <i>grupos focais</i> , 10 referências) 9.6%	Docente titular de turma/ Director de turma	Escola	25
			Educação	22
O Decreto-Lei n.º 3/2008 está bem definido, a falha está nas condições para a sua implementação	(8 <i>grupos focais</i> , 25 referências) 24.0%	Direcção da Escola	Apoios	20
			Especial	17
Mais recursos humanos para apoiar os alunos elegíveis	(13 <i>grupos focais</i> , 20 referências) 19.2%	Docente titular de turma/ Director de turma	Formação	16
			Problemas	15
Utilização CIF	(6 <i>grupos focais</i> , 6 referências) 5.8%	Psicólogo e Docente de educação especial	CIF	12
			Necessidades	12
Maior articulação entre serviços	(5 <i>grupos focais</i> , 8 referências) 7.7%	Direcção Escola	Recursos	11
			Professores	10
Maior autonomia às administrações das escolas/agrupamentos de escolas	(5 <i>grupos focais</i> , 7 referências) 6.7%	Direcção da Escola	Técnicos	8
Diversificação e maior abrangência dos destinatários da formação	(6 <i>grupos focais</i> , 9 referências) 8.7%	Docente titular de turma/ Director de turma		
Criação de instrumentos de avaliação	(5 <i>grupos focais</i> , 5 referências) 4.8%	Docente de educação especial		

Este quadro síntese parece-nos ser elucidativo do que esta análise de conteúdo foi mostrando. Realmente, o Decreto-Lei n.º3/2008 foi e é cada vez mais aceite e identificado como um aspecto positivo, apesar da sua implementação inicial ter sido complexa, pelas razões evocadas. Assim, como sugestões de mudança obtivemos:

(1) em 10 grupos focais (14 referências) foi proposto uma maior abrangência da população alvo para os apoios especializados. Das 14 referências a este assunto, 6 consistiram na eliminação do termo *permanente* constante na definição de aluno elegível para os serviços de educação especial; 9 referências consistiram na possibilidade da definição de “aluno elegível” ser alargada a alunos com dificuldades relacionadas com dislexia, dificuldades de aprendizagem e de ordem emocional, que como já vimos derivam de convicções “erradas” acerca dos critérios de elegibilidade;

(2) esta ideia parece vir confirmar a opinião de que os alunos apoiados pelos serviços de educação especial recebem respostas mais adequadas (em termos de especialização dos profissionais – *terapeutas* e *docente de educação especial*; e de número de horas e consistência do apoio) comparativamente aos apoios prestados aos alunos não elegíveis (designadamente as respostas no âmbito do Despacho Normativo n.º50/2005). Desta forma justifica-se o facto do apoio aos alunos não elegíveis ser o segundo assunto mais mencionado nas alterações propostas ao Decreto-Lei n.º 3/2008. Em 7 *grupos focais*, por 10 vezes os participantes manifestaram a sua preocupação com os alunos não elegíveis, defendendo que deveria existir um apoio transitório/intermédio entre o Decreto-Lei n.º 3/2008 e o Despacho Normativo n.º50/2005. O apoio sócio-educativo foi também mencionado como uma modalidade de apoio existente para os alunos não elegíveis onde deveria recair um maior investimento. Um participante mencionou ainda que o apoio sócio-educativo deveria ser estendido aos 2º e 3º ciclos de ensino.

Tal como verificado anteriormente, a necessidade de uma melhor clarificação da definição de “aluno elegível” foi um tópico poucas vezes abordado, tendo sido mencionado apenas num *grupo focal* (2 vezes) como uma proposta de alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008;

(3) em 8 *grupos focais*, 25 referências dizem nada ter a apontar ao Decreto-Lei n.º 3/2008, pois defendem que os problemas que encontram na sua realidade não se situam ao nível da redacção do Decreto-Lei n.º 3/2008, como espelha a seguinte afirmação:

“o decreto está bem feito, teoricamente está bem feito mas a grande barreira é a implementação do 3 nestas situações particulares como a nossa escola”.

Para estes participantes, o problema é focalizado na falta de condições para que o Decreto-Lei n.º 3/2008 possa ser implementado na sua plenitude, concretizando as suas linhas orientadoras.

As condições necessárias à implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 que sobressaíram das respostas dos participantes à questão em causa, centraram-se, essencialmente, em: **(a)** maior articulação entre os serviços de saúde e de segurança social (5 *grupos focais*, 8 referências); **(b)** conferir maior autonomia às administrações das escolas/agrupamentos de escolas na gestão e contratação de recursos (5 *grupos focais*, 7 referências); **(c)** mais recursos humanos para apoiar os alunos elegíveis (13 *grupos focais*, 20 referências); **(d)** diversificação e maior abrangência dos destinatários da formação (6 *grupos focais*, 7 referências); **(e)** criação de instrumentos de avaliação que possibilitem a uniformização de procedimentos (5 *grupos focais*, 5 referências).

(a) Dos 5 *grupos focais* (8 referências) que abordaram a articulação entre os serviços nesta questão, em 4 deles (4 referências) foi especificada a necessidade de articulação da escola com os serviços de saúde, com vista à partilha de um referencial comum, CIF, na comunicação entre os diferentes agentes que apoiam os alunos com necessidades educativas especiais. Em 2 *grupos focais* a necessidade de articulação foi alocada aos serviços de segurança social (4 referências). Neste caso, a articulação dos serviços escolares com a segurança social foi associada à necessidade de preparar/antecipar respostas na comunidade para os alunos no final da idade escolar.

(b) A necessidade de autonomia por parte das direcções escolares para gerir as situações com que se deparam e se dotarem dos apoios/recursos que considerarem necessários para proporcionarem respostas efectivas aos seus alunos foi referida em 5 *grupos focais* (7 referências). Das 7 referências respeitantes a esta sugestão de mudança na organização da administração da escola, 4 referências pertenceram a *elementos das direcções das escolas/agrupamentos de escolas* e 3 a *docentes de educação especial*.

O tema da autonomia, já abordado anteriormente, surgiu num *grupo focal*, na voz de um *elemento da direcção de escola* como uma crítica à tutela: “*O que eu penso que tem de*

mudar é a presunção da incompetência. A administração em relação às suas escolas age com o princípio da presunção da incompetência". Apesar desta afirmação, a proposta deste director foi no sentido de que o apoio aos alunos, deverá passar por projectos de intervenção bem definidos no tempo e sempre sujeitos a uma avaliação, inculcando o sentido de responsabilidade a todos os elementos envolvidos:

"...o que é muito urgente é que nós possamos de forma rotineira estabelecer projectos com horizonte temporal, com objectivos claramente definidos, negociá-los com a administração e depois sermos avaliados por isso...não adianta equipar as escolas com a educação especial se depois o conselho pedagógico não está com a psicóloga, não está minimamente preocupado com isso...Isto é esbanjar meios."

(c) Na abordagem aos recursos humanos que deveriam estar mais presentes nas escolas (13 *grupos focais*, 20 referências), 13 referências referem-se aos recursos de uma forma generalista enquanto apenas 4 referências especificam o aumento do número de horas de apoio especializado e 3 espelham a necessidade da presença de *psicólogo* na escola.

(d) A formação foi outro dos assuntos mais presentes (6 *grupos focais*, 9 referências), sendo que 2 referências de *docentes de educação especial* consistiram na necessidade de formações mais específicas para este grupo de docentes enquanto 7 referências couberam a directores de turma e salientaram a necessidade de "*formação para todos*". Ainda relativo a este assunto, surgiram em 2 *grupos focais* (2 referências), a proposta de criação de uma plataforma (online) de discussão de casos, onde fossem também disponibilizados materiais didácticos acessíveis a todos os utilizadores.

(e) Para uma maior uniformização na utilização da CIF (em 6 *grupos focais*, 6 referências), os participantes destacaram a necessidade de se desenvolverem instrumentos de avaliação.

3.3.9. Tema: outras categorias consideradas à posteriori na análise

A análise que se segue resultou do surgimento de categorias que, não fazendo parte das condicionantes intrínsecas ao próprio Decreto-Lei n.º 3/2008 já referidas e exploradas,

mereceriam a nossa análise. Estas foram então consideradas de cariz transversal à estrutura/organização do sistema educativo, surgindo no discurso dos participantes como aspectos susceptíveis de influenciar a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008.

A ordem com que apresentamos as categorias não reflete qualquer relação hierárquica, mas sim frequência da sua presença no discurso dos participantes.

3.3.9.1. Categoria: constituição das turmas

A *constituição das turmas* foi uma categoria abordada em 21 *grupos focais* e referida por 58 vezes. A **tabela 3.27** documenta o discurso dos participantes referente a esta categoria.

Tabela 3.27 – Descrição da categoria *Constituição das turmas* em função dos assuntos mais presentes (percentagem de referências).

Constituição das turmas 21 grupos focais, 58 referências				
As turmas são compostas por um elevado número de alunos	Os alunos das turmas apresentam diferentes níveis de ensino	Tornou-se mais difícil reduzir os alunos por turma	20 alunos numa turma ainda é um número muito elevado de alunos para conseguir dar uma resposta profícua	Dificuldade reside nos alunos que saíram do âmbito da educação especial, têm menos apoio e mais dificuldades em acompanhar o ritmo da turma
11 grupos focais, 12 referências - É difícil para o professor responder às necessidades educativas de todos os alunos (elegíveis e não elegíveis).	6 grupos focais, 7 referências - Os alunos que deixaram de estar ao abrigo da Educação especial apresentam dificuldades, as quais se vão distanciando do nível de ensino da turma.	5 grupos focais, 5 referências - São menos os alunos elegíveis para os serviços de educação especial que podem contribuir para a redução de turmas.	6 grupos focais, 9 referências - tendo alunos com necessidades educativas especiais dentro da sala de aula e outros alunos com dificuldades que deixaram de ser apoiados no âmbito da educação especial, 20 alunos ainda é um número de alunos muito elevado.	12 grupos focais, 15 referências - os alunos não elegíveis são vistos como alunos com necessidades educativas especiais a quem os professores têm de dar resposta, ou seja, como alunos com muitas dificuldades que perturbam o ritmo da turma.
A referência aos alunos não elegíveis constitui o principal foco de atenção na análise da constituição das turmas - Surgiram também referências à pouca clarificação da constituição de turmas no início da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 (3 grupos focais, 6 referências) e ao facto de existirem turmas com mais de dois alunos com necessidades educativas especiais (1 grupo focal, 4 referências)				

As referências a esta categoria convergem para a ideia de que a forma como as turmas são organizadas constitui um entrave à adequação do ensino quer para os alunos elegíveis para os serviços de educação especial, quer para os não elegíveis. De entre estes factores encontrámos:

- a dimensão excessiva das turmas (11 *grupos focais*, 12 referências);

“26 alunos numa turma de 5ºano é um exagero e depois com casos a aparecer sistematicamente, é muito complicado”;

- a inclusão de diferentes níveis de ensino numa mesma turma causa uma heterogeneidade de necessidades a que o professor fica impossibilitado de responder (6 *grupos focais*, 7 referências);

“eles não estão abrangidos pela Educação Especial nem sequer podemos ter uma turma mais reduzida e depois chega-se ao cúmulo de estar no 4ºano com 4 ou 5 níveis de aprendizagem”;

- o menor número de alunos elegíveis para os serviços de educação especial tornou mais difícil a redução do tamanho das turmas (5 *grupos focais*, 5 referências);

“no 319 tínhamos muitos meninos a reduzir turma, com o 3 agora apertou e nem todos os meninos que estão no 3 reduzem turma”;

- a consideração de que 20 alunos numa turma com alunos com NEE ainda representa um número elevado de alunos a dar resposta (6 *grupos focais*, 9 referências);

“e o facto de serem 20 alunos, já são menos alunos do que uma turma normal, mas mesmo assim ainda é muito”.

Foram os alunos não elegíveis que despertaram mais produções acerca da dificuldade em atender às necessidades de todos dentro da sala de aula, estando presente de uma forma explícita em 12 *grupos focais*, 15 referências (e de forma indirecto nos factores anteriormente expostos).

“Quando as turmas têm um número considerável de alunos com dificuldades de aprendizagem e que não encaixam, de maneira nenhuma no 3 e, com todos os anos de escolaridade que é o meu caso, nós vemo-nos aflitos para atender a todas as dificuldades que os alunos a, b ou c têm porque não se encaixam no 3”.

“Eles não estão abrangidos pela Educação Especial nem sequer podem ter uma turma mais reduzida e depois chega-se ao cúmulo de estar no 4º ano com 4 ou 5 níveis de ensino”.

“O professor com 24,25 alunos, aquela criança com dificuldade de aprendizagem vai acumular as dificuldades ao longo dos anos, mesmo que passe”.

“Caso de uma turma que tenho este ano, onde tenho um aluno eleito e mais quatro, ou seja temos cinco”.

À semelhança de outras convicções erradas criadas num processo de mudança, em 3 grupos focais (6 referências) a constituição das turmas surgiu em como um aspecto pouco claro, havendo a percepção de que com a promulgação do decreto houve uma cessação da redução do número de alunos por turma.

“A primeira informação que me foi dada é que com o 3 acabavam estas reduções de turmas, informação da direcção regional e temos emails”.

“O que a lei 3 trouxe e que não é nada agradável foi ter acabado com a redução de turmas”.

3.3.9.2. Categoria: esforço dos profissionais determina a prática-inclusão

Em 20 grupos focais (58 referências), os participantes enfatizaram o esforço empreendido pelos profissionais como um aspecto determinante na implementação de práticas inclusivas.

“A dedicação das pessoas é que faz o sucesso”.

“Nós vamos sempre tentar”.

“Partimos todos de muito boa vontade”.

De facto, de forma transversal aos tópicos abordados, como os papéis de cada profissional, o trabalho em equipa, ou a inclusão, surgiu a referência o esforço dos profissionais.

Numa das análises iniciais dos grupos focais verificámos a referência, no discurso dos profissionais a: *boa vontade, sensibilidade, dedicação, empenho* por parte dos profissionais para caracterizar as respostas aos alunos – elegíveis e não elegíveis –, consequentemente, para caracterizar a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008.

O esforço dos profissionais foi sendo abordado sob várias vertentes:

- esforço no sentido de corresponder às necessidades dos alunos (19 referências):

“Os meninos evoluíram pelas pessoas”... “Temos milhares de problemáticas, e eu vou à procura de uma solução... para aquilo que não sabia”;

- esforço do professor do ensino regular para o trabalho a realizar com o aluno com NEE (9 referências):

“A professora do ensino regular teve uma grande receptividade ”;

“Alguns professores aceitam e conseguem fazer o currículo da disciplina”;

- esforço dos profissionais no sentido de responder e resolver os problemas que surgem associados a recursos, apoios, necessidades (37 referências):

“Queremos que tudo corra bem... temos boa vontade de quem faz e procura”;

“Grande esforço da educação especial, do gabinete de psicologia...”;

“Nós vamos sempre tentar dar a volta...”.

3.3.9.3. Categoria: participação das equipas de monitorização/ orientações da tutela

Em 17 grupos focais (62 referências) foi mencionada a participação das equipas de monitorização à escola. Estas referências transpareciam uma apreciação negativa do desempenho destas equipas, pelo facto da sua acção se restringir à redução do número de alunos elegíveis para os serviços da educação especial (acção descrita em 16 grupos focais, 28 referências) e à consulta de documentos e análise dos qualificadores atribuídos no perfil de funcionalidade/*checklist* dos alunos.

“Olhavam essencialmente para as cruzes e se estavam no qualificador três.”

“Ontem tivemos uma inspecção e foram verificados os processos. O que é que eles pedem relativamente à Educação Especial, a documentação dos alunos e centram-se efectivamente na CIF”.

“Nós tínhamos aqui alunos no secundário com dislexia ainda ao abrigo do 319 e depois foi-nos dito, pela equipa de apoio às escolas, quando cá veio, que as dislexias não eram.”

“Inspecção não sei muito bem qual é a lógica mas centra-se na checklist.”

“Eu conheci o caso de alunos, de outra escola, porque trabalhei com eles e veio uma inspecção que cada aluno que não tivesse um relatório médico, até podia ter relatório psicológico, bastava não ter relatório médico e já não era abrangido no 3 e o número reduziu drasticamente nessa escola.”

É, também, documentado que as orientações providenciadas por estas equipas quanto ao processo de elegibilidade não estarem explicitadas no Decreto-Lei n.º 3/2008.

“Há novas orientações que têm saído da direcção regional da educação e também da equipa dos apoios educativos que são linhas orientadoras, critérios para definir se o aluno deve ser abrangido na Educação Especial que não estão expressos no 3/2008. Ou seja, estamos a falar de linhas orientadoras que não estão no 3/2008”.

3.3.9.4. Categoria: falta de Instrumentos de avaliação

A falta de instrumentos de avaliação foi referida em 16 grupos focais, 26 referências, tendo sido destacada essencialmente pelo docente de educação especial (46.2% das referências) e pelo psicólogo (23.1% das referências).

Esta necessidade relaciona-se com as dificuldades das escolas na aquisição de testes estandardizados e na difícil transposição dos resultados da avaliação para a linguagem CIF.

“E temos dificuldade em fazer a avaliação, não só por uma questão de tempo mas também por não ter materiais suficientes e como sabe são materiais muito caros e muito difícil para a escola adquirir. Há muitos poucos serviços com escalas”.
“Não há correspondência entre aquilo que se pretende com a CIF e os resultados que os testes nos conseguem dar.”

No sentido de ultrapassar esta dificuldade algumas escolas desenvolveram esforços no desenvolvimento de instrumentos próprios, uniformizando os procedimentos dentro da escola/agrupamentos de escolas.

“Damos por nós a ter de fazer alguns instrumentos porque não estão, não existem. Foi esse o grande problema”.
“Quando saiu a CIF, uma das primeiras coisas que a equipa fez do especial foi criar os instrumentos de avaliação”.

3.3.9.5. Categoria: necessidade de maior autonomia

A autonomia das escolas, em 14 *grupos focais* (38 referências), foi referida como um factor determinante na implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008.

“Deve haver autonomia e eu sinto-me perfeitamente preparado para ter autonomia, para negociar um orçamento, para o justificar, para o defender e para apresentar resultados. Só é necessário é que me reconheçam isso”.

Outro aspecto destacado a respeito da necessidade de autonomia das escolas, foram as dificuldades enfrentadas no estabelecimento de parcerias com os Centros de Recurso para a Inclusão (8 *grupos focais*, 23 referências). Estas dificuldades centram-se na demora em obter o apoio dos profissionais que dificilmente se inicia no início do ano lectivo, e na má gestão do seu horário no apoio aos alunos. A solução proposta, neste caso foi a de uma maior autonomia na contratação de profissionais, para uma mais profícua alocação de recursos.

“Falamos em determinados protocolos mas depois a escola é que têm de pensar o que será melhor. Porque é que não é logo o ministério a dizer? Facilitava muito mais o trabalho”.

“Achamos que era mais fácil, mais económico a escola contratar os seus técnicos em vez de ser o centro de recursos a oferecer os terapeutas, a escola contratava. Era mais fácil de gerir isso”.

“Temos lá os alunos, está lá o perfil e pedimos um terapeuta da fala para X meninos se nós sabemos que a terapia da fala funciona com pelo menos três quartos de hora em cada sessão, ou uma sessão por semana, senos dão a terapia da fala então que nos seja atribuída com todas as condições que necessitamos. Parece que andamos a mendigar”.

Outro aspecto mencionado nesta categoria diz respeito à gestão das horas de apoio dos serviços da educação especial.

“Mas, não tem autonomia para dizer que precisa de 2 horas de apoio em vez de 15 e é isso que é ridículo. A escola tem autonomia para umas coisas, deveria então ter para todas”.

A referida falta de autonomia, foi com frequência associada à percepção de que a tutela não confia na capacidade das escolas em gerirem os seus próprios recursos/contratações e em determinarem os horários de apoio dos alunos.

“É estranho não confiar na escola”.

“O que eu penso que tem de mudar na administração é a presunção da incompetência. A administração em relação às suas escolas age com o princípio da presunção da incompetência. Cria a lei porque acha que as escolas não pensam nas coisas. O que é muito urgente é que nós possamos de forma rotineira estabelecer projectos com horizonte temporais, com objectivos claramente definidos, negociá-los com a administração e depois sermos avaliados por isso.”

Num agrupamento de escolas os participantes mostraram-se mesmo contra os CRI sugerindo que a autonomia na contratação/gestão de técnicos especializados deveria ser da responsabilidade das próprias escolas.

“Nós estamos contra o modelo de centros de recursos que foi adoptado. Está muito centrado nos centros de recursos, digamos que a iniciativa é dos centros de recursos. O centro de recursos é que tem de gerir mas depois parece que está condicionado por uma série de factores, não faz sentido...o que dinheiro que está a ser investido no centro era melhor para a escola. A escola é que sabe do que precisa. Se há um aluno que precisa de terapia da fala contrata um técnico”.

3.3.9.6. Categoria: instabilidade do corpo docente

Como sabemos, o actual regime de colocação de professores dá a possibilidade da manutenção do corpo docente durante quatro anos no mesmo agrupamento de escolas. No entanto, os participantes referem que continua a verificar-se a mobilidade de professores ano após ano. Este assunto surgiu no discurso de 11 escolas/agrupamento de escolas (11 grupos focais, 21 referências). Os participantes referiram sentir que na sua escola permanece a rotatividade de professores de ensino regular, contribuindo para a *instabilidade do corpo docente*, sendo descrita como um impedimento à continuidade das respostas aos alunos com necessidades educativas especiais e à organização das equipas.

“Agora quando nós pensaríamos que seria por quatro anos, 90% do corpo docente vai embora para o ano, para o ano começamos outra vez do zero”.

“E os professores mudam e os professores que receberam essa formação já não estão cá”.

“Este ano até temos mais dificuldade porque temos muitos professores novos”.

3.3.9.7. Categoria: localização geográfica das escolas/agrupamentos de escolas

Outro aspecto com impacto na implementação do Decreto-Lei, referido em 6 *grupos focais* (10 referências), é a dificuldade adicional em implementar as respostas educativas quando se está distante dos centros urbanos. Os participantes consideraram existir menos oportunidades para a integração na vida pós-escolar dos alunos e para aceder a serviços de profissionais relacionados com a educação (terapia da fala, consultas médicas, segurança social) em escolas distantes dos centros urbanos.

“Um caso de uma criança que não tinha mãos e disseram-me para ir para a segurança social. E a mãe que vive numa aldeia longe como é que faz para ir à segurança social? Aluga um táxi? E ficou o aluno sem computador”.

“O problema é que estamos metidos num meio onde não há nada. E são casos de pessoas complicadas. Se houvesse algumas coisas acho que se conseguia fazer porque temos tido algum sucesso”.

“A tal inserção, a transição para a vida activa acho que tem muitas lacunas e se calhar isso não se reflecte tanto nas escolas de cidade ou à volta nos grandes centros mas nós aqui no interior considero que é um facto enorme e um grande constrangimento”.

“Encaminhar as crianças para a terapia e o meio é pobre e as famílias não têm dinheiro para os transportes e o meio também é isolado. Se a terapeuta viesse aqui”.

Por outro lado, a própria localização dos agrupamentos, é responsável pela perda de tempo dos profissionais nas deslocações.

“Perde-se muito tempo nas deslocações porque as escolas são todas muito afastadas e perdesse muito tempo. Necessitávamos de mais professores ou então as escolas primárias agruparem”.

As duas categorias descritas agora (*Instabilidade do corpo docente e Localização geográfica das escolas*), estiveram mais presentes no discurso dos *elementos da direcção* (na primeira categoria enunciada, os *elementos da direcção da escola* fizeram referência a este assunto em 7 de 8 grupos focais e representaram 28,1% da totalidade de referências

e na segunda categoria, os *elementos da direcção da escola* abordaram o assunto em 4 dos 6 grupos focais e representaram 70% das referências).

Terminada a apresentação da análise de conteúdo ao discurso dos participantes dos 33 *grupos focais*, passaremos, então à análise dos 2 *grupos focais* realizados em escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

3.3.10. Análise dos *grupos focais* realizados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos

Com os dois grupos focais realizados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos pretendíamos recolher opiniões dos profissionais acerca da implementação das medidas previstas no Decreto-Lei n.º. 3/2008 para estas escolas, a saber: **(a)** desenvolvimento de Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua dos alunos surdos e da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos; **(b)** desenvolvimento de acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares; **(c)** promoção da interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte; **(d)** acesso a equipamentos específicos para as necessidades dos alunos surdos (e.g. Computadores com câmaras, televisor e vídeo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros). O guião de entrevista para os grupos focais destas escolas versava, também, **(e)** a prestação de apoios previstos no Decreto-Lei e procurava recolher informação acerca da relação entre a comunidade ouvinte e os alunos surdos.

Na análise que se segue, procurámos descrever a informação dos participantes face aos temas específicos de discussão por nós lançados.

(a) Desenvolvimento de LGP como 1ª língua dos alunos surdos e de Língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos

O desenvolvimento desta medida traz, para os participantes nos *grupos focais* realizados, dúvidas, uma vez que muitos alunos não tiveram LGP no 1º ciclo. Este facto contribui para a existência de dificuldades pela falta de conhecimentos prévios necessários à especificação de conteúdos dessa língua.

O domínio da leitura e escrita do português interfere no processo de aprendizagem. O aluno surdo recebe informação na aula pelo intérprete, mas depois é difícil relacioná-la com a informação escrita.

“Percebe o que o outro diz, mas depois não faz interligação com o que está escrito em português”.

O ensino da LGP o mais precocemente possível, isto é, no pré-escolar, foi uma das soluções apontadas nos dois *grupos focais*.

O tempo surgiu nestes grupos focais como essencial para avaliar o impacto da criação das escolas de referência para a educação de alunos surdos, e isto porque os alunos que agora frequentam estas escolas não usufruíram, desde sempre do ensino bilingue.

“Não tiveram português efectivamente, não são bilingues porque não tiveram as duas línguas. E esse é um dos grandes problemas para nós”.

(b) Desenvolvimento de acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares

O recurso a outros gestos para a comunicação entre o aluno e a família e o facto de muitas famílias viverem longe da escola faz com que a procura e a existência de formação em LGP seja escassa.

(c) Promoção da interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte

Num *grupo focal* os participantes descreveram a interacção frequente e positiva que existe entre os alunos surdos com a restante comunidade escolar.

“Teatro aberto à comunidade”; “Aluno surdo representante no conselho pedagógico”; “corpo docente sensível”; “Temos tido experiências muito positivas de integração, não só na turma, mas a todos os níveis”; “Eu vejo-os muito felizes”; “Os surdos aqui não têm problemas...comunicam... participam”.

(d) Acesso a equipamentos específicos para as necessidades dos alunos surdos

A este respeito as opiniões expressas pelos participantes nos 2 *grupos focais* foram idênticas, e apontaram para a ausência de equipamentos específicos para os alunos surdos.

“Os equipamentos que dizem que a escola de referência deve ter há pouca disponibilização”.

“Esta escola não tem a sinalização luminosa”.
“Não há nada específico para alunos surdos”.

(e) Prestação de apoios

Nos 2 *grupos focais* foi reconhecido o aumento de profissionais a trabalhar nas escolas.

“Temos mais técnicos, temos formadores, terapeutas, intérpretes, que antigamente não tínhamos”.

Foi, contudo, relatado que a colocação dos profissionais ocorreu tardiamente (após o início do ano lectivo), nomeadamente formadores LGP e intérpretes de LGP.

“Abriu concurso e já as aulas estavam a decorrer”... “Nós chegamos ao dia 1 de Setembro, e no dia 10, 15 etc. os recursos continuam a não existir”.

O facto de esses profissionais saírem no final do ano lectivo, sem saber se regressarão no ano seguinte é visto como desvantajoso para os participantes de um dos *grupos focais*, por não possibilitar continuidade no trabalho desenvolvido

“Se não houver a possibilidade de continuidade... um trabalho sistemático de há vários anos... novamente começar de novo”.

“Os apoios de um ano para o outro mudam quase todos e acho que também cria dificuldades aos alunos na amizade que ganham e o à vontade que têm, e no conhecimento que têm do aluno e sabem compreendê-lo”.

A estabilidade do corpo docente foi também referida como promotora da continuidade do trabalho desenvolvido.

“São confrontados com o facto de terem alunos surdos quando passam a trabalhar com eles... é complicado”

“Já não era a primeira vez que esse professor tinha uma turma dessas e isso de facto faz com que haja um desenvolvimento de trabalho contínuo e isso traz mais resultados até para os próprios alunos. E esses professores sentem-se mais à vontade com essas turmas”.

Num dos *grupos focais* o facto de existirem alunos oriundos de meios distintos, uma população *“Diversificada também em termos de problemáticas, porque temos alunos que para além da surdez têm problemas de autismo, problemas mentais, dificuldades de aprendizagem, problemas sociais”*, contribui para a necessidade de intervenção em

articulação com outros profissionais e, a este respeito, sentem a necessidade de profissionais de psicologia e serviço social.

“ Faz muita falta a parte da psicologia e do serviço social que é fundamental”.

Síntese

Os profissionais dizem que as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos contam com maior diversidade de profissionais. Ao mesmo tempo a estabilidade do grupo docente foi considerada como uma condição essencial para a continuidade na implementação das medidas previstas no Decreto-Lei nº 3/2008.

Na implementação das escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdo, o desenvolvimento de LGP como primeira língua, tem sido difícil pela falta de conhecimentos prévios dos alunos.

A interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte associa-se à mobilização de toda a estrutura escola.

Um maior uso dos equipamentos específicos para as necessidades destes alunos (*e.g.* computadores com câmaras, televisor e vídeo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros) possibilitará a avaliação da eficácia dos mesmos na promoção das aprendizagens.

4. Resumo dos principais resultados

Esta síntese seguirá a estrutura do sistema de categorização definido para a análise de conteúdo ao discurso dos participantes nos *grupos focais*, respeitando os *temas e categorias* estabelecidos:

1. Elegibilidade

1.1. Clareza da definição de aluno elegível:

- a definição de aluno elegível é considerada clara em 78% das referências (15 *grupos focais*).

1.2. Critérios considerados subjacentes à definição de aluno elegível:

- os dois critérios mais referidos como determinantes para a tomada de decisão da elegibilidade foram: grupos de diagnóstico e dificuldades decorrentes de condições ambientais não serão passíveis da decisão de elegibilidade (35% referências, 18 *grupos focais*).

2. Avaliação dos alunos por referência à CIF

2.1. Contributo da CIF como referencial para a avaliação dos alunos:

- a CIF introduziu maior rigor na avaliação dos alunos e, conseqüentemente, mais conhecimento acerca das suas necessidades (18 *grupos focais*, 55% das referências);
- a CIF dirigiu a atenção dos profissionais para a avaliação do impacto dos factores ambientais na funcionalidade dos alunos (10 *grupos focais*, 19% das referências);
- a CIF permite planear intervenções dirigidas às necessidades dos alunos (5 *grupos focais*, 14% das referências).

2.2. Procedimentos subjacentes à utilização da CIF

Existem dificuldades por parte dos profissionais na utilização da CIF, situadas ao nível de:

- atribuição de qualificadores (23 *grupos focais*, 61% das referências);
- selecção de códigos na componente das *Funções do Corpo* (20 *grupos focais*, 29% das referências).

As razões para estas dificuldades – que, por sua vez, contribuem para o sentimento de falta de uniformização de procedimentos inerentes à avaliação dos alunos entre escolas são:

- falta de instrumentos de avaliação (48% dos *grupos focais*);
- dificuldade na obtenção de informação dos médicos que acompanham os alunos em estruturas do Ministério da Saúde.

3. Envolvimento de pais/encarregados de educação, docentes e profissionais no processo educativo

3.1. Envolvimento de pais/encarregados de educação:

- a implementação do Decreto-Lei n.º3/2008 contribuiu para um maior envolvimento dos *pais/encarregados de educação* no processo de avaliação e de intervenção (19 *grupos focais*, 51% das referências);
- 30% das referências (14 *grupos focais*) referem que os *pais/encarregados de educação* constituem uma barreira no processo educativo dos alunos;
- 19% das referências (13 *grupos focais*) referem que não houve mudança no envolvimento por não depender de um normativo legislativo.

3.2. Envolvimento do professor titular de turma/director de turma:

- 24% das referências (14 *grupos focais*) documentam um maior envolvimento dos *professores titulares de turma/directores de turma*, decorrente do novo papel relativo à coordenação do PEI;
- este maior envolvimento traduz-se num maior conhecimento dos alunos (15% das referências em 9 *grupos focais*);
- para a plena participação dos *professores titulares de turma* falta ainda conhecimento/formação (16% das referências, 11 *grupos focais*);
- para um melhor desempenho do seu novo papel apontam uma maior necessidade de colaborarem com os outros profissionais da equipa, precisamente com os *docentes de educação especial* (15% das referências, 10 *grupos focais*);
- 29% das referências (13 *grupos focais*) descrevem que não houve mudança no envolvimento por não depender de um normativo legislativo.

3.3. Envolvimento do docente de educação especial:

- o *docente de educação especial* continua a assumir a liderança nos procedimentos relacionados com a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 (52% das referências, 15 *grupos focais*);
- a mudança que se exerceu no papel do professor de educação especial é relativa à partilha de responsabilidade na tomada de decisões acerca do aluno (27% das referências, 7 *grupos focais*).

3.4. Envolvimento de outros profissionais de educação:

- outros profissionais constituem uma mais-valia, existindo uma maior necessidade de os contactar para participarem no processo de avaliação dos alunos, contribuindo como fontes de informação sobre as funções do corpo (referido em 48% dos *grupos focais* realizados);

4. Articulação entre profissionais internos e externos à escola

4.1. Colaboração entre os profissionais da escola:

- as exigências decorrentes do Decreto-Lei n.º 3/2008 implicaram um aumento do trabalho colaborativo (23% das referências, 14 *grupos focais*);
- 29% das referências (18 *grupos focais*) mostram que falta tempo para realizar este trabalho colaborativo.

4.2. Articulação com serviços e profissionais externos à escola:

- foram descritas dificuldades, em 97% dos *grupos focais*, ao nível da pouca participação dos serviços de saúde para a utilização de uma linguagem comum e, ao nível da Segurança social no sentido de estabelecer um plano concertado de intervenção/progressão do aluno para a vida pós-escolar.

5. Respostas educativas para os alunos elegíveis

5.1. Respostas às necessidades individuais dentro da sala de aula:

- o tema *respostas aos alunos elegíveis* constituiu o tema mais abordado ao longo dos *grupos focais* (em 18% da totalidade de referências);
- a elevada heterogeneidade e número de alunos por turma, a par da falta de conhecimento/formação sobre estratégias de diferenciação pedagógicas e de intervenção junto dos alunos com NEE, constituem razões para as dificuldades dos *professores titulares de turma/directores de turma* em responder às necessidades dos alunos no contexto da sala de aula (referida em 67% dos *grupos focais* realizados);
- a solução proposta passa pela presença de um co-professor nas aulas;
- a instabilidade do corpo docente foi um factor referido em 33% dos *grupos focais* realizados como tendo impacto na implementação da lei. A mobilidade dos professores, mais presente no discurso das escolas distantes dos centros urbanos, dificulta a continuidade na implementação das respostas educativas.

5.2. Medidas educativas:

- é difícil decidir sobre as medidas educativas, devido à pouca flexibilidade das Adequações Curriculares Individuais (45% das referências, 5 *grupos focais*) e às características restritivas do Currículo Específico Individual (55% das referências, 6 *grupos focais*).

5.3. Transição para a vida activa:

- existem poucas oportunidades para a integração dos alunos na comunidade no âmbito da transição para a vida activa (referido em 58% dos *grupos focais* realizados), sendo os centros de actividades ocupacionais as mais enunciadas (ainda que tenham de ficar em lista de espera).

5.4. Modalidades específicas de educação:

- as modalidades específicas de educação UEM e UEE, trouxeram mais alunos para o contexto escolar, assim como *profissionais especializados* (51% das referências, 18 *grupos focais*). Por outro lado, a falta de recursos humanos e de unidades apropriadas à faixa etária dos alunos, constituem-se como críticas a estas modalidades (34% das referências, 12 *grupos focais*).

5.5. Protocolos CRI:

- existem dificuldades na implementação de protocolos CRI (45% dos *grupos focais*) devido a: não proporcionarem o número de profissionais especializados e de horas de apoio suficientes às necessidades sentidas. A colocação destes profissionais não é feita atempadamente, acontecendo, muitas vezes, depois do início do ano lectivo.

5.6. Falta de recursos humanos:

- faltam recursos humanos (97% dos *grupos focais* realizados), designadamente (e por ordem hierárquica de presença no discurso), de *docentes de educação especial, profissionais relacionados com a educação, assistentes sociais e assistentes operacionais*.

6. Apoios para os alunos não elegíveis

6.1. Apoios existentes para os alunos não elegíveis:

- as escolas fizeram um esforço na reorganização das suas respostas para corresponder às necessidades dos alunos não elegíveis;
- as escolas onde foram desenvolvidas mais iniciativas, para além das de âmbito legislativo, têm discurso mais positivo acerca das respostas às necessidades educativas dos alunos não elegíveis.

6.2. Insuficiência dos apoios para os alunos não elegíveis:

- as respostas aos alunos não elegíveis foram consideradas insuficientes (em 74% das referências, 29 *grupos focais*).

7. Formação

7.1. Formação no âmbito da CIF:

- as necessidades formativas no âmbito da CIF foram lideradas pelo *docente de educação especial* e pelo *psicólogo* (respectivamente responsáveis por 41% e 33% das referências).

7.2. Formação no âmbito da implementação do Decreto-Lei n.º3/2008:

- as necessidades formativas no âmbito da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foram lideradas pelo *docente de educação especial* e pelo *director de turma* (respectivamente 34% e 24% das referências).

7.3. Formação no âmbito das necessidades educativas especiais:

- a formação no âmbito das necessidades educativas especiais é uma necessidade sentida pelos *directores de turma* (12 *grupos focais*, 38% das referências), exposta em consequência de uma maior presença dos alunos com NEE dentro da sala de aula;
- os *pais/encarregados de educação* situaram-se dentro dos grupos que mais fala acerca desta categoria demonstrando que também eles sentem necessidade de maior apoio para desenvolver e implementar estratégias com os seus filhos (20% das referências, 6 *grupos focais*).

8. Opinião geral acerca da implementação do Decreto-Lei n.º3/2008

8.1. Amadurecimento da opinião do Decreto-Lei:

- adesão inicial ao Decreto-lei n.º3/2008 foi negativa segundo 89% das referências relativas a esta categoria (21 *grupos focais*), fundamentada pela: data de publicação do decreto já no decorrer do ano lectivo; (2) introdução do uso da CIF, não acompanhada de formação/informação sobre o instrumento;

(3) carência de formação/informação sobre a implementação do próprio decreto; (4) apreensão pelos alunos que deixaram de ser elegíveis para a Educação Especial.

8.2. Mais-valias do Decreto-Lei n.º 3/2008:

- maior responsabilização e envolvimento de todos os agentes educativos e, conseqüentemente um maior trabalho em equipa (8 *grupos focais*, 41% das referências).

8.3. O Decreto-Lei e o princípio da inclusão:

- 73% das referências (12 *grupos focais*) declaram a implementação do decreto-lei como um obstáculo à inclusão devido, essencialmente, à falta de recursos humanos.

8.4. Sugestões de mudança:

- as sugestões de mudança para optimização do Decreto-Lei situaram-se ao nível de: maior abrangência da população alvo dos apoios especializados; apoio aos alunos não elegíveis; mais recursos humanos para apoiar os alunos elegíveis; utilização CIF; maior articulação entre serviços; maior autonomia às administrações das escolas/agrupamentos de escolas; diversificação e maior abrangência dos destinatários da formação; criação de instrumentos de avaliação.

CAPÍTULO IV

Questionário

1. Introdução

Este terceiro e último estudo pretendia aprofundar alguns aspectos da implementação, isto é, esclarecer alguma da informação recolhida nos anteriores *estudos de caso* e *grupos focais*.

Tendo em vista a monitorização da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 e, quando necessário, a formulação de recomendações, foram auscultadas, a partir das respostas fornecidas a um questionário, as opiniões e percepções de 577 profissionais acerca de um conjunto de condições consideradas fundamentais à concretização deste Decreto-Lei. Com base nos dados da literatura e nos resultados obtidos no *estudo de caso* e nos *grupos focais*, tomámos como principais tópicos de análise nove aspectos que cobrem, directa ou indirectamente, grande parte do articulado legislativo, e dos quais decorreram as perguntas que nortearam este terceiro estudo:

1. É hoje aceite na literatura científica que qualquer mudança é mais facilmente operacionalizada quando os profissionais dominam os conhecimentos que a sustentam. Assim, os quatro itens da primeira escala do questionário foram redigidos na base de alguns alicerces teóricos que fazem parte do preâmbulo deste Decreto-Lei e das suas respostas pretendemos saber *até que ponto os intervenientes consideram ter domínio sobre os princípios teóricos subjacentes ao Decreto-Lei*;
2. Outra questão algumas vezes associada ao Decreto-Lei n.º 3/2008 era a falta de clareza quer na utilização da CIF, quer nas medidas educativas. Partindo do princípio de que quanto mais clara uma informação é entendida mais fácil é a sua tradução prática, quisemos averiguar *em que medida os respondentes consideram claras as informações constantes no Decreto-Lei*;
3. O terceiro tópico prende-se com os recursos e organização educativa, aspectos algumas vezes considerados inexistentes face às mudanças introduzidas pelo Decreto-Lei. Quisemos, assim, *saber em que medida avaliam como importantes e presentes os recursos e os mecanismos de organização educativa susceptíveis de influenciar a implementação do Decreto-Lei?*;

4. Outra área em análise emerge da complexidade e morosidade que tem vindo a ser associada ao uso da CIF como referencial à avaliação. Estes aspectos são frequentemente explicados pela escassez de alguns factores considerados chave à pragmatização de uma abordagem que contemple *Factores Ambientais, Actividades e Participação e Funções e Estruturas do Corpo* influentes na funcionalidade do aluno. Deste modo, quisemos averiguar *até que ponto os respondentes consideram fácil a avaliação de cada uma destas componentes e que factores consideram mais importantes para a sua avaliação e descrição;*
5. O quinto tópico refere-se ao planeamento e implementação das respostas educativas. Atendendo às mudanças introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, nomeadamente a reorganização das respostas educativas e proposta de delineação do programa educativo individual com base no perfil de funcionalidade do aluno elaborado com referência à CIF, pretendemos perceber *em que medida os respondentes consideram fáceis as tarefas relacionadas com o planeamento e implementação das respostas educativas;*
6. Como potenciais facilitadores do registo e organização do processo de avaliação e intervenção, os materiais de apoio da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) assumiram um papel importante na implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008. Sabendo que a sua utilização, ou não, e o modo como eram empregados varia de escola para escola, quisemos indagar *até que ponto os inquiridos consideram úteis estes materiais de apoio;*
7. Sendo objectivo último deste Decreto-Lei promover a qualidade do ensino vendo pragmatizados os princípios da escola inclusiva, os resultados obtidos neste âmbito através da sua implementação merecem análise. Quisemos, por isso, saber, *em que medida os respondentes consideram que a implementação do Decreto-Lei contribuiu para aumentar a qualidade das respostas educativas e do ensino;*
8. Na mesma linha do tópico anterior, e dada a introdução de modalidades específicas de educação quisemos apurar *até que ponto estas modalidades contribuíram para o sucesso educativo dos alunos.* A acompanhar a introdução destas modalidades no

Decreto-Lei foram enunciados objectivos concernentes à operacionalização de um conjunto de recursos e medidas considerados necessários ao sucesso educativo dos alunos a quem se dirigem. Assim, *examinámos também até que ponto os respondentes de escolas que abrangem estas modalidades consideram que os recursos e medidas previstos no Decreto-Lei se encontram presentes/implementados nas suas escolas;*

9. Por último, reconhecendo que o processo de implementação de uma qualquer mudança se constrói numa relação dinâmica entre aquilo que existe e a aplicação de adaptações, reajustes a operar para a sua optimização, foram alvo de estudo *recomendações que, sob a perspectiva dos respondentes, promoveriam a qualidade das respostas educativas e do ensino.*

2. Método

2.1. Participantes

Os participantes para este questionário foram seleccionados em três universos distintos: **(1)** agrupamentos de escolas sem modalidades específicas de educação; **(2)** agrupamentos de escolas com unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (UAM) e de agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (UEE); **(3)** escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (ERAS) e as escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão (ERAC).

Esta diferenciação na selecção dos participantes, nos universos 2 e 3, justificou-se por querermos monitorizar *até que ponto estão presentes/implementados os recursos e medidas previstos para as anteriormente referidas modalidades específicas de educação.*

2.1.1. Participantes a exercerem funções em agrupamentos de escolas sem modalidades específicas de educação.

A constituição desta amostra, tal como tinha acontecido com a metodologia de *estudo de caso* e com os *grupos focais*, foi efectuada através da utilização de critérios que assegurassem a representatividade dos participantes relativamente ao número de escolas em cada Direcção Regional de Educação (DRE).

Para além deste critério de estratificação, a escolha dos inquiridos procurou respeitar a relevância/presença de cada grupo profissional no processo de implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008. Para definir quantos sujeitos de cada grupo profissional deveriam ser recrutados baseámo-nos, não só, nas referências do próprio Decreto-Lei aos papéis atribuídos aos diferentes profissionais, como também, no registo da sua participação nos documentos examinados nos *estudos de caso* e da sua presença nos *grupos focais*. Dessa análise considerámos que a representação por grupo profissional na amostra final do questionário seria: 25% de *docentes titulares de turma/educadores/directores de turma*; 30% de *docentes de educação especial*; 20% de *elementos da direcção da escola*; 15% de *psicólogos*; e 10% de *terapeutas* (fala, ocupacionais, fisioterapeutas). Definidos estes parâmetros, determinámos para as cinco Direcções Regionais de Educação o número de inquiridos que pretendíamos recrutar de cada grupo profissional (**tabela 4.1**).

Tabela 4.1 - Número de inquiridos seleccionados, atendendo ao grupo profissional e à Direcção Regional de Educação a que pertencem.

Grupo Profissional	Questionários					Total
	DREN	DREC	DRELVLT	DREA	DREALG	
Docentes Tit.Turma/Educad./Direc.Turma	14	8	13	4	2	41 (25%)
Docentes de educação especial	16	10	15	4	4	49 (30%)
Elementos da direcção da escola	11	8	10	2	2	33 (20%)
Psicólogos	9	6	8	1	1	25 (15%)
Terapeutas	6	4	5	1	1	17 (10%)
Total	56 (34%)	36 (22%)	51 (31%)	12 (7%)	10 (6%)	165

Deste modo, foram contactados, por correio electrónico (**anexo 4.1**), os directores dos 165 agrupamentos de escolas seleccionados aleatoriamente, no sentido de solicitar a participação de um profissional, nomeado intencionalmente, em conformidade com o exposto na **tabela 4.1**.

2.1.2. Participantes a exercerem funções em agrupamentos de escolas com UAM e em agrupamentos de escolas com UEE

À semelhança dos procedimentos adoptados no momento anterior, a resposta de profissionais a exercer funções nas UAM e nas UEE, foi solicitada a agrupamentos de escolas seleccionados aleatoriamente, respeitando a proporção de agrupamentos de escolas com unidades, abrangido por cada DRE (**tabela 4.2**). O convite de participação dirigido a estes agrupamentos de escolas, enviado por correio electrónico (**anexo 4.2** e **anexo 4.3**), solicitava a resposta de todos os profissionais envolvidos, como “*o docente de educação especial, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, psicólogo, director de turma (quando aplicável), e professores do ensino regular que leccionem a turmas com alunos com multideficiência e surdocegueira congénita ou com alunos com perturbações do espectro do autismo*”.

Tabela 4.2. Número de pedidos efectuados em função do número de agrupamentos de escolas com UAM e UEE por DRE e sua percentagem sobre o número total de unidades constante entre parênteses.

DRE	UEE		UAM	
	Total	Nº Pedidos	Total	Nº Pedidos
DREN	32 (15.2%)	5	138 (44.7%)	62
DREC	52 (24.8%)	13	42 (13.6%)	6
DRELVT	110 (52.4%)	58	96 (31.1%)	30
DREA	12 (5.7%)	1	22 (7.1%)	2
DREALG	4 (1.9%)	0-1	11 (3.5%)	0-1
Total	210 (100%)	78	309 (100%)	101

2.1.3. Participantes a exercerem funções em escolas de referência para a educação de alunos surdos e em escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão

Para este fim, e dado o seu reduzido número (**tabela 4.3**), foram convidadas a participar todas as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (ERAS) e para a educação de alunos cegos e com baixa visão (ERAC).

Para as ERAS, os convites solicitavam a resposta ao questionário pelo director do agrupamento de escola, por um intérprete de Língua Gestual Portuguesa (LGP), por um formador de LGP, por um terapeuta da fala, por um docente de educação especial, por um director de turma do 2º ciclo, por um director de turma do 3º ciclo e por professores do ensino regular que leccionem a turmas com/de alunos surdos (**anexo 4.4**). Quando endereçados às ERAC, estes convites pediam resposta do director do agrupamento de escola, de um psicólogo, de um docente de educação especial, de um director de turma do 2º ciclo, de um director de turma do 3º ciclo, e de professores do ensino regular que leccionem a turmas com/de alunos cegos e com baixa visão (**anexo 4.5**).

Tabela 4.3. Número de pedidos enviados às ERAS e às ERAC em função das DREs.

Modalidades Específicas de Educação	Questionários					Total
	DREN	DREC	DRELVT	DREA	DREALG	
Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão (ERAC)	12	12	20	3	0	47
Escolas de referência para a educação de alunos surdos (ERAS)	5	6	8	2	2	23

Tendo em conta o número de profissionais que responderam ao questionário em cada uma das instituições obtivemos um total de 577 respostas.

2.2. Características Demográficas

Na descrição das características demográficas dos respondentes e subsequente apresentação dos resultados, optámos por agrupar num grupo a que chamámos *docentes* as respostas dos docentes titulares de turma, dos directores de turma e dos educadores de infância; num outro grupo as respostas dos *intérpretes* e dos *formadores de Língua Gestual Portuguesa (LGP)*; e num outro, designado de *terapeutas* as respostas dos terapeutas ocupacionais, dos terapeutas da fala e dos fisioterapeutas. Seguros de que não trairia no fundamental os propósitos subjacente às análises estatísticas em função do tipo de profissional, esta opção teve em vista uma maior facilidade de leitura dos dados.

Das 577 respostas obtidas, 31.4% provêm de escolas que não abrangem modalidades específicas de educação, 20.9% de UAM, 20.6% de UEE, 16.3% de ERAC e 10.7% de ERAS. De forma transversal a todas as escolas, e conforme o solicitado especificamente no que concerne às escolas sem modalidades específicas de educação, verificámos predominância de respostas providas de *docentes de educação especial* e de *docentes* (tabela 4.4).

Tabela 4.4 - Número de respostas obtidas dos diferentes profissionais em função do tipo de escola.

Função	Escola					Total
	S/ Modal. Específicas Educação	ERAC	ERAS	UAM	UEE	
Docentes	70	51	18	17	20	176 (30.5%)
Doc.Ed. Especial	80	24	25	76	72	277 (48%)
Elem. Dir. Escola	12	8	4	15	5	44 (7.6%)
Psicólogo	10	7	1	1	4	23 (3.9%)
Terapeutas	6	0	3	10	12	31 (5.4%)
Intérp/Form LGP	0	2	11	0	0	13 (2.3%)
Outra	3	2	0	2	6	13 (2.3%)
Total	181 (31.4%)	94 (16.3%)	62 (10.7%)	121 (20.9%)	119 (20.6%)	577

A maioria dos respondentes desempenham funções em agrupamentos de escolas da DRELVT (36.7%) e da DREN (32.1%). As escolas da DREC, DREA e da DREALG estão representadas por 107 (18.5%), 45 (7.8%) e 28 (4.9%) respondentes, respectivamente. Estas percentagens são muito idênticas às proporções de agrupamentos de escolas por DRE usadas como critério de representatividade na selecção da amostra. As escolas básicas do 1º ciclo (32.6%; $n=188$) e do 2º e 3º ciclos (41.9%; $n=242$) são aquelas que reúnem maior número de respostas. Os jardins-de-infância, as escolas secundárias e as escolas secundárias com 3º ciclo são representadas por 33 (5.7%), 26 (4.5%) e 88 (15.3%) respondentes, respectivamente.

Os respondentes têm uma idade média de, aproximadamente, 43 anos compreendida entre os 20 e os 61 anos. São, na sua maioria, indivíduos do sexo feminino (86.7%; $n=500$) e têm, em média, cerca de 19 anos de serviço e 11 anos de serviço na educação especial - considerando as 564 e as 349 respostas obtidas nestas questões, respectivamente (**tabela 4.5**).

Tabela 4.5 - Número de respondentes em função do número de anos de serviço em geral e na Educação Especial em particular.

Função	Anos de Serviço					Anos de Serviço na Educação Especial				
	>0-3	3-5	5-10	10-20	>20	>0-3	3-5	5-10	10-20	>20
Docentes	6	1	20	68	79	10	10	2	4	0
Doc.Ed. Especial	17	11	18	76	146	46	28	49	94	50
Elem. Dir. Escola	0	0	0	8	36	7	2	1	5	0
Psicólogo	1	2	2	10	8	2	1	1	1	1
Terapeutas	12	5	10	2	1	13	5	4	2	1
Intérp/ Form LGP	5	2	4	1	0	2	0	2	0	0
Outra	3	1	2	1	6	2	0	2	1	1
Total	44 (7.8%)	22 (3.9%)	56 (9.9%)	166 (29.4%)	276 (48.9%)	82 (23.5%)	46 (13.2%)	61 (17.5%)	107 (30.7%)	53 (15.2%)

2.3. Procedimentos

Na construção deste questionário até à sua formulação definitiva, várias etapas foram realizadas das quais destacámos as apreciações críticas de diversos peritos e a administração piloto, em suporte de papel e acompanhada de reflexão falada a dez sujeitos. Findo este processo iniciámos a recolha de dados via questionário electrónico.

A disponibilização do questionário online socorreu-se do software livre *Lime Survey*, disponível na Internet em <http://www.limesurvey.org/>. Foram enviadas mensagens, via correio electrónico, a directores de 165 agrupamentos de escolas sem modalidades específicas de educação, de 78 agrupamentos de escolas com UEE, de 101 agrupamentos de escolas com UAM, de 47 escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão e de 23 escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos, solicitando resposta ao questionário (que se encontrava no endereço: <http://inqueritos.ese.ipp.pt/index.php?sid=88885&newtest=Y&lang=pt>) pelos profissionais mencionados no processo de amostragem. No caso dos agrupamentos de escolas sem modalidades específicas de educação, onde se considerou como um critério de estratificação o grupo profissional, por não existirem psicólogos em duas delas, o convite de participação dirigido a estes profissionais, foi substituído por um pedido de resposta endereçado a um docente titular de turma/director de turma. Os dados foram recolhidos durante os períodos de 10 de Novembro a 7 de Dezembro de 2010.

As respostas obtidas ao questionário foram importadas para o programa *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, com vista à sua análise estatística. Enquanto, os dados recolhidos a partir das escalas mereceram uma análise de natureza quantitativa, as respostas à *pergunta 10* (solicitávamos recomendações ou sugestões) e *pergunta 11* (solicitávamos sugestões de perguntas e respectiva resposta) foram objecto de tratamento qualitativo, mais especificamente, análise de conteúdo.

2.4. Instrumento

A construção do questionário foi fundada no núcleo central de questões enunciadas no início deste capítulo, cuja redacção teve por base a intersecção dos dados da literatura e os resultados obtidos através dos *estudos de caso* e dos *grupos focais*. Para obter resposta a essas perguntas foram elaboradas 10 escalas - cada uma agrupando aprioristicamente um conjunto de 4 a 17 itens - que, em nosso entender, cobrem as dimensões cruciais à implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, elas são: **(i)** domínio dos princípios teóricos subjacentes ao Decreto-Lei; **(ii)** clareza reconhecida nas informações constantes no Decreto-Lei; **(iii)** qualidade dos recursos e da organização educativa; **(iv)** facilidade no uso da CIF como referencial de avaliação; **(v)** factores que contribuem para o uso da CIF como referencial de avaliação; **(vi)** facilidade no planeamento e implementação das respostas educativas; **(vii)** utilidade dos materiais de apoio; **(viii)** qualidade das respostas educativas e do ensino; **(ix)** sucesso educativo alcançado através das modalidades específicas de educação. Quando destinado a escolas que abrangessem modalidades específicas de educação, o questionário incluía uma última escala sobre **(x)** a implementação/presença dos recursos e medidas previstos pelo Decreto-Lei na operacionalização de cada modalidade.

No questionário foram, ainda, elaboradas duas perguntas abertas, a partir das quais pretendíamos auscultar a opinião dos respondentes sobre **(xi)** sugestões/recomendações para otimizar a implementação do Decreto-Lei n.º3/2008, e sobre **(xii)** as questões, e respectivas respostas, que gostariam de acrescentar ao questionário.

Prévio ao questionário, havia uma primeira parte de *caracterização individual* que permitiu obter elementos descritivos sobre sexo, idade, direcção regional onde desempenha funções, função desempenhada (*e.g.* terapeuta ocupacional, docente de educação especial, etc.), tipo de escola (*e.g.* jardim de infância, escola de 1º ciclo, etc.) e anos de serviço. No caso de serem docentes, os inquiridos deveriam também especificar o grau de ensino em que exercem as suas funções. Esta parte incluía ainda perguntas relativas ao envolvimento no processo de avaliação e identificação de alunos com necessidades educativas especiais (dispondo de duas opções de resposta: *sim/não*) e à

formação no uso da CIF que, pela sua importância e relação com as escalas do corpo principal do questionário, serão analisadas com o devido detalhe na secção dos resultados. A par destes tópicos o início da secção dos resultados contará também com a descrição do tempo que os profissionais afirmam despende no processo de avaliação especializada e na elaboração do programa educativo individual.

Iremos, de seguida, explicitar os objectivos e composição de cada escala, assim como, as suas propriedades métricas. Esta descrição terminará com o escrutínio das categorias temáticas despontadas da análise de conteúdo das respostas fornecidas às duas últimas perguntas do questionário.

2.4.1. Procedimentos de análise das propriedades métricas do questionário

Na análise das características métricas do questionário examinaremos a estrutura factorial das suas escalas, bem como a consistência interna das componentes resultantes deste processo. A análise factorial dos resultados foi efectuada com recurso ao método das *Componentes Principais*. Nesta análise estatística foram usados o índice *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e o teste de esfericidade de *Bartlett* para a confirmação da factoriabilidade da matriz de correlações entre os itens que compõem cada escala. Para a extração das componentes, decidimos proceder à rotação oblíqua da matriz factorial pelo método *Oblimin Directo* com a normalização de *Kaiser*, tomando cargas factoriais mínimas de .40 como critério de inclusão das variáveis para a interpretação dos factores – analisado a partir da análise da *Matriz Padrão* (*Pattern Matrix*).

Em ordem a verificarmos se as características psicométricas dos agrupamentos de escolas constituídos legitimam a sua utilização como escalas do questionário, examinámos para cada um deles os indicadores da sua consistência interna. Para tal recorremos ao coeficiente *alpha* de *Cronbach* que, conforme se sabe, representa um método de avaliação baseado nas médias das correlações inter-item. Como limite mínimo de aceitabilidade do *alpha* tomámos o nível de 0.70, como valor estatístico que garante suficientemente a unidimensionalidade dos itens de uma escala (Robinson, Shaver e Wrightsman, 1991).

Este esclarecimento sobre as propriedades métricas do questionário, permitiu-nos agrupar os itens correlacionados entre si e, assim, legitimar o cálculo de scores finais de cada escala ou das sub-escalas nela identificadas, possibilitando uma abordagem mais sintetizada dos dados e a análise das relações estabelecidas entre as variáveis em análise. Nessa ordem de ideias, na secção de apresentação dos resultados, para além de uma breve abordagem ao posicionamento dos inquiridos relativamente a cada item, procedemos ao cálculo da média das médias de resposta obtidas nos itens que compõem cada escala/sub-escala, tomando-a como score final a descrever em função do grupo profissional de pertença e a relacionar com outras variáveis.

2.4.2. Domínio dos princípios teóricos

Os itens desta escala referenciam vários tópicos de conhecimento tidos como relevantes na pragmatização dos princípios gerais da escola inclusiva. Os seus conteúdos foram redigidos com base naquilo que entendemos ser os principais alicerces teóricos do Decreto-Lei n.º 3/2008. Deste modo, como principais conceitos no delineamento de sistemas de apoio a alunos com necessidades educativas individuais inscritos neste Decreto-Lei, quisemos indagar o domínio de conhecimento sobre: a (1) *Declaração de Salamanca*, (2) o conceito de *escola inclusiva*, (3) o conceito de *educação especial* e (4) o conceito de *deficiência e incapacidade*. Para estes quatro itens, os sujeitos deveriam indicar em que grau os dominavam, mediante a utilização de uma escala tipo *Lickert* cuja pontuação ia de um a quatro - os dois primeiros pontos correspondem a um nível baixo de conhecimento (1- *nenhum*; 2- *pouco*) e os dois últimos a um grau elevado de conhecimento (3- *bastante*; 4- *muito*).

Sustentados num índice de KMO ($KMO=.77$) e no teste de esfericidade de *Bartlett* ($X^2=1238.33$; $p<.001$) – indicativos da factoriabilidade desta escala – procedemos à

análise das componentes principais. Os resultados revelaram existir um só componente com *eigenvalue* de 2.84 - explicando 70.92% da variância total das respostas -, onde se agrupam todos os itens - hipótese esta confirmada pela circunstância a saturação de todos eles dentro do componente ser superior a 0.400 (**tabela 4.6**). A homogeneidade dos itens que compõem esta escala foi reforçada ainda por um valor de *alpha* de 0.84. Pode-se, então, concluir que os atributos métricos desta escala sobre o domínio de princípios teóricos relacionados com o Decreto-Lei n.º 3/2008 são adequados ao seu uso como instrumento de investigação.

Tabela 4.6 - Factor extraído com carga factorial de cada item.

Itens	Factor 1
Conhecimento sobre a Declaração de Salamanca	.72
Conhecimento sobre o conceito de escola inclusiva	.89
Conhecimento sobre o conceito de educação especial	.91
Conhecimento sobre conceito de deficiência e incapacidade	.82

2.4.3. Clareza da informação

Através dos *grupos focais*, notámos posicionamentos diferentes na forma como as informações constantes no Decreto-Lei n.º 3/2008 eram entendidos/interpretados pelos profissionais. Quisemos, por isso, averiguar em que medida os inquiridos consideram claras as informações constantes do Decreto-Lei, sabendo que quanto mais clara uma informação é entendida mais fácil é a sua tradução prática. Com base nas principais mudanças introduzidas pela legislação e nos mais frequentes pontos de discórdia expressos nos *grupos focais*, a avaliação da clareza do Decreto-Lei n.º 3/2008 centrou-se em 12 itens: (1) o Decreto-Lei na globalidade; (2) o processo de referenciação; (3) o

processo de avaliação especializada; (4) o uso da CIF no processo de avaliação especializada; (5) as razões para o uso da CIF no processo de elegibilidade; (6) o papel dos pais e dos encarregados; (7) o papel do docente titular de turma/educador/director de turma; (8) o papel do docente de educação especial; (9) o papel do director do agrupamento de escolas; (10) o papel do conselho pedagógico; (11) o programa educativo individual (PEI); (12) e o programa individual de transição. Os respondentes quantificavam o grau de clareza em cada um dos itens através de uma escala de tipo *Lickert* de 4 pontos: *nada claro, pouco claro, bastante claro, muito claro*.

A análise dos componentes principais desta escala mostrou que os seus itens se agrupam em 2 componentes. O índice de KMO ($KMO=.93$), a que se juntam os resultados do teste de esfericidade de *Bartlett* ($X^2=5103.48$; $p<.001$) suportam, pela positiva, a factoriabilidade da sub-escala. Conforme se pode apreciar na **tabela 4.7** a solução encontrada explica cumulativamente mais de 70% da variância total dos resultados, com *eigenvalues* superiores a 1 nos dois factores. Definido o valor mínimo de 0.400 como critério de inclusão das variáveis para a interpretação dos factores, verificámos a partir da análise da *Matriz Padrão (Pattern Matrix)* que a estrutura de saturação dos itens nas diversas componentes é, formalmente, bastante satisfatória. Além disso, revelam todos grande especificidade saturando, ao nível requerido, em apenas um factor.

Tabela 4.7 - Factores extraídos com carga factorial de cada item; *eigenvalues*, percentual de variância e valores de alfa de Cronbach referentes aos dois factores.

Item	Factor 1	Factor 2
Clareza do Decreto-Lei na globalidade	.28	.63
Clareza do processo de referênciação	.31	.58
Clareza do processo de avaliação especializada	.21	.72
Clareza do uso da CIF no processo de avaliação especializada	-.12	.96
Clareza das razões para o uso da CIF no processo de elegibilidade	-.06	.88
Clareza do papel dos pais/encarregados de educação	.77	.09
Clareza do papel do docente titular de turma/educador/director de turma	.82	.03
Clareza do papel do docente de educação especial	.77	.09
Clareza do papel do director da escola	.95	-.14
Clareza do papel do conselho pedagógico	.91	-.08
Clareza do programa educativo individual	.66	.22
Clareza do plano individual de transição	.48	.32
<i>Eigenvalues</i>	7.19	1.22
<i>Variância total explicada por cada factor</i>	59.91%	10.13%
<i>Consistência Interna – Alfa de Cronbach</i>	.92	.89

Os 7 itens que compõem o primeiro componente referem-se à clareza dos papéis a desempenhar pelos diferentes intervenientes no processo e do planeamento das respostas educativas (programa educativo individual e programa individual de transição) – a que designámos por *clareza dos papéis dos profissionais e pais e das respostas educativas* – enquanto aqueles alocados ao segundo componente dizem respeito essencialmente à *clareza dos procedimentos de avaliação*. A análise da consistência interna destes factores é satisfatória com valores de *alpha* situados acima de 0.85. A partir destes dados, julgámos encontrar suporte estatístico para o reconhecimento de 2 sub-escalas. Uma, abarcando os itens do *factor 1*, será doravante referida como a escala da *clareza dos papéis dos profissionais e pais/encarregados de educação e das respostas educativas* e, a segunda, correspondendo ao *factor 2*, representará a escala da *clareza dos procedimentos de avaliação*.

2.4.4. Qualidade dos recursos e da organização educativa

A presente escala consta de 17 itens cujos conteúdos enunciam condições susceptíveis de influenciar a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 e o exercício efectivo das práticas inclusivas. Os itens formulados resultam, essencialmente, de um apanhado de condições recorrentemente referidas nos *grupos focais* como aspectos essenciais à plena implementação do Decreto-Lei. Recorremos, também, ao enquadramento teórico do Decreto-Lei, na sistematização de condições associadas a uma abordagem de avaliação biopsicossocial que sirva os propósitos da escola inclusiva. Para tal foi indagada a opinião dos inquiridos em relação: **(1)** à equipa pluridisciplinar; **(2)** à qualidade dos profissionais envolvidos; **(3)** ao conhecimento sobre a CIF; **(4)** ao enfoque na funcionalidade do aluno mais do que no seu diagnóstico; **(5)** à identificação de factores ambientais físicos e sociais influentes na funcionalidade do aluno; **(6)** ao apoio à educação especial por parte da direcção; **(7)** à cooperação e parcerias; **(8)** à cooperação com entidades formadoras; **(9)** às respostas para os alunos não elegíveis; **(10)** ao envolvimento dos pais/encarregados de educação na elaboração e avaliação do programa educativo individual; **(11)** ao envolvimento do docente titular de turma/educador/director de turma na elaboração e avaliação do programa educativo individual; **(12)** ao envolvimento do docente titular de turma/educador/director de turma na implementação do programa educativo individual; **(13)** à organização e gestão dos horários dos professores envolvidos na avaliação/intervenção; **(14)** ao trabalho colaborativo em equipa; **(15)** à monitorização/*feedback* acerca do trabalho colaborativo desenvolvido; **(16)** à integração das respostas organizadas para os alunos com necessidades educativas especiais no projecto educativo e **(17)** no plano de actividades do agrupamento de escola. Estas opiniões, expressas em cada item através de uma escala de tipo *Lickert* com valores variáveis de 1 a 4 pontos - *nenhuma, pouca, bastante* ou *muita* - , eram solicitadas sob duas formas distintas: na primeira, os respondentes deviam emitir, face a cada item, um juízo acerca do *grau de importância* de cada condição para a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008; na segunda, confrontados com os mesmos itens, os respondentes deveriam indicar qual o nível *de presença* de cada condição no seu agrupamento de escolas.

Como dimensão que exige um maior esforço de significação por parte dos respondentes, foi ao nível das respostas dadas sobre o grau de importância que procurámos identificar constructos latentes às condições em análise. *Legitimada* a análise dos componentes principais por um valor de KMO de 0.95 e um valor de p menor que 0.001 obtido no teste de *Bartlett* ($X^2=6016.68$), foram extraídos dois componentes com *eigenvalues* superiores a 1 que explicam, cumulativamente, cerca de 60% da variância total dos resultados (**tabela 4.8**). Definido o valor mínimo de 0.400 como critério de inclusão das variáveis para a interpretação dos factores, verificámos em todos os itens grande especificidade saturando, ao nível requerido, em apenas um factor. A homogeneidade dos itens nos dois componentes é ainda reforçada por um valores de *alpha* superiores a 0.78.

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

Tabela 4.8 - Factores extraídos com carga factorial de cada item; *eigenvalues*, percentual de variância e valores de alfa de Cronbach referentes aos dois factores.

Item	Factor 1	Factor 2
Importância da equipa pluridisciplinar	-.03	.77
Importância da qualidade dos profissionais envolvidos	.09	.72
Importância do conhecimento sobre a CIF	.10	.59
Importância do enfoque na funcionalidade do aluno mais do que no seu diagnóstico	-.05	.81
Importância da identificação de factores ambientais físicos e sociais influentes na funcionalidade do aluno	.17	.62
Importância do apoio à educação especial por parte da direcção	.57	.22
Importância da cooperação e parcerias	.58	.27
Importância da cooperação com entidades formadoras	.61	.14
Importância das respostas para os alunos não elegíveis	.56	.19
Importância do envolvimento dos pais/encarregados de educação na elaboração e avaliação do PEI	.79	-.04
Importância do envolvimento do docente titular de turma/educador/director de turma na elaboração e avaliação do PEI	.95	-.19
Importância do envolvimento do docente titular de turma/educador/director de turma na implementação do PEI	.91	-.13
Importância da organização e gestão dos horários dos professores envolvidos na avaliação/intervenção	.73	.07
Importância do trabalho colaborativo em equipa	.76	.06
Importância da monitorização/feedback acerca do trabalho colaborativo desenvolvido	.69	.10
Importância da integração das respostas organizadas para os alunos com NEE no projecto educativo	.81	.01
Importância da integração das respostas organizadas para os alunos com NEE no plano de actividades da escola	.74	.08
<i>Eigenvalues</i>	8.96	1.08
<i>Variância total explicada por cada factor</i>	52.7%	6.3%
<i>Consistência Interna – Alfa de Cronbach</i>	.94	.79

Os 12 itens que compõem o primeiro componente referem-se a acções e relações desenvolvidas entre os profissionais, à articulação entre instituições bem como à organização das respostas educativas nas escolas, enquanto aqueles alocados ao segundo componente dizem respeito, essencialmente, à qualidade e conhecimentos dos

profissionais no processo de avaliação. A partir destes dados, julgámos encontrar suporte estatístico para o reconhecimento de 2 sub-escalas. Uma, abrangendo os itens do *factor 1*, será doravante referida como a escala da *importância dos mecanismos de articulação entre serviços* e, a segunda, correspondendo ao *factor 2*, representará a escala da *importância da qualidade e conhecimentos dos profissionais*.

Tratando-se do mesmo conjunto de itens, quisemos verificar até que ponto a estrutura das respostas referentes à importância era sobreponível com a identificada no caso da presença – concebendo a diferença entre estes indicadores como reveladora da necessidade de implementação da condição no agrupamento de escolas. Deste modo, na apresentação dos resultados, após descrevermos brevemente o posicionamento dos inquiridos relativamente a cada condição/item nos termos de *importância e presença*, coligimos estes dois juízos numa única dimensão, resultante da diferença entre a importância e a presença – a que designámos por *índice de necessidades*.

2.4.5. Facilidade na utilização da CIF como referencial à avaliação

A substituição de um diagnóstico por um perfil de funcionalidade que integre compreensivamente as componentes reconhecidas no modelo conceptual da CIF – *Funções e Estruturas do Corpo, Actividades e Participação e Factores Ambientais*, é um dos objectivos centrais do Decreto-Lei n.º 3/2008. Contudo, nos *grupos focais* e nos *estudos de caso*, foi sendo transparecida a ideia de que esta é uma abordagem de difícil operacionalização. Pela sua importância na implementação do Decreto-Lei, interrogámos os profissionais acerca do grau de facilidade experienciado na avaliação dos **(1) Factores Ambientais**, **(2) Actividades e Participação**, **(3) Funções do Corpo** e **(4) Estruturas do Corpo**. Os respondentes usavam uma escala de tipo *Lickert* com valores variáveis de 1 a 4 pontos - *nenhuma, pouca, bastante ou muita*- para indicar facilidade que julgavam experienciar na avaliação de cada componente.

A análise das componentes principais desta escala foi suportada por um valor do teste de *KMO* que, apesar de relativamente baixo, é, segundo Hair *et al.* (2006), razoável para se

proceder à análise factorial ($KMO=.62$). O teste de *Bartlett* legitimou esta conclusão, com um valor de p inferior a 0.001 ($X^2=1082.26$) – permitindo-nos concluir que as variáveis aqui estudadas estão significativamente correlacionadas. Desta análise, foi extraído um factor com *eigenvalue* de 2.44, explicando 61.1% da variância total. A análise da consistência interna desta sub-escala é satisfatória, com *alpha* de *Cronbach* de 0.78. Pode-se, então, concluir que os atributos métricos desta escala são adequados ao seu uso como instrumento unidimensional.

Tabela 4.9 - Factor extraído com carga factorial de cada item.

Itens	Factor 1
Facilidade na avaliação dos <i>Factores Ambientais</i>	.68
Facilidade na avaliação das <i>Actividades e Participação</i>	.71
Facilidade na avaliação das <i>Funções do Corpo</i>	.87
Facilidade na avaliação das <i>Estruturas do Corpo</i>	.84

2.4.6. Factores que contribuem para a utilização da CIF como referencial à avaliação

Nos *grupos focais*, as dificuldades de frontada na avaliação das componentes de funcionalidade destacados na CIF (*e.g.* escolha de qualificadores, selecção dos códigos para as *Funções do Corpo*), foram sendo recorrentemente associadas a um conjunto de factores considerados chave nesse processo, eles foram: a equipa pluridisciplinar, os instrumentos de avaliação, a formação e a cooperação e parcerias. Atendendo a que estávamos interessados em identificar factores que se afigurassem efectivamente facilitadores neste processo, quisemos destringir aqueles que assumem mais importância na avaliação de cada componente de funcionalidade.

Assim, confrontados com os quatro componentes de funcionalidade, os respondentes eram interrogados sobre o *grau de importância* que cada factor assume – (1) equipa pluridisciplinar, (2) instrumentos de avaliação, (3) formação e a cooperação e (4)

parcerias - na sua avaliação e descrição. Para tal, os respondentes usavam uma escala de tipo *Lickert* com valores variáveis de 1 a 4 pontos - *nenhuma, pouca, bastante ou muita*.

Com recurso à análise das componentes principais, os 16 itens (quatro factores analisados em relação à quatro componentes) que compõem esta escala agruparam-se em 4 componentes. Este processo de factorização foi legitimado por um valor de *KMO* de 0.85 e por um valor de *p* inferior a 0.001 no teste de *Bartlett* ($X^2=8453.38$). Conforme se pode observar na **tabela 4.10**, os 4 factores explicam, cumulativamente, 74.8% da variância total dos resultados. Estabelecendo, à semelhança do que temos vindo a fazer, o valor mínimo de 0.40 como critério de inclusão das variáveis para a interpretação dos factores, constata-se que a estrutura de saturação dos itens é, sob o ponto de vista formal, bastante aceitável. Na verdade, todos eles conseguem cumprir o critério de inclusão definido e revelam, simultaneamente, uma grande especificidade, saturando, nos níveis acordados, um e apenas um factor.

Tabela 4.10 - Factores extraídos com carga factorial de cada item; *eigenvalues*, percentual de variância e valores de alfa de Cronbach referentes aos quatro factores.

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Importância da equipa pluridisciplinar na avaliação dos FA	.41	.31	.07	-.15
Importância da equipa pluridisciplinar na avaliação das AP	.42	.31	-.04	-.19
Importância da equipa pluridisciplinar na avaliação das FC	.23	.16	.09	-.73
Importância da equipa pluridisciplinar na avaliação das EC	.23	.12	.13	-.72
Importância dos instrumentos de avaliação na avaliação dos FA	.10	.78	.04	.32
Importância dos instrumentos de avaliação na avaliação das AP	.20	.72	-.02	-.01
Importância dos instrumentos de avaliação na avaliação das FC	-.12	.73	.15	-.32
Importância dos instrumentos de avaliação na avaliação das EC	-.17	.74	.20	-.29
Importância da formação na avaliação dos FA	.13	.14	.74	.34
Importância da formação na avaliação das AP	.16	.08	.76	.12
Importância da formação na avaliação das FC	-.03	-.03	.94	-.14
Importância da formação na avaliação das EC	-.02	-.05	.92	-.16
Importância da cooperação e parcerias na avaliação dos FA	.84	.07	.06	.17
Importância da cooperação e parcerias na avaliação das AP	.85	.01	.04	.06
Importância da cooperação e parcerias na avaliação das FC	.79	-.09	.11	-.21
Importância da cooperação e parcerias na avaliação das EC	.75	-.07	.14	-.25
<i>Eigenvalues</i>	8.02	1.47	1.33	1.15
<i>Variância total explicada por cada factor</i>	50.1%	9.2%	8.3%	7.2%
<i>Consistência Interna – Alfa de Cronbach</i>	.88	.84	.91	.95

Olhando mais de perto os agrupamentos factoriais, verificámos que o primeiro agrega seis itens cujo conteúdo parece remeter para a *importância das equipas pluridisciplinares e das parcerias* na avaliação. O segundo e o terceiro factor, ambos constituídos por 4 itens, referem-se, respectivamente, à *importância dos instrumentos de avaliação e da formação*, na facilidade com que é conduzido o processo de avaliação especializada. Por último, no quarto factor encontram-se os itens relativos à *importância da equipa pluridisciplinar* especificamente no que concerne à avaliação das *Funções e das Estruturas do Corpo*.

A análise da consistência interna destes factores é satisfatória com valores de *alpha* situados acima de 0.83. A partir destes dados, julgámos encontrar suporte estatístico para o reconhecimento de 4 sub-escalas. Uma, abarcando os itens do *factor 1* será doravante

referida como a *sub-escala da importância da equipa pluridisciplinar e das parcerias*. A segunda, correspondendo ao *factor 2*, representará a *sub-escala da importância dos instrumentos de avaliação*. A terceira, incluindo os itens do *factor 3*, constituirá a *sub-escala da importância da formação* e a quarta identificada com o *factor 4*, será designada como a *importância das equipas pluridisciplinares para a avaliação das Funções e Estruturas do Corpo*.

2.4.7. Facilidade no planeamento e implementação das respostas educativas

Esta escala reúne um total de 7 itens cujos conteúdos referem tarefas consideradas relevantes na elaboração e implementação do programa educativo individual. Em ordem a redigi-los, baseamo-nos em textos da legislação que contemplam os conteúdos/acções necessários à elaboração e implementação do programa educativo individual, considerando aqueles que, mais recorrentemente, foram alvo de discussão nos *grupos focais*. São eles: **(1)** definir no programa educativo individual os objectivos e métodos de intervenção com base no perfil de funcionalidade do aluno; **(2)** decidir sobre a necessidade de se adoptar a medida *Apoio Pedagógico Personalizado (APP)*; **(3)** decidir sobre a necessidade de se adoptar a medida *Adequações Curriculares Individuais (ACI)*; **(4)** decidir sobre a necessidade de se adoptar a medida *Adequações no Processo de Avaliação (APA)*; **(5)** decidir sobre a necessidade de se adoptar a medida *Currículo Específico Individual (CEI)*; **(6)** definir no programa individual de transição, os objectivos de intervenção e as acções a desenvolver para os atingir; **(7)** estabelecer protocolos com instituições ou empresas da comunidade para a implementação do programa individual de transição. Utilizando escala do tipo *Lickert*, os respondentes deveriam indicar o grau de facilidade experienciado no desempenho de cada uma das tarefas acima mencionadas: *nenhuma, pouca, bastante* ou *muita*.

À semelhança do que fizemos nos momentos anteriores, procedemos à análise dos componentes principais desta escala. O índice de *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0.86)*, bem como do teste de esfericidade de *Bartlett ($X^2=2144.75$; $p<.001$)* indicam que os *rs* obtidos na matriz de correlações entre os itens que a compõem são factorializáveis. A solução

apurada revela que havia um só componente com *eigenvalue* de 4.14, explicando 59.2% da variância total dos resultados. Estes dados permitiram-nos ajuizar que todos os itens se agrupam no mesmo componente, hipótese esta confirmada pela circunstância de que a saturação de todos os itens no componente é superior a 0.400 (**tabela 4.11**). A homogeneidade dos itens é ainda reforçada por um valor de *alpha* de 0.88.

Tabela 4.11 - Factor extraído com carga factorial de cada item.

Itens	Factor 1
Facilidade em definir, no PEI, os objectivos e métodos de intervenção com base no perfil de funcionalidade do aluno	.76
Facilidade em decidir sobre a necessidade de se adoptar a medida APP	.80
Facilidade em decidir sobre a necessidade de se adoptar a medida ACI	.79
Facilidade em decidir sobre a necessidade de se adoptar a medida APA	.84
Facilidade em decidir sobre a necessidade de se adoptar a medida CEI	.76
Facilidade em definir no PIT, os objectivos de intervenção e as acções a desenvolver para os atingir	.77
Facilidade em estabelecer protocolos com instituições ou empresas da comunidade para a implementação do PIT	.64

2.4.8. Utilidade dos materiais de apoio

Esta escala enumera uma série de instrumentos da autoria da DGIDC – *Manual de Apoio à Prática* – destinados a facilitar o planeamento e o registo sistematizado dos processos de avaliação/intervenção. A sua recorrente abordagem nos *grupos focais* e sua inclusão nos processos dos alunos analisados no âmbito dos *estudos de caso* parece ser demonstrativa da importância que estes instrumentos de apoio assumem na operacionalização do Decreto-Lei n.º 3/2008. Contudo, a análise destas referências e sua incorporação nos processos dos alunos, revela existir discrepâncias no nível de adesão e no modo de utilização destes instrumentos, de escola para escola. Quisemos, por isso, indagar até que ponto os inquiridos os consideram úteis. Estiveram sobre análise os seguintes instrumentos: (1) modelo de formulário de referênciação; (2) preparação individual de reunião de equipa; (3) *o que avaliar?*; (4) *como avaliar?*; (5) *checklist*; (6)

modelo de relatório técnico-pedagógico e (7) modelo de programa educativo individual. À semelhança das escalas anteriores, socorremo-nos de uma escala de *Lickert* de 4 pontos: *nada útil, pouco útil, bastante útil e muito útil*.

A análise dos componentes principais desta escala – legitimada por um *KMO* de 0.89 e por um nível de significância inferior a 0.001 no teste de *Bartlett* ($X^2=4221.03$)- resultou na extracção de um factor com *eigenvalue* de 5.24, explicando 74.9% da variância total de respostas obtidas. Os resultados parecem, assim, mostrar que os itens do questionário são agrupáveis em um componente, hipótese esta confirmada pela circunstância de que a saturação de todos os itens no componente é superior a 0.400 (**tabela 4.12**). No que diz respeito à consistência interna desta escala, o valor de *alpha* situa-se em .94. Tal observação permite concluir que os índices de fidelidade das escalas se situam em níveis aceitáveis.

Tabela 4.12 - Factor extraído com carga factorial de cada item.

Itens	Factor 1
Utilidade do modelo de formulário de referenciação”	.89
Utilidade do formulário “preparação individual de reunião de equipa “	.80
Utilidade do formulário “o que avaliar?”	.91
Utilidade do formulário “como avaliar?”	.91
Utilidade da “ <i>checklist</i> ”	.79
Utilidade do “modelo de relatório técnico-pedagógico “	.89
Utilidade do “modelo de PEI “	.86

2.4.9. Qualidade das respostas educativas e do ensino

Esta escala é composta por um total de 5 itens que produzem afirmações cujos conteúdos enunciam alguns dos principais objectivos do quadro ideo-normativo das políticas de

educação em Portugal. Assim, formulámos um conjunto de asserções do possível impacto da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, a saber: (1) “a implementação do Decreto-Lei é um processo simples”; (2) “a escola está mais inclusiva”, (3) “os alunos não elegíveis para os serviços de educação especial têm respostas adequadas às suas necessidades”, (4) “os alunos com necessidades educativas especiais estão mais tempo na sala de aula da turma a que pertencem”; (5) “os alunos com necessidades educativas especiais estão mais envolvidos nas actividades de sala de aula da turma a que pertencem”; (6) “o ensino tem maior qualidade”.

O preenchimento do questionário deveria ser feito através de duas escalas de resposta: a primeira estava destinada à explicitação do grau de *concordância presente* face às proposições enunciadas nos itens; a segunda deveria ser usada como estimativa do nível de *concordância passada*. Para tal, os docentes preenchem, item a item, uma escala de tipo *Lickert* com pontuações situadas entre 1 e 4: *discordo completamente; discordo; concordo; concordo completamente*.

Estando em causa a produção de juízos relativos a determinados resultados da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, colocando, apenas, em confronto o *antes* com o *agora*, para aferir as qualidades métricas do instrumento, consideraremos separadamente o estudo das respostas atinentes à *concordância presente* e à *concordância passada*, sem preocupação explícita de as contrastarmos – considerando-as como duas sub-escalas. A avaliação dos indicadores estatísticos como o índice de *KMO* (*concordância presente*: $KMO=.82$; *concordância passada*: $KMO=.79$), e os resultados do teste de esfericidade de *Bartlett* (*concordância presente*: $X^2=1348.75$; *concordância passada*: $X^2=1149.93$; $p<.001$) suportam a tese da factoriabilidade da matriz de correlação entre os itens em ambas as sub-escalas.

Nas duas sub-escalas a análise das componentes principais revelou existir um só componente com *eigenvalues* superiores a 1, explicando a variância de 51.1% e de 55.1% da variância total dos resultados concernentes à *concordância passada* e *presente*, respectivamente. Estes resultados permitiram-nos ajuizar que, em ambas as sub-escalas, todos os itens se agrupam num único componente, hipótese esta confirmada pela

circunstância de todos os itens terem saturação superior a 0.400 no componente identificado (**tabela 4.13**). Conclui-se, pois, que os itens agregados nas sub-escalas referentes aos dois momentos tendem a ser identicamente agrupados.

Com o fim de vermos até que ponto as características destas últimas sub-escalas legitimavam a sua utilização, examinámos, para cada uma delas, o grau de consistência interna. Os valores dos *alphas* de *Cronbach* de 0.80 na *concordância passada* e de 0.83 na *concordância presente* evidenciam que estas sub-escalas referentes à qualidade das respostas educativas e do ensino possuem índices de consistência interna bastante aceitáveis.

Tabela 4.13 - Factor extraído com carga factorial de cada item.

Itens	Factor 1	
	Passado	Presente
<i>“a implementação do Decreto-Lei é um processo simples”</i>	.58	.64
<i>“a escola está mais inclusiva”</i>	.75	.79
<i>“os alunos não elegíveis para os serviços de educação especial têm respostas adequadas às suas necessidades”</i>	.56	.62
<i>“os alunos com NEE estão mais tempo na sala de aula da turma a que pertencem”</i>	.72	.72
<i>“os alunos com NEE estão mais envolvidos nas actividades de sala de aula da turma a que pertencem”</i>	.83	.82
<i>“o ensino tem maior qualidade”</i>	.81	.83

2.4.10. Sucesso educativo alcançado através das modalidades específicas de educação

As modalidades específicas de educação foram introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, com o intuito de proporcionar respostas educativas especializadas para a promoção do sucesso educativo de alunos cegos ou com baixa visão, de alunos surdos, de alunos com multideficiências e surdocegueira congénita e de alunos com perturbações do espectro do

autismo. Implementadas através da criação de (1) escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, (2) de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, (3) de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, e (4) de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, quisemos averiguar em que medida os inquiridos consideram que a implementação destas modalidades contribuíram para o sucesso educativo dos alunos que as frequentam. Para tal, para cada modalidade o inquirido deveria posicionar-se em relação às seguintes opções de resposta: *diminuiu, não sofreu alteração, aumentou e não tenho opinião*. Com vista a tomar as respostas sob uma escala gradativa, as respostas que contemplavam a opção *não tenho opinião* foram transformadas em *missing values*.

Com um *KMO* de 0.66 e um valor de *p* inferior a 0.001 no teste de *Bartlett* ($X^2=650.73$) a legitimar a análise dos componentes principais desta escala, verificámos que os seus itens se agrupam num único componente com *eigenvalue* de 3.02 - explicando 75.4% da variância total. Neste componente todos os itens assumem saturação superior a 0.400, permitindo-nos ajuizar a homogeneidade entre eles (**tabela 4.14**). A confirmá-lo está um valor de *alpha* de 0.89.

Tabela 4.14 - Factor extraído com carga factorial de cada item.

Itens	Factor 1
Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos	.87
Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão	.88
Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo	.86
Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita	.86

2.4.11. Implementação/presença dos recursos e medidas previstos para as modalidades específicas de educação

À introdução das modalidades específicas de educação foram aduzidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 um conjunto de objectivos que visavam a implementação de determinados recursos e medidas que se sabem necessários ao sucesso educativo dos alunos a quem estas modalidades se dirigem. Decalcando os objectivos enunciados no Decreto-Lei n.º 3/2008 para cada modalidade, quisemos saber até que ponto os profissionais que nelas trabalham os julgam implementados/presentes. Para tal, era pedido aos respondentes que assinalassem um dos quatro pontos da escala de tipo *Lickert*: *nada, pouco, bastante ou muito*.

Assim, os conteúdos/itens redigidos variaram de acordo com a modalidade específica de educação em questão, existindo, por isso, 4 versões desta escala cujas características psicométricas serão analisadas separadamente.

2.4.11.1. Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão

Das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão quisemos saber o grau de implementação/presença de: (1) observação e avaliação visual e funcional; (2) ensino e aprendizagem da leitura e escrita do Braille bem como das

diversas grafias e domínios de aplicação; (3) equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades dos alunos cegos e com baixa visão; (4) docentes com formação especializada; (5) profissionais com competências para o ensino de Braille e de orientação e mobilidade; (6) orientação dos alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares; (7) ensino e aprendizagem da orientação e mobilidade; (8) acompanhamento psicológico e orientação vocacional; (9) treino de actividades de vida diária e promoção de competências sociais; (10) formação e acompanhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

A análise dos componentes principais desta escala mostrou que os seus itens se agrupam em 2 componentes. O índice de *KMO* ($KMO=.88$), a que se juntam os resultados do teste de esfericidade de *Bartlett* ($X^2=605.32$; $p<.001$) suportam, pela positiva, a factoriabilidade da sub-escala. Conforme se pode apreciar na **tabela 4.15** a solução encontrada explica cumulativamente mais de 70% da variância total dos resultados, com *eigenvalues* superiores a 1 nos dois factores. Definido o valor mínimo de 0.400 como critério de inclusão das variáveis para a interpretação dos factores, verificámos a partir da análise da *Matriz Padrão* (*Pattern Matrix*) que a estrutura de saturação dos itens nas diversas componentes é, sob o ponto formal, satisfatória. Como ilustrado na **tabela 4.15**, três itens (*ensino e aprendizagem da orientação e mobilidade*; *profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade*; *orientação dos alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares*) revelam pouca especificidade, saturando simultaneamente acima de 0.40 nos dois factores.

Tabela 4.15 - Factores extraídos com carga factorial de cada item; *eigenvalues*, percentual de variância e valores de alfa de Cronbach referentes aos dois factores.

Item	Factor 1	Factor 2
Observação e avaliação visual e funcional	.62	-.22
Ensino e aprendizagem da leitura e escrita do Braille bem como das diversas grafias e domínios de aplicação	.82	-.09
Ensino e aprendizagem da orientação e mobilidade	.50	-.40
Equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades dos alunos cegos e com baixa visão	.89	.24
Docentes com formação especializada	.78	-.15
Profissionais com competências para o ensino de Braille e de orientação e mobilidade	.44	-.58
Orientação dos alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares	.46	-.55
Acompanhamento psicológico e orientação vocacional	-.22	-.95
Treino de actividades de vida diária e promoção de competências sociais	.21	-.77
Formação e acompanhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa	.09	-.78
<i>Eigenvalues</i>	5.79	1.25
<i>Variância total explicada por cada factor</i>	57.9%	12.5%
<i>Consistência Interna – Alfa de Cronbach</i>	.88	.84

Tendo como referência um entendimento apriorístico da natureza destes itens, que nos permitiram dividir os recursos e medidas em análise em duas abordagens distintas - uma de adequação do ensino da leitura e escrita e outra funcional (particularmente, ao nível das actividades da vida diária, orientação e mobilidade) – constatámos que a estrutura factorial obtida revela alguma proximidade com a solução esperada.

No primeiro factor saturaram os itens relacionados com o ensino da leitura e escrita. Por sua vez, os quatro factores sombreados no *factor 2* são referentes a uma abordagem funcional de avaliação e intervenção. A análise da consistência interna destes factores é satisfatória com valores de *alpha* situados acima de 0.83. A partir destes dados, julgámos encontrar suporte estatístico para o reconhecimento de 2 sub-escalas. Uma, abarcando os itens do *factor 1* será doravante referida como a *sub-escala da adequação do ensino*. A

segunda, correspondendo ao *factor 2*, representará a *sub-escala da abordagem funcional de avaliação e intervenção*.

2.4.11.2. Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos

No que concerne às escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, averiguámos o grau de implementação/presença de: **(1)** desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos; **(2)** desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos; **(3)** desenvolvimento de acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares; **(4)** promoção da interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte; **(5)** acesso a equipamentos específicos para as necessidades dos alunos surdos; **(6)** apoio de terapia da fala; **(7)** docentes com formação especializada na área da surdez; **(8)** formadores de LGP nas escolas; **(9)** intérpretes de LGP nas aulas leccionadas por docentes ouvintes.

Com recurso à análise das componentes principais, os 9 itens que compõem esta escala agruparam-se em 2 componentes. Este processo de factorização foi legitimado por um valor de *KMO* de 0.76 e por um valor de *p* inferior a 0.001 no teste de *Bartlett* ($X^2=296.62$). Conforme se pode observar na **tabela 4.16**, os 2 factores com *eigenvalues* superiores 1 que explicam, cumulativamente, 64.5% da variância total dos resultados. Estabelecendo, à semelhança do que temos vindo a fazer, o valor mínimo de .40 como critério de inclusão das variáveis para a interpretação dos factores, constata-se que a estrutura de saturação dos itens é bastante aceitável. Na verdade, todos eles conseguem cumprir o critério de inclusão definido e revelam, simultaneamente, uma grande especificidade, saturando, nos níveis acordados, um e apenas um factor.

Tabela 4.16 - Factores extraídos com carga factorial de cada item; *eigenvalues*, percentual de variância e valores de alfa de Cronbach referentes aos dois factores.

Item	Factor 1	Factor 2
Desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos	.88	-.02
Desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos	.86	-.13
Desenvolvimento de acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares	.82	-.09
Promoção da interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte	.60	.25
Acesso a equipamentos específicos para as necessidades dos alunos surdos	-.01	.93
Apoio de terapia da fala	.74	.09
Docentes com formação especializada na área da surdez	.64	.18
Formadores de LGP nas escolas	.83	-.04
Intérpretes de LGP nas aulas leccionadas por docentes ouvintes.	.23	.65
<i>Eigenvalues</i>	4.71	1.08
<i>Variância total explicada por cada factor</i>	52.4%	12.1%
<i>Consistência Interna – Alfa de Cronbach</i>	.89	.56

Mais uma vez, num entendimento apriorístico sobre esta escala, a natureza dos seus itens remetiam-nos para a referência a recursos humanos e materiais e para a adequação do ensino às necessidades específicas desta população. O agrupamento de factores aqui observado parece reiterar este entendimento, agregando no primeiro factor sete itens cujo conteúdo parece remeter para a *adequação do ensino* e no segundo *factor 2* itens referentes aos *recursos humanos e materiais* – equipamentos e intérpretes de LGP.

Apesar do coeficiente de *alpha* para a sub-escala de *recursos humanos e materiais* não ser totalmente satisfatório, rondando apenas os 0.60, os resultados da análise factorial e sua confluência com o entendimento apriorístico desta escala, parecem justificar minimamente a adequação de uma abordagem aos resultados, tendo como referência as duas sub-escalas aqui explicitadas. Uma, abarcando os itens do *factor 1* será doravante

referida como a *sub-escala da adequação do ensino*. A segunda, correspondendo ao *factor 2*, representará a *sub-escala dos recursos humanos e materiais*.

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

Sobre as UAM analisámos o grau de implementação/presença da: **(1)** participação dos alunos nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos colegas da turma a que pertencem; **(2)** integração social e escolar dos alunos; **(3)** espaços e equipamentos adequados às necessidades dos alunos na implementação do programa educativo individual; **(4)** ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos; **(5)** adequações curriculares necessárias à implementação do PEI; **(6)** avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos; **(7)** organização do processo de transição para a vida pós-escolar; **(8)** apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles necessitam; **(9)** docentes com formação especializada em educação especial; **(10)** espaços de reflexão e formação entre os diferentes profissionais; **(11)** colaboração com associações da comunidade visando a integração social dos alunos.

Legitimada a análise dos componentes principais por um valor de *KMO* de 0.86 e um valor de *p* menor que 0.001 obtido no teste de *Bartlett* ($X^2=597.02$), foram extraídos 3 componentes com *eigenvalues* superiores a 1 que explicam, cumulativamente, cerca de 67% da variância total dos resultados (**tabela 4.17**). Definido o valor mínimo de 0.400 como critério de inclusão das variáveis para a interpretação dos factores, constata-se que a estrutura de saturação dos itens é bastante aceitável. Na verdade, todos eles conseguem cumprir o critério de inclusão definido e revelam, simultaneamente, uma grande especificidade, saturando, nos níveis acordados, um e apenas um factor, à excepção do item “*adequações curriculares necessárias à implementação do PEI*” saturando simultaneamente acima de 0.40 no *factor 1* e *2*.

Tabela 4.17 - Factores extraídos com carga factorial de cada item; *eigenvalues*, percentual de variância e valores de alfa de Cronbach referentes aos dois factores.

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Participação dos alunos nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos colegas da turma a que pertencem	.78	-.16	-.19
Integração social e escolar dos alunos	.74	.09	-.06
Espaços e equipamentos adequados às necessidades dos alunos na implementação do PEI	.17	.74	-.05
Ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos	.12	.85	.03
Adequações curriculares necessárias à implementação do PEI	.57	.48	.06
Avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos	.61	.22	-.14
Organização do processo de transição para a vida pós-escolar	.12	.02	-.64
Apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles necessitam	-.13	.11	-.81
Docentes com formação especializada em educação especial	-.23	.66	-.28
Espaços de reflexão e formação entre os diferentes profissionais	.14	-.05	-.79
Colaboração com associações da comunidade visando a integração social dos alunos	.11	-.01	-.82
<i>Eigenvalues</i>	5.26	1.09	1.01
<i>Variância total explicada por cada factor</i>	47.8%	10%	9.2%
<i>Consistência Interna – Alfa de Cronbach</i>	.80	.76	.82

Olhando mais de perto os agrupamentos factoriais, verificámos que o primeiro agrega 4 itens cujo conteúdo parece remeter para a *adequação do ensino*. O segundo, reúne 3 itens relacionados com os *recursos humanos e materiais*, enquanto que os itens que saturaram no 4 factor remetem para *recursos da comunidade*. A análise da consistência interna destes factores é satisfatória com valores de *alpha* situados acima de 0.76. A partir destes dados, julgámos encontrar suporte estatístico para o reconhecimento de 3 sub-escalas. Uma, abrangendo os itens do *factor 1* será doravante referida como a *sub-escala da*

adequação do ensino. A segunda, correspondendo ao *factor 2*, representará a *sub-escala dos recursos humanos e materiais*. A terceira, incluindo os itens do *factor 3*, constituirá a *sub-escala dos recursos da comunidade*.

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

Por fim, em relação às UEE indagámos em que medida se encontram implementadas/presentes: (1) participação dos alunos nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos colegas da turma a que pertencem; (2) integração social e escolar dos alunos; (3) modelo de ensino estruturado com vista à organização do espaço, tempo, dos materiais e das actividades; (4) espaços e equipamentos adequados às necessidades dos alunos na implementação do programa educativo individual; (5) adequações curriculares necessárias à implementação do programa educativo individual; (6) avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos; (7) organização do processo de transição para a vida pós-escolar; (8) docentes com formação especializada em educação especial; (9) apoios específicos ao nível da terapia da fala, ou outros que se considerem especiais; (10) formação específica sobre perturbações do espectro do autismo e modelo de ensino estruturado; (11) espaços de reflexão e formação entre os diferentes profissionais; (12) colaboração com associações da comunidade visando a integração social dos alunos.

A análise dos componentes principais desta escala mostrou que os seus itens se agrupam em 4 componentes. O índice de *KMO* ($KMO=.77$), a que se juntam os resultados do teste de esfericidade de *Bartlett* ($X^2=446.15$; $p<.001$) suportam, pela positiva, a factoriabilidade da sub-escala. Conforme se pode apreciar na **tabela 4.18** a solução encontrada explica cumulativamente mais de 66.4% da variância total dos resultados, com *eigenvalues* superiores a 1 nos quatro factores. Definido o valor mínimo de 0.400 como critério de inclusão das variáveis para a interpretação dos factores, verificámos a partir da análise da *Matriz Padrão (Pattern Matrix)* que a estrutura de saturação dos itens nas diversas componentes é, sob o ponto formal, satisfatória. Como ilustrado na **tabela**

4.18, três itens (*integração social e escolar dos alunos; formação específica sobre perturbações do espectro do autismo e modelo de ensino estruturado; espaços de reflexão e formação entre os diferentes profissionais*) revelam pouca especificidade, saturando simultaneamente acima de 0.40 em mais do que um factor.

Tabela 4.18 - Factores extraídos com carga factorial de cada item; *eigenvalues*, percentual de variância e valores de alfa de Cronbach referentes aos dois factores.

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Participação dos alunos nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos colegas da turma a que pertencem	.19	-.35	-.72	.03
Integração social e escolar dos alunos	.16	-.19	-.52	-.44
Modelo de ensino estruturado com vista à organização do espaço, tempo, dos materiais e das actividades	.49	.09	-.14	-.35
Espaços e equipamentos adequados às necessidades dos alunos na implementação do PEI	.64	-.04	-.09	-.19
Adequações curriculares necessárias à implementação do PEI	.05	.03	-.02	-.84
Avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos	-.06	.01	.03	-.87
Organização do processo de transição para a vida pós-escolar	-.06	-.83	-.27	.04
Docentes com formação especializada em educação especial	.70	-.08	.04	.02
Apoios específicos ao nível da terapia da fala, ou outros que se considerem especiais	.84	.11	-.01	.12
Formação específica sobre perturbações do espectro do autismo e modelo de ensino estruturado	.41	-.46	.47	.004
Espaços de reflexão e formação entre os diferentes profissionais	.05	-.53	.37	-.46
Colaboração com associações da comunidade visando a integração social dos alunos.	-.03	-.87	.01	-.03
<i>Eigenvalues</i>	4.25	1.38	1.18	1.14
<i>Variância total explicada por cada factor</i>	35.4%	11.6%	9.9%	9.5%
<i>Consistência Interna – Alfa de Cronbach</i>	.69	.75	.67	.72

Os 4 itens que compõem o primeiro componente refere-se, à semelhança das escalas anteriores, a *recursos humanos e materiais*, enquanto aqueles alocados ao segundo componente dizem respeito essencialmente a *recursos da comunidade*. O terceiro e quarto factor, ambos constituídos por dois itens, dizem respeito, respectivamente, à *inclusão* destes alunos e à *adequação do ensino*. A separação dos itens nos factores *inclusão* e *adequação do ensino* - reunidos num único factor nas respostas provenientes das UAM - era já esperado pela especificidade das questões envolvidas na participação destes alunos em actividades conjuntas. Apesar dos coeficientes de *alpha* para as sub-escalas *recursos humanos e materiais* e *inclusão* não serem totalmente satisfatórios, os resultados da análise factorial e sua confluência com o entendimento apriorístico desta escala, parecem justificar minimamente a adequação de uma abordagem aos resultados, tendo como referência as quatro sub-escalas aqui explicitadas. Uma, abarcando os itens do *factor 1* será doravante referida como a *sub-escala dos recursos humanos e materiais*. A segunda, correspondendo ao *factor 2*, representará a *sub-escala dos recursos da comunidade*. A terceira, incluindo os itens do *factor 3*, constituirá a *sub-escala de inclusão* ao passo que a última, identificada com o *factor 4*, será designada por *sub-escala de adequação do ensino*.

2.5. Recomendações/perguntas e respostas acrescentadas

A *pergunta 10* e *11* do questionário tiveram a intenção de permitir aos respondentes a possibilidade de “esgotar” as suas opiniões e percepções acerca do Decreto-Lei n.º3/2008 e da sua implementação, tendo sido obtidas para a *pergunta 10*, 109 respostas e para a *pergunta 11*, 231 respostas.

Assim, com a *pergunta 10* “*que pergunta acrescentaria e que resposta lhe daria*”, era dada a possibilidade de focar algum aspecto que não tivesse sido contemplado no questionário. Com a *pergunta 11*, pretendíamos obter sugestões para otimizar a implementação do Decreto-Lei, nomeadamente, acerca de: **(1)** o Decreto-Lei (na sua globalidade); **(2)** procedimentos no processo de avaliação; **(3)** medidas e instrumentos de

avaliação; (4) papel dos agentes educativos; (5) papel dos pais; (6) uso da informação no desenvolvimento do programa educativo individual.

A análise às respostas à *pergunta 10* foi organizada de acordo com o sistema de categorização estabelecido aquando a análise de conteúdo ao discurso dos participantes nos *grupos focais*.

No que respeita à *pergunta 11*, as suas respostas foram analisadas seguindo os tópicos sugeridos na própria pergunta que enunciámos no parágrafo anterior.

4. Resultados

Obtidos através das respostas ao questionário, os resultados a seguir apresentados, descrevem conhecimentos, percepções e opiniões associados à implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008. Estes resultados permitem documentar o modo como os participantes estão a experienciar a implementação deste novo Decreto-Lei e, ainda, identificar sugestões e/ou recomendações que a optimizem.

Iniciaremos esta descrição com um resumo das principais características demográficas dos 577 sujeitos que responderam ao nosso questionário, já descritas, com a necessária profundidade, no *Método*.

Conforme expectável (*vd.* selecção dos participantes), os respondentes dos agrupamentos de escolas com e sem modalidades específicas de educação são, na sua maioria, *docentes de educação especial* (48,01%) e *docentes* (30,50%) (**tabela 4.19**). Esta liderança, no caso de *docentes de educação especial e docentes*, não se explica apenas pelo maior número de questionários enviados a estes profissionais (30%), já que obtivemos mais respostas do que as solicitadas, no caso dos agrupamentos de escolas sem modalidades específicas de educação. Assim, à semelhança dos dados obtidos no *estudo de caso* e nos *grupos focais*, estes dois grupos de profissionais foram também os elementos que mais contribuíram para os resultados deste estudo.

Tabela 4.19 - Número de respostas dos diferentes profissionais em função do tipo de escola.

Função	Escola					Total
	S/ Modal. Específicas Educação	ERC	ERS	UAM	UEE	
Docentes ⁵	70	51	18	17	20	176 (30.5%)
Doc.Ed. Especial	80	24	25	76	72	277 (48%)
Elem. Dir. Escola	12	8	4	15	5	44 (7.6%)
Psicólogo	10	7	1	1	4	23 (3.9%)
Terapeutas ⁶	6	0	3	10	12	31 (5.4%)
Intérp/Form LGP ⁷	0	2	11	0	0	13 (2.3%)
Outra	3	2	0	2	6	13 (2.3%)
Total	181 (31.4%)	94 (16.3%)	62 (10.7%)	121 (20.9%)	119 (20.6%)	577

Os respondentes têm, em média, cerca de 19 anos de serviço e de 11 anos de serviço na educação especial, considerando as 564 e 349 respostas obtidas, respectivamente.

Ainda como parte da caracterização individual dos respondentes, passaremos a descrever o envolvimento no processo de avaliação e identificação de alunos com necessidades educativas especiais e quanto à formação no uso da CIF. A par do tempo que os profissionais afirmam despendem no processo de avaliação especializada e na elaboração do programa educativo individual, estes dados são já apresentados como parte dos resultados pela sua relação com as escalas do corpo principal do questionário.

Assim, como parte da caracterização individual dos respondentes, tínhamos, ainda, perguntas sobre o envolvimento na avaliação especializada, a formação no uso da CIF, o tempo dispendido na avaliação especializada e elaboração do PEI. As respostas a estas perguntas, bem como as respostas às 9 escalas do questionário serão apresentadas obedecendo à seguinte estrutura: *propósito, resultados, interpretação e síntese*.

⁵ Docentes titulares de turma, directores de turma e educadores de infância.

⁶ Terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala e dos fisioterapeutas.

⁷ Intérpretes e dos formadores de Língua Gestual Portuguesa (LGP).

4.1. Respostas ao envolvimento na avaliação especializada, na formação no uso da CIF e no tempo dispendido na elaboração do PEI

4.1.1. Envolvimento na avaliação especializada

Propósito

Atendendo ao facto de uma parte substancial deste questionário ser centrado na análise dos procedimentos e factores influentes na avaliação especializada e na elegibilidade, formulámos uma pergunta onde explicitamente interrogávamos acerca do envolvimento nesses processos.

Resultados

Cerca de 80% ($n=461$) dos 577 respondentes afirmaram ter estado envolvidos no processo de avaliação e identificação de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), sendo que, em todos os grupos profissionais, a percentagem de envolvimento é superior a 59%, se excluirmos os *intérpretes e formadores de LGP*⁸. Todos os *psicólogos* que responderam disseram participar no processo de avaliação, seguidos dos *docentes de educação especial* (96%; $n=265$). Também 59.1% ($n=26$) dos *elementos da direcção da escola* e 70.97% ($n=22$) dos *terapeutas* indicam terem estado envolvidos neste processo. Os *docentes*, 62.5% afirmaram terem estado presentes neste processo.

Interpretação

A participação dos *docentes* - que em condições óptimas deveria estar próxima dos 100%, pois um dos fundamentos da inclusão é o envolvimento total do professor do ensino regular - é encorajadora do esforço que está a ser realizado no processo de pragmatizar a inclusão. Ela é, também, demonstrativa de que os agrupamentos de escolas

⁸ Quanto aos intérpretes e formadores de LGP, 7 dos 13 inquiridos referiram ter estado envolvidos no processo de avaliação e identificação de alunos com NEE, o que pode ser demonstrativo de uma expansão do papel que estes profissionais desempenhavam até há bem pouco tempo. O facto de nos últimos anos a formação dos intérpretes/ formadores ter passado a ser domínio do ensino superior e a relevância que no seu currículo é dada aos diferentes papéis a desempenhar numa equipa, parece estar a contribuir para um mais sedimentado reconhecimento do contributo destes profissionais nas escolas.

já estavam a fazer, ou seja, a co-responsabilização do docente do ensino regular em todo o processo de ensino dos alunos com necessidades educativas especiais. Se assim for, o Decreto-Lei n.º 3/2008 mais não fez que legislar, isto é, tornar obrigatória a participação dos *docentes* titulares de turma e dos directores de turma, consolidando as boas práticas a ocorrer no terreno.

Este carácter *catalisador* do Decreto-Lei n.º 3/2008 na participação dos *docentes* é, também, confirmado nos resultados dos *estudos de caso* – onde 57% dos relatórios técnico-pedagógicos e 87% dos planos de avaliação registam a sua participação – e nos *grupos focais* onde constam 207 referências ao envolvimento destes profissionais.

Síntese

A implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 reforçou a co-responsabilização dos *docentes* no processo de avaliação especializada.

4.1.2. Formação no uso da CIF

Propósito

Uma das críticas escutadas ao longo dos *grupos focais* foi a falta de formação no uso da CIF (81 referências) aquando da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 3/2008 e nos meses seguintes. Esse facto, isto é, a falta de formação, foi muitas vezes apontada como uma justificação para alguns dos “mal entendidos” e opinião negativa inicial relacionados com o Decreto-Lei n.º 3/2008. Assim, quisemos saber que percentagem de respondentes têm formação no uso da CIF e, em caso afirmativo, que tipo de formação frequentaram, qual a duração e quem a ministrou.

Resultados

Como se pode ver na **tabela 4.20**, 50.3% ($n=290$) dos respondentes tiveram formação no uso da CIF. À semelhança do resultado anterior, o grupo dos *docentes de educação especial* e os *psicólogos* continuam a ser aqueles que mais formação dizem ter, seguidos, neste caso, muito de perto pelos *terapeutas*. Do grupo de *docentes* apenas 15% dizem ter formação.

A duração média das formações, por grupo profissional, situou-se entre 16 e 45 horas, sendo os *docentes* e os *docentes de educação especial* quem possui formações mais longas (45.43 e de 41.42 horas, respectivamente). A duração média das formações frequentadas pelos *elementos da direcção da escola* e pelos *psicólogos* é de 26.08 e de 38.82 horas, respectivamente. Os *terapeutas* são aqueles que registam deter formações mais curtas – em média 16.36 horas. O tipo de formação mais comum aos inquiridos foi a modalidade *acção de formação* seguida de *oficinas de formação*.

Tabela 4.20 - Percentagem de respondentes, por grupo profissional, em função do envolvimento no processo de avaliação, da formação na CIF, e do tipo de formação (valores de frequência entre parêntesis).

Grupo Profissional	Formação no uso da CIF	Tipo de Formação no uso da CIF
Docentes ($n= 176$)	15.3% (27)	Acção de Formação 72.8% (211) Oficina de Formação 26.2% (76) Outra 13.5% (39) Formação Online 1.7% (5)
Docente Educação Especial ($n=277$)	78.3% (217)	
Elementos da Direcção da Escola ($n=44$)	27.3% (12)	
Psicólogo ($n=23$)	52.2% (12)	
Terapeutas ($n=31$)	51.6% (16)	
Intérp/Form LGP ($n=13$)	7.7% (1)	
Outra ($n=13$)	38.5% (5)	

Interpretação

O domínio de *docentes de educação especial* com formação na CIF, relativamente aos outros grupos profissionais, reforça a sua posição dominante. A procura dessa formação

contrasta com o grupo de *docentes* que não sentiu uma tão grande necessidade de a fazer por se apoiar, como vimos no *grupo focal*, no *docente de educação especial* e no seu conhecimento. Raciocínio idêntico pode explicar o resultado do *elemento da direcção da escola*.

Estes resultados parecem, por isso, sugerir a necessidade de disseminação da formação e de conhecimentos no uso da CIF a todos os profissionais para que a descrição do perfil do aluno seja construída, de facto, sob múltiplas perspectivas numa efectiva pragmatização do modelo biopsicossocial. Não podemos deixar ainda de destacar que o elevado número de *docentes de educação especial* com formação é indicativa de uma mobilização e investimento por parte destes profissionais para o desenvolvimento de competências necessárias à implementação deste Decreto-Lei n.º 3/2008.

Síntese

Disseminação da formação no uso da CIF a todos os intervenientes no processo de implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, nomeadamente aos *docentes e elementos da direcção da escola*.

4.1.3. Tempo despendido na avaliação especializada e elaboração do PEI

Propósito

Não sendo específico a este Decreto-Lei n.º 3/2008, pois as questões em torno do tempo ou da sua falta são comumente referidas, com a sua entrada em vigor, o *tempo* foi um dos aspectos escutados: “tempo para a avaliação, “tempo para reunir com os outros profissionais”, “tempo para a CIF”, “tempo para...”. Quisemos, por isso, saber:

1. quanto tempo é despendido na avaliação especializada e na elaboração do PEI;
2. se o tempo gasto difere significativamente entre grupos profissionais de pertença.

Resultados

1 - Quanto tempo é despendido na avaliação especializada e na elaboração do PEI?

Entendida no Decreto-Lei n.º3/2208 como processo que abrange as diferentes acções desde a recolha de informação à elaboração do relatório técnico-pedagógico (**cf. artigo 6.º**), na avaliação especializada 56.3% dos respondentes dizem despende até 5 horas (**tabela 4.21**) e 27.7%, para o mesmo processo, dizem empregar entre 5 a 10 horas. Assim, até dez horas é quanto 84% dos profissionais demoram a completar a avaliação especializada.

Contudo, ainda que pouco representativo nesta amostra, não podemos ignorar os 25 profissionais (5.3%) que nos dizem despende entre 15 e 25 horas e os 22 (4.6%) que nos dizem gastar acima de 25 horas. Na medida em que a nossa pergunta apenas interrogava o tempo total na avaliação não nos é possível agora saber em que fases os profissionais gastam mais tempo. Resultado idêntico ocorre no que respeita à elaboração do PEI, onde – a partir das 469 respostas obtidas - 4.5% e 5.1% dos profissionais disseram despende entre 15-25 horas e mais de 25 horas, respectivamente. De facto, ainda que constituam uma minoria, nestas escolas o processo de avaliação especializada e elaboração do PEI é excessivamente demorado, parecendo carecer de mecanismos que promovam a sua eficiência, sem perder o seu rigor.

Um olhar rápido à **tabela 4.21** mostra que a percentagem de tempo que os respondentes dizem despende na avaliação especializada e na elaboração do PEI é idêntica à da avaliação (87% dos profissionais dizem precisar até 10 horas na elaboração do PEI e, nesse mesmo tempo, 84% dos profissionais afirmam ser possível fazer uma avaliação).

Tabela 4.21 - Percentagem de respondentes em função do tempo despendido nos processos de avaliação especializada e de elaboração do PEI. (valores de frequência entre parêntesis).

	Tempo para Avaliação Especializada	Tempo para elaboração do PEI
Menos de 2 horas	23.9% (114)	22.2% (104)
2 - 5 horas	32.4% (154)	41.8% (196)
5 - 10 horas	27.7% (132)	23.5% (110)
10 – 15 horas	6.1% (29)	3% (14)
15 - 25 horas	5.3% (25)	4.5% (21)
Mais de 25 horas	4.6% (22)	5.1% (24)
Total de respostas obtidas	100% (476)	100% (469)

2. O tempo despendido difere entre grupos profissionais?

Quisemos, agora, saber se a pertença a um determinado grupo profissional influenciava o tempo que afirmavam necessitar para o processo de avaliação e de elaboração do PEI. De facto, a nossa hipótese é que haja uma desigualdade no tempo despendido, com os *docentes de educação especial* e os *psicólogos* a referirem um maior número de horas gastas. O número de respostas obtidas para a avaliação especializada e para a elaboração do PEI é muito idêntica dentro de cada grupo profissional, à excepção dos *terapeutas* cuja percentagem de respostas parece indicar um maior envolvimento na avaliação especializada do que na elaboração do PEI. O igual número de respostas obtidas nos dois processos no grupo de *docentes*, parece sugerir um envolvimento continuado no processo de avaliação e de intervenção, reiterando a sua co-responsabilização ao longo do processo e não apenas na obrigatória elaboração e coordenação do PEI.

Tabela 4.22 - Percentagem de respostas obtidas em cada grupo profissional em relação ao tempo despendido na avaliação especializada e de elaboração do PEI (valores de frequência entre parêntesis).

	Tempo para Avaliação Especializada	Tempo para elaboração do PEI
Docentes	71% (125)	71% (125)
Docentes de educação especial	94.9% (263)	94.6% (262)
Elementos da direcção da escola	84.1% (37)	84.1% (37)
Psicólogos	82.6% (19)	86.9% (20)
Terapeutas	61.3% (19)	45.2% (14)
Intérpretes/Formadores LGP	30.8% (4)	30.8% (4)
Outros	69.2% (9)	53.8% (7)

Como se pode apreciar na **figura 4.1**, verificámos que os *docentes de educação especial* são aqueles que despendem mais tempo quer no processo de avaliação especializada, quer na elaboração do PEI, seguidos pelos *psicólogos*. Em contraste, os *terapeutas* são os profissionais que apontam menor dispêndio de tempo nestes processos. Mediante o teste de *Kruskal Wallis*, verificámos que os grupos diferem entre si, com significância estatística, no tempo despendido na avaliação especializada ($p=.001$), mas não no tempo gasto no processo de elaboração do PEI ($p=.71$). Atendendo ao nosso interesse em detectar até que ponto os grupos diferiam especificamente entre si, procedemos à comparação, par a par, do tempo despendido na avaliação especializada entre profissionais. Verificámos, assim, superioridade estatisticamente significativa do tempo despendido pelo *docente de educação especial* e pelo *psicólogo* em relação aos *terapeutas* ($p=.03$ em ambos os pares), e, ainda, dos *docentes de educação especial* em relação aos *docentes* ($p=.04$).

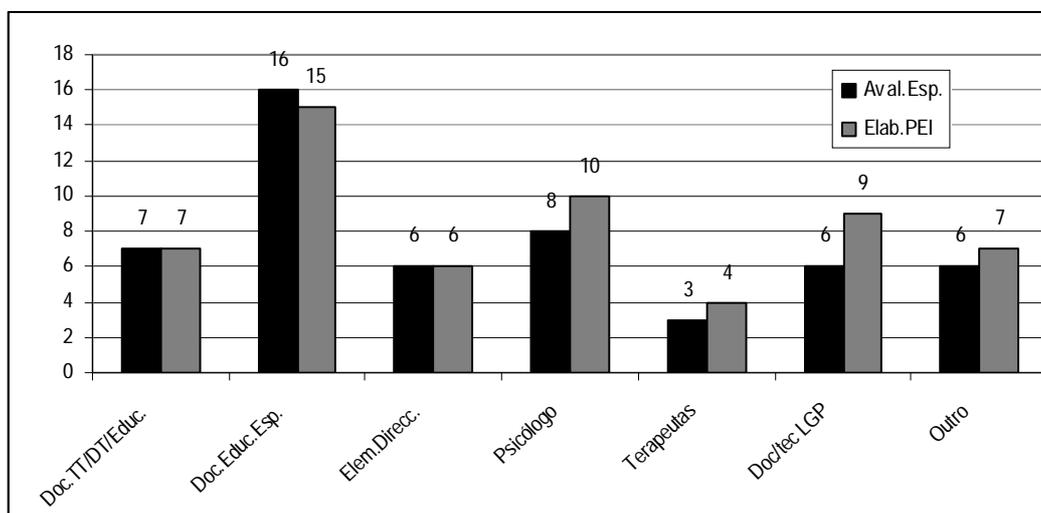


Figura 4.1 - Média de tempo, em horas, despendido por grupo profissional no processo de avaliação e na elaboração do PEI.

Interpretação

Os resultados indicam-nos que 50% dos profissionais diz levar até 5 horas no processo de avaliação e na elaboração do PEI o que não parece ser um tempo excessivo. Então, não será o processo que é demasiado moroso, mas os profissionais que tem falta de tempo para o desempenhar. Isto é, 5 horas pode ser um tempo razoável para a avaliação, mas se se tratar de tempo “não lectivo” (*cf. n.º 2 do artigo 7.º*), então pode ser um problema especificamente para alguns agrupamentos de escolas, como é referido nos *grupos focais* e nas sugestões. Tal torna necessárias medidas organizativas de escola que contemplem estes aspectos.

Ainda no que respeita ao tempo despendido na avaliação especializada, não podemos deixar de destacar a discrepância verificada entre grupos profissionais. Este resultado pode ser entendido como uma ainda incipiente materialização de um efectivo trabalho colaborativo, reflectindo ainda a segmentação de tarefas e funções, ou como o início de um trabalho de equipa onde já todos os profissionais colaboram no esforço de avaliação.

Esta segunda via interpretativa parece reforçada pelo facto de, no que respeita ao PEI, não existir diferença significativa no tempo que os diferentes profissionais dizem

despender. Este facto, considerando o elevado número de *docentes* e de *docentes de educação especial* que compõe a nossa amostra, parece tornar a reforçar que na implementação das respostas educativas existe uma responsabilização partilhada destes elementos.

Síntese

Há um progressivo envolvimento dos *docentes* nos processos subjacentes às respostas educativas no âmbito da educação especial.

Os *psicólogos* são os profissionais, não docentes, presente na avaliação especializada e elaboração do PEI.

Apesar de estarem mais presentes na avaliação especializada, o envolvimento dos *terapeutas* ao longo do processo de avaliação/intervenção é inferior ao dos restantes profissionais nos CRI.

Após esta caracterização geral dos participantes iremos, de seguida, examinar as respostas às sub-escalas que compõem o questionário.

4.2. Estrutura da apresentação dos resultados às escalas e sub-escalas do questionário

Como acabámos de referir, o questionário resultou da intersecção do estado da arte do conhecimento com os dados obtidos no *estudo de caso* e nos *grupos focais* e é constituído por 9 escalas cujas dimensões vão de 4 a 17 itens.

Determinadas aprioristicamente, a homogeneidade das escalas foi confirmada pela análise das componentes principais, agrupando, em algumas delas, todos os itens numa única componente, isto é, numa única sub-escala e noutras em duas ou em três sub-escalas (**tabela 4.23**).

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

Tabela 4.23 - Estrutura do questionário.

Escalas/Sub-escalas	Itens
1. Domínio dos princípios teóricos	Nível de conhecimentos sobre: a Declaração de Salamanca; o conceito de escola inclusiva; o conceito de educação especial; o conceito de deficiência e incapacidade;
2. Clareza da informação	
2.1 - Clareza dos procedimentos de avaliação	Nível de clareza do Decreto-Lei n.º 3/2008 sobre: o processo de referenciação; o processo de avaliação especializada; o uso da CIF no processo de avaliação especializada; as razões para o uso da CIF no processo de elegibilidade;
2.2 - Clareza dos papéis dos profissionais e pais e das respostas educativas	Nível de clareza do Decreto-Lei n.º 3/2008 sobre: o papel dos pais e encarregados de educação; o papel do docente titular de turma/educador/director de turma; o papel do docente de educação especial; o papel do director da escola, papel do conselho pedagógico; o programa educativo individual e o plano individual de transição;
3. Qualidade dos recursos e organização educativa	
3.1 - Qualidade dos mecanismos de articulação entre serviços	Grau de importância e presença das condições: envolvimento dos pais/encarregados de educação e dos docentes titulares de turma/directores de turma/educadores; trabalho colaborativo; monitorização/feedback do trabalho colaborativo desenvolvido; apoio à educação especial por parte da direcção; cooperação e parcerias; cooperação com entidades formadoras; respostas para alunos não elegíveis, organização e gestão de horários; integração das respostas organizadas para os alunos com NEE no projecto educativo da escola e no plano de actividades da escola;
3.2 - Qualidade e conhecimento dos profissionais	Grau de importância e presença das condições: conhecimento sobre a CIF; enfoque na funcionalidade do aluno mais do que no seu diagnóstico; identificação de <i>Factores Ambientais</i> ; equipa pluridisciplinar; qualidade dos profissionais envolvidos;

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

4. Facilidade no uso da CIF como referencial na avaliação	Grau de facilidade na avaliação das componentes: <i>Actividades e Participação, Funções do Corpo, Estruturas do Corpo e Factores Ambientais</i> ;
5. Factores que contribuem para o uso da CIF como referencial de avaliação 5.1 - Importância da equipa pluridisciplinar e das parcerias 5.2 - Importância dos instrumentos 5.3 - Importância da formação 5.4 - Importância da equipa pluridisciplinar para a avaliação das Funções e Estruturas do Corpo	Grau de importância da equipa pluridisciplinar na avaliação e descrição das componentes <i>Actividades e Participação e Factores Ambientais</i> e da cooperação e parcerias na avaliação e descrição das quatro componentes de funcionalidade; Grau de importância dos instrumentos de avaliação para a avaliação e descrição das quatro componentes de funcionalidade; Grau de importância da formação para a avaliação e descrição das quatro componentes de funcionalidade; Grau de importância da equipa pluridisciplinar para a avaliação e descrição das componentes das <i>Funções e Estruturas do Corpo</i> ;
6. Facilidade no planeamento e implementação de respostas	Grau de facilidade em: definir objectivos e métodos de intervenção com base no perfil de funcionalidade do aluno, decidir a necessidade de se adoptar as medidas <i>Apoio Pedagógico Personalizado (APP), Adequações Curriculares Individuais (ACI), Adequações no Processo de Avaliação (APA) e Currículo Específico Individual (CEI)</i> , definir objectivos de intervenção, no PIT, e acções a desenvolver para o atingir, estabelecer protocolos com instituições e empresas da comunidade para a implementação do PIT;
7. Utilidade dos materiais de apoio	Grau de utilidade dos materiais: “modelo de formulário de referenciação”; “preparação individual para a reunião de equipa”; “o que avaliar?”; “como avaliar?”; “ <i>checklist</i> ”; “modelo de relatório técnico pedagógico”; “modelo de programa educativo individual”;

8. Qualidade das respostas educativas e do ensino	Grau de concordância passada e presente face às afirmações: “a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 é um processo simples”; “a escola está mais inclusiva”; “os alunos não elegíveis para os serviços de educação especial têm respostas adequadas às suas necessidades”; “os alunos com NEE estão mais tempo na sala de aula da turma a que pertencem”; “os alunos com NEE estão mais envolvidos nas actividades de sala de aula a que pertencem”; “o ensino tem maior qualidade”;
9. Sucesso educativo alcançado através das modalidades específicas de educação	Grau em que cada modalidade contribuiu para o sucesso educativo dos alunos: <i>escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão</i> (ERAC); <i>escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos</i> (ERAS); <i>unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita</i> (UAM); <i>unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo</i> (UEE);

Como dissemos (*cf. Método*), para os profissionais a trabalhar nos agrupamentos de escolas com modalidades específicas de educação, acrescentámos uma outra escala onde se pretendeu monitorizar o grau de *implementação/presença* dos recursos e medidas previstos no Decreto-Lei n.º 3/2008. A **tabela 4.24** mostra as sub-escalas (e respectivos itens) confirmadas pela análise das componentes principais (*cf. Método*), acrescentadas ao questionário dirigido aos agrupamentos de escolas com modalidades específicas de educação: **(a)** escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão (ERAC); **(b)** escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos (ERAS); **(c)** unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (UAM); **(d)** unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (UEE).

Tabela 4.24 – Sub-escalas acrescentadas ao questionário quando endereçado a agrupamentos de escolas com modalidade específicas de educação.

Sub-escalas	Itens
10.1 - Implementação de recursos e medidas previstos para as ERAC	
10.1.1-Adequação do ensino	Grau de implementação/presença dos recursos e medidas: observação e avaliação visual e funcional; ensino e aprendizagem da leitura e escrita do Braille bem como das diversas grafias e domínios de aplicação; equipamentos informáticos e didáticos adequados às necessidades dos alunos cegos e com baixa visão; docentes com formação especializada; profissionais com competências para o ensino de Braille e de orientação e mobilidade; orientação dos alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares;
10.1.2 - Abordagem funcional de avaliação/intervenção	Grau de implementação/presença dos recursos e medidas: ensino e aprendizagem da orientação e mobilidade acompanhamento psicológico e orientação vocacional; treino de actividades de vida diária e promoção de competências sociais; formação e acompanhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa;
10.2 - Implementação de recursos e medidas previstos para as ERAS	
10.2.1 - Adequação do ensino	Grau de implementação/presença dos recursos e medidas desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua dos alunos surdos; desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos; desenvolvimento de acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares; promoção da interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte; apoio de terapia da fala; docentes com formação especializada na área da surdez; formadores de LGP nas escolas;
10.2.2 - Recursos humanos e materiais	Grau de implementação/presença dos recursos e medidas acesso a equipamentos específicos para as necessidades dos alunos surdos; intérpretes de LGP nas aulas leccionadas por docentes ouvintes;

Relatório Final
 Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

10.3 - Implementação de recursos e medidas previstos para as UAM	
10.3.1 - Adequação do ensino	Grau de implementação/presença dos recursos e medidas: participação dos alunos nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos colegas da turma a que pertencem; integração social e escolar dos alunos; adequações curriculares necessárias à implementação do PEI; avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos;
10.3.2 - Recursos humanos e materiais	Grau de implementação/presença dos recursos e medidas: espaços e equipamentos adequados às necessidades dos alunos na implementação do PEI; ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos; docentes com formação especializada em educação especial;
10.3.3 - Recursos da comunidade	Grau de implementação/presença dos recursos e medidas: organização do processo de transição para a vida pós-escolar; apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles necessitam; espaços de reflexão e formação entre os diferentes profissionais; colaboração com associações da comunidade visando a integração social dos alunos;
10.4 - Implementação de recursos e medidas previstos para as UEE	
10.4.1 - Recursos humanos e materiais	Grau de implementação/presença dos recursos e medidas: modelo de ensino estruturado com vista à organização do espaço, tempo, dos materiais e das actividades; espaços e equipamentos adequados às necessidades dos alunos na implementação do PEI; docentes com formação especializada em educação especial; apoios específicos ao nível da terapia da fala, ou outros que se considerem especiais;
10.4.2 - Recursos da comunidade	Grau de implementação/presença dos recursos e medidas: organização do processo de transição para a vida pós-escolar; formação específica sobre perturbações do espectro do autismo e modelo de ensino estruturado; espaços de reflexão e formação entre os diferentes profissionais; colaboração com associações da comunidade visando a integração social dos alunos;

10.4.3 - Inclusão dos alunos	Grau de implementação/presença dos recursos e medidas: participação dos alunos nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos colegas da turma a que pertencem; integração social e escolar dos alunos;
10.4.4 - Adequação do ensino	Grau de implementação/presença dos recursos e medidas: adequações curriculares necessárias à implementação do PEI; avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

A descrição e a análise destes resultados serão organizadas a partir de duas abordagens essenciais:

1. apresentação e análise da distribuição de respostas em percentagem (valoração em escala de *Lickert*) para cada item de cada escala;
2. servindo-nos do facto das escalas terem sido objecto de factorização, utilizaremos a média das médias de respostas em cada sub-escala para analisarmos o entendimento global dos respondentes e a sua variação em função do grupo profissional de pertença.

Com recurso à análise de conteúdo, a apresentação dos resultados terminará com a descrição das respostas obtidas à *pergunta 11*, onde eram solicitadas recomendações ou sugestões, e à *pergunta 12*, onde os respondentes eram instigados a colocar uma questão e a responder-lhe.

4.2.1. Domínio dos princípios teóricos

Propósito

Como dissemos no **Capítulo I**, a qualquer legislação subjaz um conjunto de conhecimentos, valores e princípios que constituem os alicerces da sua formulação. Não admira, por isso, que o Decreto-Lei n.º 3/2008 assumira um conjunto de conhecimentos, de valores e de princípios implícitos ao desenvolvimento de uma escola inclusiva. Quisemos então saber:

1. que grau de conhecimentos dizem ter sobre os princípios teóricos subjacentes ao Decreto-Lei;
2. que grupo profissional mais domina esses conhecimentos;
3. e qual a relação desse conhecimento com ter feito a formação no uso da CIF.

Resultados

1. Que grau de conhecimentos dizem ter sobre princípios teóricos subjacentes ao Decreto-Lei?

De entre os vários princípios teóricos considerados (**tabela 4.25**) são os que dizem respeito à *escola inclusiva* (91.2%) e à *educação especial* (91.1%) aqueles que os respondentes mais dizem conhecer quando comparados com o nível de conhecimento que assinalam possuir nos itens respeitantes à Declaração de Salamanca (62.6%) e ao conceito de *deficiência e incapacidade* (87.1%).

Tabela 4.25 - Percentagem de respondentes e média das respostas em função do grau de conhecimento sobre os tópicos examinados (valor de frequência entre parêntesis).

Itens	Níveis de Conhecimento						Média
	Nenhum	Pouco	Nenhum + Pouco	Bastante	Muito	Bastante + Muito	
1.Declaração de Salamanca	12.5% (72)	25% (144)	37.5% (216)	45.4% (262)	17.2% (99)	62.6% (331)	2.7
2.Conceito de escola inclusiva	0.5% (3)	8.3% (48)	8.8% (51)	57.9% (334)	33.3% (192)	91.2% (526)	3.4
3.Conceito de educação especial	0.2% (1)	8.7% (50)	8.9% (51)	58.2% (336)	32.9% (190)	91.1% (526)	3.2
4.Conceito de deficiência e incapacidade	0.3% (2)	12.5% (72)	12.8% (74)	62% (358)	25.1% (145)	87.1% (503)	3.1

2. *Que grupo profissional mais domina estes conhecimentos?*

A globalidade dos respondentes considera ter domínio sobre os princípios teóricos examinados (média de conhecimentos situada nos 3.1), diferindo esse domínio do conhecimento entre profissionais (teste de *Kruskall-Wallis*: $p < .001$). Os *psicólogos* e os *docentes de educação especial* são aqueles que indicam possuir maior domínio sobre os tópicos em análise. Por contra ponto aos *docentes* e aos *terapeutas* são os quem apresenta menor domínio sobre os tópicos examinados (**tabela 4.26**).

A superioridade de conhecimentos evidenciado pelos *docentes de educação especial* releva-se estatisticamente significativa em relação aos *terapeutas* ($p = .002$) e em relação aos *docentes* ($p < .001$). Aquele evidenciado pelos *psicólogos* é significativamente superior aos *docentes* ($p = .001$).

Tabela 4.26 - Média das médias do grau de conhecimentos em função do grupo profissional.

Grupo Profissional	Grau de Conhecimentos
Docentes (n= 176)	2.65
Docentes de Educação Especial (n=277)	3.32
Elementos da Direcção da Escola (n=44)	3.12
Psicólogo (n=23)	3.17
Terapeutas (n=31)	2.94
Intérp/Formadores de LGP (n=13)	3.07
Outros (n=13)	3.19
Todos os respondentes	3.06

3. *Qual a relação desse conhecimento com ter feito a formação no uso da CIF?*

Dado assumirmos teoricamente que a generalidade das formações, actualmente ministradas sobre o uso da CIF, abordam, em maior ou menor profundidade, os princípios teóricos examinados, quisemos saber se os respondentes com formação nos dizem

dominar melhor esses conceitos. Tendo em conta o grupo dos *docentes* ($p=.005$) e dos *docentes de educação especial* ($p=.002$), apenas verificámos que a superioridade de conhecimentos conferida pela formação se revela estatisticamente significativa (teste de *Mann-Whitney*). Nos outros profissionais tal não acontece, isto é, o ter ou não formação no uso da CIF não explicou o grau de conhecimentos assinalado. De igual modo também a duração da formação não influenciou o nível de conhecimentos que disseram possuir (r de *Pearson* = $-.03$; $p=.61$).

Interpretação

Tendo em conta que a Declaração de Salamanca nos reenvia para um conhecimento associado às convenções ou tratados dos direitos humanos, isto é, a proposições éticas na educação e o menor conhecimento, referido pelos respondentes sobre a Declaração de Salamanca, é um resultado que valerá a pena ser explorado do ponto de vista da formação inicial e contínua.

A *escola inclusiva* e a *educação especial* são conceitos profusamente conhecidos dos inquiridos. Mas nem sempre o problema das escolas se situa no domínio do conhecimento mas mais o que fazem com esse conhecimento. Assim, o risco é a escola inclusiva tornar-se num conceito banalizado - muito referido, com que todos concordámos mas pouco reflectido e, como tal, pouco pragmatizado, caso a formação dos diferentes profissionais não se fundar, também, no valor da diversidade e dos direitos humanos.

A formação no uso da CIF parece ser uma variável importante no incremento de conhecimentos por parte dos *docentes* e dos *docentes de educação especial* mas não para os restantes profissionais. Assim, tratando-se, basicamente, de *psicólogos* e *terapeutas*, uma explicação possível para esse resultado é o conhecimento dos tópicos abordados nos itens poderem advir da sua formação inicial. Uma outra explicação, não antagónica, prende-se com a possibilidade do tipo de formação frequentada, não explorar esses conhecimentos de âmbito mais educacional. Se assim for, fará sentido o desenvolvimento de formações cuja população alvo contemple todos os profissionais, privilegiando uma abordagem transdisciplinar ao processo de avaliação/intervenção em educação especial.

De facto, considerando a importância de todos os profissionais e destes conhecimentos na sustentação de uma efectiva implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 e de uma escola inclusiva, os desequilíbrios verificados entre profissionais no domínio destes princípios teóricos fazem-nos reflectir sobre os conteúdos actualmente vigentes nas suas formações iniciais e/ou sobre o acesso a acções formativas que enquadrem as suas práticas nos pressupostos teóricos que firmam a escola inclusiva.

Síntese

A Declaração de Salamanca é pouco conhecida dos profissionais o que levanta a necessidade das formações terem uma sustentação nos princípios éticos associados às convenções e declarações que Portugal vai ratificando.

Os *docentes* e os *terapeutas* são aqueles que parecem mais necessitar de formação sobre estes princípios teóricos que sustentam a escola inclusiva e por, conseguinte, a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008.

4.2.2. Clareza da informação

Propósito

Tal como noutras áreas, estamos certos que também aqui a clareza com que as directrizes enunciadas nos articulados legislativos são percebidas, constituirá factor determinante para a sua efectiva transferência em práticas de actuação. Nos *grupos focais* transpareceu a ideia da pouca clareza em alguns pontos que compõem o Decreto-Lei n.º 3/2008. Quisemos, por isso, averiguar:

1. quão claras são consideradas as informações do Decreto-Lei;
2. qual a relação entre o nível de clareza assinalado e o grupo profissional de pertença;
3. qual a associação entre o nível de clareza percebido no Decreto-Lei n.º 3/2008, o domínio dos princípios teóricos e a formação no uso da CIF.

Resultados

1. Quão claras são as informações do Decreto-Lei?

No que respeita à clareza do Decreto-Lei n.º 3/2008 na globalidade, a maioria dos respondentes consideram-no *bastante* ou *muito* claro (69%) (**tabela 4.27**). Entre as informações analisadas, o papel do *docente de educação especial* e o *programa educativo individual* (PEI) (**cf. artigo 8.º ao 13.º**) são as informações que os respondentes consideram mais claras – com 83% a indicá-las como informações *bastante* ou *muito* claras. Já o *uso da CIF no processo de avaliação especializada* e as *razões para o seu uso no processo de elegibilidade* (**cf. artigo 6.º**) são os pontos menos claros para os respondentes – com 54.4% e 58.6% a assinalarem *pouca* ou *nenhuma* clareza nestes tópicos, respectivamente.

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

Tabela 4.27 - Percentagem de respondentes e média das respostas em função do grau de clareza reconhecido nas informações constantes no Decreto-Lei n.º 3/2008 (valor de frequência entre parêntesis).

Itens	Níveis de clareza das informações constantes no Decreto-Lei						Média
	Nada	Pouco	Nada + Pouco	Bastante	Muito	Bastante + Muito	
1. Clareza do Decreto-Lei n.º 3/2008 na globalidade	1.2% (7)	29.8% (172)	31% (179)	60.5% (349)	8.5% (49)	69% (398)	2.8
2. Clareza do processo de referenciação	1.4% (8)	26.2% (151)	27.6% (159)	56.8% (328)	15.6% (90)	72.4% (418)	2.9
3. Clareza do processo de avaliação especializada	2.8% (16)	32.8% (189)	35.6% (205)	52.7% (304)	11.8% (68)	64.5% (372)	2.7
4. Clareza do uso da CIF no processo de avaliação especializada	7.1% (41)	47.3% (273)	54.4% (314)	36.4% (210)	9.2% (53)	45.6% (263)	2.5
5. Clareza das razões para o uso da CIF no processo de elegibilidade	9.2% (53)	49.4% (285)	58.6% (338)	33.3% (192)	8.1% (47)	41.4% (239)	2.4
6. Clareza do papel dos pais e encarregados de educação	2.1% (12)	23.1% (133)	25.2% (145)	56% (323)	18.9% (109)	74.9% (432)	2.9
7. Clareza do papel do docente titular de turma/educador/director de turma	1.9% (11)	19.2% (119)	21.1% (130)	56% (323)	22.9% (132)	78.9% (455)	3
8. Clareza do papel do docente de educação especial	0.7% (4)	15.6% (90)	16.3% (94)	56.8% (328)	26.9% (155)	83.7% (483)	3.1
9. Clareza do papel do director da escola	2.6% (15)	27.2% (157)	29.8% (172)	49.6% (286)	20.6% (119)	70.2% (405)	2.9
10. Clareza do papel do conselho pedagógico	3.3% (19)	32.2% (186)	35.5% (205)	45.6% (263)	18.9% (109)	64.5% (372)	2.8
11. Clareza do programa educativo individual (PEI)	0.5% (3)	15.6% (90)	16.1% (93)	58.6% (338)	25.3% (146)	83.9% (484)	3.1
12. Clareza do plano individual de transição (PIT)	4.2% (24)	33.4% (193)	37.6% (217)	46.8% (270)	15.6% (90)	62.4% (360)	2.7

2. *Qual a relação entre a clareza reconhecida nas informações do Decreto-Lei e o grupo profissional de pertença?*

Conforme resultados obtidos na análise das componentes principais, esta escala é composta por duas sub-escalas:

(1) *clareza dos procedimentos de avaliação*, nomeadamente (a) do processo de referenciação, (b) do processo de avaliação especializada, (c) do uso da CIF no processo de avaliação especializada, (d) das razões para o uso da CIF no processo de elegibilidade, e (e) do Decreto-Lei n.º 3/2008 na globalidade;

(2) *clareza dos papéis dos profissionais e pais e das respostas educativas*, nomeadamente (a) do papel do docente titular de turma/educador/director de turma, (b) do papel do docente de educação especial, (c) do papel do director da escola, (d) do papel do conselho pedagógico, (e) do programa educativo individual e (f) do plano individual de transição.

O grau de clareza assinalado em ambas as sub-escalas difere significativamente entre profissionais (*clareza dos procedimentos de avaliação*: $p < .001$; *clareza dos papéis dos profissionais e pais e das respostas educativas*: $p < .001$, teste de *Kruskal-Wallis*). Com os docentes de educação especial e os elementos da direcção da escola a serem os profissionais que reconhecem maior clareza nas informações relativas aos *procedimentos de avaliação* e nas informações relativas aos *papéis dos profissionais e pais e das respostas educativas* (**tabela 4.28**) o que parece indicar um envolvimento e um cumprimento das tarefas que lhes são atribuídas. Em contraste, os docentes e os intérpretes/formadores de LGP são aqueles que consideram as informações menos claras em ambas as sub-escalas. Verificámos, ainda, que o nível de clareza assinalado pelos elementos da direcção da escola e pelos docentes de educação especial é significativamente superior àquele registado pelos docentes nas duas sub-escalas: *papéis dos profissionais e pais e das respostas educativas* ($p = .001$; $p < .001$, respectivamente), e aos *procedimentos de avaliação* ($p = .008$; $p < .001$, respectivamente).

Tabela 4.28 - Média das médias do nível de clareza relativo às duas sub-escalas, em função do grupo profissional.

Grupo Profissional	Grau de Clareza dos procedimentos de Avaliação	Grau de Clareza dos papéis dos profissionais e pais e das respostas educativas
Docentes (n= 176)	2.38	2.71
Docentes de Educação Especial (n=277)	2.82	3.05
Elementos da Direcção da Escola (n=44)	2.74	3.12
Psicólogo (n=23)	2.64	2.92
Terapeutas (n=31)	2.61	2.94
Intérpretes/Formadores de LGP (n=13)	2.34	2.66
Outros (n=13)	2.77	2.96
Todos os respondentes	2.61	2.91

3. Qual a associação entre o nível de clareza percebido no Decreto-Lei n.º 3/2008, o domínio dos princípios teóricos e a formação no uso da CIF?

Testámos, ainda, a hipótese do domínio dos princípios teóricos subjacentes ao Decreto-Lei se relacionar com o nível de clareza percebido nas informações relativas à avaliação e aos recursos e respostas educativas nele constantes. Pudemos, assim, verificar uma associação positiva, estatisticamente significativa, entre o nível de conhecimentos e a clareza média com que são percebidas as *informações sobre a avaliação* (r de Pearson =.43; $p < .001$) e sobre os *papéis dos profissionais e pais e das respostas educativas* (r de Pearson=.46; $p < .001$). Estes resultados parecem sugerir que quanto maior o domínio dos conhecimentos que subjazem o Decreto-Lei n.º 3/2008, mais clara é percebida a informação nele contida.

Mais uma vez, colocámos a hipótese da formação no uso da CIF ocupar um papel facilitador na percepção de uma maior clareza nas informações constantes no Decreto-Lei. Para tal, para as duas sub-escalas, comparámos em cada grupo profissional o nível de clareza assinalado entre aqueles com e sem a formação no uso da CIF. Através do teste U

de *Mann-Whitney*, verificámos que apenas no grupo de *docentes de educação especial* os respondentes com formação no uso da CIF atribuem um nível de clareza significativamente superior às *informações do Decreto-Lei relativas aos procedimentos de avaliação*, comparativamente àqueles sem formação ($p=.002$). No que concerne à clareza da *informação relativa aos papéis dos profissionais e pais e das respostas educativas*, esta diferença é também estatisticamente significativa no grupo dos *psicólogos* ($p=.026$), para além dos *docentes de educação especial* ($p=.02$). Os resultados constantes nos outros grupos profissionais sugerem que na percepção de clareza no Decreto-Lei n.º 3/2008 não interfere, com significância, a variável *formação no uso da CIF*.

Interpretação

Estes resultados revelam a necessidade de clarificar o uso da CIF na avaliação especializada e na elegibilidade, dado que 54.4% e 58.6% os considera aspectos pouco claros. Um importante aspecto a considerar nesta clarificação é a promoção de conhecimentos sobre os princípios teóricos subjacentes ao Decreto-Lei n.º3/2008. De facto, a associação entre o domínio dos princípios teóricos e a clareza percebida nas informações relativas à avaliação e aos papéis dos profissionais e pais e das respostas educativas, parece indicar a necessidade de formação de modo a tornar mais fácil a transposição para os contextos reais de actuação as directrizes legislativas.

As discrepâncias entre os diferentes profissionais na clareza com que o Decreto-Lei n.º 3/2008 é percebido sugerem diferentes estádios de envolvimento no processo de implementação do Decreto-Lei, tal como aliás é sugerido nos *estudos de caso* e nos *grupos focais*.

Síntese

O uso da CIF no processo de avaliação especializada e as razões para o seu uso no processo de elegibilidade são pontos pouco claros para mais de metade dos respondentes.

Os *docentes* são quem considera as informações acerca do Decreto-Lei n.º 3/2008 mais claras.

A disseminação das informações deste Decreto-Lei junto de todos os profissionais que trabalham na escola afigura-se, assim, como um aspecto importante para a optimização da implementação do mesmo.

A formação no uso da CIF como referencial de avaliação deverá privilegiar uma abordagem transdisciplinar e o conhecimento dos princípios teóricos subjacentes ao Decreto-Lei.

4.2.3. Qualidade dos recursos e organização educativa

Propósito

Subjacente às novas directrizes propostas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, estão um conjunto de condições necessárias à sua implementação. Para esta escala seleccionámos 17 condições para as quais quisemos averiguar:

1. quão importantes e presentes são consideradas essas condições;
2. em que medida difere o grau de importância e de presença assinalado a cada condição;
3. qual a relação da diferença assinalada entre importância e presença com o grupo profissional de pertença e com a DRE⁹.

Resultados

1. Quão importantes e presentes são consideradas as condições?

Conforme podemos notar na **tabela 4.29**, todas as 17 condições obtiveram um grau de *importância* de, pelo menos, 75% dos inquiridos, com 5 delas a serem-lhes atribuídas bastante ou muito importante por 85% dos respondentes e a 9 por mais de 90% dos inquiridos. Contudo, ainda é possível destacar a *equipa pluridisciplinar* e a *qualidade dos profissionais* como as condições mais importantes com, respectivamente, 98.1% e 97.9% dos inquiridos a considerá-las como *bastante* ou *muito importantes*.

⁹ Tratando-se da implementação de condições, parece-nos que a direcção regional poderia ser uma variável a considerar.

Quanto à *presença* destas condições na escola, 14 delas já são consideradas existentes por mais de 60% dos inquiridos e dessas, 8 por mais de 70% (**tabela 4.29**). A cooperação com entidades formadoras e as respostas para os alunos não elegíveis são apontadas como condições com nenhuma ou pouca *presença* por 62.2% e 62.7% respectivamente. A maior *presença* assinalada das 17 condições vai para a *qualidade dos profissionais envolvidos* e a *identificação do Factores Ambientais influentes na funcionalidade do aluno* com 87% e 79.5%, respectivamente.

Estes resultados, parecem mostrar que a realidade já é vista pelas escolas como bastante positiva. De facto se, quanto à *importância* atribuída às condições constantes nos itens, estes resultados não surpreendem, - a sua escolha baseou-se na literatura e no manifestado pelos participantes nos *grupos focais* - a afirmação por parte de 70% dos respondentes para sete itens e descendo a afirmação da *presença* para 60%, quinze condições é relevante.

Exactamente por isso é que as condições cooperação com entidades formadoras e respostas para os alunos não elegíveis se revestem de um significado especial ao serem reconhecidas como tão pouco presentes nas escolas (37, 8% e 37,2% respectivamente (resultado já referido nos *grupos focais*). Na situação ideal o que desejámos é que o *grau de presença* se aproxime o mais possível dos 100%, ou pelo menos do *grau de importância* que os profissionais atribuem a essa condição para a qualidade dos recursos e organização educativa. Partindo deste critério, isto é da diferença entre a *importância* atribuída e sua *presença* nas escolas, fomos averiguar quais as condições mais necessárias. Concebendo a discrepância entre o nível de *importância* e *presença* de cada condição como indicativa das necessidades sentidas nas escolas, procedemos à subtracção das respostas obtidas nestas duas dimensões de análise.

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

Tabela 4.29 - Percentagem de respondentes e média das respostas em função do grau de importância e de presença das condições em análise. (valor de frequência entre parêntesis).

Itens	Pouca		Nenhuma		Pouca + Nenhuma		Bastante		Muita		Bastante + Muita		Média	
	Import. ¹⁰	Pres. ¹¹	Import.	Pres.	Import.	Pres.	Import.	Pres.	Import.	Pres.	Import.	Pres.	Import.	Pres.
1.Apoio à Educação Especial pela Direcção	.5% (3)	1.6% (9)	6.1% (35)	19.2% (111)	6.6% (40)	20.8% (129)	37.4% (216)	50.1% (289)	56% (323)	29.1% (168)	93.4% (539)	79.2% (457)	3.5	3.1
2.Cooperação e Parcerias	.7% (4)	1.6% (9)	10.2% (59)	36.7% (212)	10.9% (63)	38.4% (221)	38.5% (222)	49.2% (284)	50.6% (292)	12.5% (72)	89.1% (514)	61.7% (356)	3.4	2.7
3.Cooperação com entidades formadoras	2.9% (17)	10.2% (59)	17.7% (102)	52% (300)	20.6% (119)	62.2% (359)	42.8% (247)	31.7% (183)	36.6% (211)	6.1% (35)	79.4% (458)	37.8% (218)	3.1	2.3
4.Respostas para os alunos não elegíveis	4% (23)	8.1% (47)	21% (121)	54.6% (315)	25% (144)	62.7% (362)	29.5% (170)	30.3% (175)	45.6% (263)	6.9% (40)	75.1% (433)	37.2% (215)	3.2	2.4
5.Envolvimento Pais	1% (6)	2.6% (15)	12.1% (70)	37.6% (217)	13.1% (76)	40.2% (232)	40.7% (235)	47.5% (274)	46.1% (266)	12.3% (71)	86.8% (501)	59.8% (345)	3.3	2.7
6.Envolvimento do docente TT/DT/ Educ. na elab. e aval. PEI	.5% (3)	1.7% (10)	6.6% (38)	25.6% (148)	7.1% (41)	27.3% (158)	39.7% (229)	52% (300)	53.2% (307)	20.6% (119)	92.9% (536)	72.6% (419)	3.5	3
7.Envolvimento do docente TT/DT/Educ. na implem do PEI	.3% (2)	1.2% (7)	4.9% (28)	25.1% (145)	5.2% (30)	26.3% (152)	37.8% (218)	51.6% (298)	57% (329)	22% (127)	94.8% (547)	73.6% (425)	3.5	3
8.Organização/Gestão de horários	1.4% (8)	2.2% (24)	9.9% (57)	29.8% (172)	11.3% (65)	32% (196)	44.5% (257)	51% (294)	44.2% (255)	15.1% (87)	88.7% (512)	66.1% (381)	3.3	2.8
9.Trabalho colaborativo em equipa	.5% (3)	1% (6)	5.2% (30)	23.1% (133)	5.7% (33)	24.1% (139)	32.6% (188)	55.8% (322)	61.7% (356)	20.1% (116)	94.3% (544)	75.9% (438)	3.6	3
10.Monitorização sobre trabalho colaborativo	.5% (3)	2.8% (16)	9.5% (55)	31.2% (180)	10% (58)	34% (196)	47.5% (174)	52.3% (302)	42.5% (245)	13.7% (79)	90% (419)	66% (381)	3.3	2.8
11.Integ. respostas para os alunos com NEE no projecto educativo	.5% (3)	1.6% (9)	10.9% (63)	28.2% (163)	11.4% (66)	29.8% (172)	43.8% (253)	57.4% (331)	44.7% (258)	12.8% (74)	88.5% (511)	70.2% (405)	3.3	2.8
12.Integ. respostas para os alunos com NEE no plano de actividades da escola	1.2% (7)	1.9% (11)	8.3% (48)	26% (150)	9.5% (55)	27.9% (161)	46.4% (268)	55.5% (320)	44% (254)	16.6% (96)	90.4% (522)	72.1% (416)	3.3	2.9
13.Equipa Pluridisciplinar	.2% (1)	5.2% (30)	1.7% (10)	33.3% (192)	1.9% (11)	38.5% (222)	34% (196)	45.2% (261)	64.1% (370)	16.3% (94)	98.1% (566)	61.5% (355)	3.6	2.7
14.Qualidade dos Profissionais envolvidos	0% (0)	0% (0)	2.1% (12)	13% (75)	2.1% (12)	13% (75)	39.3% (227)	58.6% (338)	58.6% (338)	28.4% (164)	97.9% (565)	87% (502)	3.6	3.2
15.Conhecimento sobre a CIF	.9% (5)	2.1% (12)	14% (81)	34.5% (199)	14.9% (86)	36.6% (211)	51.5% (297)	49.7% (287)	33.6% (194)	13.7% (79)	85.1% (491)	63.4% (366)	3.2	2.8
16.Enfoque na Funcionalidade	.2% (1)	.7% (4)	7.6% (44)	20.5% (118)	7.8% (45)	21.2% (122)	50.6% (292)	61% (352)	41.6% (240)	17.9% (103)	92.2% (532)	78.9% (455)	3.3	3
17.Identificação de Factores Ambientais	0% (0)	.3% (2)	5.5% (32)	20.1% (116)	5.5% (32)	20.4% (118)	49.4% (285)	60.5% (349)	45.1% (260)	19.1% (110)	94.5% (545)	79.6% (459)	3.4	3

¹⁰ Import.=Importância;

¹¹ Pres.=Presença.

2. Em que medida difere o grau de importância e de presença assinalados?

Para responder à pergunta fomos verificar, com recurso ao teste *t*, em que medida diferem os níveis médios de importância e de presença de cada item, deste modo, pudemos verificar que a importância e a presença diferem significativamente em todos eles ($p < .001$), isto é, a importância atribuída às condições não é correspondida com igual nível de presença nas escolas – indiciando a existência de necessidades não correspondidas, a que passaremos a designar de grau de necessidade.

A constituição de equipas pluridisciplinares, o estabelecimento de relações de cooperação com as entidades formadoras e o desenvolvimento de respostas para os alunos não elegíveis são as três condições onde a discrepância entre o grau de importância e de presença, isto é, o grau de necessidade, é maior. A qualidade dos profissionais, o apoio à educação especial por parte da direcção da escola, o enfoque sobre a funcionalidade e a identificação de Factores ambientais influentes na funcionalidade do aluno são as condições que menos diferença apresentam entre importância e presença, isto é, mais bem correspondidas nos contextos reais de actuação.

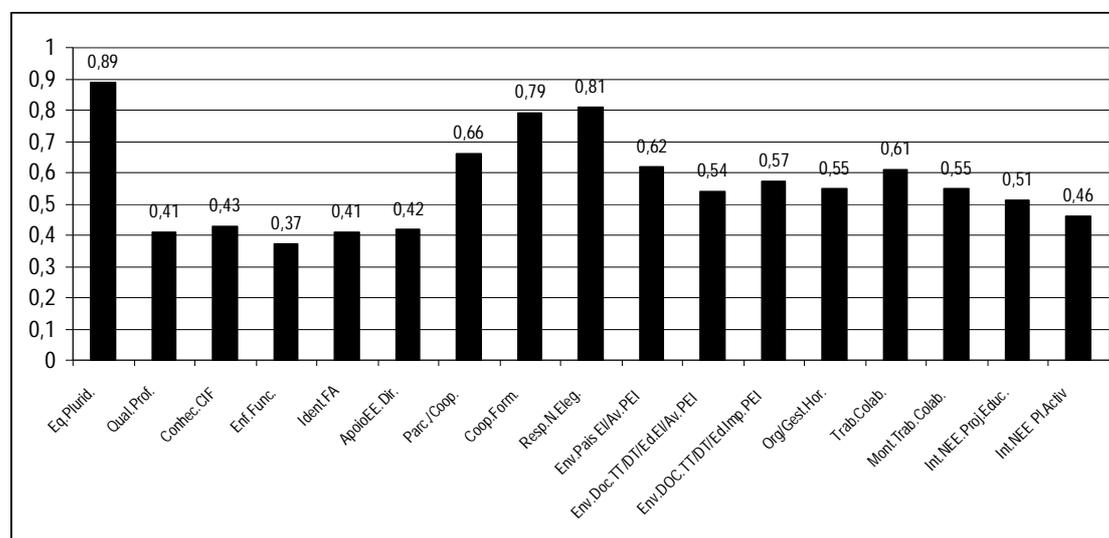


Figura 4.2 - Média da diferença entre os níveis de importância e presença de cada condição nas escolas.

3. *Qual a relação da diferença assinalada entre importância e presença com o grupo profissional e com a DRE?*

Conforme resultados obtidos na análise das componentes principais, esta escala é composta por duas sub-escalas:

(1) *a qualidade dos mecanismos de articulação entre serviços* – condição composta pelos itens (a) apoio à educação especial pela direcção; (b) estabelecimento de relações de cooperação e parcerias com outras instituições e com entidades formadoras; (c) desenvolvimento de respostas para os alunos não elegíveis; (d) envolvimento dos pais na elaboração e avaliação do PEI; (e) envolvimento dos docentes titulares de turma/educadores/directores de turma no PEI; (f) organização e gestão de horários dos profissionais; (g) trabalho colaborativo e sua monitorização; e (h) integração de respostas para os alunos com necessidades educativas especiais no projecto educativo e plano de actividades da escola;

(2) *a qualidade e conhecimentos dos profissionais* – condição composta pelos itens (a) equipa pluridisciplinar; (b) a qualidade dos profissionais envolvidos; (c) o conhecimento sobre a CIF; (d) o enfoque na funcionalidade do aluno e (e) a identificação dos factores ambientais influentes sobre ela.

Globalmente os inquiridos atribuem ligeiramente maior importância à *qualidade e conhecimentos dos profissionais* ($M=3.41$) do que à *qualidade dos mecanismos de articulação entre serviços* ($M=3.36$). A mesma tendência é verificada quanto à *presença* das condições destas sub-escalas, verificando-se que as associadas à *qualidade e conhecimentos dos profissionais* estão globalmente mais presentes ($M=2.91$) do que aquelas relativas à *qualidade dos mecanismos de articulação entre serviços* ($M=2.77$). Estando a primeira sub-escala mais dependente dos profissionais da escola, este dado parece reflectir a confiança que os diferentes profissionais têm em si e nos seus colegas. Conforme as diferenças acima apresentadas ao nível dos itens, pudemos, então, verificar que a *importância* e a *presença* diferem significativamente quer na *qualidade dos*

mecanismos de articulação entre serviços, quer na *qualidade e conhecimento dos profissionais* ($t(576)=23.05$; $p<.001$, $t(576)=23.62$; $p<.001$, respectivamente).

Dito de outro modo, os resultados indicam que o *grau de necessidade* sentido pelos respondentes é superior nas condições que fazem parte da sub-escala *qualidade dos mecanismos de articulação* do que nas condições presentes na sub-escala *qualidade e conhecimento dos profissionais*.

Estes resultados parecem sugerir que a optimização da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 exige uma abordagem diferenciada das necessidades sentidas pelos diferentes profissionais. Assim, na escala de *qualidade de mecanismos de articulação entre serviços*, são os *terapeutas* e os *intérpretes/formadores de LGP*, aqueles que mais necessidades sentem, isto é, onde a discrepância entre a *importância* e a *presença* é maior. O *docente de educação especial* seguido pelo *psicólogo* também sentem essa necessidade significativamente mais do que os *elementos da direcção da escola* e dos *docentes* ($p<.001$). No *grau de necessidade* na *qualidade e conhecimento dos profissionais*, são os *docentes* o grupo que menos discrepância reconhece entre a *importância* e a *presença* das condições inscritas nessa sub-escala ($p>.001$).

Tabela 4.30 - Média das médias dos índices de necessidades em cada sub-escala - em função do grupo profissional.

Grupo Profissional	Grau de Necessidades na Qualidade dos Mecanismos de Articulação entre Serviços	Grau de Necessidades na Qualidade e conhecimentos dos profissionais
Docentes (n= 176)	.36	.32
Docentes de Educação Especial (n=277)	.71	.60
Elementos da Direcção da Escola (n=44)	.39	.38
Psicólogo (n=23)	.66	.53
Terapeutas (n=31)	.98	.78
Intérp/ Formadores de LGP (n=13)	.83	.69
Outros (n=13)	.51	.46
Todos os respondentes	.63	.54

Dado o tipo de itens que constavam nestas duas sub-escalas pareceu-nos importante averiguar se o facto dos respondentes virem de DREs diferentes se manifestava no modo como respondem a esta pergunta. Verificámos, assim, que as necessidades expressas pelos respondentes das diferentes DREs, diferem significativamente em ambas as sub-escalas (*mecanismos de articulação entre serviços*: $p=.04$; *qualidade e conhecimentos dos profissionais*: $p=.004$, teste de *Kruskal-Wallis*) – parecendo poder existir aqui diferentes disponibilidades de recursos de acordo com as DREs a que pertence o agrupamento

Interpretação

Estes resultados estão de acordo com os dados obtidos nos *grupos focais*, onde a necessidade de equipas pluridisciplinares, a cooperação com entidades formadoras e o desenvolvimento de respostas para os alunos não elegíveis para os serviços de educação especial, foram aspectos muito focados. A necessidade de cooperação com entidades formadoras é consistente com o facto de ser referida a falta de formação – interrogando as instituições de formação acerca da pertinência de formação planeada com base nas necessidades dos profissionais e das escolas. Já as necessidades relativas ao desenvolvimento de respostas para os alunos não elegíveis, sugere a necessidade de corrigir possíveis desequilíbrios desencadeados pelo facto do grupo alvo do Decreto-Lei n.º 3/2008 ter “devolvido” à responsabilidade do ensino regular alguns alunos que, até então, estavam com medidas dentro do Decreto-Lei 319/91. Numa análise rápida ao passado da educação tem sido destes desequilíbrios que a aproximação sucessiva entre o ensino regular e a educação especial se tem processado, havendo agora necessidade de desenvolver um conjunto de facilitadores ao nível do sistema legislativo e da organização educativa.

Acresce o facto de 29.8% e 27.9% dos profissionais considerarem que as respostas para os alunos com necessidades educativas especiais ainda não estão integradas no projecto educativo e no plano de actividades da escola. Estes dados significam que ainda há espaço para uma implementação mais plena do articulado e das possibilidades promotoras da inclusão que este Decreto-Lei n.º 3/2008 preconiza.

A reduzida diferença entre a *importância* e a *presença* de profissionais, o apoio à educação especial por parte da direcção da escola, o enfoque sobre a funcionalidade e a identificação de *Factores Ambientais* influentes na funcionalidade do aluno, são concordantes com o documentado nos *grupos focais* – onde a percepção de auto-eficácia dos profissionais é evidenciada. No *estudo de caso* apesar da descrição do perfil de funcionalidade do aluno se centrar na componente de *Actividades e Participação*, a inclusão dos *Factores Ambientais* foi ainda incipiente, o que contrasta com a percepção agora manifestada pelos respondentes que a consideram uma necessidade correspondida nas escolas. Apesar de aparentemente contraditórios, estes resultados, quando interpretados em conjunto, poderão reflectir uma posição ainda pouco “exigente” das escolas em relação ao ambiente uma vez que o grau de *presença* desta abordagem ambiental aqui indicado se restringe, nos processos analisados através do *estudo de caso*, essencialmente à identificação de facilitadores. De facto, uma linha de interpretação que vimos a perseguir sustenta que, no momento actual, os *Factores Ambientais* integram o perfil de funcionalidade, mais por uma imposição do próprio referencial CIF do que por uma necessidade sentida pelos profissionais. O facto de na escola serem mais detectados facilitadores do que barreiras poderá ser indicador de expectativas ainda não muito elevadas relativas ao ambiente e a ideia de que bastam os recursos existirem para automaticamente serem bons.

Síntese

Reconhecimento de uma elevada importância às condições necessárias a um ensino de qualidade e uma já reconhecida *presença* dessas condições nas escolas.

O grupo dos *docentes e elementos da direcção da escola* é quem menos sente a diferença entre a *importância* e a *presença* das condições nas sub-escalas *grau de necessidade na qualidade dos mecanismos de articulação entre serviços* e *grau de necessidade na qualidade e conhecimento dos profissionais*.

É necessária uma melhor pragmatização nas escolas, das equipas pluridisciplinares, da cooperação com entidades formadoras e do desenvolvimento de respostas para os alunos não elegíveis para os serviços de educação especial.

Os *psicólogos* pelo grau de proximidade de respostas com o *docente de educação especial*, parecem formarem uma equipa e têm opiniões semelhantes acerca dos diversos aspectos.

4.2.4. Facilidade no uso da CIF como referencial de avaliação

Propósito

A avaliação das componentes *Funções e Estruturas do Corpo, Actividades e Participação* e *Factores Ambientais* para a descrição do perfil de funcionalidade do aluno, foi introduzida pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 como referencial obrigatório à determinação da elegibilidade e como base à elaboração do PEI (**cf. n.º 3 do artigo 6.º**). Nos *grupos focais*, a exequibilidade da adopção deste modelo conceptual na avaliação especializada e no âmbito da elegibilidade foi um dos aspectos mais discutidos, com referências à sua complexidade e morosidade. Quisemos, assim, averiguar em que medida:

1. os profissionais consideram fácil a avaliação das componentes inscritas na CIF para a descrição dos perfis de funcionalidade dos alunos;
2. o grau de facilidade percebido no uso da CIF como referencial difere entre profissionais;
3. o domínio dos princípios teóricos subjacentes à lei, a clareza reconhecida no Decreto-Lei n.º 3/2008, a formação no uso da CIF e o grau de necessidades se relaciona com a facilidade no uso da CIF.

Resultados

1. Em que medida consideram fácil a avaliação das componentes inscritas na CIF para a descrição dos perfis de funcionalidade dos alunos?

A utilização da CIF, ainda é um aspecto em que os respondentes consideram ter dificuldades (**tabela 4.31**), com excepção da avaliação e descrição da componente *Actividade e Participação* em que a percentagem de respondentes que as consideram fáceis se situa nos 76% (*bastante* ou *muito* fácil). Todas as outras componentes são ainda tidas como pouco ou nada fáceis para uma elevada percentagem de respondentes (58.5% para as *Estruturas do Corpo*, 52.9% para as *Funções do Corpo* e 45% para os *Factores Ambientais*).

Tabela 4.31 - Percentagem de respondentes e média das respostas em função do grau de facilidade percebido na avaliação de cada componente de funcionalidade (valor de frequência entre parêntesis).

Itens	Níveis de Facilidade						Média
	Nada	Pouco	Nada + Pouco	Bastante	Muito	Bastante + Muito	
1.Factores Ambientais	3.8% (22)	41.2% (238)	45% (260)	47% (271)	8% (46)	55% (317)	2.6
2.Actividades e Participação	2.3% (13)	22% (127)	24.3% (140)	60% (346)	15.8% (91)	75.8% (437)	2.9
3.Funções do Corpo	7.8% (45)	45.1% (260)	52.9% (305)	39.5% (228)	7.6% (44)	47.1% (272)	2.5
4.Estruturas do Corpo	10.7% (62)	47.8% (276)	58.5% (338)	34.5% (199)	6.9% (40)	41.4% (239)	2.4

2. O grau de facilidade percebido no uso da CIF como referencial difere entre profissionais?

Mais uma vez (**tabela 4.32**) os profissionais diferem significativamente no modo como pontuam a facilidade de cada componente (teste de *Kruskal Wallis*: $p=.047$). Quando comparadas par a par, estas diferenças assumem significância estatística entre os *psicólogos* e dos *docentes de educação especial* em relação aos *terapeutas* ($p=.006$ e $p=.01$, respectivamente). Contudo, julgámos poder inferir que a mais intensa expressão de dificuldades pelo *docente de educação especial* e pelo *psicólogo* parece, mais uma

vez, ser indicativa do seu papel central na condução do processo de avaliação especializada – o seu envolvimento e responsabilidade no processo parece confrontá-los com o reconhecimento de mais dificuldades/obstáculos.

Como verificámos que tínhamos um número de respondentes superior daqueles que afirmavam ter estado envolvidos no processo de avaliação, pareceu-nos importante fazer uma análise das respostas a esta questão provenientes apenas daqueles que participam no processo de avaliação. Apesar da média do grau de facilidade se manter próxima quando calculada sem estes sujeitos ($M=2.55$), aqueles que afirmam não estarem envolvidos no processo de avaliação consideram significativamente mais difícil o uso da CIF como referencial à avaliação (Kruskal-Wallis: $p=.003$), o que poderá indicar uma componente projectiva e um pouco o “espírito” vivido em torno da CIF que é desmistificado quando usada.

Tabela 4.32 - Média das médias do grau de facilidade percebido na avaliação das componentes de funcionalidade, por cada grupo profissional.

Grupo Profissional	Grau de Facilidade
Docentes (n= 176)	2.61
Docentes de Educação Especial (n=277)	2.53
Elementos da Direcção da Escola (n=44)	2.68
Psicólogo (n=23)	2.43
Terapeutas (n=31)	2.79
Intérp/Formadores de LGP (n=13)	2.75
Outros (n=13)	2.56
Média das médias de todos os respondentes	2.62

3. *Em que medida o domínio dos princípios teóricos subjacentes à lei, a clareza*

reconhecida no Decreto-Lei, a formação no uso da CIF e o grau de necessidades se relaciona com a facilidade no uso da CIF?

Sendo a CIF, por vezes, referida como de difícil uso, quisemos saber se a facilidade percebida na avaliação das suas componentes de funcionalidade está associada com os dados anteriores. Dando conta, apenas, dos resultados significativos, os resultados mostram que quanto mais os participantes avaliam positivamente a clareza dos procedimentos mais fácil consideram a utilização do referencial CIF (r de *Pearson*=.33; $p<.001$) e no caso do grupo de *docentes de educação especial* que dizem ter formação, este foi o único grupo para quem a formação parece ter facilitado o uso do referencial CIF.

Interpretação

Socorrendo-nos da analogia do “copo meio cheio ou meio vazio”, julgámos que as dificuldades aqui registadas no uso da CIF podem ser interpretadas de duas formas. De facto, se levarmos em conta que a promulgação do Decreto-Lei n.º 3/2008 ocorreu há dois anos e que produziu mudanças conceptuais relevantes tornando a CIF como um referencial obrigatório então “o copo está claramente meio cheio” – significando um esforço a vários níveis, a começar pelos professores e profissionais envolvidos. Por outro lado, sendo este o referencial subjacente ao RTP (*cf. n.º 3 do artigo 6.º*) estas dificuldades enfatizam a necessidade de um esforço de formação e de desenvolvimento de instrumentos.

Aqui são os *terapeutas e os intérpretes/formadores de LGP* a considerar como mais fácil a avaliação das componentes da CIF e os *docentes de educação especial* e os *psicólogos* mais difícil. O reconhecimento de mais dificuldades por parte destes profissionais, neste caso na utilização da CIF, parece significar maior responsabilidade sobre este processo e até conhecimento, isto é, um domínio do referencial que permite perceber as implicações subjacentes, a necessidade de mais instrumentos ou outras condições importantes na sua pragmatização. De facto são os *docentes de educação especial* e os *psicólogos* que mais dizem ter dificuldades, porque pelos dados que obtivemos quer nos *grupos focais* quer noutras respostas a este *questionário* são quem mais responsabilidade têm na avaliação.

Síntese

A utilização da CIF é considerada *bastante* ou *muito* fácil para dois terços dos respondentes no que respeita às *Actividades e Participação* e por metade nos *Factores Ambientais*.

A utilização da CIF é considerada difícil por mais de metade dos inquiridos no que respeita às *Funções e Estruturas do Corpo*.

O uso da CIF é considerado mais difícil pelos *psicólogos* e *docentes de educação especial*, sendo estes os elementos chave na avaliação especializada (vd. *grupo focal* e *estudo de caso*).

4.2.5. Factores que contribuem para o uso da CIF como referencial na avaliação

Propósito

Com base nos resultados dos estudos previamente desenvolvidos – *estudo de caso* e *grupos focais* – para a avaliação de cada componente, contribuem um conjunto de factores de que se destacam a equipa pluridisciplinar, a cooperação e parcerias, os instrumentos de avaliação e a formação.

Quisemos, assim, averiguar:

1. quão importantes são considerados esses 4 factores na avaliação de cada uma das componentes;
2. em que medida difere a importância atribuída a cada sub-escala entre profissionais;
3. qual a relação entre a importância de cada escala e a DRE e o tipo de escola a que pertencem (escolas sem modalidades específicas de educação, escolas de referência ou unidades).

Resultados

1. *Quão importantes são considerados os factores na avaliação de cada uma das*

componentes

Validando a opinião recolhida nos *grupos focais*, 80% dos inquiridos consideraram 15 dos 16 itens como *bastante* ou *muito* importantes, o item *instrumentos para avaliar os Factores Ambientais* foi o único que esteve abaixo da fasquia de importância dos 80%, registando 74.5% de respostas pontuando-o como *bastante* ou *muito* importante.

A *importância da equipa pluridisciplinar e dos instrumentos* na avaliação da componente das *Actividades e Participação* são os itens que se destacam com maior importância - com 91.2% e com 91.6% dos profissionais a indicá-los como *bastante* ou *muito* importantes, respectivamente.

Tabela 4.33 - Percentagem de respondentes e média das respostas em função da importância de cada factor na avaliação das componentes de funcionalidade (valor de frequência entre parêntesis).

Itens	Níveis de Importância						Média
	Nada	Pouco	Nada + Pouco	Bastante	Muito	Bastante + Muito	
1.Importância da equipa pluridisciplinar na avaliação dos FA	1.7% (10)	9.7% (59)	11.4% (69)	38% (219)	50.6% (292)	88.6% (511)	3.4
2.Importância da equipa pluridisciplinar na avaliação das AP	1.6% (9)	7.3% (42)	8.9% (51)	32.6% (188)	58.6% (338)	91.2% (526)	3.5
3.Importância da cooperação e parcerias na avaliação dos FA	3.8% (22)	15.1% (87)	18.9% (109)	41.1% (237)	40% (231)	81.1% (468)	3.2
4.Importância da cooperação e parcerias na avaliação dos AP	2.6% (15)	12.3% (71)	14.9% (86)	40.4% (233)	44.7% (258)	85.1% (491)	3.3
5.Importância da cooperação e parcerias na avaliação dos FC	2.8% (16)	12.3% (71)	15.1% (87)	44.2% (255)	40.7% (235)	84.9% (490)	3.2
6.Importância da cooperação e parcerias na avaliação dos EC	2.8% (16)	12.8% (74)	15.6% (90)	44.7% (258)	39.7% (229)	84.4% (487)	3.2
7.Importância dos instrumentos de avaliação na avaliação dos FA	5.2% (30)	20.3% (117)	25.5% (147)	44.2% (255)	30.3% (175)	74.5% (430)	3
8.Importância dos instrumentos de avaliação na avaliação das AP	2.1% (12)	6.2% (36)	8.3% (48)	46.4% (268)	45.2% (261)	91.6% (529)	3.4
9.Importância dos instrumentos de avaliação na avaliação das FC	2.4% (14)	12.7% (73)	15.1% (87)	43% (248)	41.9% (242)	84.9% (490)	3.2
10.Importância dos instrumentos de avaliação na avaliação das EC	3.3% (19)	15.6% (90)	18.9% (109)	41.9% (242)	39.2% (226)	81.1% (468)	3.2
11.Importância da formação na avaliação dos FA	4.3% (25)	14.4% (83)	18.7% (108)	42.1% (243)	39.2% (226)	81.3% (469)	3.6
12.Importância da formação na avaliação das AP	1.9% (11)	9.2% (53)	11.1% (64)	36.7% (212)	52.2% (301)	88.9% (513)	3.4
13.Importância da formação na avaliação das FC	2.9% (17)	11.6% (67)	14.5% (84)	35.9% (207)	49.6% (286)	85.5% (493)	3.3

14.Importância da formação na avaliação das EC	3.8% (22)	13% (75)	16.8% (97)	35.5% (205)	47.7% (275)	83.2% (480)	3.3
15.Importância da equipa pluridisciplinar na avaliação das FC	1.9% (11)	10.2% (59)	12.1% (70)	37.3% (215)	50.6% (292)	87.9% (507)	3.4
16.Importância da equipa pluridisciplinar na avaliação das EC	2.6% (15)	11.6% (67)	14.2% (82)	38.3% (221)	47.5% (274)	85.8% (495)	3.3

2. Em que medida difere a importância atribuída a cada sub-escala entre profissionais?

Conforme referido no **Capítulo do Método**, na análise das componentes principais, os itens relativos a esta escala agrupam-se em 4 componentes: **(1)** *sub-escala da importância da equipa pluridisciplinar e das parcerias*; **(2)** *sub-escala da importância dos instrumentos de avaliação*; **(3)** *sub-escala da importância da formação*; e **(4)** *sub-escala da importância da equipa pluridisciplinar na avaliação das Funções e Estruturas do Corpo*.

As sub-escalas *equipa pluridisciplinar para a avaliação das Funções e Estruturas do Corpo* ($M=3.34$) e *equipa pluridisciplinar e parcerias* ($M=3.29$) são aquelas a que os profissionais maior importância atribuem. Ainda que elevadas, as médias da importância dos *instrumentos de avaliação* ($M=3.19$) e da *formação* ($M=3.28$) para a avaliação das *quatro componentes de funcionalidade* são ligeiramente mais baixas.

Os grupos de profissionais não diferem entre si nas respostas que deram nas sub-escalas, ou seja, todos lhes atribuíram uma importância idêntica. A exceção vai para a *importância da equipa pluridisciplinar na avaliação das Funções e Estruturas do Corpo* (teste de *Kruskal Wallis*: $p=.014$), cuja pontuação é mais elevada nos *terapeutas*, nos *docentes de educação especial* e nos *psicólogos*.

Tabela 4.34 - Média das médias do grau de importância atribuído a cada factor em função dos grupos profissionais.

Grupo Profissional	Grau de Importância atribuído a cada factor			
	Equipa Pluridisciplinar e Parcerias	Instrumentos Avaliação	Formação	Equipa Pluridisciplinar para a avaliação das FC e das EC
Docentes (n= 176)	3.19	3.07	3.19	3.18
Docentes de Educação Especial (n=277)	3.32	3.23	3.28	3.41
Elementos da Direcção da Escola (n=44)	3.32	3.19	3.29	3.33
Psicólogo (n=23)	3.23	3.26	3.33	3.41
Terapeutas (n=31)	3.49	3.28	3.55	3.52
Intérp/Formadores de LGP (n=13)	3.26	3.25	3.36	3.15
Outros (n=13)	3.52	3.52	3.65	3.54
Média das médias do total de respondentes	3.29	3.19	3.28	3.34

Interpretação

A elevada importância atribuída à *equipa pluridisciplinar* e aos *instrumentos* para a avaliação da componente das *Actividades e Participação* mostra que ainda são necessários instrumentos para a adopção deste modelo conceptual e para a utilização da CIF. Esta importância está de acordo com o verificado nos *grupos focais* e no *estudo de caso*, onde foi possível verificar que a avaliação desta componente é *maioritariamente* levada a cabo através da observação informal.

Também, de forma consentânea com as necessidades já evidenciadas nos *grupos focais*, o trabalho colaborativo parece constituir um aspecto chave para a simplificação do processo de avaliação especializada por referência à CIF que para além da componente de *Actividades e Participação*, assume particular importância na avaliação das *Funções e*

Estruturas do Corpo. A importância atribuída à *equipa pluridisciplinar* na avaliação das *Funções e Estruturas do Corpo* difere significativamente entre profissionais, sendo mais destacada no grupo dos *docentes de educação especial, dos terapeutas e dos psicólogos*. A maior importância atribuída pelos *docentes de educação especial* compreende-se, por um lado, por serem quem mais está envolvido na avaliação e, por outro, não se sentiam competentes na avaliação e descrição das componentes das *Funções e Estruturas do Corpo*. O *psicólogo* e os *terapeutas* são profissionais cuja formação está mais associada a informações que dizem respeito às *Funções e Estruturas do Corpo* e tal pode justificar a elevada importância atribuída a este factor.

Síntese

A equipa constitui um aspecto chave na simplificação do processo de avaliação especializada por referência à CIF de todas as componentes especialmente na avaliação das *Funções e Estruturas do Corpo*.

A criação de formas de comunicação mais eficientes entre instituições parece assumir prioridade.

A formação para todos os profissionais e o desenvolvimento de instrumentos padronizados revelam-se importantes elementos na utilização da CIF.

4.2.6. Facilidade no planeamento e implementação de respostas

Propósito

O Decreto-Lei n.º 3/2008 introduziu mudanças no planeamento e implementação de intervenções no âmbito da educação especial, não só através de uma reorganização das respostas educativas disponíveis nas escolas como nos procedimentos de formulação de objectivos e métodos de intervenção tornando necessário o seu delineamento em função do perfil de funcionalidade do aluno. Quisemos, assim, averiguar:

1. quão fáceis são sentidas as tarefas relativas à elaboração e à implementação do PEI;

2. qual a relação entre o grau de facilidade experienciado no planeamento e implementação das respostas educativas e o grupo profissional de pertença;
3. qual a relação entre as respostas a esta escala com as seguintes variáveis: nível de clareza assinalado ao Decreto-Lei n.º 3/2008, o domínio dos princípios teóricos a ele subjacentes, a facilidade no uso da CIF como referencial de avaliação, as necessidades sentidas e a formação no uso da CIF.

Resultados

1. Quão fáceis são sentidas as tarefas relativas à elaboração e à implementação do PEI?

Uma análise à **tabela 4.35** mostra-nos as percentagens de facilidade, podendo ser consideradas elevadas (5 das 7 acima dos 60%) são mais baixas do que o verificado nos itens das escalas até agora analisados. Assim, parece termos chegado a uma área onde os respondentes consideram existir alguma dificuldade na generalidade dos aspectos contidos nos itens e muita dificuldade no que diz respeito ao *estabelecimento de protocolos com instituições ou empresas para a implementação do PIT* onde 366 dos 577 respondentes a avaliam como *nada* ou *pouco* fácil.

Tabela 4.35 - Percentagem de respondentes e média das respostas em função do grau de facilidade no desempenho das tarefas inerentes à elaboração e implementação do PEI (valor de frequência entre parêntesis).

Itens	Níveis de Facilidade						Média
	Nada	Pouco	Nada + Pouco	Bastante	Muito	Bastante + Muito	
1. Definição de objectivos e métodos de intervenção com base no perfil de funcionalidade do aluno	1.7% (10)	30.3% (175)	32% (185)	57.9% (334)	10.1% (58)	68% (392)	2.8
2. Decisão sobre a necessidade de adoptar a medida Apoio Pedagógico Personalizado	1.4% (8)	22.5% (130)	23.9% (138)	58.6% (338)	17.5% (101)	76.1% (439)	2.9
3. Decisão sobre a necessidade de adoptar a medida Adequações Curriculares Individuais	1.4% (8)	29.1% (168)	30.5% (176)	56% (323)	13.5% (78)	69.5% (401)	2.8
4. Decisão sobre necessidade de adoptar a medida Adequações no Processo de Avaliação	1% (6)	20.3% (117)	21.3% (123)	58.8% (339)	19.9% (115)	78.7% (454)	3
5. Decisão sobre a necessidade de adoptar a medida Currículo Específico Individual	2.8% (16)	36.7% (212)	39.5% (228)	46.3% (267)	14.2% (82)	60.5% (349)	2.7

6. Definição dos objectivos do PIT e acções para atingir os mesmos	6.2% (36)	39.5% (228)	45.7% (264)	44.9% (259)	9.4% (54)	54.3% (313)	2.6
7. Estabelecimento de protocolos com instituições ou empresas para a implementação do PIT.	12.1% (70)	51.3% (296)	63.4% (366)	28.1% (162)	8.5% (49)	36.6% (211)	2.3

2. *Qual a relação entre o grau de facilidade experienciado no planeamento e implementação das respostas educativas e o grupo profissional de pertença?*

Os diferentes grupos profissionais não se diferenciaram no modo como responderam ao grau de facilidade na elaboração e implementação do PEI (teste de *Kruskal Wallis* $p=.12$), mostrando que é uma dificuldade sentida transversalmente.

Tabela 4.36 - Média das médias do grau de facilidade percebido na elaboração e implementação do PEI por cada grupo profissional.

Grupo Profissional	Grau de Facilidade
Docentes (n= 176)	2.67
Docentes de Educação Especial (n=277)	2.78
Elementos da Direcção da Escola (n=44)	2.78
Psicólogo (n=23)	2.63
Terapeutas (n=31)	2.67
Técnicos/Formadores de LGP (n=13)	2.46
Outros (n=13)	2.68
Todos os respondentes	2.67

3. *Qual a relação entre a facilidade na elaboração e implementação do PEI e as outras escalas?*

A relação da facilidade percebida na elaboração e implementação do PEI com variáveis anteriores como o nível de conhecimentos, a clareza reconhecida no Decreto-Lei n.º 3/2008, a facilidade no uso da CIF como referencial, foi analisada. Dando conta,

novamente, apenas dos resultados significativos, podemos dizer que com valores de correlação moderada está a associação entre a facilidade na elaboração e implementação do PEI e o nível de clareza das informações sobre a avaliação ($r=.43$; $p<.001$); o nível de clareza das informações relativas aos papéis dos profissionais e pais e das respostas educativas ($r=.42$; $p<.001$); e a facilidade na avaliação das componentes de funcionalidade ($r=.39$; $p<.001$). Estes resultados indicam que à elaboração e implementação do PEI se encontra subjacente um conjunto de competências que incluem um entendimento claro das informações constantes no Decreto-Lei n.º 3/2008.

A formação torna a ser uma variável que influencia as respostas no caso dos *docentes de educação especial* (teste de *Mann-Whitney*: $p=.002$). Estes dados sugerem que a formação no uso da CIF parece ser, de facto, influente num mais fácil desempenho das tarefas implícitas à elaboração e implementação pelos *docentes de educação especial*.

Interpretação

As dificuldades expressas no estabelecimento de protocolos para a implementação do PIT reiteram os dados obtidos através dos *grupos focais* que as destacavam como uma barreira na transição dos alunos para a vida adulta – nomeadamente a falta de instituições que providenciem experiências de trabalho. O limitado espectro de oportunidades disponíveis na comunidade para estes alunos, fica claro nos *grupos focais*, e parece também relacionar-se com as dificuldades manifestadas na definição dos objectivos e planos de acção na elaboração do PIT. Ainda que não tendo sido alvo de análise aprofundada, nos *estudos de caso* surgem também indícios das dificuldades sentidas na definição de objectivos e métodos baseados no perfil de funcionalidade do aluno quando a *presença* da estrutura taxonómica da CIF nos programas de intervenção é quase inexistente. Apesar da decisão sobre a necessidade de se adoptar a medida CEI ser percebida como uma tarefa difícil, por 40% no *estudo de caso* foi possível destrinçar os perfis de alunos cujas respostas contemplam a formulação do CEI daqueles cuja intervenção é orientada por outras medidas – parecendo existir um padrão de funcionalidade associada a esta tomada de decisão.

Estes resultados parecem sugerir urgência no desenvolvimento de mecanismos que facilitem o estabelecimento de protocolos com instituições ou empresas da comunidade para a implementação do PIT, assim como, no desenvolvimento de formações que promovam a adopção de estratégias para a formulação de objectivos e métodos congruentes com o perfil de funcionalidade do aluno. A endereçar as dificuldades maiores comparativamente com as outras medidas, está a tomada de decisão sobre a necessidade de se adoptar a medida CEI.

A percepção do grau de facilidade sentido na elaboração e implementação do PEI entre profissionais poderá constituir um indício positivo sobre uma maior fusão de esforços na elaboração e implementação do PEI, onde se encontram atenuados os efeitos de uma distribuição desequilibrada de responsabilidades/funções conducente à percepção de maior ou menor facilidade no desempenho das tarefas – como parece acontecer no processo de avaliação especializada. Aliás esta interpretação é reforçada, pela reduzida discrepância verificada nas médias de tempo despendido pelos diferentes profissionais na elaboração do PEI.

Síntese

Os *docentes de educação especial* com formação na CIF vêm com mais facilidade todo o processo de elaboração e implementação do PEI.

Dificuldades no estabelecimento de protocolos com instituições ou empresas para a implementação do PIT, dificultando também a definição dos objectivos do PIT.

4.2.7. Utilidade dos materiais de apoio

Propósito

A DGIDC desenvolveu um conjunto de materiais com o intuito de ajudar o processo de avaliação especializada e de planeamento das respostas educativas. Conforme verificado

nos *estudos de caso* e nos *grupos focais*, o seu uso tem divergido de escola para escola, ora no nível de adesão dos intervenientes ora nas adaptações introduzidas nestes materiais. Pretendendo contribuir para a simplificação do processo de avaliação, quisemos averiguar:

1. em que medida os intervenientes no processo reconhecem utilidade nestes materiais;
2. qual a relação entre o grau de utilidade assinalado e o grupo profissional de pertença.

Resultados

1. Em que medida os intervenientes no processo reconhecem utilidade nestes materiais?

Conforme ilustrado na **tabela 4.37**, dos 7 materiais interrogados acerca da sua utilidade, 5 deles são reconhecidos como bastante ou muito úteis para 70% dos inquiridos. O material “preparação individual para a reunião de equipa” ainda que com 61% a considerá-lo *bastante* ou *muito* útil foi, comparativamente, considerado menos útil.

Os modelos para a elaboração do PEI e do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e a *checklist*, são considerados os materiais de apoio mais úteis no processo de avaliação/intervenção. Estes resultados confluem com o observado nos *estudos de caso*, onde se verificou que a *checklist* e o modelo de PEI eram os materiais de apoio que mais constavam nos processos de avaliação/intervenção analisados. Contudo, apesar de constar como um dos materiais mais úteis, tal como constatado nos *estudos de caso*, a *checklist* é também o formulário mais sujeito a adaptações pelos profissionais – nomeadamente a inclusão de categorias de funcionalidade de 3º e 4º níveis (de maior detalhe).

Tabela 4.37 - Percentagem de respondentes e da média das respostas em função do grau de utilidade assinalado nos materiais de apoio em análise (valor de frequência entre parêntesis).

Itens	Grau de utilidade dos materiais						Média
	Nada	Pouco	Nada + Pouco	Bastante	Muito	Bastante + Muito	
1. Formulário de referenciação	6.2% (36)	18.2% (105)	24.4% (141)	53.2% (307)	22.4% (129)	75.6% (436)	3
2. Preparação individual para a reunião de equipa	8.7% (50)	30% (173)	38.7% (223)	46.1% (266)	15.3% (88)	61.4% (354)	2.7
3. "O que avaliar?"	8% (46)	22.2% (128)	30.2% (174)	52.7% (304)	17.2% (99)	69.9% (403)	2.8
4. "Como avaliar?"	7.8% (45)	24.3% (140)	32.1% (185)	51.6% (298)	16.3% (94)	67.9% (392)	2.8
5. Checklist	5.5% (32)	15.9% (92)	21.4% (124)	51.8% (299)	26.7% (154)	78.5% (453)	3
6. Modelo de RTP	5.2% (30)	15.4% (89)	20.6% (119)	51.5% (297)	27.9% (161)	79.4% (458)	3
7. Modelo de PEI	4.7% (27)	13.2% (76)	17.9% (103)	54.8% (316)	27.4% (158)	82.2% (474)	3

2. Qual a relação entre o grau de utilidade assinalado e o grupo profissional de pertença?

O grau de utilidade atribuída aos materiais de apoio difere significativamente entre grupos profissionais (teste de *Kruskal Wallis*: $p < .001$). São os *docentes de educação especial* e os *elementos da direcção da escola* os que consideram mais úteis os materiais de apoio (**tabela 4.38**) sobrepõem-se com significância estatística em relação ao assinalado pelos *docentes* ($p = .004$; $p < .001$, respectivamente).

Tabela 4.38 - Média das médias do grau de utilidade atribuído aos materiais de apoio, em função do grupo profissional.

Grupo Profissional	Grau de Utilidade
Docentes (n= 176)	2.62
Docentes de Educação Especial (n=277)	3.04
Elementos da Direcção da Escola (n=44)	3.10
Psicólogo (n=23)	2.74
Terapeutas (n=31)	2.84
Intérpretes/Formadores de LGP (n=13)	2.82
Outros (n=13)	2.98
Todos os respondentes	2.88

Interpretação

De uma forma global os respondentes reconhecem utilidade nos materiais de apoio, nomeadamente, dos modelos de PEI e RTP e da *checklist*.

Os materiais de apoio são, conforme expectável, considerados mais úteis pelos *docentes de educação especial* e pelos *elementos da direcção da escola*. No primeiro caso porque são, como temos vindo a perceber e sabemos, os profissionais mais envolvidos nos procedimentos relacionados com a educação especial e, no segundo caso – *elementos da*

direcção da escola -, porque os materiais são claros e facilitam as tarefas que lhes são solicitadas no processo de elegibilidade.

Síntese

Os modelos para a elaboração do PEI e do RTP são apoios considerados mais úteis, por mais de dois terços dos respondentes, no processo de avaliação/intervenção. Os *docentes de educação especial* e os *elementos da direcção da escola* são quem os considera mais úteis.

A produção de material é um facilitador na implementação do relatório técnico-pedagógico.

4.2.8. Qualidade das respostas educativas e do ensino

Propósito

Quisemos saber, através do grau de concordância dos respondentes com 6 afirmações, em que medida a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 promoveu o que designámos para efeito deste questionário como *qualidade das respostas educativas e do ensino*. Todos os processos de mudança levam a resistências especialmente quando interferem com rotinas estabelecidas. Ora, as rotinas associadas ao Decreto-Lei n.º 319/91 tinham quase 20 anos. Para além disso, o Decreto-Lei n.º 3/2008 introduziu mudanças estruturais e funcionais na educação especial e, como tal, no ensino regular.

Deste modo, com vista a obter indicadores de evolução no processo de implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 e do seu impacto, perguntámos:

1. a opinião dos respondentes sob uma perspectiva temporal - questionando o grau de concordância que pensam ter tido no primeiro ano da promulgação do Decreto-Lei n.º 3/2008 (2008) e o que correntemente apresentam em relação às afirmações;

2. qual a relação das respostas com o grupo profissional de pertença;
3. quem são os respondentes que consideram o impacto do Decreto-Lei n.º 3/2008 positivo na qualidade das respostas educativas e do ensino.

Resultados

1. Qual a opinião dos respondentes passada e presente em relação às afirmações?

Foram consideradas as seguintes afirmações: **(1)** “a implementação do Decreto-Lei é um processo simples.”; **(2)** “a escola está mais inclusiva”; **(3)** “os alunos não elegíveis para os serviços de educação especial têm respostas adequadas às suas necessidades”; **(4)** “os alunos com NEE estão mais tempo na sala de aula”; **(5)** “os alunos com NEE estão mais envolvidos nas actividades de sala de aula da turma a que pertencem”; **(6)** “o ensino tem maior qualidade”.

Uma análise global à **tabela 4.39**, mostra que a percentagem de concordância presente é superior à passada em todas as afirmações analisadas (*teste t: p<.001*), o que, considerando que estas afirmações possuem uma conotação tendencialmente positiva sobre a qualidade da escola inclusiva após a promulgação do Decreto-Lei n.º 3/2008, o incremento de concordância verificado no momento actual (2010) em relação ao primeiro ano de promulgação (2008) parece sugerir um movimento de integração bem sucedida das novas directrizes do Decreto-Lei.

O item que os respondentes afirmaram mais concordar, tanto no passado como no presente, foi com “*os alunos com NEE estão mais tempo na sala de aula*” e “*os alunos com NEE estão mais envolvidos nas actividades da sala*”. Sendo estas duas últimas afirmações indicadores chave da operacionalização dos princípios de inclusão, é com naturalidade que verificámos que a maior parte dos respondentes concorda também com a afirmação “*a escola está mais inclusiva*” – 51.5% no passado e 65.7% no presente.

Já em relação à afirmação “os alunos não elegíveis para os serviços de educação especial têm respostas adequadas às suas necessidades” a maior parte dos respondentes discorda dela no passado (73.8%) e no presente, ainda que em menor percentagem (66.2%).

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

Tabela 4.39 - Percentagem de respondentes e média das respostas em função do grau de concordância com as afirmações abaixo listadas. (valor de frequência entre parêntesis).

Itens	Discordo completamente		Discordo		Discordo completamente + Discordo		Concordo		Concordo completamente		Concordo + Concordo completamente		Média	
	Passado	Presente	Passado	Presente	Passado	Presente	Passado	Presente	Passado	Presente	Passado	Presente	Passado	Presente
1. “a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 é um processo simples.”	20.3% (117)	6.6% (38)	53.6% (309)	41.6% (240)	73.9% (426)	48.2% (278)	23.6% (136)	43.8% (253)	2.6% (15)	8% (46)	26.2% (151)	51.8% (299)	2.1	2.5
2. “a escola está mais inclusiva”	10.1% (58)	6.9% (40)	38.5% (222)	27.4% (158)	48.6% (280)	34.3% (320)	47.3% (273)	53% (306)	4.2% (24)	12.7% (73)	51.5% (297)	65.7% (379)	2.5	2.7
3. “os alunos não elegíveis para os serviços de educação especial têm respostas adequadas às suas necessidades”	19.2% (111)	18.7% (108)	54.6% (315)	47.5% (274)	73.8% (426)	66.2% (382)	24.4% (141)	30% (173)	1.7% (10)	3.8% (22)	26.1% (151)	33.8% (195)	2.1	2.2
4. “os alunos com NEE estão mais tempo na sala de aula”	6.8% (39)	5.4% (31)	40.2% (232)	27.7% (160)	47% (271)	33.1% (191)	48.4% (279)	55.5% (320)	4.7% (27)	11.4% (66)	53.1% (306)	66.9% (386)	2.5	2.7
5. “os alunos com NEE estão mais envolvidos nas actividades de sala de aula da turma a que pertencem”	5.9% (34)	5.7% (33)	42.3% (244)	25.6% (148)	48.2% (258)	31.3% (181)	47.8% (276)	56.3% (325)	4% (23)	12.3% (71)	51.8% (299)	68.6% (396)	2.5	2.8
6. “o ensino tem maior qualidade”	8.3% (40)	9.2% (53)	45.2% (261)	31% (179)	53.5% (301)	40.2% (232)	44% (254)	48.2% (278)	2.4% (14)	11.6% (67)	46.4% (268)	59.8% (345)	2.4	2.6

Apesar dos resultados obtidos na sub-escala de concordância presente serem tendencialmente positivos sobre todos os itens que compõe aqui a qualidade das respostas educativas e da qualidade do ensino – sugerindo que o Decreto-Lei n.º 3/2008 constituiu um passo em frente na escola inclusiva – , de uma forma global existiram cerca de 30%-40% dos respondentes que discordaram das afirmações. Esta insatisfação não deverá ser ignorada pois é do conhecimento comum que as escolas são desiguais quer na quantidade e qualidade dos profissionais quer dos recursos.

E, por isso mesmo, interessou-nos distinguir estes dois grupos de respondentes que se posicionam de forma oposta em relação aos resultados sobre a qualidade de ensino obtidos pela implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008.

2. Qual a relação das respostas com o grupo profissional de pertença?

Para além das percepções relativas ao momento presente (2010) não diferirem significativamente entre profissionais (teste de *Kruskal-Wallis*: $p=.42$), verificou-se em todos os grupos profissionais um aumento de concordância estatisticamente significativo entre passado e o presente (à excepção do *intérprete/formador de LGP*). Considerando a diferença de concordância entre o momento presente e o passado, como indicativo de um processo de maturação e de integração do Decreto-Lei n.º 3/2008 no quotidiano de trabalho, verificámos que o *terapeuta* é aquele que denota maior progressão – com uma diferença média de concordância de .35, a par dos *docentes de educação especial* e dos *elementos da direcção da escola* – com diferença média de concordância de .28.

Reconhecendo que o envolvimento é o primeiro passo para o reajustamento e adaptação de práticas e percepções sobre as mudanças introduzidas, estes dados reforçam dados anteriores que revelam um maior envolvimento dos *docentes de educação especial* e dos *elementos da direcção da escola* na implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008.

Tabela 4.40 - Média das médias do grau de concordância passada (2008) e presente (2010) em relação às afirmações que compõe as duas sub-escalas.

Grupo Profissional	Grau Concordância Passada	Grau de Concordância Presente
Docentes (n= 176)	2.38	2.57
Docentes de Educação Especial (n=277)	2.28	2.56
Elementos da Direcção da Escola (n=44)	2.49	2.77
Psicólogo (n=23)	2.36	2.52
Terapeutas (n=31)	2.28	2.63
Intérp/Formadores de LGP (n=13)	2.48	2.60
Outros (n=13)	2.5	2.71
Todos os respondentes	2.39	2.62

3. *Quem são os respondentes que consideram o impacto do Decreto-Lei positivo na qualidade das respostas educativas e do ensino?*

Para melhor diferenciar os respondentes que consideram ter trazido a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 mudanças positivas no que respeita à qualidade do ensino, daqueles que não o consideram, procedemos à análise discriminante destes sujeitos em relação às respostas dadas nas sub-escalas anteriores, nomeadamente: **(a)** facilidade no uso da CIF como referencial de avaliação; **(b)** utilidade dos materiais de apoio; **(c)** necessidades expressas relativamente aos mecanismos de articulação entre serviços; **(d)** necessidades expressas relativamente à qualidade e conhecimentos dos profissionais; **(e)** clareza reconhecida no Decreto-Lei nas informações relativas aos procedimentos de avaliação; **(f)** clareza reconhecida no Decreto-Lei nas informações relativas aos papéis dos profissionais e pais e das respostas educativas; **(g)** domínio sobre os princípios teóricos subjacentes ao Decreto-Lei; e **(h)** facilidade no planeamento e implementação de respostas educativas.

Para esta análise centrámo-nos na média das respostas sobre o momento presente, que foi dicotomizada em valores inferiores e superiores a 2 – portanto num grupo discordante ($n=104$) e um grupo concordante ($n=473$) no que respeita ao impacto positivo da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 sobre a qualidade das respostas educativas do ensino.

Como documentado, ao longo desta apresentação, existem correlações significativas entre algumas das variáveis que aqui tomámos por independentes. Tal facto, torna, desde logo, esperado que exista mais do que uma variável discriminante.

A análise da significância dos rácios de F (**tabela 4.41**) permite-nos concluir que apenas o domínio sobre os princípios teóricos subjacentes ao Decreto-Lei n.º 3/2008 não é significativo na diferenciação entre os grupos.

Verificámos, assim, que os respondentes do grupo 2 - consideram a implementação do Decreto-Lei como tendo um impacto positivo sobre a qualidade das respostas educativas e do ensino – têm invariavelmente médias também mais positivas nas respostas dadas nas outras sub-escalas, isto é:

- têm mais *facilidade no uso da CIF como referencial de avaliação*;
- consideram mais úteis os materiais apoio;
- consideram mais claras as informações relativas à avaliação e aos papéis dos profissionais e pais e das respostas educativas;
- têm maior *facilidade no planeamento e implementação das respostas educativas*.

No que concerne à qualidade dos recursos e da organização educativa, os respondentes que vêm no Decreto-Lei n.º 3/2008 um avanço na qualidade das respostas educativas e do ensino, vêem também mais correspondidas as condições que consideram importantes na sua implementação:

- expressam menos necessidades, quer no que respeita aos *mecanismos de articulação entre serviços*, quer no que respeita à *qualidade e conhecimentos dos profissionais*.

Com maior poder de discriminação está a facilidade na elaboração e implementação do PEI seguida pela clareza com que são percebidas as informações relativas à avaliação constantes no Decreto-Lei n.º 3/2008.

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

Tabela 4.41 - Médias das respostas obtidas em cada sub-escala, no grupo 1 – discordante - e no grupo 2 – concordantes - no que respeita ao impacto positivo da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 sobre a qualidade do ensino. Rácio de F e sua significância no teste de igualdade sobre as médias.

	Médias		Teste da igualdade das médias entre grupos	
	Grupo 1 Discordante (n=104)	Grupo 2 Concordante (n=473)	F	Sig.
Facilidade no uso da CIF como referencial de avaliação	2.35	2.63	21.22	<.001
Utilidade dos materiais de apoio	2.54	2.96	32.87	<.001
Necessidades manifestas na qualidade dos mecanismos de articulação entre serviços	.82	.54	19.13	<.001
Necessidades manifestas na qualidade e conhecimentos dos profissionais	.65	.47	10.43	.001
Clareza da informação relativa aos papéis dos profissionais e pais e das respostas educativas	2.68	2.98	24.38	<.001
Clareza da informação relativa à avaliação	2.34	2.72	37.02	<.001
Domínio dos princípios teóricos	3.04	3.07	.23	.63
Facilidade no planeamento e implementação das respostas educativas	2.43	2.79	40.77	<.001

Interpretação

Apesar da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 ser apenas considerado no actual momento como simples por 50% dos respondentes em todos os itens, a concordância dos respondentes é invariavelmente superior no presente quando comparada à opinião passada. Tal não significa que no presente os respondentes considerem já estarem completamente implementadas as condições descritas nos itens, mas sim que, actualmente, a escola está mais capaz de dar respostas e de ser inclusiva.

Globalmente, estes resultados indicam que os respondentes consideram que a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 veio promover a qualidade das respostas educativas e do ensino. Contudo é preciso notar que relacionado com isso estão mecanismos/condições/conhecimentos que facilitam o uso *da CIF como referencial de avaliação e o planeamento e implementação das respostas educativas*; que tornem mais *claras as informações relativas à avaliação e aos papéis dos profissionais e pais e das respostas educativas*; e que correspondam às necessidades reveladas em termos de

mecanismos de articulação entre serviços e à qualidade e conhecimento dos profissionais.

Síntese

A qualidade das respostas educativas e de ensino são agora consideradas melhores do que em 2008.

A maioria dos respondentes considera que o Decreto-Lei n.º 3/2008 promoveu a qualidade das respostas educativas e do ensino, nomeadamente uma escola mais inclusiva, um ensino com maior qualidade e mais tempo e envolvimento dos alunos com NEE na sala de aula.

Existe clara necessidade de articular este Decreto-Lei com outras medidas que promovam respostas para os alunos não elegíveis para os serviços de educação especial.

4.2.9. Sucesso educativo alcançado através das modalidades específicas de educação

Propósito

Com a criação de modalidades específicas de educação, o Decreto-Lei n.º 3/2008 (*cf. Capítulo V*) veio introduzir mudanças de carácter organizativo e de funcionamento nas escolas. Quisemos, por isso, averiguar em relação às escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (ERAS), escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão (ERAC), de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (UEE) e de unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (UAM):

1. em que medida contribuíram para o sucesso educativo dos alunos;
2. como avaliam os profissionais que implementam estas respostas/modalidades o sucesso educativo dos alunos.
3. qual a relação destas respostas com o grupo profissional de pertença.

Resultados

1. Em que medida estas mudanças contribuíram para o sucesso educativo dos alunos?

A análise desta sub-escala far-se-á, deste modo, sobre as opiniões recolhidas em relação a cada item, com exclusão dos respondentes que assinalaram “não tenho opinião” – 324 (56.15%) nas ERAS, 339 (58.75%) nas ERAC, 213 (36.92%) nas UEE e 241 (41.77%) nas UAM. A elevada percentagem de respondentes que se abstém neste tópico poderá significar que as respostas educativas para estes alunos ainda é muito centrada nos profissionais que com eles trabalham e com pouco envolvimento da restante comunidade escolar.

Considerando 253 respostas para as ERAS, 238 para as ERAC, 364 para as UEE e 336 para as UAM, verificámos que a clara maioria dos respondentes considera que estas mudanças contribuíram para o sucesso educativo dos alunos (**tabela 4.42**) – todas as modalidades reúnem mais de 68% de respostas indicativas de aumento do sucesso educativo dos alunos. Contudo, os resultados sugerem que este sucesso é mais expressivamente reconhecido com a criação de UEE e UAM.

Tabela 4.42 - Percentagem de respondentes em função do nível de sucesso educativo dos alunos assinalado a cada uma das modalidades específicas de educação (valor de frequência entre parêntesis).

Itens	Grau de Sucesso		
	Diminuiu	Não sofreu alterações	Aumentou
1. Escolas de referências para a educação de alunos cegos e com baixa visão	8% (19)	22.3% (53)	69.7% (166)
2. Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos	6.3% (16)	25.3% (64)	68.4% (173)
3. Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo	4.1% (15)	11.3% (41)	84.6% (308)
4. Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita	6% (20)	11.6% (39)	82.4% (277)

2. *Como avaliam os profissionais que implementam estas respostas/modalidades o sucesso educativo dos alunos?*

Quando analisámos as respostas dos participantes em função da sua pertença a cada uma destas respostas educativas, verifica-se que consideram ter sido uma boa medida, com os profissionais a trabalhar nas escolas com UEE e nas escolas com UAM a responder numa percentagem de 89.56% ($n=103$) e 87.62% ($n=92$) de aprovação. Entre os profissionais a trabalhar nas ERAS 72.22% ($n=39$) têm uma percepção positiva sobre as mudanças operadas com esta modalidade específica de educação. Nas ERAC, em menor percentagem que a verificada na globalidade das respostas, 65.75% ($n=48$) dos profissionais indica ter existido um aumento do sucesso educativo dos alunos com esta modalidade específica de educação.

3. *Qual a relação destas respostas com o grupo profissional de pertença?*

Analisámos, por grupo profissional, as percepções relativas ao sucesso educativo dos alunos alcançado com a introdução das modalidades específicas de educação. Contudo, para o cálculo da média, foram apenas integrados nesta análise os profissionais que deram opinião sobre os 4 itens em análise – o que reduziu o número de indivíduos considerados. A resposta a esta sub-escala em função do grupo profissional, mostrou diferenças significativas (teste de *Kruskal Wallis*: $p=.007$), sendo os *psicólogos* e os *elementos da direcção da escola* quem considera que estas modalidades específicas de educação introduziram mudanças mais positivas sobre o sucesso educativos dos alunos. O grupo de *docentes* são quem menos considera que estas modalidades contribuíram para o sucesso educativo dos alunos, o que pode ser explicado pela sua maior responsabilidade e talvez dificuldade na inclusão destes alunos na sala de aula.

Tabela 4.43 - Média das médias do grau de sucesso atribuído às modalidades específicas de educação em função do grupo profissional.

Grupo Profissional	Grau de Sucesso
Docentes (n= 35)	2.42
Docentes de Educação Especial (n=109)	2.74
Elementos da Direcção da Escola (n=16)	2.88
Psicólogo (n=6)	2.92
Terapeutas (n=9)	2.72
Técnicos/Formadores de LGP (n=1)	—
Outros (n=4)	2.50
Todos os respondentes	2.69

Síntese

As modalidades específicas de educação contribuíram para o aumento do sucesso educativo dos alunos e os *elementos da direcção da escola e psicólogos* são quem mais as consideram.

4.2.10. Implementação/presença de medidas e recursos previstos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 para as modalidades específicas de educação (cf. Capítulo V)

Com a introdução de modalidades específicas de educação, o Decreto-Lei n.º 3/2008 enunciou um conjunto de objectivos específicos a cada uma, representativos de recursos e medidas considerados necessários ao sucesso educativo dos alunos que delas beneficiam.

Perscrutando apenas os agrupamentos de escolas que abrangem estas modalidades específicas analisámos de que forma consideram que as medidas e recursos específicos previstos no Decreto-Lei n.º 3/2008 estão implementados/presentes na sua escola.

4.2.10.1. Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão (ERAC)

Propósito

No que respeita às ERAC, obtivemos resposta de 94 respondentes a exercer funções em agrupamentos de escolas que abrangem esta modalidade específica de educação,

decalcando os objectivos enunciados no Decreto-Lei n.º 3/2008 (*cf. artigo 24.º*), analisámos:

1. em que medida os inquiridos consideram estar implementado/presente na sua escola as medidas/recursos enunciados;
2. qual a relação do grau de implementação/presença assinalados com o grupo profissional de pertença;
3. qual a relação do grau de implementação/presença assinalados com as outras escalas.

Resultados

1. Em que medida os inquiridos consideram estar implementado/presente na sua escola as medidas/recursos enunciados?

Dos 10 itens que fazem parte desta escala 9 foram considerados presentes por mais de 60% dos respondentes, como o “ensino e aprendizagem da leitura e escrita do Braille”, o “ensino e aprendizagem da orientação e mobilidade” e a “orientação dos alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares” a serem considerados presentes por mais de 70% dos respondentes (**tabela 4.44**). Assim, apenas o item “os equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades dos alunos” esteve claramente abaixo, isto é, ele é considerado como *pouco* ou *nada* presente por 51.1% dos respondentes.

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

Tabela 4.44 - Percentagem de respondentes e média das respostas em função do grau de implementação/presença dos recursos medidos abaixo listados. (valor de frequência entre parêntesis).

Itens	Grau de implementação/presença						Média
	Nada	Pouco	Nada + Pouco	Bastante	Muito	Bastante + Muito	
1.Observação e avaliação visual e funcional	9.6% (9)	28.7% (27)	38.3% (36)	48.9% (46)	12.8% (12)	61.7% (58)	2.7
2.Ensino e aprendizagem da leitura e escrita do Braille bem como das diversas grafias e domínios de aplicação	8.5% (8)	12.8% (12)	21.3% (20)	56.4% (53)	22.3% (21)	78.7% (74)	3
3.Ensino e aprendizagem da orientação e mobilidade	8.5% (8)	14.9% (14)	23.4% (22)	61.7% (58)	14.9% (14)	76.6% (72)	2.8
4.Equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades dos alunos cegos e com baixa visão	8.5% (8)	42.6% (40)	51.1% (48)	38.3% (36)	10.6% (10)	48.9% (46)	2.5
5.Docentes com formação especializada	13.8% (13)	22.3% (21)	36.1% (34)	46.8% (44)	17% (16)	63.8% (60)	2.7
6.Profissionais com competências para o ensino de Braille e de orientação e mobilidade	9.6% (9)	23.4% (22)	33% (31)	48.9% (46)	18.1% (17)	67% (63)	2.8
7.Orientação dos alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares	7.4% (7)	19.1% (18)	26.5% (25)	52.1% (49)	21.3% (20)	73.4% (69)	2.9
8.Acompanhamento psicológico e orientação vocacional	7.4% (7)	25.5% (24)	32.9% (31)	45.7% (43)	21.3% (20)	67% (63)	2.8
9.Treino de actividades de vida diária e promoção de competências sociais	9.6% (9)	22.3% (21)	31.9% (30)	47.9% (45)	20.2% (19)	68.1% (64)	2.8
10.Formação e acompanhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa	11.7% (11)	27.7% (26)	39.4% (37)	47.9% (45)	12.8% (12)	60.7% (57)	2.6

2. Qual a relação do grau de implementação/presença assinalados com o grupo profissional de pertença?

Com base no agrupamento dos itens obtido com a análise das componentes principais, considerámos as seguintes sub-escalas:

(1) *a adequação do ensino* – sub-escala composta pela (a) observação e avaliação visual e funcional, (b) pelo ensino e aprendizagem da leitura e escrita do Braille bem como das diversas grafias e domínios de aplicação, (c) pelos equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades dos alunos cegos e com baixa visão, (d) pelos docentes com formação especializada, (e) pelos profissionais com competências para o ensino de Braille e de orientação e mobilidade e (f) pela orientação dos alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares;

(2) *a abordagem funcional de avaliação/intervenção* – sub-escala composta (a) pelo ensino e aprendizagem da orientação e mobilidade; (b) pelo acompanhamento psicológico e orientação vocacional, (c) pelo treino de actividades de vida diária e promoção de competências sociais, e (d) pela formação e acompanhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

Quando comparadas as percepções do grau de implementação/presença entre profissionais, verificámos que estas apenas diferem com significância estatística no que respeita à *sub-escala da abordagem funcional de avaliação/intervenção* (teste de *Kruskal Wallis*: $p=.037$). O grupo dos *docentes* dizem estar mais implementada/presente uma *abordagem funcional de avaliação/intervenção* comparativamente aos *docentes de educação especial* ($p=.025$). Ancorados nos resultados anteriores que nos projectam para uma maior envolvência de *docentes de educação especial* no processo de avaliação e intervenção, podemos interpretar a percepção menos positiva em relação ao grau de implementação de uma *abordagem funcional*, pelo maior nível de exigência ou pelos critérios mais altos com que regem a sua actuação.

Tabela 4.45 - Média das médias do grau de implementação/presença em relação às duas subescalas, em função do grupo profissional.

Grupo Profissional	Grau Implementação Adequação de Ensino	Grau de Implementação Abordagem Funcional
Docentes (n= 51)	2.76	2.94
Docentes de Educação Especial (n=24)	2.78	2.41
Elementos da Direcção da Escola (n=8)	2.66	2.81
Psicólogo (n=7)	2.62	2.68
Intérp/Formadores de LGP (n=2)	2.83	2.75
Outros (n=2)	1.83	2.50
Todos os respondentes	2.58	2.68

3. Qual a relação do grau de implementação/presença assinalado com as outras escalas?

À semelhança do que temos feito, também aqui quisemos explorar a associação do grau de implementação/presença destas duas componentes com as variáveis anteriormente estudadas, nomeadamente com o nível de conhecimentos e de clareza, com o índice de necessidades exposto em relação aos mecanismos de articulação e à qualidade da abordagem à incapacidade, com a facilidade na avaliação e elaboração do PEI, com a utilidade percebida nos materiais de apoio e com a qualidade de ensino que se julga ter sido lograda com a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008. Foram, contudo, descartadas estas relações com valores de r inferiores a 0.28 – obtidos através do coeficiente de *Pearson*.

Síntese

Com excepção dos equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades dos alunos, todos os recursos e medidas previstos para as escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão são considerados implementados/presentes pela generalidade dos respondentes, particularmente o ensino e

aprendizagem da leitura e escrita do Braille e o ensino e aprendizagem da orientação e mobilidade.

Estes resultados destacam a necessidade de serem identificados e criados mecanismos que permitam o mais fácil acesso a equipamentos adequados às necessidades destes alunos.

4.2.10.2. Escolas de Referência para a Educação de Ensino Bilingue de Alunos Surdos (ERAS)

Propósito

Seguindo um procedimento idêntico àquele que nos guiou na recolha de informação para as ERAC, com base nos objectivos enunciados no Decreto-Lei n.º 3/2008 para ERAS (*cf. artigo 23.º*), e a partir de 62 respostas de profissionais a exercer funções neste contexto, quisemos averiguar:

1. até que ponto estão implementadas/presentes as medidas e recursos enunciados;
2. qual a relação do grau de implementação/presença assinalados com o grupo profissional de pertença;
3. qual a relação do grau de implementação/presença assinalados com as outras escalas.

Resultados

1. Até que ponto estão implementadas/presentes as medidas e recursos enunciados?

A **tabela 4.46**, mostra os resultados obtidos para cada item que compõe esta escala e que são em tudo idênticos aos encontrados para as ERAC, com a diferença de que nestes a percentagem de acordo quanto à implementação dos recursos/medidas constantes no Decreto-Lei n.º 3/2008 se aproximam dos 80% para 8 dos 9 itens. À semelhança das ERAC, os equipamentos específicos às necessidades dos alunos são apontados como recursos menos presentes nas escolas – com 61.3% ($n=38$) dos respondentes a considerá-los *pouco* ou *nada* presentes.

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

Tabela 4.46 - Percentagem de respondentes e média das respostas em função do grau de implementação/presença os recursos medidas abaixo listadas (valor de frequência entre parêntesis).

Itens	Grau de implementação/presença						Média
	Nada	Pouco	Nada + Pouco	Bastante	Muito	Bastante + Muito	
1.Desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos	3.2% (2)	4.8% (3)	8% (5)	37.1% (23)	54.8% (34)	91.9% (57)	3.4
2.Desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos	3.2% (2)	6.5% (4)	9.7% (6)	45.2% (28)	45.2% (28)	90.4% (56)	3.3
3.Desenvolvimento de acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares	6.5% (4)	12.9% (8)	19.4% (12)	41.9% (26)	38.7% (24)	80.6% (50)	3.1
4.Promoção da interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte	3.2% (2)	3.2% (2)	6.4% (4)	59.7% (37)	33.9% (21)	93.6% (58)	3.2
5.Acesso a equipamentos específicos para as necessidades dos alunos surdos	12.9% (8)	48.4% (30)	61.3% (38)	30.6% (19)	8.1% (5)	38.7% (24)	2.3
6.Apoio de terapia da fala	12.9% (8)	9.7% (6)	22.6% (14)	48.4% (30)	29% (18)	77.4% (48)	2.9
7.Docentes com formação especializada na área da surdez	8.1% (5)	14.5% (9)	22.6% (14)	30.6% (19)	46.8% (29)	77.4% (48)	3.1
8.Formadores de LGP nas escolas	8.1% (5)	4.8% (3)	12.9% (8)	27.4% (17)	59.7% (37)	87.1% (54)	3.4
9.Intérpretes de LGP nas aulas leccionadas por docentes ouvintes	8.1% (5)	16.1% (10)	24.2% (15)	35.5% (22)	40.3% (25)	75.8% (47)	3.1

2. Qual a relação do grau de implementação/presença assinalados com o grupo profissional de pertença?

Com base no agrupamento dos itens obtido com a análise das componentes principais, considerámos as seguintes sub-escalas:

(1) *adequação do ensino* – sub-escala composta pelo (a) desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos, pelo (b) desenvolvimento da

língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos, pelo (c) desenvolvimento de acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares; pela (d) promoção da interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte; pelo (e) apoio de terapia da fala, pelos (f) docentes com formação especializada na área da surdez e pelos (g) formadores de LGP nos agrupamentos de escolas;

(2) *recursos humanos e materiais* – sub-escala composta por (a) equipamentos e (b) intérpretes de LGP.

O grau de implementação/presença destas sub-escalas apenas difere significativamente entre os profissionais no que concerne à *adequação do ensino* (teste de *Kruskal-Wallis*: $p=.044$) – onde claramente os *intérpretes/formadores de LGP* dizem estar menos implementado. Este resultado poderá significar que os *intérpretes/formadores de LGP* cuja formação é actualmente de nível superior têm um conhecimento de como podem ser feitas adaptações que poderiam vir a ser aproveitados no sistema educativo. São, por isso, os que pontuam mais baixo as adequações do ensino por possivelmente terem padrões mais elevados de exigência.

Tabela 4.47 - Média das médias do grau de implementação/presença em relação às duas sub-escalas, em função do grupo profissional.

Grupo Profissional	Grau Implementação Adequação de Ensino	Grau de Presença Recursos Humanos e Materiais
Docentes (n= 18)	3.36	2.61
Docentes de Educação Especial (n=25)	3.24	2.66
Elementos da Direcção da Escola (n=4)	3.21	3.12
Psicólogo (n=1)	-----	-----
Terapeutas (n=3)	3.81	3.16
Intérp/Formadores de LGP (n=11)	2.86	2.68
Todos os respondentes	3.29	2.85

3. *Qual a relação do grau de implementação/presença assinalados com as outras escalas?*

Explorando a relação do grau de implementação/presença destas medidas e recursos nas ERAS com as sub-escalas anteriores, verificámos que existe uma correlação moderada, estatisticamente significativa entre o *grau de implementação da adequação do ensino e dos recursos humanos e materiais* com a *facilidade no uso da CIF como referencial de avaliação* ($r=.35$; $p=.005$ e $r=.33$; $p=.01$, respectivamente). Estes resultados parecem sugerir que quanto mais fácil é conduzir uma avaliação enquadrada sobre os pressupostos do modelo biospsicossocial mais fácil será também o delineamento da intervenção nomeadamente a alocação de recursos e o ajustamento do ensino – constituindo um indício positivo sobre a emergência de, um cada vez maior, reconhecimento da utilidade da avaliação para o planeamento das respostas educativas. É importante ainda notar que o *grau de presença dos recursos humanos e materiais* previstos para esta modalidade se relaciona com a *qualidade das respostas educativas e do ensino* avaliada em relação à promulgação do Decreto-Lei n.º 3/2008 ($r=.35$; $p=.006$). Estes resultados sugerem que a presença destes recursos parece ser determinante no alcance dos objectivos globalmente estipulados pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 no que respeita à *qualidade das respostas educativas e do ensino*.

Síntese

À excepção dos equipamentos específicos às necessidades destes alunos, todos os recursos e medidas previstos para as escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos são considerados implementados/presentes pela generalidade dos respondentes, particularmente a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte, o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos e o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos.

Estes resultados destacam a necessidade de permitir o mais fácil acesso a equipamentos adequados às necessidades destes alunos e de dar maior relevo aos *intérpretes/formadores de LGP* no processo de adequação do ensino.

4.2.10.3. Unidade de Apoio Especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (UAM)

Propósito

Em relação às medidas e recursos previstos nas UAM (*cf. artigo 26.º*), participaram 121 profissionais a exercer funções em agrupamentos de escolas que têm estas unidades e foi auscultada a opinião sobre:

1. até que ponto estão implementadas/presentes as medidas e recursos enunciados;
2. qual a relação do grau de implementação/presença assinalados com o grupo profissional de pertença.
3. qual a relação do grau de implementação/presença assinalados com as restantes sub-escalas?

Resultados

1. Até que ponto estão implementadas/presentes as medidas e recursos enunciados?

Tratando-se de alunos que na sua generalidade são objecto da medida CEI (relembrando os resultados do *estudo de caso*, cerca de 86% dos casos), cujas restrições na participação são muito acentuadas é de salientar o elevado grau com que os inquiridos consideram estarem presentes condições como a integração social e escolar dos alunos. Contudo, tal como verificado na elaboração e implementação dos PIT, é aqui uma dificuldade a colaboração com associações da comunidade visando a integração social dos alunos e a organização do processo de transição para a vida activa (**tabela 4.48**). Paralelamente, tratando-se de uma população cujo perfil de funcionalidade corresponde a casos de alta intensidade e baixa frequência, compreende-se as necessidades de espaços de partilha referidos numa percentagem elevada. De facto a flexibilidade na organização de espaços de debate atingem um relevo especial nestes profissionais associados ao ensino de alunos que utilizam os serviços das UAM.

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

Tabela 4.48 - Percentagem de respondentes e média de respostas em função do grau de implementação/presença dos recursos medidas abaixo listadas (valor de frequência entre parêntesis).

Itens	Grau de implementação/presença						Média
	Nada	Pouco	Nada + Pouco	Bastante	Muito	Bastante + Muito	
1.Participação dos alunos nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos colegas da turma a que pertencem	4.1% (5)	33.1% (40)	37.2 (45)	47.1% (57)	15.7% (19)	62.8% (76)	2.7
2.Integração social e escolar dos alunos	19% (23)	0% (0)	19% (23)	55.4% (67)	25.6% (31)	81% (98)	3.1
3.Espaços e equipamentos adequados às necessidades dos alunos na implementação do PEI	1.7% (2)	41.3% (50)	43% (52)	46.3% (56)	10.7% (13)	57% (69)	2.7
4.Ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos	.8% (1)	31.4% (38)	32.2% (39)	55.4% (67)	12.4% (15)	67.8% (82)	2.8
5.Adequações curriculares necessárias à implementação do PEI	1.7% (2)	15.7% (19)	17.4% (21)	64.5% (78)	18.2% (22)	82.7% (100)	3
6.Avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos	0% (0)	14.9% (18)	14.9% (18)	67.8% (82)	17.4% (21)	85.2% (103)	3
7.Organização do processo de transição para a vida pós-escolar	5.8% (7)	37.2% (45)	43% (52)	48.8% (59)	8.3% (10)	57.1% (69)	2.6
8.Apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles necessitam	.8% (1)	36.4% (44)	37.2% (45)	47.9% (58)	14.9% (18)	62.8% (76)	2.8
9.Docentes com formação especializada em educação especial	0% (0)	12.4% (15)	12.4% (15)	51.2% (62)	36.4% (44)	87.6% (106)	3.2
10.Espaços de reflexão e formação entre os diferentes profissionais	6.6% (8)	55.4% (67)	62% (75)	30.6% (37)	7.4% (9)	38% (46)	2.4
11.Colaboração com associações da comunidade visando a integração social dos alunos	9.9% (12)	45.5% (55)	55.4% (67)	35.5% (43)	9.1% (11)	44.6% (54)	2.4

2. *Qual a relação do grau de implementação/presença assinalados com o grupo profissional de pertença?*

Com base no agrupamento dos itens obtido com a análise das componentes principais, considerámos as seguintes sub-escalas:

(1) *adequação do ensino* – sub-escala composta pela (a) participação dos alunos nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos colegas da turma a que pertencem, pela (b) integração social e escolar dos alunos, pelas (c) adequações curriculares necessárias à implementação do PEI, e pela (d) avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos;

(2) *recursos materiais e humanos* – sub-escala composta pelos equipamentos, pelos (a) ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos e pelos (b) docentes com formação especializada em educação especial;

(3) *recursos da comunidade* – sub-escala composta pela (a) organização do processo de transição para a vida pós-escolar, pelos (b) apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles necessitam, pelos (c) espaços de reflexão e formação entre os diferentes profissionais, e pela (d) colaboração com associações da comunidade visando a integração social dos alunos.

Com recurso ao teste de *Kruskal Wallis*, pudemos verificar que as percepções relativas às três sub-escalas são globalmente uniformes entre os grupos profissionais, não diferindo significativamente entre eles (adequação do ensino: $p=.29$; recursos humanos e materiais: $p=.57$; recursos da comunidade: $p=.39$).

Tabela 4.49 - Média das médias do grau de implementação/presença em relação às três sub-escalas, em função do grupo profissional.

Grupo Profissional	Grau Implementação Adequação de Ensino	Grau de Presença Recursos Humanos e Materiais	Grau de Presença Recursos da comunidade
Docentes (n= 17)	3.07	2.80	2.81
Docentes de Educação Especial (n=76)	2.94	2.89	2.48
Elementos da Direcção da Escola (n=15)	3.10	3.08	2.62
Psicólogo (n=1)	-----	-----	-----
Terapeutas (n=10)	2.68	2.76	2.42
Outros (n=2)	2.88	-----	2.62
Todos os respondentes	2.93	2.88	2.59

3. *Qual a relação do grau de implementação/presença assinalados com as restantes sub-escalas?*

Esta modalidade, comparativamente às restantes, está claramente mais conectada às variáveis estudadas ao longo deste questionário. Assim, a percepção sobre a implementação e sobre o sucesso desta modalidade é, neste momento, claramente reconhecida como dependente das possibilidades de cada escola em fazer convergir diferentes apoios (profissionais/instituições) para que a constelação de serviços, idealizada nos princípios inclusivos, seja uma realidade. Quanto maiores as necessidades evidenciadas sobre os mecanismos de articulação menos implementados/presentes dizem estar os recursos e medidas previstos para esta modalidade. Esta constatação é sustentada pelo facto de o grau de implementação/presença da **(a)** adequação do ensino, **(b)** dos recursos materiais e humanos e **(c)** dos recursos da comunidade nas UAM, se encontrarem significativamente correlacionado com as necessidades expressas relativamente à qualidade dos mecanismos de articulação entre serviços ($r=-.44$; $p<.001$; $r=-.31$; $p=.001$; $r=-.47$; $p<.001$, respectivamente). Estes dados parecem tornar claro que a uma bem sucedida implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 nestas escolas, é indissociável a presença de recursos materiais e humanos, de recursos comunitários e da capacidade

de adequação do ensino. Em segundo lugar, as três sub-escalas encontram-se relacionadas com a avaliação da qualidade das respostas educativas e do ensino conseguida com a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 ($r=.53$; $p<.001$; $r=.53$; $p<.001$ e $r=.61$; $p<.001$, respectivamente) e com a apreciação do sucesso educativo alcançado pelos alunos com a implementação das modalidades específicas de educação ($r=.37$; $p=.013$; $r=.45$; $p=.002$; $r=.38$; $p=.01$, respectivamente). Também, a percepção de clareza das informações relativas aos procedimentos de avaliação parece estar associada ao grau de implementação/presença das adequações do ensino ($r=.48$; $p<.001$), e dos *recursos humanos, materiais* ($r=.42$; $p<.001$) e dos recursos da *comunidade* ($r=.42$; $p<.001$). O grau de implementação/presença da adequação do ensino e dos recursos da comunidade está ainda associado às necessidades expressas em relação à *qualidade e conhecimento dos profissionais* ($r=-.47$; $p<.001$; $-.038$; $p<.001$, respectivamente), à facilidade no uso da CIF como referencial de avaliação ($r=.32$; $p<.001$; $r=.43$; $p<.001$, respectivamente) e à utilidade reconhecida nos materiais de apoio ($r=.34$; $p<.001$; $r=.36$; $p<.001$, respectivamente). Mais uma vez, estes resultados parecem constituir indicadores positivos num uso crescente dos dados de avaliação como base ao planeamento da intervenção.

Sabendo que cada sub-escala estava directa ou indirectamente relacionada com o Decreto-Lei n.º 3/2008, a relação das respostas dos profissionais a trabalhar nas UAM providenciadas nas diferentes sub-escalas, parece corporizar, de facto, a conexão do articulado legislativo e da interdependência das suas directrizes. Atrevemo-nos a dizer que esta sub-amostra parece representar na sua essência os profissionais da educação especial, pois são os questionários que contam com maior percentagem de *docentes de educação especial* como respondentes (62.8%; $n=76$).

Com base nos resultados podemos afirmar que a implementação dos recursos e medidas previstos nas UAM está dependente de:

- qualidade dos mecanismos de articulação entre serviços;
- a percepção de clareza das informações relativas aos procedimentos de avaliação;
- *qualidade e conhecimento dos profissionais*;
- facilidade no uso da CIF como referencial de avaliação.

Síntese

Estes dados parecem tornar claro que a uma bem sucedida implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 nestas escolas, é indissociável a presença de recursos materiais e humanos, de recursos comunitários e da capacidade de adequação do ensino.

Mais uma vez, estes resultados parecem constituir indicadores positivos num uso crescente dos dados de avaliação como base ao planeamento da intervenção.

A excepção dos equipamentos adequados às necessidades destes alunos e da colaboração com associações da comunidade visando a sua integração social, todas as medidas e recursos previstos para as UAM são considerados implementados/presentes pela generalidade dos respondentes, particularmente a avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e a existência de docentes com formação especializada em educação especial.

Torna-se necessário serem identificados e criados mecanismos que permitam o mais fácil acesso a equipamentos adequados às necessidades destes alunos e o estabelecimento de relações de cooperação com associações da comunidade.

Espaço de reflexão.

4.2.10.4. Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

Por último, no que respeita às UEE (**cf. artigo 25.º**), foi - pela perspectiva de 119 profissionais a trabalhar nestes contextos – analisado:

1. até que ponto estão implementados/presentes as medidas e recursos enunciados;
2. qual a relação do grau de implementação/presença assinalados com o grupo profissional de pertença.
3. qual a relação do grau de implementação/presença assinalados com as restantes sub-escalas?

Resultados

1. Até que ponto estão implementados/presentes as medidas e recursos enunciados?

Tal como as UAM, a avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem e os docentes com formação especializada em educação especial são assinalados mais frequentemente como medidas/recursos implementados nas UEE (**tabela 4.50**). A par destas, surge a implementação do modelo de ensino estruturado como medida onde se regista maior número de respondentes a testemunhar a sua presença. A contrapor com as restantes modalidades específicas de educação – que o denotam como aspecto menos presente no seu contexto -, os espaços e equipamentos nas UEE são apontados como recursos presentes por 74.8% dos respondentes.

À semelhança das UAM, aqui são também apontadas como menos presentes os espaços de reflexão e formação e a colaboração com associações da comunidade visando a inclusão social dos alunos.

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

Tabela 4.50 - Percentagem de respondentes e média das respostas em função do grau de implementação/presença dos recursos medidas abaixo listadas (valor de frequência entre parêntesis).

Itens	Grau de implementação/presença						Média
	Nada	Pouco	Nada + Pouco	Bastante	Muito	Bastante + Muito	
1.Participação dos alunos nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos colegas da turma a que pertencem	.8% (1)	22.7% (27)	23.5% (28)	57.1% (68)	19.3% (23)	76.4% (91)	3
2.Integração social e escolar dos alunos	.8% (1)	15.1% (18)	15.9% (19)	58% (69)	26.1% (31)	84.1% (100)	3.1
3.Modelo de ensino estruturado com vista à organização do espaço, tempo, dos materiais e das actividades	.8% (1)	6.7% (8)	7.5% (9)	42.9% (51)	49.6% (59)	92.5% (110)	3.4
4.Espaços e equipamentos adequados às necessidades dos alunos na implementação do PEI	.8% (1)	24.4% (29)	25.2% (30)	48.7% (58)	26.1% (31)	74.8% (89)	3
5.Adequações curriculares necessárias à implementação do PEI	0% (0)	10.9% (13)	10.9% (13)	63.9% (76)	25.2% (30)	89.1% (106)	3.1
6.Avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos	0% (0)	6.7% (8)	6.7% (8)	65.5% (78)	27.7% (33)	93.2% (111)	3.2
7.Organização do processo de transição para a vida pós-escolar	6.7% (8)	40.3% (48)	47% (56)	42.9% (51)	10.1% (12)	53% (63)	2.6
8.Docentes com formação especializada em educação especial	0% (0)	6.7% (8)	6.7% (8)	36.1% (43)	57.1% (68)	93.2% (111)	3.5
9.Apoios específicos ao nível da terapia da fala, ou outros que se considerem especiais	2.5% (3)	23.5% (28)	26% (31)	52.1% (62)	21.8% (26)	73.9% (88)	3
10.Formação específica sobre perturbações do espectro do autismo e modelo de ensino estruturado	3.4% (4)	35.3% (42)	38.7% (46)	55.5% (66)	5.9% (7)	61.4% (73)	2.6
11.Espaços de reflexão e formação entre os diferentes profissionais	8.4% (10)	50.4% (60)	58.8% (70)	34.5% (41)	6.7% (8)	41.2% (49)	2.4
12.Colaboração com associações da comunidade visando a integração social dos alunos	9.2% (11)	57.1% (68)	66.3% (79)	29.4% (35)	4.2% (5)	33.6% (40)	2.3

2. Qual a relação do grau de implementação/presença assinalados com o grupo profissional de pertença?

Com base no agrupamento dos itens obtido com a análise das componentes principais, considerámos as seguintes sub-escalas:

(1) *recursos humanos e materiais* – sub-escala composta pelo (a) modelo de ensino estruturado com vista à organização do espaço, tempo, dos materiais e das actividades, pelos (b) espaços e equipamentos adequados às necessidades dos alunos na implementação do PEI, pelos (c) docentes com formação especializada em educação especial, e pelos (d) apoios específicos ao nível da terapia da fala, ou outros que se considerem especiais;

(2) *recursos da comunidade* – sub-escala composta pela (a) organização do processo de transição para a vida pós-escolar, pelos (b) espaços de reflexão e formação entre os diferentes profissionais, pela (c) colaboração com associações da comunidade visando a integração social dos alunos, e pela (d) formação específica sobre perturbações do espectro do autismo e modelo de ensino estruturado;

(3) *inclusão dos alunos* – sub-escala composta pela (a) participação dos alunos nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos colegas da turma a que pertencem e pela (b) integração social e escolar dos alunos;

(4) *adequação do ensino* – sub-escala composta pelas (a) adequações curriculares necessárias à implementação do PEI, e pela (b) avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

A percepção de implementação/presença das medidas/recursos em cada sub-escala não difere significativamente entre profissionais (teste de *Kruskal Wallis*: recursos materiais e humanos: $p=.52$; recursos da comunidade: $p=.31$; inclusão dos alunos: $p=.38$; adequações do ensino: $p=.79$).

Tabela 4.51 - Média das médias do grau de implementação/presença em relação às três sub-escalas, em função do grupo profissional.

Grupo Profissional	Grau Presença recursos Materiais e Humanos	Grau de Presença Recursos da Comunidade	Grau de Implementação de Inclusão dos alunos	Grau de Implementação de Adequações no Ensino
Docentes (n= 20)	3.18	2.48	3.18	3.22
Docentes de Educação Especial (n=70)	3.26	2.54	2.96	3.20
Elementos da Direcção da Escola (n=5)	3.30	2.60	3.50	3.20
Psicólogo (n=4)	3.00	2.31	3.12	3.12
Terapeutas (n=12)	3.06	2.14	2.96	3.04
Outros (n=6)	3.16	2.21	2.83	3.00
Todos os respondentes	3.16	2.38	3.09	3.13

3. *Qual a relação do grau de implementação/presença assinalados com as restantes sub-escalas?*

Indagando relações entre o grau de implementação/presença dos recursos e medidas previstos em cada uma das sub-escalas, verificámos que os recursos humanos e materiais, os recursos da comunidade e a inclusão dos alunos se encontra significativamente associada à qualidade das respostas educativas e do ensino que os inquiridos consideram, no momento presente, ter sido alcançada através da promulgação do Decreto-Lei n.º 3/2008 ($r=.36$; $p<.001$; $r=.35$; $p<.001$; $r=.37$; $p<.001$, respectivamente). Mais uma vez os recursos parecem ser matéria-prima indissociável a uma bem sucedida implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008. A relação verificada entre o grau de presença da inclusão dos alunos e a qualidade de ensino lograda com a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 reitera a sobreposição de constructos aqui analisados – contribuindo, assim, para confirmar que, de facto, com estas questões interrogámos o nível de inclusão dos alunos. À semelhança do verificado nas UAM, também aqui o sucesso educativo alcançado com as modalidade educativas específicas surge associado ao grau de presença dos recursos humanos e materiais ($r=.44$; $p=.013$) e aos recursos da comunidade ($r=.39$; $p=.026$). O índice de necessidades revelado ao nível da qualidade e conhecimentos dos profissionais e dos mecanismos de articulação entre serviços revela, igualmente, ter associação com o grau de presença dos recursos

comunitários ($r=-.38$; $p<.001$; $r=-.40$; $p<.001$, respectivamente). Tal parece, mais uma vez, coadunar-se com a necessidade de se ver operacionalizada uma abordagem transdisciplinar e que reúna diferentes recursos numa eficiente integração social do aluno. O grau de implementação/presença dos recursos humanos e materiais nas UEE, parece relacionado com clareza reconhecida nas informações relativas à avaliação ($r=.38$; $p<.001$). Este resultado parece conferir à clareza dos procedimentos de avaliação papel central na elegibilidade e implementação de recursos no planeamento da intervenção do aluno – ou seja as dúvidas enfrentadas aquando da elegibilidade parecem determinar a ausência ou presença dos recursos necessários.

À semelhança do já referido a respeito das UAM, a relação das respostas providenciadas pelos profissionais das UEE nas diferentes sub-escalas leva-nos a sublinhar que esta sub-amostra parece representar na sua essência os profissionais da educação especial, note-se que estes questionários contam com 60.5% ($n=72$) de respostas de *docentes de educação especial* como respondentes.

Deste modo podemos afirmar que a implementação dos recursos e medidas previstos nas UEE está dependente de:

- qualidade e conhecimentos dos profissionais;
- qualidade dos mecanismos de articulação entre serviços;
- clareza dos procedimentos de avaliação papel central.

Síntese

Grande parte das medidas e recursos previstos para as UEE são consideradas implementadas/presentes pela generalidade dos respondentes, particularmente a avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem e a existência de docentes com formação especializada em educação especial.

E necessário tornar mais implementados/presentes os seguintes recursos e medidas: espaços de reflexão e formação entre os diferentes profissionais acerca do ensino a alunos com perturbações do espectro do autismo, a colaboração com associações da comunidade visando a inclusão social dos alunos e a organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4.3. Análise das respostas às perguntas 10 e 11

4.3.1. Análise das respostas à pergunta 10

A análise de conteúdo realizada ao discurso escrito pelos respondentes permitiu-nos, tal como referido no método, enquadrar as respostas no sistema de categorização definido nos *grupos focais* (tabela 4.52). No entanto, dado o número não muito elevado de respostas, esta análise centrou-se ao nível dos temas, descendo às categorias apenas quando tal se apresentou necessário.

Tabela 4.52 - Número de respostas à pergunta n.º 10 agrupadas pelos 9 temas.

Temas	Número de Respostas (%)
Elegibilidade	1 (0.9%)
Avaliação dos alunos por referência à CIF	4 (3.7%)
Envolvimento de pais/encarregados de educação, docentes e profissionais no processo educativo	4 (3.7%)
Articulação entre profissionais internos e externos à escola	6 (5.5%)
Respostas aos alunos elegíveis	58 (53.2%)
Apoios para os alunos não elegíveis	11 (10.1%)
Formação	11 (10.1%)
Opinião Geral acerca do decreto-lei	9 (8.3%)
Outras categorias	5 (4.6%)
Total	109

Dos 9 temas, onde o discurso escrito dos respondentes poderia ser categorizado, o tema *respostas aos alunos elegíveis* foi destacadamente o mais mencionado, ocupando 53.2% das respostas (58 respostas). Este dado reforça o verificado nos *grupos focais*, pois, esse foi o tema mais presente, mostrando bem a preocupação dos pais/encarregados de educação e profissionais.

Dentro deste tema, a preocupação com a *falta de recursos humanos* (29 respostas) e as *respostas às necessidades individuais dentro da sala de aula* (13 respostas), foram as categorias mais salientadas, sendo a *pergunta-resposta-tipo* para o primeiro caso: “*Os recursos nas escolas do ensino regular são adequados para dar resposta ao previsto no*

referido Decreto-Lei?, “Não”; e para o segundo: “*Os docentes das turmas sabem o que são necessidades educativas especiais de carácter permanente?*”, “Não”.

As restantes respostas distribuíram-se de forma uniforme pelas categorias *medidas educativas* (8 respostas), *transição para a vida activa* (4 respostas) e *modalidades específicas de educação* (4 respostas).

Tal como já tinha acontecido nos *grupos focais*, também aqui, verificámos a ocorrência do tema *formação*, a ocupar 10.1% das *perguntas-respostas* (11 respostas). Para protagonizar um exemplo deste tema seleccionamos: “*Seria importante os docentes das turmas terem formação sobre alunos com NEE?*”, “*Sim, deveria ser obrigatório*”.

Interessante notar que as necessidades formativas foram, tal como já tinha acontecido nos *grupos focais*, alargadas aos assistentes operacionais.

O tema *respostas aos alunos não elegíveis* ocupou, tal como o anterior 10.1% das *perguntas-respostas* (11 respostas), tendo sido a sua totalidade adstrita à categoria *insuficiência dos apoios para os alunos não elegíveis*, donde elegemos como exemplo das respostas: “*Quais as respostas para os alunos não elegíveis para os serviços de Educação Especial?*”, “*Não têm resposta por parte da comunidade educativa oficial*”.

Os temas que se seguiram, por frequência da sua presença nas respostas dos respondentes foram: *opinião geral acerca do Decreto-Lei n.º3/2008* (9 respostas), *articulação entre os profissionais internos e externos à escola* (6 respostas), *outras categorias* (5 respostas), *envolvimento dos encarregados de educação, docentes e profissionais* (4 respostas), *avaliação dos alunos por referência à CIF* (4 respostas) e, por último a *elegibilidade* (1 resposta).

Claramente, a motivação mais presente nos respondentes a esta questão foi o descontentamento com a implementação do Decreto-Lei n.º3/2008 o que, de algum modo, confirma os dados anteriores, descrevendo que não existem muitas pessoas que actualmente se mostrem resistentes aos princípios subjacentes ao Decreto-Lei.

Estes resultados vêm reforçar os resultados obtidos nos *grupos focais*, tornando evidente que a questão dos recursos e das medidas educativas para os alunos elegíveis são os temas pregnantes no discurso dos profissionais. Para além disso, ficou mais uma vez demonstrada que a implementação do Decreto-Lei trouxe um maior enfoque para os

apoios existentes para os alunos não elegíveis que, aqui, surgiu como o 2º tema mais abordado. Para finalizar, a questão da *formação*, que nos *grupos focais* foi uma das razões apontadas para uma adesão inicial negativa face ao Decreto-Lei, surgiu nas *perguntas-respostas*, com um dos temas mais focados.

Um dos aspectos que surge nesta análise diz respeito às poucas respostas à utilização da CIF, levando-nos a crer que os participantes aceitaram/acomodaram-se à introdução deste referencial.

4.3.2. Análise das respostas à pergunta 11

Como referido anteriormente, a *pergunta 11* incluiu tópicos orientadores das sugestões dos respondentes que guiarão a análise das 266 respostas obtidas a esta questão (**tabela 4.53**).

Tabela 4.53 - Distribuição das recomendações dadas pelos respondentes em função dos tópicos sugeridos.

Tópicos de sugestão/recomendação solicitados aos respondentes	Recomendações/sugestões dadas pelos respondentes
1. O Decreto-Lei (na sua globalidade);	-Desenvolvimento de formação no âmbito das necessidades educativas especiais (60 respostas);
2. Procedimentos no processo de avaliação;	-Adequação dos recursos humanos às necessidades dos alunos avaliadas/sentidas pelos profissionais (41 respostas); -Diminuição da burocratização do processo educativo (20 respostas); -Desenvolvimento de articulação com serviços externos, nomeadamente com os serviços de saúde (16 respostas);
3. Medidas e instrumentos de avaliação;	-Desenvolvimento de instrumentos de avaliação de modo a uniformizar os procedimentos de avaliação entre os agrupamentos de escolas (43 respostas);
4. Papel dos agentes educativos;	-Clarificação do papel do docente de educação especial (12 respostas);
5. Papel dos pais/encarregados de educação;	-Promoção de um maior envolvimento dos encarregados de educação (27 respostas);
6. Uso da informação no desenvolvimento do PEI.	-Clarificação da medida <i>Adequações Curriculares Individuais</i> (12 respostas).

Da análise às respostas à *pergunta 11* obtivemos, para além de resposta aos tópicos propostos, o surgimento de um novo tópico relacionado com os apoios aos alunos não

elegíveis, mostrando, tal como descrito nos *grupos focais*, o maior enfoque dos profissionais nas medidas existentes para responder às necessidades dos alunos não apoiados pelos serviços de educação especial.

De entre as respostas obtidas, as sugestões mais vezes mencionadas foram: o *desenvolvimento de formação no âmbito das necessidades educativas especiais* (60 respostas); o *desenvolvimento de instrumentos de avaliação*, contando com 43 respostas; a *adequação dos recursos humanos às necessidades dos alunos* (41 respostas). De facto, estas sugestões vêm ao encontro às necessidades evidências ao longo dos *grupos focais*, mostrando que o processo de avaliação especializada e de intervenção está, actualmente, sujeito a uma maior exigência por parte dos profissionais, no sentido de melhor conhecerem as características dos seus alunos e as abordagens a desenvolver dentro da sala de aula.

1. No que respeita ao primeiro tópico – o *Decreto-Lei (na sua globalidade)* - encontramos 60 respostas que indicam a necessidade de providenciar formação no âmbito da implementação do Decreto-Lei aos diferentes profissionais da escola. A sugestão abaixo transcrita é disso exemplo:

“Processos formativos para todos os intervenientes nas seguintes áreas: procedimentos no processo de avaliação; medidas e instrumentos de avaliação; papel dos agentes educativos; papel dos pais; uso da informação no desenvolvimento do PEI”;

2. Associado ao tópico *procedimentos no processo de avaliação* surgiram nas respostas dos respondentes sugestões relacionadas com:

(a) a adequação dos recursos (41 respostas), uma vez que as recomendações disseram respeito à necessidade de mais profissionais (terapeutas, psicólogos, assistentes operacionais, docentes de educação especial) com vista à constituição de equipas pluridisciplinares;

“Para que todo o trabalho surta efeito, e alcance o sucesso escolar desejado, teremos que avançar, necessariamente, para a implementação de equipas multidisciplinares em cada escola”;

(b) a diminuição da burocracia (20 respostas), pois o processo de avaliação foi descrito como implicando o preenchimento de muita documentação, tornando o processo moroso;

“Pensa-se mais nas formalidades, nos papéis... muita burocracia e pouco tempo para o trabalho directo com estas crianças”;

(c) a promoção articulação entre serviços (16 respostas) descrita como importante para obter informação determinante para a avaliação especializada dos alunos e cujo principal obstáculo se situa ao nível dos serviços de saúde;

“ No processo de avaliação era importante maior colaboração com a saúde e maior disponibilidade por parte destes técnicos”;

3. As sugestões relativas ao tópico *medidas e instrumentos de avaliação*, surgiram em 43 respostas e, disseram respeito ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação de uso nacional, contribuindo para o aumento da uniformização/diminuição da subjectividade no momento da atribuição dos qualificadores;

“Deviam criar instrumentos padronizados a nível nacional de apoio à avaliação e intervenção junto dos alunos referenciados para minimizar as discrepâncias de actuação”;

“Seria uma forma de minimizar as discrepâncias, nomeadamente a nível da atribuição de qualificadores”;

4. No que respeita ao tópico *papel dos agentes educativos* encontrámos 12 respostas cujas sugestões visam reflectir acerca do papel do docente de educação especial, enquanto elemento-chave na implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 e/ou mediador entre os professores de ensino regular e os profissionais não docentes e/ou consultor na implementação das respostas educativas;

“Relativamente aos agentes educativos importa referir que as atribuições das funções do professor de educação especial deveriam ser repensadas”;

5. Sobre o tópico *papel dos pais/encarregados de educação*, as 27 respostas obtidas foram no sentido de um maior envolvimento dos pais no processo de avaliação/intervenção;

“Muitos pais ainda não assumiram o papel activo que deveriam ter no processo de ensino/aprendizagem... Maior envolvimento e responsabilização por parte dos encarregados de educação”;

6. O uso da informação no desenvolvimento do PEI surgiu em 12 respostas em forma de sugestão no sentido de clarificar a medida educativa *adequações curriculares individuais*, sugestão esta já proposta nos *grupos focais*;

“Seria importante a clarificação das medidas educativas, especialmente as Adequações Curriculares, dado existir confusão na sua aplicação”;

7. O tópico *apoios aos alunos não elegíveis*, não proposto por nós, obteve 35 respostas que, em jeito de recomendação, visam a reorganização das respostas e recursos ao dispor das escolas para apoiar os alunos não elegíveis;

“Alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem que antes estavam no regime e deixaram de ser elegíveis com o novo decreto, uma vez que o apoio que recebiam era mais intenso e como tal importantíssimo para a sua evolução”.

5. Resumo dos principais resultados

A síntese a seguir apresentada resulta da análise de 577 respostas ao nosso questionário e organiza-se, essencialmente, em torno de 13 questões:

(1) Envolvimento na avaliação especializada e na elegibilidade:

- 80% dos respondentes afirmam estar envolvidos neste processo;
- os respondentes que dizem estar mais envolvidos são os *psicólogos* (a totalidade) e *docentes de educação especial* (96%), seguidos pelos *terapeutas* (71%);
- os respondentes que dizem estar menos envolvidos são os *docentes* (63%), os *elementos da direcção da escola* (59%) e os *intérpretes formadores de LGP* (54%).

(2) Formação no uso da CIF:

- 50% dos respondentes tiveram formação na utilização da CIF;

- o grupo dos *docentes de educação especial* são os que mais formação dizem ter (78%), seguido pelos *psicólogos* (52%) e *terapeutas* (52%);
- os grupos dos *docentes* (15%), dos *elementos da direcção da escola* (27%) e dos *intérpretes/formadores de LGP* (8%) são os que menos formação dizem ter;
- são habitualmente frequentadas acções de formação e oficinas de formação, com duração média de 34 horas.

(3) Tempo despendido na avaliação especializada e elaboração do PEI:

- dizem despende até 10 horas, cerca de 84% e 87% dos respondentes no que concerne à avaliação especializada e à elaboração do PEI, respectivamente;
- os profissionais diferem significativamente entre si no tempo que dizem despende na avaliação especializada, mas não na elaboração do PEI;
- os *docentes de educação especial* são os que mais tempo dizem despende no processo de avaliação especializada ($M \sim 16h$) seguidos pelos *psicólogos* ($M \sim 8h$);
- os *docentes* despendem uma média de 7 horas
- os *terapeutas* são quem menos tempo dizem despende ($M \sim 3h$).

(4) Domínio dos princípios teóricos:

- os conceitos de “escola inclusiva” (91%) e de “educação especial” (91%) são os que mais respondentes consideram dominar;
- o nível de conhecimentos assinalado difere significativamente entre profissionais:
 - Os *psicólogos* e os *docentes de educação especial* são quem considera melhor dominar estes princípios teóricos;
 - Os *docentes* e os *terapeutas* são aqueles que revelam possuir menor conhecimento;
- apenas 63% dos respondentes consideram ter domínio sobre a Declaração de Salamanca.

(5) Clareza da Informação:

- 69% dos respondentes consideram o Decreto-Lei n.º 3/2008, na globalidade, *bastante* ou *muito* claro;

- o uso da CIF no processo de avaliação especializada e as razões para o seu uso no processo de elegibilidade são os pontos menos claros para os respondentes - *pouco* ou *nada* claras para 54% e 59% dos respondentes, respectivamente;
- os profissionais diferem significativamente na avaliação da clareza do decreto em relação aos procedimentos de avaliação e aos papéis dos profissionais e pais e das respostas educativas:
 - As informações são mais claras para os *docentes de educação especial* e para os *elementos da direcção da escola* e menos claras para os *docentes e intérpretes/formadores de LGP*;
- quem tem maior domínio sobre os princípios teóricos considera mais claras as informações do Decreto-Lei;
- entre os *docentes de educação especial*, os procedimentos de avaliação são mais claros para aqueles com formação no uso da CIF.

(6) Qualidade dos recursos e organização educativa:

- a diferença é significativa entre a *importância* e a *presença* valoradas pelos respondentes acerca de condições relacionadas com *mecanismos de articulação entre serviços* e com a *qualidade e conhecimentos dos profissionais*;
- a constituição de *equipas pluridisciplinares (M~.9)*, o *estabelecimento de relações de cooperação com entidades formadoras (M~.8)* e o *desenvolvimento de respostas para os alunos não elegíveis (M~.8)* são as condições onde a discrepância entre importância e presença é maior, i.e., o grau de necessidade;
- a *qualidade dos profissionais (M~.4)*, o *apoio à educação especial por parte da direcção da escola (M~.4)*, o *enfoque sobre a funcionalidade (M~.4)* e a *identificação de factores ambientais (M~.4)* são as condições mais bem correspondidas, i.e., com menor diferença entre importância e presença;
- o grau de necessidade evidenciado ao nível dos *mecanismos de articulação entre serviços* e da *qualidade e conhecimentos dos profissionais* difere significativamente entre profissionais:
 - os *terapeutas*, os *intérpretes/formadores de LGP* e os *docentes de educação especial* são os que expressam maior grau de necessidades e os *docentes* e os *elementos da direcção* menor grau.

(7) Facilidade na utilização da CIF como referencial de avaliação:

- à excepção da avaliação da componente de *Actividades e Participação*, considerada *bastante* ou *muito* fácil por 76% dos respondentes, as componentes *Estruturas e Funções do Corpo* e a componente dos *Factores Ambientais* foram consideradas *pouco* ou *nada* fáceis de avaliar por, respectivamente, 53%, 59% e 45% dos respondentes;
- nível de facilidade assinalado na avaliação dos componentes difere, com significância estatística, entre os profissionais:
 - os grupos que expressam mais dificuldades são os *docentes de educação especial* e o *psicólogo*, enquanto que os *terapeutas* são quem consideram mais fácil a avaliação e descrição das componentes;
- os respondentes que consideram mais claras as informações no Decreto-Lei sobre os *procedimentos de avaliação*, consideram mais fácil o uso da CIF como referencial de avaliação;
- entre os *docentes de educação especial*, aqueles com formação na CIF consideram mais fácil o seu uso.

(8) Factores que contribuem para o uso da CIF como referencial na avaliação:

- os instrumentos de avaliação, a formação, a equipa pluridisciplinar e as cooperações e parcerias são considerados factores importantes na avaliação das 4 componentes de funcionalidade para mais de 74% dos respondentes.

(9) Facilidade no planeamento e implementação das respostas:

- cerca de 70% dos respondentes consideram a globalidade das tarefas de elaboração e implementação do PEI bastante ou muito fáceis;
- exceptuando: *o estabelecimento de protocolos com instituições ou empresas para a implementação do PIT, a definição dos objectivos do PIT e a decisão sobre a necessidade de se adoptar a medida CEI* – com 63%, 46% nos resultados e 39% dos respondentes a assinalarem pouca ou nenhuma facilidade, respectivamente;

- o grau de facilidade assinalado não difere significativamente entre grupos profissionais;
- entre os *docentes de educação especial*, aqueles com formação no uso da CIF consideram mais fáceis as tarefas relacionadas com a elaboração e implementação do PEI.

(10) Utilidade dos materiais de apoio:

- mais de 78% dos respondentes consideram bastante ou muito úteis *a checklist e os modelos para a formulação do RTP e do PEI*;
- os *docentes de educação especial* e os *elementos da direcção da escola* são quem considera mais úteis os materiais de apoio.

(11) Qualidade das respostas educativas e do ensino:

- os respondentes avaliam de forma significativamente mais positiva o impacto do decreto lei sobre a *qualidade das respostas educativas e do ensino* no momento presente (2010) do que no momento imediato após a sua promulgação (2008);
- no momento presente (2010), mais de 65% dos respondentes concordam que relativamente à implementação do Decreto-Lei “*a escola está mais inclusiva*”, “*os alunos com NEE estão mais tempo na sala de aula*” e “*mais envolvidos nas actividades da sala de aula*” da turma a que pertencem;
- não existem diferenças significativas entre profissionais na avaliação da qualidade das respostas educativas e do ensino relativamente a implementação do Decreto-Lei, quer no momento presente, quer no passado;
- a visão mais positiva sobre o impacto do Decreto-Lei denota-se em respondentes que consideram mais fácil o uso da CIF, mais úteis os materiais de apoio, mais claras as informações do Decreto-Lei, mais fácil o planeamento e implementação de respostas e expressam menos necessidades quanto aos mecanismos de articulação entre serviços e a qualidade e conhecimentos dos profissionais.

(12) Sucesso educativo alcançado através das modalidades específicas de educação:

- todas as modalidades reúnem mais de 68% de respostas indicativas de aumento no sucesso educativo dos alunos;
- este sucesso é mais expressivamente reconhecido às UEE e UAM, por 85% e 82% dos respondentes;
- a avaliação do sucesso educativo alcançado com as modalidades específicas difere, com significância estatística, entre os profissionais:
 - os *elementos da direcção da escola* e os *psicólogos* são quem mais considera que estas modalidades contribuíram para o sucesso educativo dos alunos;
 - os *docentes* são quem menos considera que estas modalidades contribuíram para o sucesso educativo dos alunos.

(13) Implementação/presença de medidas e recursos previstos para as modalidades específicas de educação:

- à excepção dos equipamentos específicos às necessidades dos alunos, as medidas e recursos previstos para as modalidades de educação para alunos cegos e com baixa visão (ERAC) e para alunos surdos (ERAS) são considerados presentes implementados por mais de 60% dos respondentes, nomeadamente o ensino e aprendizagem da leitura e escrita do Braille (79%) e o ensino e aprendizagem da orientação e mobilidade (77%) nas ERAC; e a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte (94%), o desenvolvimento da LGP como primeira língua (92%) e o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (90%) nas ERAS;
- à excepção dos espaços de formação e reflexão e da colaboração com associações da comunidade visando a integração social dos alunos, os recursos e medidas previstas para as UAM e para as UEE são considerados implementados/presentes por mais de 56% dos respondentes, nomeadamente a avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem (85%) e a existência de docentes com formação especializada em educação especial (88%) nas UAM; e as mesmas (93%) a par da implementação do modelo de ensino estruturado (92%) nas UEE.

CAPÍTULO V

Discussão e Conclusões

1. Introdução

Neste capítulo a informação de cada estudo será tratada separadamente, de modo a tornar mais evidentes os contributos de cada um dos métodos utilizados para as quatro áreas de monitorização: **(1)** a utilização da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis (**n.º 3 do artigo 6.º**); **(2)** os procedimentos de referenciação (**artigo 5.º**), de avaliação especializada e de elaboração do relatório técnico-pedagógico (**artigo 6.º**); **(3)** as medidas educativas seleccionadas para os alunos elegíveis e não elegíveis (**artigo 16.º**); e **(4)** as cooperações e parcerias (disposições finais).

2. Discussão dos Resultados do Estudo de Casos

O *estudo de casos*, desenvolvido com base na análise documental quantitativa de 252 processos de alunos, permitiu-nos, essencialmente, uma monitorização formal da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008. Em conformidade com os objectivos mencionados na introdução, partimos do princípio de que parte substancial das mudanças introduzidas por este Decreto-Lei dizem respeito à definição da população alvo dos serviços de educação especial e ao uso da CIF no processo de avaliação e de elegibilidade.

1. Uso da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis para os serviços de educação especial

Como já foi referido, no **artigo 1º** o Decreto-Lei definiu a população alvo dos serviços de educação especial como “*alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social*”. Assim, a nossa primeira preocupação foi averiguar que entendimento têm as equipas desta definição.

Da comparação dos perfis de funcionalidade de alunos elegíveis com aqueles considerados não elegíveis para os serviços de educação especial, pudemos verificar que

esta diferença se dá essencialmente no quão *significativas* são as limitações/restrições experienciadas nas *Actividades* e na *Participação* e no quão *permanentes* se podem considerar as deficiências nas *Funções do Corpo*. De facto, a diferenciação entre os perfis de funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis ocorreu não pelo número de categorias de funcionalidade indicadas no perfil, mas pela severidade que lhes foi atribuída ao nível das componentes *Actividades e Participação e Funções do Corpo* – situada entre o **2** (limitação/deficiência moderada) e o **3** (limitação/deficiência severa) nos perfis dos alunos elegíveis, e entre o **1** (limitações/deficiências ligeiras) e o **2** (limitação/deficiência moderada) nos perfis dos alunos não elegíveis para os serviços de educação especial.

Estes resultados indicam que as escolas estão a ser capazes, com base no referencial CIF, de descrever de forma diferenciada os alunos elegíveis e não elegíveis para os serviços de educação especial, estando a decisão sobre a elegibilidade a ser tomada com base no perfil de funcionalidade do aluno, tal como pretendido pelo decreto-lei.

Quem são os alunos elegíveis para os serviços de educação especial, isto é, qual o perfil de funcionalidade “padrão”?

Dos 156 perfis de funcionalidade constantes na nossa amostra representativa (estratificada por DRE e por nível de ensino, e aleatória, *vd.* Método), o aluno elegível para os serviços de educação especial é aquele cujas restrições se relacionam, essencialmente, com a participação educacional decorrentes de dificuldades em concentrar (d160.3) e dirigir a atenção (d161.3), em encontrar soluções para os problemas (d175.3), em formular, ordenar ideias, conceitos e imagens (d163.3), em actividades de escrita (d145.3, d170.3), de leitura (d166.2), de cálculo (d150.3, d172.3) e em realizar tarefas (d210.3). Registam também, com frequência, dificuldades em comunicar e receber mensagens orais (d310.3) que se reflectem na manutenção de conversações (d350.3). Estas dificuldades ao nível da *Actividades e Participação* são justificadas através de deficiências nas funções da atenção (b140.3), da memória (b144.3), intelectuais (b117.3), da linguagem (b167.3), cognitivas de nível superior (b164.3), psicomotoras (b147.3) e da percepção (b156.3). A contribuir para a sua participação estão facilitadores como o apoio e atitudes da família próxima (e310+3,

e410+3), o apoio dos professores (e330+3) e dos pares (e325+2) e o uso de produtos e métodos de educação (e130+3).

Uma vez conhecido o *perfil padrão* do aluno elegível quisemos estudar o espectro de variação da sua funcionalidade, isto é, verificar se é possível encontrar subgrupos de perfis dentro deste grupo. Assim, foi possível diferenciar um conjunto de alunos cujo perfil de funcionalidade integra um leque de indicadores de incapacidade significativamente mais amplo do que os restantes – média de cerca de 29 códigos comparativamente à média de 23 códigos verificada nos outros perfis. A discriminar estes dois grupos estão domínios como as funções da voz e fala, as funções geniturinárias, a aprendizagem e aplicação do conhecimento, a mobilidade e os autocuidados e as funções psicomotoras e os serviços, sistemas e políticas.

O que caracteriza este segundo perfil de funcionalidade entre os alunos elegíveis?

Mediante as categorias de funcionalidade mais frequentemente referenciadas nos perfis de funcionalidade analisados, e sabendo que a severidade aqui não difere significativamente dos restantes alunos, podemos dizer que estes alunos têm tipicamente restrições na participação educacional e nas interações interpessoais básicas (d710), decorrentes de dificuldades em concentrar (d160) e dirigir a atenção (d161); em adquirir conceitos (d136) e competências (d155); em realizar tarefas simples (d210), em formular e ordenar ideias, conceitos e imagens (d163), em actividades de escrita (d145; d170), na leitura (d140; d166), no cálculo (d150), em comunicar e receber mensagens orais (d310), no falar (d330) e em manter conversações (d350). Registam também, com frequência, limitações nos movimentos finos das mãos (d440). Estas limitações são explicadas por deficiências nas funções da atenção (b140), intelectuais (b117), da memória (b144), da linguagem (b167), das funções cognitivas de nível superior (b164), das funções psicomotoras (b147), de articulação (b320), de fluência e do ritmo na fala (b330) e de cálculo (b172). A contribuir para a sua participação estão facilitadores como o apoio e atitudes da família próxima (e310, e410), o apoio dos professores (e330) e dos pares (e325), e o uso de produtos e tecnologias na educação (e130).

Numa análise às medidas educativas adoptadas para estes alunos, verificámos que estes perfis de funcionalidade correspondem a alunos cuja intervenção contempla a medida *Currículo Específico Individual* (CEI). Assim, mais do que permitir a diferenciação de

características de funcionalidade de alunos elegíveis e não elegíveis, as avaliações e descrições elaboradas por referência à CIF permitem também diferenciar, entre os alunos elegíveis, aqueles cuja intervenção deve integrar a medida CEI daqueles cujas soluções são encontradas noutras medidas. Não podemos deixar, contudo, de salientar o facto de nos perfis de funcionalidade destes alunos existirem poucas referências a conteúdos funcionais (nomeadamente, em termos de mobilidade, auto-cuidados, vida doméstica, áreas principais da vida). Existe, por isso, necessidade de uma abordagem de avaliação/intervenção a estes alunos com maior enfoque sobre domínios de participação relacionados com a autonomia e vida em sociedade (**recomendação 13**).

Os dados relativos aos conteúdos dos perfis de funcionalidade dão-nos a entender que as potencialidades do referencial CIF não são ainda plenamente pragmatizados, sobretudo a nível dos *Factores Ambientais*. Apesar do importante progresso conseguido na inclusão das três componentes – *Factores Ambientais, Actividades e Participação e Funções do Corpo* – na abordagem à funcionalidade, os perfis ainda denotam uma atribuição linear das restrições na participação às deficiências. O enfoque dado sobre o desempenho actual, sem que no acto de avaliação conste a procura das melhores condições para o processo de ensino-aprendizagem, isto é, aquilo que o aluno consegue fazer na presença de determinados facilitadores, reporta-nos a uma primeira fase de aproximação ao modelo conceptual da CIF. De facto, a abordagem aos factores ambientais é ainda operacionalizada com escassa identificação de barreiras ambientais (apenas 14% das referências aos *Factores Ambientais*). A predominância de facilitadores poderá traduzir uma atitude ainda pouco crítica sobre o ambiente, onde a existência de recursos *per si* já é considerado um facilitador. Se assim for, esta perspectiva ainda é insuficiente para a pragmatização de uma filosofia de habilitação ambiental, isto é, remover barreiras e implementar facilitadores. Parece, então, necessário atribuir um maior relevo à componente dos *Factores Ambientais* no perfil de funcionalidade o que constituirá um indicador de uma mais efectiva apropriação do modelo biopsicossocial. Foi, assim, dado um grande passo, na assimilação do modelo – a integração das três componentes e a sua linguagem -, havendo agora necessidade de se avançar para uma acomodação e equilibração do seu modelo conceptual numa descrição da funcionalidade que apele efectivamente a uma relação dinâmica entre as características individuais do aluno e as características ambientais procurando soluções

para a promoção da participação educacional (**recomendação 13 e 12**).

Outro aspecto a considerar nesta abordagem aos alunos com NEE, é a preocupação das escolas em adequar a idade cronológica dos alunos ao ciclo, que se revela concordante com um dos princípios basilares da inclusão, que é a educação ser guiada pela idade cronológica da criança e não pela sua idade mental (**recomendação 10**).

2. Procedimentos de referenciação, de avaliação especializada e de elaboração do relatório técnico-pedagógico

Pela sua natureza, o perfil de funcionalidade pressupõe a intervenção de vários profissionais. De facto, ao pretender descrever de um modo holístico a participação de um indivíduo, fá-lo no pressuposto de que a *Participação* mais não é do que a parte visível das interações entre as *Estruturas e Funções do Corpo e os Factores Ambientais*.

Guiados pela perspectiva acabada de enunciar, uma vez respondida à primeira questão, quisemos obter informação sobre os processos prévios à elaboração do perfil de funcionalidade: quem está envolvido e que fontes e métodos foram usados.

Nos planos de avaliação (96% e 87%) e na elaboração dos relatórios técnico-pedagógicos (96% e 57%) analisados estiveram presentes o *docente de educação especial* e o *docente titular de turma/ director de turma*, sendo este dado indicativo da construção de uma relação de co-responsabilização destes dois elementos desde o processo de avaliação. Ainda que em menor percentagem, os psicólogos estão presentes ao longo destes processos (em 68% dos planos de avaliação e em 48% dos RTPs), revelando um importante papel desempenhado por estes profissionais na avaliação. Quanto ao envolvimento dos terapeutas, parece haver espaço para uma maior participação destes profissionais na avaliação especializada (registando-se, actualmente, em apenas 28% dos planos de avaliação e 11% dos RTPs (**recomendação 6 e 24**)).

Os pais têm ainda uma participação pouco expressiva, mediada essencialmente pela aprovação final das decisões tomadas (81% dos RTPs e 92% dos PEIs) e pelo fornecimento de informações (na avaliação do componente *Actividades e Participação* - 34% dos processos - e dos *Factores Ambientais* - 66% dos processos). A sua contribuição para o processo de avaliação e para o relatório técnico-pedagógico é ainda baixa (32% e 11%) havendo, por isso, área para a expansão do papel/participação dos

pais nestes processos (**recomendação 7**). A percepção dos pais/encarregados de educação como barreiras à funcionalidade do aluno -cerca de 50% das barreiras constantes nos perfis foram atribuídas à família – poderá contribuir para o ainda distanciamento entre a escola e a família.

Sendo o perfil de funcionalidade um descritor da participação de um indivíduo e sendo a participação definida como “*o envolvimento numa situação da vida real*” (OMS, 2001, pp. 13), ela só poderá ser apreendida através de metodologias baseadas na observação. De forma consentânea com esta asserção, verificamos que entre os 99 processos de avaliação especializada onde constavam os métodos de avaliação usados, os métodos de avaliação informais (*e.g.* observação, questionário, mostras de trabalho) são mencionados em maior percentagem (61%). Contudo, é necessária alguma atenção a este resultado, pois uma excessiva utilização de métodos de avaliação informais centrados na observação poderão significar informações pouco rigorosas ou adequadas à especificidade das informações agora necessárias para descrever o desempenho/funcionalidade dos alunos (**recomendação 16 e 18**).

É importante ainda salientar que nos documentos analisados, notámos muitas vezes (58%) a ausência de referências aos instrumentos ou métodos nos quais o perfil de funcionalidade era baseado.

3. Medidas educativas seleccionadas para os alunos elegíveis e não elegíveis

A elegibilidade para os serviços de educação especial é feita no pressuposto de uma discriminação positiva, isto é, garantir a um conjunto de alunos facilitadores que lhes permitam a participação plena na escola. O Decreto-Lei propõe um conjunto de medidas (*e.g.* apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula) que podem ser activadas em função do perfil de funcionalidade do aluno. Através da nossa amostra, que mais uma vez relembramos ser representativa das escolas de Portugal Continental, verificamos que para os alunos elegíveis as equipas propõem 3 a 4 medidas educativas (62%), frequentemente o apoio personalizado (82%), as adequações no processo de avaliação (77%), as adequações curriculares individuais (46%) e as tecnologias de apoio (45%). Salientamos também que na nossa amostra apenas em 4 em 85 processos de alunos elegíveis com 13 ou mais

anos de idade (5%) constava o PIT, o que é sugestivo de um não cumprimento do **n.º 2 do artigo 14.º** (*recomendação 9, 11 e 19*).

Compatíveis com os pressupostos da escola inclusiva, que consideram a sala de aula cenário de aprendizagem de todas as crianças, os dados mostram ser este o contexto mais frequente de implementação das respostas educativas (em 98% dos processos). Os serviços das unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (UAM) são usados quando o perfil de funcionalidade dos alunos assim o justifica, mantendo-se a sala de aula como contexto de implementação das respostas (91%). A reforçar a leitura destes dados como indicativos da inclusão dos alunos nas salas do ensino regular, está o envolvimento do docente titular de turma/director de turma na elaboração de todos os PEIs analisados. Estes dados parecem indicar o cumprimento do **artigo 11.º** do Decreto-Lei n.º 3/2008.

Dado que este decreto-lei introduziu mudanças na população alvo passando a distinguir “*alunos que requerem respostas mobilizadas no quadro do projecto educativo da escola e da actividade docente (...), daqueles cujas respostas requerem recursos humanos e logísticos altamente especializados*” (DGIDC, 2010), na transição inicial entre legislações poderá haver uma redução de apoios para alguns alunos. Os resultados mostraram que os profissionais responderam a esses alunos com respostas educativas (em 79% dos processos), sendo as medidas mais adoptadas o plano de recuperação (40%) e o apoio educativo (40%).

3. Discussão dos Resultados dos Grupos Focais

Com os *grupos focais*, pretendíamos analisar as percepções dos encarregados de educação, dos elementos da direcção da escola, dos directores de turma do 2º e 3º ciclos, dos docentes titulares de turma, dos docentes de educação especial e de outros profissionais (psicólogos, terapeutas) sobre o modo como o Decreto-Lei está a ser implementado. Para isso, realizámos 33 *grupos focais* que corresponderam a 280202 palavras proferidas por 220 participantes, cujos discursos retirámos 2678 referências distribuídas por 9 temas.

1. *Uso da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis (n.º 3 do artigo 6.º)*

A introdução do uso da CIF no processo de avaliação e de elegibilidade explicou em 20% a opinião inicialmente negativa sobre o Decreto-Lei n.º3/2008. No entanto, os resultados obtidos parecem indicar que é necessário separar o referencial CIF, enquanto classificação que operacionaliza o modelo biopsicossocial, descrevendo a funcionalidade dos alunos e, os procedimentos subjacentes à sua operacionalização. Assim, a percepção dos participantes acerca do referencial CIF como preconizador do modelo biopsicossocial é ter introduzido no ensino um maior rigor na avaliação e, conseqüentemente um maior conhecimento das necessidades dos alunos (opinião presente em 18 grupos focais, representando 55% das referências ao *contributo da CIF na avaliação dos alunos*). Foi ainda sublinhada a contribuição da CIF para a avaliação dos factores presentes no ambiente que condicionam a funcionalidade dos alunos (19% das referências) e o seu uso no desenvolvimento dos objectivos de intervenção (14% das referências). A apreciação negativa da CIF (fundada na ideia de que repercute o modelo médico e na falta de formação) ocupou 12% das referências do discurso dos participantes.

Foi, então, no domínio procedimental que encontramos as principais dificuldades, designadamente na atribuição de qualificadores (23 grupos focais e em 61% das referências a esta categoria), na selecção de códigos da componente das funções do corpo (20 grupos focais e em 29% das referências) e na selecção de códigos que melhor descrevem a funcionalidade dos alunos (7 grupos focais e em 10% das referências) (*recomendação 15*). Os participantes evocam a falta de instrumentos de avaliação e pouca colaboração dos serviços de saúde (em 97% dos *grupos focais*) como as razões principais para estas dificuldades. Para contrariar estas dificuldades, em alguns agrupamentos, a solução encontrada pelos profissionais foi o desenvolvimento de “baterias” de testes de modo a uniformizar o processo de avaliação especializadas dos alunos (*recomendação 16, 18 e 20*).

Após termos verificado qual a percepção dos participantes sobre a utilização da CIF analisaremos, agora, o modo como a CIF influenciou a tomada de decisão sobre a elegibilidade. Ao longo dos *grupos focais*, os profissionais estabeleceram o paralelismo

entre os qualificadores de maior severidade (níveis 3 e 4) e o termo “*significativo*” presente na definição inscrita no Decreto-Lei para determinar os alunos elegíveis para os apoios especializados, percepção não confirmada no estudo de casos onde o perfil de funcionalidade dos alunos elegíveis integrava sobretudo qualificadores 2 e 3.

Quem são, segundo a percepção dos participantes, os alunos elegíveis para os serviços de educação especial?

Os alunos elegíveis são aqueles cujo perfil de funcionalidade é composto, maioritariamente, por códigos com qualificadores situados entre os níveis 3 e 4 (21 grupos focais, 39% das referências aos critérios considerados na definição de elegibilidade) e/ou alunos cujo processo tem de ser acompanhado de um relatório médico (10 grupos focais, 13% das referências) e/ou alunos com dificuldades de carácter permanente (9 grupos focais, 13% das referências).

Os alunos não elegíveis são, então, na óptica dos participantes, “*os alunos com diagnóstico de dislexia, alterações emocionais, dificuldades de aprendizagem, dificuldades provocadas pelo ambiente e com hiperactividade*” (opinião presente em 18 grupos focais, representando 35% das referências acerca dos critérios que fundamentam a decisão de elegibilidade).

Estes resultados indicam que apesar de a definição sobre a população alvo dos apoios especializados parecer mais clara e, vir satisfazer uma necessidade presente no Decreto-Lei nº 319/91 (esta perspectiva ocupou 78% das referências da categoria *Clareza dos critérios de elegibilidade*), subsistem ainda dúvidas acerca da operacionalização da definição. Uma das razões evocadas por alguns participantes para explicar estas incertezas foi a substituição, no processo de elegibilidade, da deficiência e do diagnóstico pelo perfil de funcionalidade. A outra refere-se à subjectividade/pouca uniformidade no momento de seleccionar os qualificadores, podendo ditar: “*um aluno elegível nesta escola, pode não o ser noutra.*” (**recomendação 16 e 18**).

2. *Procedimentos de referenciação (artigo 5.º), de avaliação especializada e de elaboração do relatório técnico-pedagógico (artigo 6.º)*

Após percebermos como está presente o referencial CIF na decisão de elegibilidade dos alunos para os serviços de Educação Especial fomos tentar saber quais os profissionais que participam nas diferentes fases do processo educativo.

A análise meramente quantitativa da produção discursiva dos profissionais mostrou-nos, desde logo, a preponderância do docente de educação especial, sendo o profissional com mais discurso proferido (32% do discurso total proferido), maior número de intervenções (responsável por 33% das intervenções) e, por mais vezes, a primeira pessoa a intervir após um comentário/questão da facilitadora (em 37%). Estes dados foram corroborados pela análise de conteúdo ao discurso dos participantes, sendo o docente de educação especial documentado como o elemento-chave nas diferentes fases do processo educativo, designadamente na elaboração do PEI dos alunos. Vimos, também que foi o elemento que contribuiu com mais referências nos temas *elegibilidade e avaliação dos alunos por referência à CIF*.

O professor titular de turma/director de turma viu alterado o seu papel ao ser-lhe atribuído a responsabilidade da coordenação do PEI, trazendo-lhe um maior envolvimento na educação dos alunos. Contudo, a falta de formação para lidar com esta nova competência (**recomendação 13 e 14**) e a disponibilidade de horários foram razões evocadas para a continuação da preponderância dos docentes de educação especial. Estas mesmas razões serviram também para explicar a maior necessidade que sentem de colaboração entre todos. (**recomendação 6**).

O contributo dos pais/encarregados de educação no processo de avaliação foi valorizado, sendo mais solicitada a sua participação, especificamente como uma fonte de informação sobre a componente *factores ambientais*, que se traduz num maior envolvimento (57%). No que respeita, ainda, aos pais/encarregados de educação a formação foi um dos três temas para os quais contribuíram com mais referências e mais precisamente para aduzirem à falta de formação no âmbito das necessidades educativas especiais. Este resultado sugere a necessidade de considerar os encarregados de educação como um grupo a ter em conta na divulgação da informação acerca das medidas educativas, estratégias e actividades implementadas com os alunos numa perspectiva transversal aos contextos em que se move (**recomendação 5 e 7**).

Ao longo dos grupos focais foi reconhecida a importância dos profissionais não docentes (referido em 48% dos *grupos focais* realizados), designadamente dos psicólogos para um maior conhecimento dos alunos, no que respeita, por exemplo, à componente das funções do corpo. O psicólogo foi, a seguir ao professor de educação especial, quem mais contribuiu para os temas *elegibilidade e avaliação dos alunos por referência à CIF*, elucidando-nos sobre a sua participação na avaliação especializada e tomada de decisão acerca da elegibilidade dos alunos.

A análise de conteúdo dos discursos sobre o papel de cada profissional, nas diferentes fases do processo educativo, mostra práticas de um maior trabalho colaborativo entre os profissionais tendo, no entanto, como condicionante a falta de tempo para reunir e partilhar informações entre os profissionais (**recomendação 6**).

3. Medidas educativas seleccionadas para os alunos elegíveis e não elegíveis (Art 16.º).

As medidas educativas para os alunos elegíveis foram, na generalidade, consideradas de fácil implementação. São as medidas educativas *adequações curriculares individuais* (45% das referências sobre as medidas educativas) e *currículo específico individual* (55% das referências) aquelas que suscitaram dúvidas. A primeira pela sua pouca flexibilidade na modificação da estrutura do currículo comum, e a segunda pelas suas características restritivas. São aliás essas características que levam alguns participantes a considerar que existe um vazio entre estas duas medidas. Justificam essa afirmação através de um conjunto de alunos para quem as *Adequações Curriculares Individuais* pecam por excesso de exigência e o *CEI* por muito pouca.

Foi ainda aduzido as dificuldades sentidas em diferenciar as estratégias e os conteúdos dentro da sala de aula para os alunos com NEE (referida em 67% dos *grupos focais* realizados), dada a pouca formação no âmbito das necessidades educativas especiais que dizem possuir, bem como, o facto das turmas serem constituídas por um número e heterogeneidade de alunos elevado (**recomendações 13 e 14**).

Quais as respostas encontradas pelas escolas para apoiar os alunos não elegíveis?

A implementação do Decreto-Lei obrigou a uma reorganização dos apoios educativos e um maior enfoque nas respostas que a escola na sua globalidade pode dar aos alunos não elegíveis, como sejam: (1) Medidas do Despacho Normativo n.º 50/2005: planos de

recuperação; planos de acompanhamento, Apoio sócio-educativo ao nível do 1º ciclo, tutórias; (2) Cursos de Formação e Educação (CEF); (3) Turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA); (4) Gabinete de apoio ao aluno; (5) Oficinas/Clubes; (6) Sala de estudo/ “Centro de dificuldades de Aprendizagem”; (7) Apoio dado pelos professores da escola. As escolas onde foram desenvolvidas mais iniciativas, enunciadas numa maior diversidade de apoios, revelaram um maior optimismo/discurso mais positivo acerca das respostas às necessidades educativas dos alunos não elegíveis. Assim, esta análise mostrou como a introdução de um novo normativo legislativo pode provocar impactos colaterais que estiveram na base das reacções adversas ao decreto-lei (*recomendação 3 e 4*).

O que pensam os participantes sobre a implementação das modalidades específicas de educação?

As modalidades específicas de educação UAM e UEE, foram descritas de modo positivo e como tendo uma maior presença de profissionais especializados no contexto escolar, sendo associado esse aumento ao Decreto-Lei n.º3/2008 (*recomendação 23*).

4. Cooperação e Parcerias (disposições finais)

O termo do percurso escolar e a transição para a vida pós escolar constituíram um foco de preocupação dos participantes, uma vez que consideram que não existem respostas na comunidade, para além dos Centros da Actividades Ocupacionais (CAO), o que deixa a descoberto a área da inserção profissional ou académica profissionalizante. A falta de articulação com a Segurança Social e de protocolos com instituições da comunidade que permitam ampliar respostas foram razões apontadas para as dificuldades sentidas com os alunos que estão no fim do ensino obrigatório (*recomendação 19*). Referem esta situação com um sentimento de desânimo apelidando-a como um divórcio entre a escola, que faz um percurso no sentido da inclusão e o meio que poucas ou nenhuma oportunidades oferece. Este divórcio entre a escola e o meio é referido como desanimador e pouco reforçador do esforço que o Ministério da educação e as escolas fazem na promoção da participação do aluno.

Com a publicação do Decreto-Lei, desde 2009 foram implementados cerca de 74 Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) (DGIDC, 2010) cujo objectivo foi protocolar

com as escolas o apoio de diferentes profissionais. Sendo considerado como um recurso, o estabelecimento das parcerias com os CRI foi percebido como difícil de concretizar (em 42% dos grupos focais), nomeadamente pela dificuldade em obter os profissionais especializados em número e com número de horas suficientes para apoiar os alunos elegíveis e não elegíveis que deles necessitam (**recomendação 24**). A necessidade dos profissionais no processo de avaliação tende a ser enquadrada no âmbito da avaliação das *Funções e Estruturas do Corpo*. Sendo a primeira vez que as escolas têm um conjunto de profissionais a colaborar, é necessário que dessa interacção resultem as sinergias necessárias à habilitação da escola enquanto contexto educativo. Tal implica a monitorização e a formação dos profissionais para uma abordagem comum, de natureza transdisciplinar (**recomendação 6, 13 e 14**).

Uma das sugestões propostas pelos participantes reside na atribuição de maior autonomia às escolas para a contratação de profissionais que suplantem as necessidades definidas (em 42% dos grupos focais).

4. Discussão dos Resultados do Questionário

Sustentados em dados da literatura científica, mas sobretudo nos resultados obtidos através do *estudo de caso* e dos *grupos focais*, a partir das respostas a este questionário pretendíamos obter mais uma leitura que nos permitisse elucidar alguns aspectos deixados em aberto pelos anteriores estudo e delinear algumas sugestões de optimização da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008.

Recebemos 577 respostas ao questionário, sendo os respondentes na sua maioria docentes de educação especial (48%) e docentes titulares de turma/ directores de turma/educadores (31%). Os elementos da direcção da escola, os terapeutas, os psicólogos e os intérpretes/formadores de LGP surgem representados por 8%, 5%, 4% e 2% dos respondentes. Dessas respostas cerca de 31% provêm de escolas que não abrangem modalidades específicas de educação, 21% de escolas que integram unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, 16% de escolas de referência para a educação de alunos cegos e

com baixa visão e 11% das escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

1. Uso da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis

A avaliação, neste Decreto-Lei, compreende um conjunto de processos que vão desde a recolha de informação à elaboração do relatório técnico-pedagógico (*cf. artigo 6.º*), cuja operacionalização ocupa até 10 horas para 84% dos profissionais. O Decreto-Lei n.º 3/2008 introduz neste processo a transferência de informações recebidas pelos diferentes profissionais através de vários métodos e instrumentos no referencial CIF. Passados quase dois anos desde a promulgação do Decreto-Lei, uma vez que as respostas foram recebidas entre Outubro e Dezembro de 2010, os profissionais afirmam que essa tradução é fácil quando diz respeito à componente de *Actividades e Participação* (76%). A mesma facilidade não é considerada para as *Funções e Estruturas do Corpo*, onde mais de 52% dos inquiridos consideram este processo difícil. Quem mais dificuldades sente neste processo são os *docentes de educação especial* e o *psicólogo*. Se associarmos a isto o facto de os referidos profissionais, serem quem mais tempo diz despende no processo de avaliação especializada, estamos perante dois profissionais que sentem mais responsabilidade sobre o processo e, por isso, aqueles que também sentem mais as dificuldades. Esta interpretação é reforçada pelo facto do tempo despendido pelos *terapeutas* ser significativamente inferior ao dos *docentes de educação especial* e dos *psicólogos* e ser este que revela menores dificuldades neste domínio (*recomendação 6 e 24*).

Um dado importante a salientar foi a influência que a formação teve entre os *docentes de educação especial* no juízo que faziam da facilidade/dificuldade da avaliação das componentes de funcionalidade, com os *docentes de educação especial* com formação a considerarem significativamente mais fácil a avaliação e descrição das componentes.

Outras condições associadas a estas dificuldades foram a colaboração com os serviços médicos (*recomendação 20*), a falta de instrumentos (*recomendação 16 e 18*) e a falta de formação no uso da CIF (*recomendação 13*).

2.Procedimentos de referência, de avaliação especializada e de elaboração do relatório técnico-pedagógico

A introdução do modelo biopsicossocial na análise da funcionalidade e o uso da CIF como referencial de avaliação tornou evidente a necessidade de um conjunto alargado de condições que possibilitem a sua pragmatização. Numa das nossas perguntas (pergunta 17 do anexo 4.6) pedimos aos respondentes que avaliassem a *importância* e a *presença* de 17 condições que abarcavam itens mais relacionados com o papel de determinados intervenientes/serviços no processo e outras com os conhecimentos dos profissionais. À discrepância entre a *importância* e a *presença* atribuídas designamos por *grau de necessidade*. Os resultados mostram uma já satisfatória presença de muitas condições (e.g. qualidade dos profissionais envolvidos, o enfoque sobre a funcionalidade, o apoio à educação especial por parte da direcção da escola). A *equipa pluridisciplinar* é já considerada *bastante* ou *muita* presente por 62% dos profissionais o que pode ser atribuído ao acréscimo de 1083 técnicos que passaram a colaborar com as escolas, entre 2007/2008 e 2009/2010, isto é, passaram de 271 para 1300 (DGIDC, 2010). Contudo não podemos ignorar que 38% consideraram, ainda, esta condição como *pouco* ou *nada* presente. Este resultado merece atenção de modo a perceber se esta colaboração: **(1)** ainda não estará uniformemente distribuída, pelo que se torna pertinente a monitorização da sua distribuição pelas diferentes escolas; **(2)** significa um eventual processo de dependência excessiva dos professores em relação aos profissionais podendo, de futuro minimizar o seu papel no processo educativo.

Assim, a optimização das parcerias da escola com outros profissionais deverá ser sustentada numa clarificação dos papéis e responsabilidades de todos os profissionais envolvidos, de modo a que o perfil de funcionalidade traduza a interacção de conhecimentos mais típicos da identidade profissional de cada um. Com isto queremos significar que sendo uma equipa mais do que a soma das partes, importa, desde já, aproveitar esta nova realidade para reflectir sobre a gestão dos recursos externos e a necessidade destes convergirem para um entendimento holístico da criança, portanto, para um efectivo trabalho colaborativo que habilite os contextos com vista a inclusão (*recomendação 6, 12, 21, 22 e 24*).

3. Medidas educativas seleccionadas para os alunos elegíveis e não elegíveis

O conceito de escola para todos está indissociado do conceito de respostas para todos. Assim, uma parte das nossas perguntas incidiu sobre um conjunto de medidas, umas de carácter mais educativo e outras de carácter organizativo para os alunos elegíveis e não elegíveis para os serviços de educação especial. A generalidade dos profissionais que responderam a este questionário considera que a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 promoveu a qualidade das respostas educativas e do ensino, concebida no questionário por asserções como “*a escola está mais inclusiva*” (66%), “*tem maior qualidade de ensino*” (60%) e “*os alunos com NEE estão mais tempo*” (67%) e “*mais envolvidos na sala de aula e suas actividades*” (69%). Quaisquer umas destas condições são consideradas indicadoras de uma educação inclusiva, podendo, portanto, afirmar-se que os profissionais consideram ter sido feito um percurso em relação à inclusão. Salientamos, no entanto, que apesar desta apreciação ser francamente positiva, muitos dos profissionais dizem continuar a precisar de facilitadores/recursos ou apoios na implementação do Decreto-Lei.

O exemplo mais paradigmático do que acabámos de afirmar relaciona-se com a elaboração e implementação do plano individual de transição (PIT). As dificuldades neste processo são atribuídas, essencialmente, ao estabelecimento de protocolos com instituições - considerado pouco ou nada fácil por 63% dos profissionais. De facto, estas respostas são indicativas da necessidade emergente de fazer expandir, para além da escola, uma política de inclusão, materializada em vias mais efectivas de comunicação entre os vários serviços de intervenção social. O desenvolvimento de canais de articulação entre instituições e o uso de uma linguagem comum poderá ser um meio de aprofundar as relações necessárias à implementação das respostas iniciadas a partir do processo de avaliação. Esta articulação constituir-se-á como um alicerce essencial para que os mecanismos de equidade, activados desde o momento de elegibilidade sejam organizados em projectos de vida que ultrapassem as fronteiras etárias em que as respostas dos diferentes serviços estão organizadas (***recomendação 2 e 19***).

A medida educativa Currículo Especifico Individual (CEI) foi considerada de difícil decisão por 40% dos respondentes. Tratando-se da mais restritiva das medidas, pois envolve uma divergência do currículo comum, a expressão dessa dificuldade poderá indicar o zelo e a profundidade com que são tomadas estas decisões.

Atendendo às respostas obtidas para as horas dispendidas na elaboração do PEI, onde não se registaram diferenças entre os vários profissionais, especificamente entre os *docentes de educação especial* e os *docentes titulares de turma/directores de turma*, estes resultados parecem indicar uma mais efectiva co-responsabilização destes últimos. Esta assunção pelos docentes do ensino regular no processo de elaboração e implementação do PEI inscreve-se na diminuição da dicotomia entre alunos “da” educação especial e “do” ensino regular. Mas as soluções de continuidade não se esgotam na responsabilização do docente do ensino regular, sendo necessário a nível organizativo encontrar mecanismos de intersecção de modo a que os apoios especializados façam parte, a par de todas as outras soluções e estratégias educativas, do projecto educativo e do plano de actividades da escola – condições estas ainda não totalmente presentes nas escolas (opinião de 30% e 28% dos profissionais, respectivamente) (**recomendação 1**).

Ainda no âmbito das respostas educativas, as modalidades específicas de educação foram assinaladas como contributos para o sucesso educativo dos alunos por mais de 68% dos profissionais, no caso das escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos (ERAS) e para a educação de alunos cegos e com baixa visão (ERAC), e por mais de 82% no caso das unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (UEE) e de unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (UAM) (**recomendação 23**). As modalidades específicas de educação UAM e UEE têm sido um recurso muito utilizado pelas escolas tendo a sua taxa de crescimento sido de 77% e 89%. Este aumento que poderá ser explicado pela diminuição de alunos nas instituições deverá, tal como dissemos no capítulo 4, ser acompanhado de modo a acautelar um recurso excessivo a estas modalidades. O aspecto menos presente foi, então, nas ERAC e ERAS os equipamentos específicos às necessidades dos alunos e, no caso das UAM e UEE, os espaços de reflexão e formação e a colaboração com associações da comunidade visando a inclusão social dos alunos (**recomendação 2 e 19**).

Como dissemos, a escola inclusiva é aquela que tem resposta para todos portanto, também, para os alunos não elegíveis. Ora os resultados mostram que as *respostas para os alunos não elegíveis* são reconhecidos como importantes por 75% dos profissionais

mas apenas consideradas presentes por 37% - o que as torna como a segunda condição mais necessária, evidenciando que as medidas da educação especial se tinham tornado uma solução, em muitos casos, para as não aprendizagens. Numa lógica de vasos comunicantes a entrada em vigor do decreto-lei parece ter desequilibrado o sistema de apoios estabelecido. Contudo, uma análise global a estes resultados parece mostrar que, paulatinamente, as escolas estão encontrar uma nova homeostase, aceitando a responsabilidade que a nova lei lhes atribuiu (**recomendação 3 e 4**).

4. Recursos e apoios disponibilizados pela escola (disposições finais)

Estabelecendo um paralelismo com o modelo biopsicossocial os recursos e apoios disponibilizados pela escola constituirão os facilitadores necessários a um perfil de funcionalidade de uma escola que se quer inclusiva. Para a qualidade das respostas educativas e do ensino, e para o sucesso educativo alcançado pela implementação das modalidades específicas de educação, contribuem um conjunto de factores cuja operacionalização está, muitas vezes, dependente de recursos e apoio disponibilizados pela escola, mas também através do estabelecimento de protocolos de cooperação e parcerias. De facto, estas parcerias são reconhecidas como importantes no âmbito da avaliação das componentes de funcionalidade (por mais de 81% dos profissionais), mas é na implementação das respostas educativas e na transição para a vida pós-escolar que se tornam mais veementes, isto é, para aqueles alunos cujo perfil de funcionalidade não lhes permite aceder ao currículo geral, precisando portanto de outros percursos educativos (**recomendação 2 e 19**). Mas porque educar é também promover a participação em todos os contextos de vida e, portanto, na comunidade são os respondentes a trabalhar em escolas com UAM e UEE aqueles que nos dizem que essa ligação à comunidade ainda não está presente (mais de 55% destes profissionais) (**recomendação 2 e 19**). Mais uma vez estes resultados projectam a necessidade de fazer expandir, para além da escola, uma política de inclusão que materialize mais efectivas vias de comunicação entre serviços de intervenção social.

Outra expansão que parece estar a ser necessária, a atentar nas respostas a este questionário é a colaboração com entidades formadoras, considerada pouco ou nada presente por 63% dos inquiridos. Se considerarmos que foi no grupo dos professores de educação especial que a formação diferenciou o modo de resposta à facilidade da

implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 (*e.g.* clareza do decreto, à facilidade no uso da CIF e na elaboração do PEI), este dado é demonstrativo da importância da formação, logo do conhecimento, na implementação de qualquer processo de mudança (*recomendação 13 e 14*).

5. Conclusões dos três Estudos

Considerando os resultados destes três estudos podemos concluir:

A promulgação do Decreto-Lei permitiu uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, nomeadamente uma escola mais inclusiva, um ensino de maior qualidade e mais tempo e envolvimento dos alunos com NEE na sala de aula.

A implementação do decreto-lei e a aproximação a uma escola inclusiva tem sido conseguida pelo envolvimento e profissionalismo dos diferentes profissionais e pelos recursos disponibilizados pela tutela.

A. Utilização da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis

1. A CIF permitiu a gradação da funcionalidade, estando as escolas:

1.1. capazes de descrever de forma diferenciada os alunos elegíveis e não elegíveis para os serviços de educação especial;

1.1.1. o perfil dos alunos elegíveis diferencia-se dos alunos não elegíveis pela severidade das limitações e das restrições na componente das *Actividades e Participação* e das deficiências nas *Funções do Corpo*;

1.2. capazes de captar e registar as necessidades individuais dos alunos e com base nelas decidir sobre as respostas educativas a adoptar;

1.2.1. o perfil dos alunos da medida Currículo Específico Individual (CEI) diferencia-se dos outros perfis por terem um leque de indicadores de incapacidade significativamente mais amplo.

2. O modelo biopsicossocial, operacionalizado pela CIF, permitiu um maior conhecimento dos alunos e das suas necessidades;

- 2.1. no perfil de funcionalidade a componente *Actividades e a Participação* é mais valorizada face às *Funções e Estruturas do Corpo* e aos *Factores Ambientais*, mostrando um enfoque sobre a funcionalidade.
3. O perfil de funcionalidade formulado com referência à CIF não está ainda a servir plenamente a formulação do Programa Educativo Individual (PEI);
 - 3.1. na abordagem à funcionalidade os perfis ainda denotam uma relação linear entre participação e deficiência;
 - 3.2. existe, ainda, pouca referência a conteúdos funcionais nos perfis de funcionalidade de alunos elegíveis com a medida CEI (*e.g.* mobilidade, auto-cuidados, vida doméstica, áreas principais da vida);
 - 3.3. a abordagem ao ambiente é ainda pouco abrangente.
4. As críticas à utilização procedimental da CIF estiveram associadas:
 - 4.1. ao não entendimento das razões para o seu uso na avaliação e na elegibilidade;
 - 4.2. à falta de profissionais para avaliar e descrever as *Funções e Estruturas do Corpo*, estando aqui em causa uma mais eficiente articulação com o Ministério da Saúde;
 - 4.3. à falta de formação e de instrumentos de avaliação.

B. Procedimentos de referenciação, de avaliação especializada e de elaboração do relatório técnico-pedagógico

5. A implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 reforçou a co-responsabilização dos docentes titulares de turma/directores de turma no processo de avaliação e intervenção, consolidando as boas práticas que estavam a ocorrer no terreno;
 - 5.1. a sua plena participação é, ainda, obstaculizada por factores como dificuldades na organização/gestão de horários e a falta de conhecimentos.
6. Verifica-se um aumento da participação dos pais no planeamento da avaliação e na elaboração do relatório técnico-pedagógico (RTP) e do PEI, embora haja espaço para ampliar esta participação.

7. A implementação do decreto-lei trouxe às escolas um conjunto de novos recursos:

7.1. na avaliação especializada estão 3 a 4 elementos;

7.2. o envolvimento dos psicólogos e dos terapeutas tem sido reconhecido como uma mais-valia;

7.3. estando os terapeutas já presentes em muitas escolas, ainda há escolas que não os consideram tão presentes;

7.4. os intérpretes/formadores de Língua Gestual Portuguesa (LGP) tem ainda pouca participação no processo de avaliação e de intervenção.

8. A avaliação é centrada em métodos informais de recolha de informação;

8.1. no processo de avaliação é pouco frequente a referência aos métodos e instrumentos de avaliação usados;

8.2. os modelos para a elaboração do PEI e do RTP disponibilizados pela DGIDC foram considerados úteis.

C. Medidas educativas seleccionadas para os alunos elegíveis e não elegíveis

9. A sala de aula é o contexto mais frequente de implementação das respostas educativas.

10. O Plano Individual de Transição (PIT), como complemento do PEI, não tem ainda a frequência necessária nos processos dos alunos que se encontram a três anos da idade limite da escolaridade obrigatória.

11. As escolas estão a reorganizar-se no sentido de responder com mais eficácia aos alunos que com a nova definição da população alvo não são abrangidos pelas medidas ao abrigo do Decreto-Lei.

12. As modalidades específicas de educação contribuíram para o aumento do sucesso educativo dos alunos;

12.1. à excepção dos *equipamentos específicos* às necessidades dos alunos, as medidas e recursos previstos para as modalidades de educação para alunos cegos e com baixa visão (ERAC) e para alunos surdos (ERAS) são consideradas presentes/ implementados;

12.2. à excepção dos *espaços de formação e reflexão e da colaboração com associações da comunidade* visando a integração social dos alunos, os recursos e medidas previstas para as unidades de apoio especializado para a educação de alunos multideficiência e surdocegueira congénita (UAM) e para as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (UEE) são consideradas presentes/implementados.

D. Cooperação e Parcerias (disposições finais)

13. As escolas revelam necessidade de mecanismos que facilitem:

13.1. a cooperação com entidades formadoras;

13.2. o estabelecimento de protocolos com instituições;

13.3. as parcerias com associações da comunidade visando a integração social dos alunos, nomeadamente dos que usam os serviços das UAM e UEE.

CAPÍTULO VI

Recomendações

1. Introdução

Várias vezes ao longo deste relatório nos deparamos com resultados que documentam escolas ainda num cumprimento formal do Decreto-Lei, outras num esforço de disseminar dentro da sua própria escola as inovações introduzidas pelo Decreto-Lei, outras já num esforço activo de renovação e algumas já num processo de sustentabilidade, isto é, de incorporação das inovações nas rotinas do quotidiano.

Tornou-se, por isso, evidente que a optimização da implementação do Decreto-Lei depende e envolve o contexto organizacional actual e prévio ao Decreto-Lei, a relação com o contexto externo e, particularmente, os processos comunicacionais e de colaboração estabelecidos entre os serviços de educação especial e a escola em que se integram.

Assim, as recomendações que a seguir apresentamos são a tradução da realidade que os resultados dos três estudos levados a cabo apreenderam.

Por último, na **tabela 6.1** faremos corresponder as diferentes recomendações, a Artigos específicos do Decreto-Lei.

2. Recomendações

Direcção da Escola

1. Reforço da articulação entre o Programa Educativo Individual, o Projecto Educativo e o Plano de Actividades da escola capaz de gerar mecanismos mais eficazes de integração das respostas educativas inscritas nos Programas Educativos Individuais.
2. Desenvolvimento da colaboração e cooperação entre instituições com vista à criação de recursos para a integração social do aluno e a sua transição para a vida pós-escolar. Recomenda-se um cuidado especial na inclusão social envolvendo os alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiências e surdocegueira congénita.
3. Criação de sistemas de referenciação e intervenção preventivos, evitando que os serviços de educação especial sejam dos primeiros recursos a serem activados.
4. Reorganização das respostas educativas adequando-as às necessidades dos alunos cujas dificuldades/restrições não justifiquem a activação de respostas no âmbito da educação especial.

5. Cooperação com as Associações de Pais na disseminação dos seus direitos e deveres, num esforço de promover a sua participação no processo educativo dos filhos.
6. Organização dos horários dos diferentes profissionais de modo a contemplarem espaços para trabalho em equipa, reforçando, deste modo, o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola e os externos às escolas.
7. Reforço da integração dos pais na equipa de modo a garantir a sua participação na discussão e delineamento de objectivos e métodos constantes no Programa Educativo Individual.
8. Assegurar que a avaliação fique concluída num prazo de 60 dias, após a referenciação, com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.

Docentes

9. Assegurar a implementação do Plano Individual de Transição três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória.
10. Continuar a considerar a idade cronológica dos alunos com Currículo Específico Individual, como condição a equacionar na progressão entre ciclos de ensino.
11. Integração do aluno, sempre que existam condições, como elemento da equipa na elaboração do Programa Educativo Individual.
12. Elaboração de um perfil de funcionalidade de modo a integrar e descrever a discrepância entre a capacidade com auxílio e o desempenho do aluno permitindo uma melhor adequação entre a avaliação e a intervenção nos contextos educativos.

Instituições de Ensino Superior/ Entidades Formadoras

13. Promoção da formação contínua que contemple (i) os princípios éticos e declarações que fundam a escola inclusiva; (ii) a formação no modelo biopsicossocial incidindo na promoção de competências para a descrição do perfil de funcionalidade baseado no resultado de uma avaliação com recurso à utilização de qualificadores de capacidade com auxílio que forneçam estratégias úteis à intervenção; (iii) as directrizes e recursos

constantes na legislação e o uso do referencial Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

14. Implementação de uma formação inicial de professores assente, simultaneamente, nos princípios éticos e nos conhecimentos científicos que sustentam a educação inclusiva.

Investigadores

15. Desenvolvimento de um conjunto de *códigos chave* relacionados com a participação educacional dos alunos a fim de serem usados como organizadores gerais do processo de avaliação e de intervenção.

16. Desenvolvimento de instrumentos de avaliação centrados nos *Factores Ambientais* – nomeadamente nos domínios dos produtos e tecnologias, no apoio e relacionamentos, nas atitudes e nos serviços, sistemas e políticas -, que permitam uma avaliação da capacidade com e sem auxílio, isto é, que permitam captar a capacidade do aluno para executar actividades com e sem dispositivos de auxílio ou assistência pessoal num ambiente padrão.

Ministério da Educação

Recursos e suportes

17. Continuar a utilizar a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde como referencial na avaliação especializada e na elaboração do perfil de funcionalidade.

18. Desenvolvimento de plataformas de partilha de instrumentos de avaliação e de boas práticas em educação inclusiva.

19. Desenvolvimento de uma política de inclusão social que actue em articulação com os sistemas de saúde, do emprego e da segurança social e da educação.

20. Considerar a articulação entre os Ministérios da Educação e da Saúde na avaliação das componentes das *Estruturas e Funções do Corpo* por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

Monitorização das respostas educativas no âmbito da educação especial

21. Desenvolvimento de indicadores de qualidade para a educação especial.
22. Desenvolvimento de um sistema de avaliação alternativa para os alunos dispensados dos procedimentos formais de avaliação que permita avaliar os progressos nas aprendizagens.
23. Acompanhamento da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita de modo a acautelar o recurso excessivo a estas modalidades específicas de educação.
24. Acompanhamento das novas parcerias entre as escolas e as instituições assegurando o desenvolvimento das condições para uma abordagem holística dos alunos e a adopção de medidas de habilitação dos contextos, de modo a prevenir a possibilidade de as escolas se tornem cenários terapêuticos.

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

Tabela 6.1 – Monitorização e recomendações com base em 252 processos de alunos, 35 grupos focais (2678 referências) e 577 respostas ao questionário.

Decreto-Lei N.º 3/ 2008	Realidade	Recomendações
<p style="text-align: center;">ARTIGO 1.º Objecto e âmbito</p> <p>1 - “ Define apoios especializados (...) visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos <u>alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”.</u></p>	<p>>> As escolas têm sido capazes de descrever de forma diferenciada os alunos elegíveis e não elegíveis para os serviços de educação especial com recurso aos indicadores de funcionalidade do referencial CIF (<i>vd. perfis padrão</i>);</p> <ul style="list-style-type: none"> • os perfis de funcionalidade dos alunos elegíveis para os serviços de educação especial distinguem-se dos não elegíveis pela maior severidade das: <ul style="list-style-type: none"> - deficiências nas <i>Funções do Corpo</i>: 83% dos qualificadores entre a deficiência moderada (qualificador 2) e deficiência grave (qualificador 3); - limitações/restrições nas <i>Actividades e Participação</i>: 80% entre a dificuldade moderada (qualificador 2) e a dificuldade grave (qualificador 3). <p>>> Estes indicadores demonstram que a elegibilidade é fundada numa descrição do funcionamento dos alunos ao nível da <i>Actividade e Participação</i> e das <i>Funções do Corpo</i>, em conformidade com o enquadramento e objectivos deste Decreto-Lei;</p> <p>>> Contudo, o uso da CIF no processo de avaliação especializada e as razões para o seu uso na elegibilidade são informações consideradas pouco claras pelos profissionais (54% e 59%), o que se relaciona com:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dificuldades na avaliação e descrição dos seus componentes, nomeadamente das <i>Funções e Estruturas do Corpo</i>; • um menor domínio de princípios teóricos subjacentes ao Decreto-Lei; 	<p><i>Instituições de Ensino Superior/ Entidades Formadoras</i></p> <p>Promoção de formação contínua que contemple (i) os princípios éticos e declarações que fundam a escola inclusiva;(ii) a formação no modelo biopsicossocial; (iii) as directrizes e recursos constantes na legislação e o uso do referencial CIF.</p> <p>Implementar uma formação inicial de professores assente, simultaneamente, nos princípios éticos e nos conhecimentos científicos que sustentam a educação inclusiva.</p> <p><i>Ministério da Educação - recursos e suportes</i></p> <p>Continuar a utilizar a CIF como referencial na avaliação especializada e na elaboração do perfil de funcionalidade.</p> <p>Considerar a articulação entre os Ministérios da Educação e da Saúde na avaliação das componentes das <i>Estruturas e Funções do Corpo</i> por referência à CIF.</p>

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

	<p>>> Apesar destas dificuldades, inerentes a um processo de mudança, a generalidade dos profissionais considera que o Decreto-Lei contribuiu para uma definição mais objectiva dos alunos elegíveis para os serviços de educação especial (78% das referências da <i>definição de aluno elegível</i>).</p>	<p>Investigadores</p> <p>Desenvolvimento de instrumentos de avaliação centrados nos <i>Factores Ambientais</i> – nomeadamente nos domínios dos produtos e tecnologias, no apoio e relacionamentos, nas atitudes e nos serviços, sistemas e políticas -, que permitam uma avaliação da capacidade com e sem auxílio, isto é, que permitam captar a capacidade do aluno para executar actividades com e sem dispositivos de auxílio ou assistência pessoal num ambiente padrão.</p>
<p style="text-align: center;">ARTIGO 1.º Objecto e âmbito</p> <p>2 - “ a educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, a preparação para o prosseguimento de estudos e para uma adequada preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição de escola para o emprego das crianças e dos jovens com NEE nas condições acima descritas”.</p>	<p>>> Os profissionais consideram que a implementação do Decreto-Lei:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tornou a escola mais inclusiva (66%); • promoveu a qualidade do ensino (60%); • os alunos com necessidades educativas especiais passam mais tempo na sala de aula (67%) e estão mais envolvidos nas actividades da sala de aula (69%). <p>>> Estes indicadores positivos são reforçados quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 98% dos programas educativos individuais (PEI) tomam a sala de aula como contexto de implementação das medidas; • surgem indicadores claros do envolvimento do docente titular de turma/director de turma no planeamento das respostas a implementar: <ul style="list-style-type: none"> - a totalidade dos PEI regista a sua assinatura; - o tempo despendido neste processo não difere significativamente do docente de educação especial; 	<p>Direcção da Escola</p> <p>Reforço da articulação entre o PEI, o Projecto Educativo e o Plano de Actividades da escola, que gere mecanismos mais eficazes de integração das respostas educativas inscritas nos PEIs.</p> <p>Desenvolvimento da colaboração e cooperação entre instituições com vista à criação de recursos para a integração social do aluno e sua transição para a vida pós-escolar.</p> <p>Reorganização de respostas educativas adequando-as às necessidades dos alunos cujas dificuldades/ restrições não justifiquem a activação de respostas no âmbito da educação especial.</p>

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

	<p style="text-align: center;">- o seu envolvimento é considerado condição presente nas escolas por 73% dos profissionais.</p> <p>>> Contudo, existe ainda caminho a percorrer para a inclusão educativa e social, para o acesso e sucesso educativo e a autonomia de todos os alunos, como se pode ver pela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • integração do PEI no projecto educativo e no plano de actividades da escola (30% e 28% consideram que estes aspectos, respectivamente, não se encontram presentes na escola); • insuficiência das respostas para os alunos com limitações/restrições considerados não elegíveis para a educação especial (consideradas insuficientes por 66% dos profissionais e em 74% das referências do <i>Apoio para os alunos não elegíveis</i>), podendo estar em causa o seu sucesso educativo; • transição para a vida pós-escolar ser considerada um processo de difícil execução no planeamento e implementação de respostas educativas, nomeadamente o estabelecimento de objectivos no PIT (46%) e de protocolos de cooperação com outras instituições (63%). Esta dificuldade foi reconhecida em 58% dos <i>grupos focais</i> realizados. <p>>> As escolas têm tido a preocupação em adequar a idade cronológica dos alunos ao ciclo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • no 1º ciclo a média de idades é de, aproximadamente, 10 anos; no 2º ciclo de 13 anos; no 3º ciclo de 15 anos; e no secundário de 18 anos. 	<p><i>Ministério da Educação - Monitorização das respostas educativas no âmbito de educação especial</i></p> <p>Desenvolvimento de indicadores de qualidade para a educação especial.</p> <p>Desenvolvimento de um sistema de avaliação alternativa para os alunos dispensados dos procedimentos formais de avaliação que permita avaliar os progressos nas aprendizagens.</p> <p><i>Docentes</i></p> <p>Continuar a considerar a idade cronológica dos alunos com Currículo Específico Individual, como condição a equacionar na progressão entre ciclos de ensino.</p>
<p>ARTIGO 3.º Participação dos pais e encarregados de educação</p>	<p>>> Existe maior preocupação em convocar os pais/encarregados de educação a participar no processo educativo do seu filho/ educando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • na elaboração e avaliação do PEI (reconhecida como importante por 	<p><i>Direcção da Escola</i></p> <p>Cooperação com a Associação de Pais na disseminação dos seus direitos e deveres,</p>

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

<p>1 - “os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente (...)”</p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 6.º Processo de avaliação</p> <p>1-c) “assegurar participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência”</p>	<p>87% dos profissionais);</p> <ul style="list-style-type: none"> • o papel dos pais neste processo está claro para a maioria dos profissionais (75%); <p>>> A maior solicitação dos pais/encarregados de educação traduz-se numa maior participação (57% das referências do <i>envolvimento dos pais/encarregados de educação</i>).</p> <p>>> Os pais são envolvidos no processo essencialmente como fontes de informação e para aprovar as decisões tomadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o direito de anuência dos pais está assegurado (81% dos RTP e 92% dos PEI registam essa anuência); • constam como informadores na avaliação do componente <i>Actividades/ Participação</i> (34% dos processos) e <i>Factores Ambientais</i> (66% dos processos). <p>>> Ainda é possível aumentar a participação dos pais, pois:</p> <ul style="list-style-type: none"> • constam como participantes na elaboração de 32% dos planos de avaliação, 11% dos RTP e 35% dos PEI; • o seu envolvimento na elaboração e avaliação do PEI é considerado presente por 60% dos respondentes; • representam 50% das barreiras descritas. 	<p>num esforço de promover a sua participação no processo educativo dos filhos.</p> <p><i>Direcção da Escola</i></p> <p>Reforço a integração dos pais na equipa de modo a garantir a sua participação na discussão e delineamento de objectivos e métodos constantes no PEI.</p>
<p style="text-align: center;">ARTIGO 4.º Organização (...)</p> <p>1 - “as escolas devem incluir nos</p>	<p>>> A introdução de modalidades específicas de educação contribuiu para o sucesso educativo dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a generalidade dos profissionais (mais de 68%) consideram que as escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos 	<p><i>Direcção da Escola</i></p> <p>Desenvolvimento da colaboração e cooperação entre instituições com vista à criação de recursos para a integração social</p>

<p>seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem (...) necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente de crianças e jovens (...)”;</p> <p>2- “para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento (...) foram criadas (...);</p> <p>3-“para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas (...)”</p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 23.º Educação bilingue de alunos Surdos (...) <i>cf. n.º: 1; 4; 5; 6; 7; 23; 25</i></p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 24.º Educação de alunos cegos e com baixa visão (...) <i>cf. n.º 3, 4, 5</i></p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 25.º Unidades de ensino estruturado</p>	<p>surdos (ERAS) e para a educação de alunos cegos e com baixa visão (ERAC) contribuíram para o sucesso educativo dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (UAM) e as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (UEE) são consideradas o grande ponto de mudança introduzido pelo decreto nas respostas educativas específicas para estes alunos: mais de 82% dos profissionais afirmam que contribuíram para o aumento do sucesso educativo. <p>>> O sucesso destas modalidades de educação é materializado por um conjunto de recursos e medidas considerados presentes/implementados como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o ensino e aprendizagem da leitura e escrita do braille (79%) e o ensino e aprendizagem da orientação e mobilidade (77%) nas ERAC; • a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte (94%), o desenvolvimento da LGP como primeira língua (92%) e o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (90%) nas ERAS; • a avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem (85%) e as adequações curriculares necessárias à implementação do PEI (83%) nas UAM; • a avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem (93%) a par da implementação do modelo de ensino estruturado (93%) nas UEE. <p>>> Do total dos processos em que a UAM é uma modalidade de ensino, em 91% surge como contexto complementar à sala do ensino regular, constituindo um indicador positivo da pragmatização destas unidades como recursos a favor da inclusão dos alunos e não como espaços de segregação.</p> <p>>> Apesar do sucesso conseguido:</p>	<p>do aluno e sua transição para a vida pós-escolar. Recomenda-se um cuidado especial na inclusão social que envolve os alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiências e surdocegueira congénita.</p> <p style="text-align: center;"><i>Ministério da Educação - Monitorização das respostas educativas no âmbito de educação especial</i></p> <p>Acompanhamento da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (UEE) e unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (UAM) de modo a acautelar o recurso excessivo destas modalidades específicas de educação.</p>
---	--	--

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

<p>para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (...) <i>cf. n.ºs 3, 5, 6, 7</i></p> <p>ARTIGO 26.º Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (...) <i>cf. n.ºs 3, 5, 6, 7</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • nas ERAC e nas ERAS, é feito apelo à necessidade de maior presença de equipamentos específicos às necessidades dos alunos (por 51% e 61.3% dos profissionais); • nas UAM e UEE, é feito apelo à necessidade da implementação/ presença de: <ul style="list-style-type: none"> - espaços de formação e reflexão (por 43% e 59% dos profissionais, respectivamente); - colaboração com associações da comunidade visando a integração social dos alunos (por 55% e 66% dos profissionais, respectivamente); - recursos humanos e o desenvolvimento de mais UAM e UEE adequadas à faixa etária dos alunos (34% das referências sobre <i>UAM e UEE</i>). <p>>> Ainda que em menor percentagem, nas ERAC, a integração de profissionais com formação e competências especializadas é considerada presente pela generalidade dos profissionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • os docentes com formação especializada (77%), o apoio de terapia da fala (77%), os formadores de LGP (87%) e os intérpretes de LGP (76%) nas ERAS; • os docentes com formação especializada em educação especial (64%) e de profissionais com competências para o ensino do braille e de orientação e mobilidade (67%) nas ERAC; • os docentes com formação especializada em educação especial nas UEE (93%) e nas UAM (88%). <p>>> Apesar de presentes os intérpretes e os formadores de LGP têm ainda uma participação reduzida no processo de avaliação (55%) desenvolvido em ERAS.</p>	
<p>ARTIGO 5.º</p>	<p>>> Os procedimentos de referenciação são claros para a generalidade dos</p>	<p><i>Direcção da Escola</i></p>

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

<p style="text-align: center;">Processo de Referenciação (...)</p> <p>1-“(…) referenciação de crianças e jovens (…) a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades”</p> <p>2-“a referenciação efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos que intervêm com a criança (…)”</p> <p>3- “(…) mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação (…)”</p>	<p>profissionais (72%) e são realizados frequentemente pelo docente titular de turma/director de turma (85%).</p> <p>>> Em conformidade com o âmbito geral do decreto-lei, as razões nomeadas para a referenciação sediam-se predominantemente em aspectos da funcionalidade dos alunos em detrimento do uso do diagnóstico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 48% em limitações nas <i>Actividades/ Participação</i> e 42% em deficiências nas <i>Funções do Corpo</i> e 5% em barreiras ambientais; • apenas 6% no diagnóstico. <p>>> Contudo, a referenciação é um procedimento que parece estar restrito a alunos cuja severidade das limitações/ restrições estão já associadas ao perfil de funcionalidade dos alunos elegíveis para os serviços de educação especial.</p>	<p>Criação de sistemas de referenciação e intervenção preventivos, evitando que os serviços de educação especial sejam dos primeiros recursos a serem activados.</p>
<p style="text-align: center;">ARTIGO 6.º Processo de avaliação (...)</p> <p>1-a) “solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico pedagógico conjunto, com contributos dos restantes intervenientes no processo (…)”</p> <p>1-d) “homologar o RTP e determinar as suas implicações”</p> <p>2- “para a elaboração do RTP pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de</p>	<p>>> A avaliação especializada é hoje um processo que resulta da contribuição de vários intervenientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 ou 4 pessoas (63% dos processos) no plano de avaliação; • 2 ou 3 pessoas (70% dos processos) na elaboração do RTP. <p>>> A generalidade dos profissionais considera que os docentes de educação especial já não são os únicos responsáveis pela decisão de elegibilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • há uma partilha de responsabilidades entre o docente de educação especial e o docente do ensino regular (27% das referências relativas ao envolvimento do docentes de educação especial); • os profissionais que mais frequentemente afirmam estar envolvidos e em que mais registos da sua colaboração são identificados no processo são: 	<p><i>Direcção da Escola</i></p> <p>Reforçar a integração dos pais na equipa de modo a garantir a sua participação na discussão e delineamento de objectivos e métodos constantes no PEI.</p> <p>Organização dos horários dos diferentes profissionais de modo a contemplarem espaços para trabalho em equipa, reforçando, o trabalho colaborativo entre os profissionais internos e externos às escolas;</p> <p><i>Docentes</i></p>

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

<p>saúde, a centros de recurso especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.º 2 e 3 do artigo 4.º”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - os docentes de educação especial; - os docentes titulares de turma/directores de turma; - os psicólogos. <p>>> Os terapeutas começam a estar presentes no processo de avaliação (11% dos RTPs).</p> <p>>> A utilização da CIF mostrou a importância e necessidade de uma abordagem transdisciplinar. Para os profissionais essa necessidade não está completamente correspondida no que respeita à presença de equipas nas escolas (39%) nem no estabelecimento de parcerias e cooperação (38%), nomeadamente no que respeita à colaboração de profissionais de saúde (em 91% dos grupos focais).</p> <p>>> A contribuição dos intervenientes que compõe as equipas das escolas não se reflecte ainda plenamente num trabalho colaborativo na construção dos resultados da avaliação especializada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • existem diferenças significativas no tempo despendido por cada profissional no processo: os terapeutas despendem significativamente menos tempo na avaliação (<i>M</i>~3h) do que o psicólogo (<i>M</i>~8h) e o docente de educação especial (<i>M</i>~16h); • não existe um entendimento e domínio comuns de conhecimento sobre os princípios subjacentes ao decreto e suas informações entre profissionais; • a participação de <i>outros profissionais</i> (terapeutas e médicos) ainda se restringe a fracções do processo, nomeadamente à avaliação das <i>Funções e Estruturas do Corpo</i> (48% dos grupos focais). <p>>> Relacionado com as dificuldades na colaboração entre os profissionais da escola está:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o tempo para a equipa reunir e partilhar informações (29% das 	<p>Integração do aluno como elemento da equipa na elaboração do PEI.</p> <p>Elaboração de um perfil de funcionalidade de modo a integrar e descrever a discrepância entre a capacidade com auxílio e o desempenho do aluno permitindo uma melhor adequação entre a avaliação e a intervenção nos contextos educativos.</p> <p><i>Ministério da Educação – Recursos e Suportes</i></p> <p>Desenvolvimento de uma política de inclusão social, que actue em articulação com os sistemas de saúde, do emprego e da segurança social e da educação.</p> <p><i>Ministério da Educação – Monitorização das respostas educativas no âmbito de educação especial</i></p> <p>Desenvolvimento de indicadores de qualidade para a educação especial.</p> <p>Desenvolvimento de um sistema de avaliação alternativa para os alunos dispensados dos procedimentos formais de avaliação que permita avaliar os progressos nas aprendizagens.</p>
---	--	--

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

	<p>referências da <i>colaboração entre os profissionais da escola</i>);</p> <ul style="list-style-type: none"> - a organização e gestão de horários considerada pouco ou nada presente por 32% dos profissionais; • as equipas de monitorização pedagógica são consideradas importantes por 90% dos profissionais, mas pouco ou nada presentes por 34% dos profissionais. <p>>> A homologação do relatório técnico-pedagógico (RTP) ocorreu (80% dos casos).</p>	<p>Acompanhamento das novas parcerias entre as escolas e as instituições de modo a acautelar o desenvolvimento das condições para uma abordagem holística dos alunos e a adopção de medidas de habilitação dos contextos, de modo a afastar a possibilidade de que as escolas se tornem “<i>settings</i>” terapêuticos.</p>
<p style="text-align: center;">ARTIGO 6.º Processo de avaliação (...)</p> <p>1-e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços de educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados</p>	<p>>> Os alunos não elegíveis têm em média duas medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • as medidas educativas mais adoptadas são o plano de recuperação (40%) e o apoio educativo (40%). <p>>> Contudo, os profissionais consideram as medidas previstas insuficientes (63%) e desadequadas às necessidades dos alunos (34%).</p>	<p><i>Direcção da Escola</i></p> <p>Reorganização de respostas educativas adequando-as às necessidades dos alunos cujas dificuldades/ restrições não justifiquem a activação de respostas no âmbito da educação especial.</p> <p>Criação de sistemas de referência e intervenção preventivos, evitando que os serviços de educação especial sejam dos primeiros recursos a serem activados.</p>
<p style="text-align: center;">ARTIGO 6.º Processo de avaliação (...)</p> <p>3-“do RTP constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à CIF, servindo de</p>	<p>>> O RTP integra o processo individual dos alunos sujeitos a avaliação especializada (84%).</p> <p>>> O RTP revela o referencial CIF (93%) e uma abordagem ao processo de incapacitação que reflecte um enfoque biopsicossocial, integrando referências:</p>	<p><i>Docentes</i></p> <p>Elaboração de um perfil de funcionalidade de modo a integrar e descrever a discrepância entre a capacidade com auxílio e o desempenho do aluno permitindo uma melhor</p>

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

<p>base à elaboração do PEI 4-“o RTP é parte integrante do processo individual do aluno” 5-“a avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do PEI pelo presidente do conselho executivo”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ao desempenho do aluno no componente de <i>Actividade e Participação</i> (53% dos conteúdos, em média 13 códigos); • às <i>Funções do Corpo</i> (28% dos conteúdos, em média 7 códigos); • e aos <i>Factores Ambientais</i> (19% dos conteúdos, em média 5 códigos). <p>>> Em conformidade com este resultado, a generalidade dos profissionais considera que a introdução da CIF enquanto referencial permitiu um melhor entendimento das necessidades dos alunos (55% referências do <i>contributo da CIF como referencial para a avaliação dos alunos</i>).</p> <p>>> Apesar destes indicadores positivos, o <i>ambiente</i> ainda é pouco reconhecido como factor explicativo da incapacidade, nestas descrições:</p> <ul style="list-style-type: none"> – apenas 14% das referências aos <i>Factores Ambientais</i> documentam barreiras, estando essencialmente ligadas ao apoio e atitudes da família próxima e alargada. <p>>> O uso da CIF é considerado difícil pelos profissionais (52% das referências da <i>avaliação dos alunos por referência à CIF</i>), à excepção da avaliação e descrição da componente de <i>Actividades e Participação</i> na qual se sentem mais capazes (76%). Estas dificuldades sediam-se essencialmente na selecção dos códigos e dos qualificadores que melhor servem a descrição da funcionalidade do aluno (39% e 61%, respectivamente, das referências dos <i>procedimentos subjacentes à utilização da CIF</i>).</p> <p>>> Para a simplificação do uso da CIF como referencial são precisos meios, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a constituição de equipas pluridisciplinares, as cooperações e parcerias, os instrumentos e a formação (considerados importantes por mais de 74% dos respondentes); • para a avaliação e descrição das <i>Funções e Estruturas do Corpo</i> - consideradas difíceis por um maior número de profissionais (53% e 	<p>adequação entre a avaliação e a intervenção nos contextos educativos.</p> <p><i>Instituições de Ensino Superior/Entidades Formadoras</i></p> <p>Promoção de formação contínua que contemple(i) os princípios éticos e declarações que fundam a escola inclusiva; (ii) a formação no modelo biopsicossocial incidindo na promoção de competências para a descrição do perfil de funcionalidade baseado no resultado de uma avaliação com recurso à utilização de qualificadores de capacidade com auxílio que forneçam estratégias úteis à intervenção; (iii) as directrizes e recursos constantes na legislação e o uso do referencial CIF;</p> <p>Implementar uma formação inicial de professores assente, simultaneamente, nos princípios éticos e nos conhecimentos científicos que sustentam a educação inclusiva.</p> <p><i>Investigadores</i></p> <p>Desenvolvimento de um conjunto de códigos chave relacionados com a participação educacional dos alunos a fim de serem usados como organizadores gerais do processo de avaliação e de intervenção.</p> <p>Desenvolvimento de instrumentos de</p>
--	---	---

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

	<p>59%)</p> <ul style="list-style-type: none">- a importância das equipas pluridisciplinares assume destaque (por 88% e 86% dos profissionais), nomeadamente quanto à fusão de conhecimentos entre profissionais de saúde e de educação. <p>>> A definição dos objectivos e métodos de intervenção, com base no perfil de funcionalidade é considerada difícil por 32% dos profissionais.</p> <p>>> A falta de tempo para levar a cabo o processo de avaliação/intervenção é um dos aspectos críticos mais escutados:</p> <ul style="list-style-type: none">• até 5 horas é quanto 50% dos profissionais dizem despende na avaliação especializada e 30% até 10 horas e o mesmo tempo para a elaboração do PEI (56% e 64% dos profissionais);• a organização e gestão de horários é uma condição considerada pouco ou nada presente por 34% dos profissionais.	<p>avaliação centrados nos <i>Factores Ambientais</i> – nomeadamente nos domínios dos produtos e tecnologias, no apoio e relacionamentos, nas atitudes e nos serviços, sistemas e políticas -, que permitam uma avaliação da capacidade com e sem auxílio, isto é, que permitam captar a capacidade do aluno para executar actividades com e sem dispositivos de auxílio ou assistência pessoal num ambiente padrão.</p> <p>Ministério da Educação – Recursos e suportes</p> <p>Desenvolvimento de plataformas de partilha de instrumentos de avaliação e de boas práticas em educação inclusiva.</p> <p>Considerar a articulação entre os Ministérios da Educação e da Saúde na avaliação das componentes das <i>Estruturas e Funções do Corpo</i> por referência à CIF.</p> <p>Direcção da Escola</p> <p>Organização dos horários dos diferentes profissionais de modo a contemplarem espaços para trabalho em equipa, reforçando, deste modo, o trabalho colaborativo entre os profissionais internos e os externos às escolas.</p>
--	---	--

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

<p>ARTIGO 8.º Programa Educativo Individual (...) 2-o PEI documenta as NEE da criança ou jovem baseadas na observação e avaliação da sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes” 3-“o PEI integra o processo individual do aluno”</p> <p>ARTIGO 10.º Elaboração do programa educativo individual (...) 1- “Na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º” 2- “Nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado por (...)”</p>	<p>>> O PEI é integrado no processo individual dos alunos elegíveis para os serviços de educação especial (97%) e as informações constantes no decreto relativamente à sua elaboração e implementação são consideradas claras (por 83% dos profissionais).</p> <p>>> Para a elaboração do PEI em 74% dos casos contribuem 2 ou 3 elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> o docente titular de turma/director de turma (100%), o docente de educação especial (94%), os pais (35%), o psicólogo (27%) e os terapeutas (15%). <p>>> A contribuição dos diferentes elementos faz-se num trabalho colaborativo, onde:</p> <ul style="list-style-type: none"> não existem diferenças significativas no tempo despendido pelos diferentes profissionais na elaboração do PEI; existe um entendimento comum sobre o nível de facilidade/dificuldade envolvido na sua elaboração e implementação. <p>>> O envolvimento dos docentes titulares de turma/directores de turma aumentou (24% das referências relativas ao <i>envolvimento dos professores titulares de turma/ directores de turma</i>), existindo uma co-responsabilização deste profissional no processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> o registo da participação dos docentes titulares de turma/directores de turma está presente em todos os PEI; o seu envolvimento é considerado uma condição importante (por mais de 92% dos profissionais) e presente (por mais de 72%) nas escolas. <p>>> Apesar deste importante passo para a escola inclusiva, o envolvimento dos docentes titulares de turma/directores de turma neste processo enfrenta ainda alguns obstáculos, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> a falta de conhecimentos no âmbito das necessidades educativas 	<p><i>Instituições de Ensino Superior/Entidades Formadoras</i></p> <p>Implementar uma formação inicial de professores assente, simultaneamente, nos princípios éticos e nos conhecimentos científicos que sustentam a educação inclusiva.</p> <p><i>Docentes</i></p> <p>Integração do aluno como elemento da equipa na elaboração do PEI.</p> <p><i>Investigadores</i></p> <p>Desenvolvimento de instrumentos de avaliação centrados nos <i>Factores Ambientais</i> - nomeadamente nos domínios dos produtos e tecnologias, no apoio e relacionamentos, nas atitudes, e nos serviços, sistemas e políticas -, que permitam uma avaliação da capacidade com e sem auxílio.</p> <p><i>Ministério da Educação – Recursos e suportes</i></p> <p>Desenvolvimento de plataformas de partilha de instrumentos de avaliação e de boas práticas em educação inclusiva.</p> <p><i>Ministério da Educação – Monitorização das respostas educativas no âmbito de educação especial</i></p>
---	--	---

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

<p>3-“no caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP. ARTIGO 11.º Coordenação do programa educativo individual (...) 1-“o coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1º ciclo ou o director de turma, a quem seja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra”</p>	<p>especiais (38%);</p> <ul style="list-style-type: none"> este obstáculo associado à dificuldade em gerir horários, constituíram as principais razões para a liderança dos docentes de educação especial nos procedimentos (52% das referências relativas ao <i>envolvimento do docente de educação especial</i>). <p>>> À semelhança do processo de avaliação, existem dados que registam a baixa participação dos intérpretes/formadores de LGP na elaboração do PEI (apenas 27% responderam ao tempo despendido neste processo).</p> <p>>> Os alunos são pouco integrados no processo de elaboração do PEI (4% dos PEI analisados).</p> <p>>> Foram usados em 61% dos casos métodos de avaliação informais (e.g. <i>observação, a entrevista, o questionário e as amostras de trabalho</i>) para recolher e documentar as NEE dos alunos.</p>	<p>Desenvolvimento de indicadores de qualidade para a educação especial.</p> <p>Desenvolvimento de um sistema de avaliação alternativa para os alunos dispensados dos procedimentos formais de avaliação que permita avaliar os progressos nas aprendizagens.</p>
<p>ARTIGO 14.º Plano individual de transição (...) 1-“sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente (...) deve a escola complementar o PEI com um plano individual de transição” 2-“(...) inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória (...)” 3-“(...) o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à</p>	<p>>> Apesar das informações relativas ao Plano Individual de Transição (PIT) constantes no decreto-lei serem globalmente claras para os profissionais (62%), existem dificuldades em desenvolver procedimentos e condições necessárias à sua elaboração e implementação:</p> <ul style="list-style-type: none"> apenas em 4% dos processos de alunos elegíveis com 13 ou mais anos constava um PIT; o estabelecimento de protocolos com instituições ou empresas para a implementação do PIT, e a definição dos objectivos do PIT são tarefas consideradas difíceis (63% e 46%), por falta de oportunidades de integração dos alunos na comunidade (58% dos <i>grupos focais</i>). <p>>> A interface entre a escola e o meio não está suficientemente presente, o que dificulta a implementação do PIT por este não depender apenas da escola (em 58% dos <i>grupos focais</i>).</p>	<p>Docentes</p> <p>Assegurar a implementação do PIT três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória.</p> <p>Integração do aluno como elemento da equipa na elaboração do PEI.</p> <p>Ministério da Educação - recursos e suportes</p> <p>Desenvolvimento de uma política de inclusão social, que actue em articulação com os sistemas de saúde, do emprego e da segurança</p>

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

<p>inserção familiar e comunitária”</p>	<p>>> Nos casos em que os processos dos alunos integravam o PIT, não constava ainda a participação dos alunos.</p>	<p>social e da educação. Direcção da Escola Desenvolvimento da colaboração e cooperação entre instituições com vista à criação de recursos para a integração social do aluno e sua transição para a vida pós-escolar.</p>
<p style="text-align: center;">ARTIGO 16.º Adequação do processo de ensino e aprendizagem (...) 1-“a adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e participação dos alunos com necessidades educativas de carácter permanente” 2-“constituem medidas educativas referidas no número anterior (...)” 3-“as medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente (...)” 4- “as medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõe o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o</p>	<p>>> Para cada aluno as escolas seleccionam e implementam 3 ou 4 medidas educativas (62%). As medidas mais frequentes são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o apoio personalizado (82%); • as adequações no processo de avaliação (77%); • as adequações curriculares individuais (46%) • e as tecnologias de apoio (45% dos casos). <p>>> À excepção da medida CEI, a decisão sobre a necessidade de adoptar as restantes medidas é considerada fácil para a generalidade dos profissionais (e.g. 76%, apoio Pedagógico Personalizado, 70% Adequações Curriculares Individuais e 79% Adequações no Processo de Avaliação).</p> <p>>> Existe ainda espaço para uma mais plena integração de respostas organizadas para os alunos com NEE no projecto educativo da escola (importante para 89% e presente para 70%) e no plano de actividades da escola (importante para 90% e presente para 72%):</p> <ul style="list-style-type: none"> • a necessidade desta integração das respostas para os alunos com NEE tanto no projecto educativo, como no plano de actividades da escola é mais evidente nas UEE. 	<p>Direcção da Escola Reforço da articulação entre o PEI, o Projecto Educativo e o Plano de Actividades da escola, que gere mecanismos mais eficazes de integração das respostas educativas inscritas nos PEIs.</p> <p>Ministério da Educação – Monitorização das respostas educativas no âmbito de educação especial Desenvolvimento de indicadores de qualidade para a educação especial. Desenvolvimento de um sistema de avaliação alternativa para os alunos dispensados dos procedimentos formais de avaliação que permita avaliar os progressos nas aprendizagens.</p>

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

<p>plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola”</p>		
<p style="text-align: center;">ARTIGO 21.º Currículo específico individual (...) 1- “entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino” 2-“o currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem” 3-“o currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e da prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar”.</p>	<p>>> A medida CEI consta em 40% dos Programas Educativos Individuais.</p> <p>>> Apesar de considerarem difícil a decisão sobre a necessidade de adoptar a medida CEI (40%), através dos indicadores de funcionalidade da CIF, as escolas estão a ser capazes de diferenciar os alunos cujas necessidades poderão ser respondidas com a medida CEI daqueles que encontram soluções noutras medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • os perfis de funcionalidade de alunos elegíveis com a medida CEI integram referências a um leque maior de indicadores/ códigos de incapacidade; • diferenciam-se dos restantes pela presença de deficiências na voz e fala, geniturinárias, de limitações na aprendizagem e aplicação do conhecimento, na mobilidade e nos auto-cuidados e nas funções psicomotoras. <p>>> Apesar da diferenciação da funcionalidade destes alunos estar colocada sobre indicadores como os auto-cuidados e a mobilidade, a avaliação e descrição dá ainda pouco ênfase aos aspectos de participação e autonomia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • entre os códigos que compõem os perfis dos alunos alvo de CEI, apenas 1% são relativos ao domínio vida doméstica, 6% ao domínio das interacções interpessoais, 4% ao domínio das áreas principais da vida; • estes perfis integram apenas 9% de códigos relativos à mobilidade e 10% relativos aos auto-cuidados (uma média de entre 1 a 2 referências por perfil); • a maior parte da avaliação e da descrição da funcionalidade destes alunos centra-se no domínio da aprendizagem e aplicação do 	<p>Docentes</p> <p>Elaboração de um perfil de funcionalidade de modo a integrar e descrever a discrepância entre a capacidade com auxílio e o desempenho do aluno permitindo uma melhor adequação entre a avaliação e a intervenção nos contextos educativos.</p> <p>Instituições de Ensino Superior/Entidades Formadoras</p> <p>Promoção de formação contínua que contemple (i) os princípios éticos e declarações que fundam a escola inclusiva; (ii) a formação no modelo biopsicossocial incidindo na promoção de competências para a descrição do perfil de funcionalidade baseado no resultado de uma avaliação com recurso à utilização de qualificadores de capacidade com auxílio que forneçam estratégias úteis à intervenção; (iii) as directrizes e recursos constantes na legislação e o uso do referencial CIF.</p> <p>Implementar uma formação inicial de professores assente, simultaneamente, nos princípios éticos e nos conhecimentos científicos que sustentam a educação inclusiva.</p>

Relatório Final
Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008

	<p>conhecimento (44.71% dos códigos, uma média de 8 códigos por perfil).</p> <p>>> As dificuldades na decisão sobre a necessidade de adoptar a medida CEI é explicada pela falta de medidas para alunos cujas dificuldades não justificam a adopção de um CEI, mas que não conseguem cumprir na íntegra os objectivos curriculares comuns (em 33% dos <i>grupos focais</i>).</p>	
--	--	--