



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Perturbação do Desenvolvimento Intelectual: o Plano Individual de Transição como ferramenta no processo de inclusão na vida pós-escolar

Ana Rita Carvalho



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Perturbação do Desenvolvimento Intelectual: o Plano Individual de Transição como ferramenta no processo de inclusão na vida pós-escolar

Ana Rita Lopes de Carvalho

Projeto Final de Mestrado

Mestrado em Educação Especial, especialização Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Sara Felizardo
Professor Doutor Henrique Ramalho

maio 2025

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Rita Lopes de Carvalho, n.º 26404, do curso Mestrado em Educação Especial - Domínio cognitivo e motor, declara sob compromisso de honra, que o trabalho final de Formação Especializada é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 11 de setembro de 2024

A mestranda, Ana Rita Carvalho

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste trabalho contei com a colaboração imprescindível de algumas pessoas a quem devo os mais sinceros agradecimentos. Por isso, dedico as páginas que se seguem a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste objetivo pessoal.

À Professora Doutora Sara Felizardo e ao Professor Doutor Henrique Ramalho, orientadores deste projeto, pela disponibilidade manifestada e apoio na elaboração do mesmo, pela confiança inculcada, pelo esclarecimento das minhas dúvidas, pela assertividade nas opiniões e sugestões, e pelos conselhos dados em todas as etapas do estudo.

A todos os participantes deste estudo, agradeço a disponibilidade e interesse na construção de novo conhecimento.

Aos amigos, especialmente à Tânia e à Sara, que me acompanharam, incentivaram e deram apoio.

À minha família, em especial ao meu marido e à minha filha, por terem acreditado em mim e por terem sido um suporte emocional.

RESUMO

A Transição para a Vida Pós-Escolar (TVPE) é uma fase crucial do desenvolvimento de qualquer jovem, na qual são colocados vários desafios em relação ao futuro e, neste processo, os adolescentes com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) enfrentam desafios adicionais, quando comparados com os seus pares. Neste sentido, procurou-se perceber a importância do Plano Individual de Transição (PIT) como sendo uma potencial ferramenta para a inclusão na vida pós-escolar em jovens com PDI. Neste contexto foram definidos os seguintes objetivos: i) compreender as percepções de um aluno com PDI e respetiva família, professores e formador sobre a importância do PIT na inclusão e TVPE; ii) analisar o perfil de funcionalidade de um aluno com PDI, especificamente, as suas potencialidades, fragilidades e nível de participação nos contextos escolar, familiar e social; iii) identificar facilitadores e barreiras no processo de inclusão de um aluno com PDI; iv) analisar o processo de construção e de implementação do PIT de um aluno com PDI; v) analisar as percepções de professores do ensino regular e de educação especial sobre a inclusão de alunos com necessidades específicas, implementação de medidas de suporte, bem como a pertinência do PIT na TVPE, no quadro da legislação em vigor da educação inclusiva. A investigação realizada assentou numa metodologia qualitativa, tratando-se de um estudo de caso, que incluiu, para além do aluno com PDI e respetiva família, professores (professora de educação especial e diretora de turma) e formador do PIT, 44 professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário do ensino regular e de educação especial de uma escola secundária da região centro de Portugal. Para proceder à recolha de dados, recorreu-se a fontes documentais, a entrevistas semiestruturadas individuais e a um questionário *ad hoc* aos professores. Os dados foram explorados e analisados através de análise de conteúdo e de análise estatística descritiva e inferencial. Os resultados obtidos revelam uma forte concordância em relação à crucial importância do PIT na inclusão e TVPE do aluno com PDI, ao nível da promoção de competências académicas, pessoais/instrumentais de vida diária, sociais e vocacionais/profissionais. Constatou-se igualmente que a formação especializada e a experiência de docência na área da educação especial influenciam positivamente as percepções, o conhecimento e as competências dos professores relativamente ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, assim como a operacionalização dos princípios e das opções metodológicas que lhe são inerentes, pelo que se torna fundamental o investimento em formação contínua e especializada na área da educação especial e inclusão, direcionada a todos os docentes.

Palavras-chave: Transição para a Vida Pós-escolar; Perturbação do Desenvolvimento Intelectual; Inclusão; Plano Individual de Transição.

ABSTRACT

The Transition to Post-school Life (TPSL) is a crucial phase in the development of any young person, in which several challenges are posed regarding the future and, in this process, adolescents with Intellectual Disability (ID) face additional challenges, when compared to their peers. In this sense, we tried to understand the importance of the Individual Transition Plan (ITP) as a potential tool for inclusion in post-school life for young people with ID. In this context, the following objectives were defined: i) understand the perceptions of a student with ID and their family, teachers and trainer about the importance of ITP in inclusion and TPSL; ii) analyze the functional profile of a student with ID, specifically, their strengths, weaknesses and level of participation in school, family and social contexts; iii) identify facilitators and barriers in the inclusion process of a student with ID; iv) analyze the constructing and implementing of the ITP process of a student with ID; v) analyze the teachers perceptions of regular education and special education regarding the inclusion of students with specific needs, implementation of support measures, as well as the relevance of ITP in the TPSL, within the framework of current inclusive education legislation. The research carried out was based on a qualitative methodology, being a case study, which included, in addition to the student with ID and his family, teachers (special education teacher and class director) and ITP trainer, 44 teachers from 3rd Cycle and Secondary, teachers in regular education and special education at a Secondary School in the central region of Portugal. To collect data, documentary sources, individual semi-structured interviews and an *ad hoc* questionnaire for teachers were used. The data was explored and analyzed through content, descriptive and inferential statistical analyses. The results obtained reveal a strong agreement regarding the crucial importance of ITP in the inclusion and TPSL of a student with ID, in terms of promoting academic, personal/instrumental daily living, social and vocational/professional skills. It was also found that specialized training and teaching experience in the area of special education, positively influences teachers' perceptions, knowledge and skills in relation to Decree-Law no. 54/2018, 6th July, as well as the operationalization of the principles and methodological options inherent to it, which is why investment in continuous and specialized training in the area of special education and inclusion, aimed at all teachers, becomes essential.

Keywords: Transition to Post-school Life; Intellectual Disability; Inclusion; Individual Transition Plan.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
ABSTRACT	III
ÍNDICE DE TABELAS	VI
ÍNDICE DE FIGURAS	X
LISTA DE SIGLAS	XI
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA	3
1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA	4
1.1. Inclusão e Educação Inclusiva	4
1.2. Educação Inclusiva em Portugal.....	8
2. PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL	20
2.1. Conceptualização.....	20
2.2. Avaliação e Intervenção	22
3. O PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA VIDA PÓS-ESCOLAR.....	31
3.1. Transição para a Vida Pós-escolar.....	31
3.2. Modelos de Planificação Individualizada de Transição.....	33
3.3. Plano Individual de Transição	35
3.3.1. Elaboração, implementação e avaliação do Plano Individual Transição	35
3.3.2. Intervenientes no processo de elaboração, implementação e avaliação do Plano Individual de Transição	38
3.3.3. Barreiras e facilitadores no processo de elaboração, implementação e avaliação do Plano Individual de Transição	41
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO.....	44
1. Plano de Investigação	45
1.1. Contextualização do estudo	45
1.2. Formulação do problema de investigação e objetivos	45
1.3. Metodologia	46
1.3.1. Tipo de Estudo	46
1.3.2. Participantes.....	47
1.3.3. Instrumentos de recolha de dados	54
1.3.4. Procedimentos e técnicas de análise de dados	57
2. Apresentação e discussão de resultados.....	60
2.1 Análise Documental.....	60
2.2. Análise de conteúdo das entrevistas	68

2.3. Análise descritiva e inferencial do questionário	71
2.4. Discussão dos resultados.....	87
CONCLUSÃO.....	100
BIBLIOGRAFIA	105
ANEXOS	115
Anexo A - Consentimento Informado	116
Anexo B - Guião da entrevista ao aluno.....	118
Anexo C - Guião da entrevista à professora de educação especial	121
Anexo D - Guião da entrevista à diretora de turma.....	126
Anexo E - Guião da entrevista ao encarregado de educação.....	130
Anexo F - Guião da entrevista ao orientador do PIT.....	134
Anexo G - Questionário.....	137
Anexo H - Relatório de Avaliação da Consulta de Desenvolvimento (2009).....	144
Anexo I - Relatório Síntese da Unidade de Desenvolvimento & Autismo (2010)...	145
Anexo J - Relatório de Avaliação Psicológica (2014).....	146
Anexo K - Relatório de Avaliação Psicológica (2016)	147
Anexo L - Relatório Técnico Pedagógico (ano letivo 2020-2021)	148
Anexo M - Relatório de Terapia da Fala	149
Anexo N - Síntese de Intervenção Psicológica (ano letivo 2020-2021).....	150
Anexo O - Síntese de Intervenção Psicológica (ano letivo 2021-2022).....	151
Anexo P - Síntese de Intervenção Psicológica (ano letivo 2022-2023)	152
Anexo Q - Relatório Técnico Pedagógico (ano letivo 2021-2022).....	153
Anexo R - Programa Educativo Individual (ano letivo 2021-2022)	154
Anexo S - Plano Individual de Transição (ano letivo 2021-2022).....	155
Anexo T - Avaliação do Plano Individual de Transição (orientador)	156
Anexo U - Avaliação do Plano Individual de Transição (aluno)	157
Anexo V - Transcrição da entrevista ao aluno	158
Anexo W - Transcrição da entrevista à professora de educação especial	159
Anexo X - Transcrição da entrevista à diretora de turma.....	160
Anexo Y - Transcrição da entrevista ao encarregado de educação	161
Anexo Z - Transcrição da entrevista ao orientador do Plano Individual de Transição	162

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Princípios e práticas da inclusão	7
Tabela 2 - Análise comparativa entre o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e o Decreto- Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.....	17
Tabela 3 - Níveis de Gravidade da Perturbação do Desenvolvimento Intelectual	24
Tabela 4 - Níveis de Suporte na Perturbação de Desenvolvimento Intelectual.....	26
Tabela 5 - Domínios e Indicadores da Qualidade de Vida	29
Tabela 6 - Barreiras e facilitadores da Transição para a Vida Pós-escolar	41
Tabela 7 - População escolar e recursos humanos	50
Tabela 8 - Docentes com formação especializada em Educação Especial.....	50
Tabela 9 - Alunos com Necessidades Educativas Específicas	51
Tabela 10 - Tipologias de perturbações/necessidades específicas dos alunos na escola....	51
Tabela 11 - Caracterização dos entrevistados.....	52
Tabela 12 - Caracterização pessoal e profissional dos participantes.....	53
Tabela 13 - Medidas Educativas/ Estratégias ou Serviços de Apoio por ano letivo	63
Tabela 14 - Competências académicas, pessoais, sociais e laborais/ocupacionais a desenvolver.....	67
Tabela 15 - Sistema de categorização e codificação dos dados das entrevistas	70
Tabela 16 - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo acerca das perceções sobre o conceito de Educação Inclusiva.....	72
Tabela 17 - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo acerca das perceções sobre a implementação de medidas potenciadoras de uma educação totalmente inclusiva.....	72
Tabela 18 - Perceção dos professores face à consolidação teórica do DL n.º 54/2018 como um quadro adequado de princípios e ideais da Educação Inclusiva.....	73
Tabela 19 - Perceção dos professores face ao contributo do DL n.º 54/2018 para uma escola mais inclusiva	74
Tabela 20 - Perceções dos professores face às mudanças positivas mais significativas que surgiram com a publicação do DL n.º 54/2018	74
Tabela 21 - Perceções dos professores face às mudanças negativas mais significativas que surgiram com a publicação do DL n.º 54/2018	75
Tabela 22 - Perceções dos professores face à operacionalização dos princípios preconizados no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho em contexto escolar.....	76

Tabela 23 - Percepções dos professores face à pertinência do Desenho Universal e da Abordagem Multinível como opções metodológicas pertinentes para a educação inclusiva	76
Tabela 24 - Percepções dos professores sobre formação específica no âmbito do DL n.º 54/2018	76
Tabela 25 - Percepções dos professores face ao seu conhecimento relativamente ao DL n.º 54/2018	77
Tabela 26 - Percepções dos professores acerca das suas competências para implementar o proposto no DL n.º 54/2018	77
Tabela 27 - Percepções dos professores relativamente às suas dificuldades na implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	78
Tabela 28 - Percepções dos professores acerca dos principais desafios na implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	78
Tabela 29 - Percepções dos professores face à importância do PIT como ferramenta essencial no processo de TVPE	79
Tabela 30 - Percepções dos professores acerca dos principais fatores facilitadores no processo de elaboração e de implementação do PIT	79
Tabela 31 - Percepções dos professores acerca das principais barreiras no processo de elaboração e de implementação do PIT	80
Tabela 32 - Percepções dos professores face ao envolvimento dos pais/encarregados de educação na elaboração do PIT	80
Tabela 33 - Percepções dos professores face ao envolvimento dos alunos na elaboração do PIT	80
Tabela 34 - Percepções dos professores face ao envolvimento de parceiros e de outras entidades da comunidade educativa na elaboração do PIT	81
Tabela 35 - Teste U de Mann Whitney para a percepção de DL n.º 54/2018 - consolida um quadro adequado de princípios e ideais da Educação Inclusiva, em função de ter Especialização em Educação Especial	81
Tabela 36 - Teste U de Mann Whitney para a percepção de DL n.º 54/2018 - escola tornou-se mais inclusiva, em função de ter Especialização em Educação Especial	82
Tabela 37 - Teste U de Mann Whitney para a percepção de DL n.º 54/2018 - escola tornou-se mais inclusiva, em função de ser Professor de Educação Especial.....	82
Tabela 38 - Teste U de Mann Whitney para a percepção de Operacionalização dos princípios DL n.º 54/2018, em contexto escolar, em função do Tempo de Serviço	82

Tabela 39 - Teste U de Mann Whitney para a percepção de Dificuldades na implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, em função do Tempo de Serviço	83
Tabela 40 - Teste U de Mann Whitney para a percepção de DUA e Abordagem Multinível constituem-se opções metodológicas pertinentes para Educação Inclusiva, em função de ser Professor de Educação Especial.....	83
Tabela 41 - Teste U de Mann Whitney para a percepção de Conhecimento relativamente ao DL n.º 54/2018, em função de ser Professor de Educação Especial.....	83
Tabela 42 - Teste U de Mann Whitney para a percepção de Competências para implementar o proposto no DL n.º 54/2018 em função de ser Professor de Educação Especial	84
Tabela 43 - Teste U de Mann Whitney para a percepção de Dificuldades na implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão em função de ser Professor de Educação Especial	84
Tabela 44 - Teste U de Mann Whitney para a percepção de DUA e Abordagem Multinível constituem-se opções metodológicas pertinentes para Educação Inclusiva, em função de ter Especialização em Educação Especial	84
Tabela 45 - Teste U de Mann Whitney para a percepção de Conhecimento relativamente ao DL n.º 54/2018, em função de ter Especialização em Educação Especial	85
Tabela 46 - Teste U de Mann Whitney para a percepção de Competências para implementar o proposto no DL n.º 54/2018, em função de ter Especialização em Educação Especial	85
Tabela 47 - Teste U de Mann Whitney para a percepção de PIT é uma ferramenta essencial no processo de TVPE, em função de ser Professor de Educação Especial	85
Tabela 48 - Teste U de Mann Whitney para a percepção de PIT é uma ferramenta essencial no processo de TVPE, em função de ter Especialização em Educação Especial	86
Tabela 49 - Coeficiente de correlação de Spearman entre as variáveis Anos a lecionar Educação Especial e a percepção de que o PIT é uma ferramenta essencial no processo de TVPE	86
Tabela 50 - Coeficiente de correlação de Spearman entre as variáveis Anos a lecionar Educação Especial e a percepção de que os Pais/encarregado de educação são envolvidos no processo de elaboração e implementação do PIT.....	86
Tabela 51 - Coeficiente de correlação de Spearman entre as variáveis percepção de que os Pais/encarregado de educação são envolvidos no processo de elaboração e implementação do PIT, percepções sobre os Alunos envolvidos no processo de elaboração e	

implementação do PIT e as percepções de que os Parceiros e outras entidades da comunidade educativa são envolvidos no processo de elaboração e implementação do PIT 87

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Formas de perspetivar a inclusão.....	6
Figura 2 - Princípios do DUA	14
Figura 3 - Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	15
Figura 4 - Modelo de Suporte.....	28
Figura 5 - Componentes do processo de desenvolvimento de uma planificação individualizada	33
Figura 6 - Perfil de funcionalidade de acordo com a CIF	62

LISTA DE SIGLAS

PIT - Plano Individual de Transição

PDI - Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

TVPE - Transição para a Vida Pós-escolar

NEE - Necessidades Educativas Específicas

RTP - Relatório Técnico Pedagógico

DUA - Desenho Universal da Aprendizagem

PEI - Plano Educativo Individual

CAA - Centro de apoio à aprendizagem

CRTIC - Centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação

CRI - Centros de recursos para a inclusão

APA - American Psychiatric Association

AAIDD - American Association on Intellectual Developmental Disabilities

QI - Quociente de Inteligência

SIS-A - Escala de Intensidade de Apoios

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

PHDA - Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

INTRODUÇÃO

Ao longo do percurso de vida, todos os indivíduos e, por isso também as pessoas com Perturbações do Neurodesenvolvimento, como é o caso da Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), enfrentam sucessivas transições e a transição para a vida pós-escolar é uma das etapas mais importantes das suas vidas, constituindo-se como um processo complexo que implica mudanças ao nível dos contextos e serviços, do ensino, dos apoios da comunidade, com vista a uma plena inclusão social, profissional e familiar (Campos et al., 2016; Monteiro & David, 2020).

Constituindo-se como um meio privilegiado de produção de competências e de qualificações, a escola deve maximizar os resultados pessoais de cada aluno em contexto real e comunitário, providenciando oportunidades de aprendizagem concretas, funcionais e significativas para a aquisição de competências (pessoais, sociais e profissionais) e permitindo vivências inclusivas que conduzam a uma efetiva transição (Santos, 2019), preconizando, deste modo, o explicitado na Declaração de Salamanca UNESCO (1994, p. 34), de que:

Os jovens com necessidades educativas especiais devem ser ajudados para fazerem uma efetiva transição da escola para a vida adulta. As escolas devem apoiá-los a tornarem-se economicamente ativos e dotá-los com as competências necessárias à vida diária, oferecendo formação em competências que respondam às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola.

No contexto de uma escola inclusiva, o Plano Individual de Transição (PIT) assume-se como um instrumento fundamental para planear e preparar os alunos para a pós-escolaridade obrigatória, com uma intervenção adaptada a cada situação, que vá ao encontro das necessidades e expectativas, respeitando a individualidade de cada aluno (Fânzeres et al., 2019; Monteiro & David, 2020). Esta medida educativa de suporte à aprendizagem e à inclusão contemplada no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, constitui-se assim como o elemento estruturante do processo de transição para a vida pós-escolar e “tem um potencial de estabelecer uma ponte entre a vida do jovem aluno e

a do jovem cidadão, garantindo-lhe a participação nos mais variados contextos” (Santos et al., 2005, p. 118).

Desta forma, no estudo a desenvolver procurou-se compreender a importância do PIT na passagem para a vida pós-escolar num aluno com PDI e analisar as perceções dos professores de educação especial e do ensino regular sobre a inclusão de alunos com necessidades específicas, implementação de medidas de suporte, bem como a pertinência do PIT na Transição para a Vida Pós-Escolar (TVPE), no quadro da legislação em vigor da educação inclusiva.

Relativamente à estrutura, este trabalho encontra-se organizado em duas partes, o Enquadramento Teórico e o Enquadramento Empírico.

A primeira parte, Enquadramento Teórico, é composta por três capítulos e consiste na revisão da literatura, relativamente às temáticas da Educação Inclusiva (Capítulo 1), dando especial destaque aos referenciais da educação inclusiva em Portugal, da PDI (Capítulo 2), em termos de conceptualização e de avaliação e intervenção, e do PIT como ferramenta no processo de TVPE (Capítulo 3), onde são abordados o conceito de TVPE e o processo de elaboração e implementação do PIT, os intervenientes e as barreiras e facilitadores nesse mesmo processo.

A segunda parte, referente ao Enquadramento Empírico, encontra-se organizada em dois capítulos: o primeiro define o plano de investigação e o segundo a apresentação e discussão dos resultados. Relativamente ao capítulo Plano de Investigação, apresentam-se os aspetos fundamentais do estudo, incluindo a sua contextualização, a formulação do problema de investigação e dos objetivos e a metodologia, onde se procede à descrição do tipo de estudo, dos participantes e dos instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como dos procedimentos e técnicas de análise de dados. Quanto ao segundo capítulo, Apresentação e discussão dos resultados, são expostos os dados resultantes das fontes documentais presentes no processo individual do aluno (análise documental), das entrevistas semiestruturadas realizadas ao aluno com PDI e respetiva família, professores e formador (análise de conteúdo) e do inquérito por questionário, aplicado aos professores do ensino regular e de educação especial (análise estatística descritiva e inferencial). Seguidamente, apresenta-se a triangulação e a discussão dos resultados, tendo como referência os objetivos do estudo e a literatura científica no domínio.

Por último, na Conclusão, faz-se uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos.

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1.1. Inclusão e Educação Inclusiva

Desde o século XX, os conceitos de inclusão e de educação inclusiva têm vindo a afirmar-se e, na atualidade, ganharam inegável centralidade no plano das políticas educativas, a nível internacional e nacional (Abrantes, 2021; Nunes & Madureira, 2015; Pereira, 2018), destacando-se a contribuição dos princípios e orientações preconizados nos normativos oficiais de diferentes organismos internacionais, tal como da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade (UNESCO, 1994), do Fórum Mundial de Educação - o compromisso de Dakar (UNESCO, 2000) e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008).

De acordo com Guimarães e Almeida (2018), é importante que a legislação e as políticas públicas sejam acompanhadas de um compromisso efetivo das escolas e dos profissionais de educação, no sentido de assegurar a educação inclusiva de todos os alunos, valorizando a diversidade e o respeito pela individualidade de cada aluno.

Desta forma, assiste-se a uma rutura com os valores da escola tradicional e da ideia de integração, surgindo um novo paradigma de escola inclusiva, organizado em torno de valores democráticos e de qualidade e cujo objetivo consiste em reestruturar as escolas para poderem dar resposta às necessidades de todos os alunos (Ainscow et al., 1997)

Neste sentido, Rodrigues (2000) considera que a educação inclusiva não é uma evolução da escola integrativa, tal como é frequentemente apresentada, mas sim um corte com os valores da educação tradicional, assumindo-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. Acrescenta ainda que a educação inclusiva deve conceber a escola como uma comunidade educativa, defender um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos e reconhecer as diferenças, trabalhando com elas para o desenvolvimento e dando-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.

Universalizando-se o acesso à educação, assegura-se que todos tenham oportunidades educativas que vão ao encontro das suas necessidades de aprendizagem e promove-se a equidade, ao mesmo tempo que se cumpre o princípio fundamental das escolas inclusivas que consiste em “todos os alunos aprenderem juntos, sempre que

possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p. 11).

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é referido que as escolas são os meios mais capazes e eficazes no combate às atitudes discriminatórias, ao permitirem a criação de comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

Ainda que se verifique a existência de diferentes conceptualizações sobre a inclusão, perspetivar a educação inclusiva implica considerar três dimensões, que não podem ser negligenciadas por qualquer sistema educativo que se proponha prosseguir o objetivo da inclusão: a dimensão ética, concernente aos princípios e valores que se encontram na sua origem, a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa, que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas, e a dimensão relativa às práticas educativas (Pereira, 2018).

Não existe uma definição consensual no que diz respeito ao significado do conceito de inclusão. Alguns autores (Ainscow et al., 2006) atribuem maior importância ao modo como se promove a inclusão em detrimento do conceito em si. Outros (Ainscow & Tweddle, 2010; Ainscow & Miles, 2013; López, 2012) reforçam a sua natureza polissémica.

Rodrigues et al. (2017, p. 159) referem-se à inclusão como “a essência de uma filosofia educacional que obriga a uma conexão crucial entre instrução e educação e interação e mediação educativa”, que deve possibilitar o desenvolvimento global, académico, pessoal e social de todos os alunos, respeitando os seus ritmos e especificidades.

Nunes e Madureira (2015) conceptualizam a inclusão como meta a atingir na sociedade atual, assente num movimento político, social e educacional, que preconiza o direito de todos os indivíduos a acederem, a participarem e a contribuírem de forma ativa na sociedade, tendo o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das suas diferenças. Inerentemente, a inclusão implica uma educação de qualidade, na qual devem valorizar-se e respeitar-se as características, interesses e necessidades individuais, procurando-se contribuir para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania.

Na mesma linha de pensamento, Freire (2008) descreve a inclusão como um movimento educacional, social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos a participarem, de forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem

parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros, e vem defender também o direito de todos os alunos a desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, assim como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi desenvolvida de acordo com as suas necessidades, interesses e características.

Esta mesma autora preconiza que a inclusão deve assentar em quatro eixos fundamentais: i) é um direito fundamental, ou seja, é uma questão de direitos que assiste a todas as crianças, independentemente do género, classe social, grupo social ou outras características individuais e/ou sociais; ii) obriga a repensar a diferença e a diversidade, reconhecendo que esta é inerente a todos os indivíduos; iii) implica repensar a escola e o sistema educativo; e iv) envolver um processo de transformação da sociedade.

Ainscow et al. (2006) referem seis formas possíveis de equacionar o conceito de inclusão, nomeadamente: i) a inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais; ii) a inclusão como resposta à exclusão; iii) a inclusão em relação a todos os grupos vulneráveis, considerados propensos à exclusão; iv) a inclusão ligada ao desenvolvimento da escola para todos; v) a inclusão como “Educação Para Todos”; e vi) a inclusão como uma abordagem de princípios da educação e da sociedade (Figura 1).

Complementando estes autores, Echeita (2013) conceptualiza o conceito de inclusão como tendo variados significados, comparando-o a um poliedro multifacetado, onde cada faceta contém algo na sua essência, mas nenhuma permite alcançar o significado pleno do conceito.

Figura 1
Formas de perspetivar a inclusão



Nota. Retirado de “Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas”, de C. Nunes e I. Madureira, 2015, p. 30.

Em termos de princípios e de práticas, Ainscow e Miles (2009) identificam quatro dimensões que possibilitam a compreensão do conceito de inclusão: i) a inclusão é um processo; ii) a inclusão interessa-se pela identificação e eliminação de barreiras; iii) a inclusão procura assegurar a presença, a participação e o sucesso de todos; e iv) a inclusão dá particular ênfase à educação dos alunos em risco de marginalização, exclusão ou de baixo rendimento.

Font (2013) aborda o conceito de inclusão considerando duas dimensões: a inclusão como processo e a inclusão como resultado.

Na Tabela 1, são expostos os princípios e as práticas da inclusão, de acordo com o preconizado por estes autores.

Tabela 1
Princípios e práticas da inclusão

Dimensões	Inclusão: Princípios e Práticas
A inclusão enquanto processo: - identificar e eliminar barreiras; - promover a educação de alunos em risco de marginalização, exclusão ou de baixo rendimento.	<ul style="list-style-type: none"> - Transformar a escola no sentido de procurar formas mais eficazes de responder à diversidade; - Aprender a viver com a diferença: as diferenças podem ser entendidas de modo positivo e como um estímulo para fomentar a aprendizagem; - Recolher e avaliar informação proveniente de diversas fontes, a fim de projetar progressos nas políticas de educação e nas práticas; - Estimular a criatividade e a resolução de problemas. - Assumir a responsabilidade moral de assegurar a atenção necessária a alunos em situação de risco; - Adotar medidas que garantam a presença, a participação e o sucesso destes alunos, dentro do sistema educativo comum.
A inclusão enquanto resultado: - assegurar a presença, a participação e o sucesso de todos.	<ul style="list-style-type: none"> - Atender ao lugar onde os alunos são educados, considerando a assiduidade e a pontualidade com que frequentam o ensino regular; - Ter em conta a qualidade das experiências realizadas na escola, incorporando o ponto de vista dos alunos; - Aumentar a participação e a aprendizagem no curriculum, na cultura e na vida escolar; - Observar e registar os resultados do processo de ensino e aprendizagem; - Adquirir competências de acordo com as possibilidades individuais e que sejam significativas para a vida; - Promover a independência e o bem-estar pessoal; - Usar formas de avaliação que proporcionem informação sobre o progresso de todos os alunos, especialmente daqueles que estão em maior risco de marginalização.

Nota. Retirado de “Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas”, de C. Nunes e I. Madureira, 2015, p. 30.

Thompson et al. (2004) enumeram cinco tendências que caracterizam as respostas inclusivas às pessoas com incapacidade, nomeadamente, i) mudança de expectativas

relativamente às pessoas com incapacidade; ii) uma visão funcional da incapacidade; iii) a vivência de atividades e situações típicas da sua faixa etária; e iv) a organização de serviços de apoio e v) a existência de redes de apoio na comunidade.

As três primeiras referem-se a mudanças nas atitudes, que vão nortear as respostas inclusivas. Deve existir um conjunto de expectativas positivas relativamente à pessoa com incapacidade, que é capaz de ter uma vida independente e autónoma e de participar ativamente no mundo do trabalho, da formação, da recreação, do lazer ou do desporto. A incapacidade deve ser entendida numa perspetiva funcional, como resultado da interação entre as suas características e o contexto que a rodeia e, com apoio apropriado, as pessoas com incapacidade são capazes de desempenhar papéis adultos na sociedade.

As duas últimas dizem respeito à mudança na organização dos serviços, em que são os serviços a adaptar-se aos planos de vida das pessoas com incapacidade e não o contrário, tornando-se essencial a criação de redes de apoio que proporcionem o suporte individualizado necessário.

Freire (2008) considera que a existência de diferentes conceitos de inclusão permite interpretações variadas e práticas divergentes dos princípios que lhe estão subjacentes, constituindo-se um dos grandes obstáculos para a implementação dos ideais inclusivos.

1.2. Educação Inclusiva em Portugal

No contexto português, a temática da inclusão escolar tem sido alvo de diversas políticas públicas e ações de intervenção, constituindo-se como uma das prioridades no âmbito do sistema educativo nacional, em que têm sido estabelecidas diversas medidas e estratégias com o objetivo de garantir a acessibilidade, a permanência e o êxito académico de todos os estudantes, independentemente das suas particularidades individuais (Carvalho et al., 2020).

Em Portugal, a educação especial foi formalmente implementada como modalidade integrada no sistema geral da educação, com a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986 (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro), que estabeleceu os alicerces da Educação Especial como um apoio nas estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno (Rodrigues & Nogueira, 2011). Em articulação com esta Lei, foi publicado o Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto, no

entanto, apenas com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, entretanto revogado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, legislação que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, é que foi definido um enquadramento legal claro e abrangente para a inclusão escolar em todo o sistema educativo português.

O Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto, estabeleceu o regime educativo especial aplicável aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), assumindo a perspetiva de escola para todos e legislando o acesso desses alunos aos ambientes sociais e educativos das classes regulares. Este diploma estabeleceu um conjunto de medidas, cumprindo o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais devia ocorrer num contexto o menos restritivo possível, pelo que a aplicação de cada uma dessas mesmas medidas só devia ser adotada quando se revelasse indispensável para atingir os objetivos educacionais definidos. Em termos mais significativos, este documento apontou formas de organização da escola, nomeadamente em termos de recursos e eliminação de barreiras, definiu a obrigatoriedade de elaboração de um Programa Educativo para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, da responsabilidade do professor de educação especial, que superintendia na sua execução, e permitia a redução do número de alunos por classes ou turmas.

Este normativo legal definiu adaptações das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (n.º 1 e n.º 2, do artigo 2.º), nomeadamente, equipamentos especiais de compensação (material didático especial e dispositivos de compensação individual ou de grupo), adaptações materiais (eliminação de barreiras arquitetónicas, adequações das instalações e adaptação de mobiliário), adaptações curriculares (redução parcial do currículo e dispensa da atividade que se revele impossível de executar em função da deficiência), condições especiais de matrícula e de frequência (em escola adequada, com dispensa dos limites etários definidos e por disciplina), e de avaliação (alterações no tipo de prova ou instrumento de avaliação, na forma ou meio de expressão do aluno, na periodicidade, na duração e no local de execução), adequação na organização de classes ou turmas (redução do número de alunos por turma, com um limite máximo de 20 alunos e limite de dois alunos com necessidades educativas especiais por turma), apoio pedagógico acrescido (apoio letivo suplementar individualizado ou em pequeno grupo) e ensino especial (currículos escolares próprios ou currículos alternativos), tal como definido nos artigos 3.º a 11.º.

De acordo com Rodrigues e Nogueira (2011), o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, destacava implicitamente um conjunto de princípios, dos quais se destacam: a responsabilização de todos os professores e da escola do ensino regular, a planificação educativa individualizada, flexível e adaptada a cada situação, a participação dos pais na avaliação e da realização dos programas educativos individuais, a utilização dos professores de educação especial como um recurso da escola, a mudança de paradigma de “alunos com deficiência” para “alunos com necessidades educativas especiais”, a rutura dos modelos tradicionais de ensino e a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, regulamentação das medidas que permitiam a elaboração dos Programas Educativos Individuais (PEI) e a flexibilização dos currículos adaptados e funcionais, bem como, adequações na avaliação.

O Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto, que ficou associado a várias tentativas de melhorar as respostas aos alunos com necessidades educativas especiais, teve uma vigência de cerca de dezassete anos, tendo sido revogado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que veio legitimar “a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais” (n.º 2, do artigo 1.º, p. 155), definindo “os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos 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, 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, p. 155).

No que concerne aos princípios, esta nova legislação reconhece que na construção de uma escola de qualidade e na promoção de uma escola democrática e inclusiva, devem ser tidos em conta a promoção da igualdade de oportunidades, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional e a preparação para o prosseguimento de estudos ou vida profissional (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Este normativo trouxe como principais alterações os processos de referenciação, avaliação e elegibilidade dos alunos que beneficiam dos serviços da Educação Especial.

Nesta senda, uma das alterações que mais se destacou prende-se com a avaliação, pelo que identificou os atores educativos e as suas funções, relativamente à referenciação e avaliação de alunos com NEE, sendo delegado no departamento de Educação Especial e nos Serviços de Psicologia e Orientação a elaboração de um relatório técnico-pedagógico, com base na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2003). Este instrumento de classificação, aplicando uma abordagem sistémica, ecológica e interdisciplinar no entendimento do funcionamento humano, servia a avaliação dos alunos ao permitir qualificar o nível de funcionalidade e de incapacidade, para além de reconhecer os fatores ambientais que se revelassem facilitadores ou barreiras. Com efeito, no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, a Educação Especial e os apoios especializados eram direcionados exclusivamente para os alunos NEE de carácter permanente,

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, incorpora no seu conteúdo a existência de um único documento oficial, o Programa Educativo Individual (PEI), que estabelece as respostas educativas e respetivas formas de avaliação, documentando as necessidades educativas especiais do aluno (n.º 1 e n.º 2, do artigo 8.º), e que inclui dados de identificação, perfil de funcionalidade, objetivos, conteúdos, estratégias e recursos humanos a envolver no processo educativo do aluno (n.º 3, do artigo 9.º). De acordo Correia (2008), o PEI, previsto no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, é o documento orientador que serve para maximizar o potencial do aluno e proporcionar-lhe uma educação apropriada.

No âmbito da planificação e programação educativa, foi instituído o PIT, documento complementar ao PEI, direcionado aos alunos cujas necessidades educativas de carácter permanente os impedissem de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, com o objetivo de promover a TVPE, incluindo o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional (artigo 14.º).

O artigo 16.º, relativo à adequação do processo de ensino e de aprendizagem, destaca como possíveis medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, o apoio pedagógico personalizado (reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis de organização, do espaço e das atividades, estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem, antecipação e reforço da aprendizagem e reforço e desenvolvimento de competências específicas), as adequações curriculares individuais (introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular

comum, por exemplo, leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adaptada), as adequações no processo de matrícula (condições especiais de matrícula, por exemplo, possibilidade de adiamento da matrícula no 1.º ano, matrícula por disciplinas, matrícula em escolas de referência nos casos de alunos surdos, cegos ou com baixa visão, frequência de escolas com unidades de ensino estruturado para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, frequência de escolas com unidades especializadas para alunos com multideficiência e com surdo cegueira), as adequações no processo de avaliação (alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação e das condições de avaliação), o currículo específico individual (alterações significativas no currículo comum) e tecnologias de apoio (dispositivos facilitadores destinados a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno), tal como exposto nos artigos 17.º a 22.º. Estas medidas podem aplicadas cumulativamente, à exceção das adequações curriculares individuais e do currículo específico individual, não cumuláveis entre si.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, definiu ainda a participação ativa dos pais e encarregado de educação em tudo o que se relacione com a educação a prestar ao seu filho (n.º 1, do artigo 3.º) e o desenvolvimento de parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centro de recursos especializados, visando a referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, a execução de atividades de enriquecimento curricular e de respostas educativas de educação especial, tal como o ensino do braille, o treino visual, da orientação e mobilidade e terapias, o desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos, o desenvolvimento de ações de apoio à família, a transição para a vida pós-escolar, a integração em programas de formação profissional, a preparação para integração em centros de emprego apoiado e em centros de atividades ocupacionais, entre outros (artigo 30.º).

Também definiu os parâmetros da intervenção precoce na infância e apontou modalidades específicas de educação, designadamente, as escolas de referência, para a educação bilingue de alunos surdos, cegos e com baixa visão, e as Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e de Apoio Especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdez e cegueira congénita (artigos n.º 23, n.º 24, n.º 25 e n.º 26).

Em 2018, com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a aposta numa escola inclusiva onde todos alunos, independentemente da situação pessoal e social em que se encontrem, devem beneficiar de respostas facilitadoras da aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social, tornou-se uma das prioridades da ação governativa. Com efeito, este documento:

... vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social. (p. 2918)

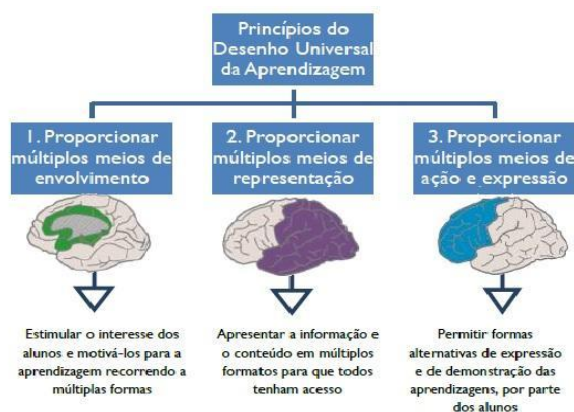
O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que revogou o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, definindo o regime jurídico da educação inclusiva, “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1, do artigo 1.º, p. 2919) e “identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nas áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação” (n.º 2, do artigo 1.º, p. 2919).

No artigo 3.º, o mesmo Decreto-Lei destaca oito princípios orientadores da Educação Inclusiva: a educabilidade universal (todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento), a equidade (todos têm acesso aos apoios necessários), a inclusão (todos têm direito ao acesso e participação nos mesmos contextos educativos), a personalização (planeamento educativo centrado no aluno, tendo em consideração as suas necessidades específicas, potencialidades, interesses e preferências), a flexibilidade (gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares), a autodeterminação (importância da autonomia pessoal), o envolvimento parental (participação ativa dos pais e encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos) e a interferência mínima (promoção do desenvolvimento pessoal e educativo, respeitando a vida privada e familiar).

As opções metodológicas subjacentes a este Decreto-Lei assentam no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na Abordagem Multinível, que “devem ser consideradas de forma integrada, articulada e flexível, constituindo-se como guias de apoio à ação das escolas na operacionalização do diploma ao nível da comunidade, da escola e da sala de aula” (Pereira, 2018, p. 18).

Definido como um modelo estruturante e orientador na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e efetivos para todos os alunos, o DUA constitui-se como uma ferramenta essencial no planeamento e ação em sala de aula, assim como na operacionalização das medidas universais orientadas para todos os alunos (Pereira, 2018). Com efeito, o DUA consiste numa abordagem curricular, baseada num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, que considera a diversidade de alunos em sala de aula (Pereira, 2018; Renders et al., 2021) e que pretende maximizar o sucesso de todos os alunos e minimizar as barreiras à aprendizagem (Madureira, 2018; Nunes & Madureira, 2015). Neste sentido, “as práticas pedagógicas sustentadas no DUA oferecem oportunidades e alternativas acessíveis para todos os alunos em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas expectativas de aprendizagem” (Pereira, 2018, p. 22). Tal como exposto na Figura 2, o DUA assenta em três princípios base (Figura 2), que sustentam um conjunto de orientações para tornar as salas de aula mais acessíveis a todos os alunos: i) proporcionar múltiplos meios de envolvimento; ii) proporcionar múltiplos meios de representação e iii) proporcionar múltiplos meios de ação e expressão (Nunes & Madureira, 2015; Pereira, 2018).

Figura 2
Princípios do DUA

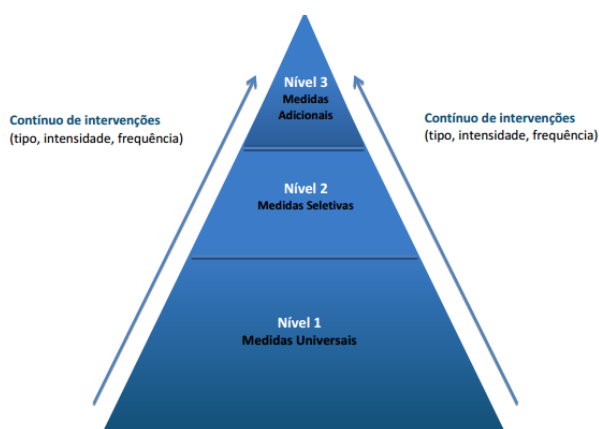


Nota. Retirado de “Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas”, de C. Nunes e I. Madureira, 2015, p. 35.

A Abordagem Multinível constitui-se como uma resposta eficaz que considera a complexidade, a multiplicidade e a interconectividade entre as dimensões da aprendizagem e do comportamento (Rodrigues et al., 2017), referindo-se a um modelo compreensivo e sistémico de ação de âmbito educativo, orientado para o sucesso escolar de todos e cada um dos alunos, que oferece um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, organizadas por níveis de intervenção e que variam em termos do tipo, intensidade e frequência das intervenções e são determinados em função da resposta dos alunos às mesmas (Pereira, 2018).

Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão referem-se às respostas educativas disponibilizadas pela escola e que têm como objetivo “a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória” (n.º 1, do artigo 6.º, p. 2921). Estas medidas são organizadas em três níveis de intervenção (Figura 3), nomeadamente, medidas universais, seletivas e adicionais, mobilizadas ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas e definidas pelos docentes em articulação com os pais ou encarregados de educação e outros técnicos da equipa multidisciplinar, numa abordagem multinível, isto é, aplicando quando necessário medidas de diferentes níveis e implementando novas medidas com base em evidências decorrentes da monitorização e da avaliação sistemáticas, bem como da sua eficácia (Pereira, 2018).

Figura 3
Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão



Nota. Retirado de “Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática”, de F. Pereira (Coord.), 2018, p. 21.

As medidas universais são respostas educativas de caráter geral, que incluem a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social, a intervenção com foco acadêmico ou comportamental em pequenos grupos, que podem ser mobilizadas para todos os alunos, inclusivamente para os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, visando promover o desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social e considerando a individualidade, através de ações e estratégias integradas e flexíveis (artigo 8.º).

Os percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, a antecipação e o reforço das aprendizagens e o apoio tutorial são exemplos de medidas seletivas (artigo 9.º), destinadas aos alunos cujas necessidades de suporte à aprendizagem não foram supridas pela aplicação das medidas universais, sendo necessária a elaboração de um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) para a sua mobilização, da responsabilidade da equipa multidisciplinar.

As medidas adicionais abrangem a possibilidade de frequência do ano de escolaridade por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (artigo 10.º) e têm como objetivo colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão, explicitadas no RTP, sendo que a mobilização destas medidas só deve ser efetuada após demonstração fundamentada da insuficiência das medidas universais e seletivas.

A Tabela 2 estabelece uma síntese comparativa entre o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Tabela 2

Análise comparativa entre o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

Áreas	Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro	Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho
Enquadramento	Define os apoios especializados a prestar na educação, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente (n.º 1, artigo 1.º);	Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (n.º 1, artigo 1.º);
Objetivos	Inclusão educativa e social; acesso e sucesso educativo; autonomia; estabilidade emocional; promoção da igualdade de oportunidades; preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego;	Identificar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação (n.º 2, artigo 1.º);
Princípios orientadores	Justiça; solidariedade social; não discriminação; combate à exclusão social; igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo; participação dos pais; confidencialidade da informação (n.º 1, artigo 2.º);	Educabilidade universal; equidade; inclusão; personalização; flexibilidade; autodeterminação; envolvimento parental; interferência mínima (artigo 3.º);
Conceito de necessidades educativas	Necessidades educativas especiais;	Necessidades educativas específicas;
Autonomia das escolas	Não menciona de forma evidente a importância da autonomia da escola.	Referência à necessidade de atribuir maior autonomia às escolas e aos seus profissionais para traçar medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.
Processo de referenciação, avaliação e implementação	Referenciação e avaliação do aluno realizadas pelo Diretor de Turma/Professor Titular, docente de Educação Especial e Técnicos Especializados (Psicólogo, Terapeuta da Fala), com referência à CIF, elaboração do RTP (artigo 6.º) e do PEI, que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação (artigo 16.º);	Referenciação e avaliação realizada pela equipa multidisciplinar de apoio à aprendizagem e inclusão, que define as medidas seletivas e elabora o RTP e/ou as medidas adicionais e elabora o RTP e o PEI (artigo 12.º);

Medidas educativas	<p>Visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;</p> <p>Medidas cumulativas*: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico individual; tecnologias de apoio (artigo 16.º);</p> <p>(*exceto adequações curriculares individuais e currículo específico individual)</p>	<p>Têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória;</p> <p>Intervenção multinível: medidas universais (diferenciação pedagógica; acomodações curriculares; enriquecimento curricular; promoção do comportamento pró-social; intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos); seletivas (percursos curriculares diferenciados; adaptações curriculares não significativas; apoio psicopedagógico; antecipação e o reforço das aprendizagens; apoio tutorial) e adicionais (frequência do ano de escolaridade por disciplinas; adaptações curriculares significativas; PIT; desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (artigo 6.º);</p>
PEI	<p>O PEI é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação, contemplando as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo (artigo 8.º);</p>	<p>O PEI contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e de outras medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, a definir pela equipa multidisciplinar, e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação (artigo 24.º);</p>
PIT	<p>Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo o PEI deve ser complementado com um PIT, a iniciar três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, com a colaboração dos profissionais, pais/encarregado de educação, destinado a promover a TVPE e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional (artigo 14.º);</p>	<p>Sempre que o aluno tenha um PEI, este deve ser complementado por um PIT, destinado a promover a TVPE e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional, que deve ser iniciado três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, orientar -se pelos princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação e envolver a participação ativa de profissionais, pais ou encarregados de educação e pelo próprio aluno (artigo 25.º);</p>
Envolvimento parental	<p>Participação ativa dos pais e encarregado de educação em tudo o que se relacione com a educação a prestar ao seu filho, acedendo a toda a informação constante no processo educativo (artigo 3.º);</p>	<p>Reforço do papel dos pais ou encarregados de educação, como elementos ativos em todo o processo educativo, ao nível da participação nas reuniões da equipa multidisciplinar, na elaboração, na avaliação e revisão do PEI, acesso ao processo individual e a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando (artigo 4.º).</p>

Envolvimento do aluno	Participação pouco ativa do aluno, mais evidente no momento da elaboração do PIT;	Referência explícita ao conceito de “Autodeterminação”, que consiste no respeito pela autonomia pessoal do aluno, tomando em consideração não apenas as suas necessidades, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões (artigo 3.º);
Cooperação e parceria	As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando a referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, a execução de atividades de enriquecimento curricular, a execução de respostas educativas de educação especial, o desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos, o desenvolvimento de ações de apoio à família; a TVPE, integração em programas de formação profissional; a preparação para integração em centros de emprego apoiado ou em centros de atividades ocupacionais (artigo 30.º);	As escolas podem desenvolver parcerias entre si, com as autarquias e com outras instituições da comunidade que permitam potenciar sinergias, competências e recursos locais, promovendo a articulação das respostas e visando a implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, o desenvolvimento do PEI e do PIT, a promoção da vida independente, o apoio à equipa multidisciplinar, a promoção de ações de capacitação parental, o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, a orientação vocacional, o acesso ao ensino superior, a integração em programas de formação profissional, o apoio no domínio das condições de acessibilidade (artigo 19.º);
Recursos específicos de apoio	Criação de escolas de referência para os casos de alunos surdos, cegos ou com baixa visão, de unidades de ensino estruturado para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e de unidades especializadas para alunos com multideficiência e com surdo cegueira (no 4.º, 5.º, 6.º e 7.º, artigo 19.º)	Criação de escolas de referência no domínio da visão, para a educação bilingue e para a intervenção precoce na infância, de centros de apoio à aprendizagem (CAA), centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação (CRTIC) e de centros de recursos para a inclusão (CRI) (artigos 13.º, 14.º, 15.º, 16.º, 17.º e 18.º);

2. PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

2.1. Conceptualização

A designação de PDI foi introduzida em 2013, pela American Psychiatric Association (APA), substituindo a anterior terminologia de Deficiência Mental contemplada no DSM-IV-TR- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (APA, 2002).

A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD] (2010) refere-se a esta problemática, recorrendo ao termo Incapacidade Intelectual.

Segundo a AAIDD (2010) e a APA (2014), é uma Perturbação do Neurodesenvolvimento, com início antes dos dezoito anos, caracterizada por limitações significativas, quer ao nível do funcionamento intelectual, quer no que diz respeito ao comportamento adaptativo, nos domínios conceptual, social e prático.

No Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, 5ª Edição (APA, 2014), são identificados três critérios, necessários para o diagnóstico da PDI, nomeadamente: i) limitações nas funções intelectuais (raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, discernimento, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência), confirmados pela avaliação clínica e testes psicométricos; ii) limitações no funcionamento adaptativo (domínios conceptual, social e prático), manifestados em dificuldades em atingir os padrões de desenvolvimento e socioculturais de independência pessoal e responsabilidade social, que, sem suporte contínuo, limitam o funcionamento numa ou mais atividades da vida diária, em múltiplos ambientes, como casa, escola, trabalho e comunidade e iii) início das limitações intelectuais e adaptativas durante o período de desenvolvimento: infância ou adolescência.

Segundo a APA (2014), a prevalência da PDI é de cerca de 1% da população mundial. Os casos de PDI Ligeira são os mais frequentes (85%), os de PDI Moderada correspondem a cerca de 10% e os de PDI Grave e Profunda, têm uma incidência de 4% e 1%, respetivamente (Nascimento, 2015, citado por Dias, 2018; Pereira et al., 2017). Os mesmos autores referem que no caso da PDI Grave, a prevalência de casos é de cerca de 6 casos por 1.000 pessoas, independentemente da etnia, distribuição geográfica ou grupo socioeconómico. A prevalência é superior em casos de mães com idade superior a 35 anos

e, de uma forma geral, o sexo masculino é mais afetado, quer nos casos ligeiros, quer nos graves (Nascimento, 2015, citado por Dias, 2018; Palha et al., 2016).

A PDI é uma condição heterogénea e multifatorial, com múltiplas causas, nomeadamente, biológicas, psicossociais ou ambas (APA, 2002), que podem ocorrer em diferentes fases: pré-natal, perinatal e pós-natal e em todas as raças e culturas (APA, 2014).

Antunes et al. (2018) identificam diferentes fatores etiológicos biológicos que poderão estar na origem da PDI: erros congénitos (malformações do cérebro, como ausência de corpo caloso, holoprosencefalia, lisencefalia, heterotopias e alterações nos cromossomas, como na Trissomia 2, na Trissomia 18, na Trissomia 21...), infeções (infeção por Citomegalovírus, vírus Zika, vírus da SIDA, Toxoplasmose, Meningites, Encefalites...), exposição a substâncias tóxicas (intoxicação por álcool ou chumbo), traumatismos cranianos graves, alterações endocrinológicas (Hipotiroidismo ou diminuição do nível da hormona tiroideia), doenças degenerativas (doenças raras em que se verifica um mau funcionamento cerebral progressivo), doenças vasculares (falta de oxigenação e baixa pressão arterial no período do parto) e perturbações metabólicas (por exemplo, Fenilcetonúria).

Palha et al. (2016) realçam a privação psicossocial como potencial causa da PDI, considerando, no entanto, que mais do que uma causa isolada é, na maioria das vezes, agravante de uma situação orgânica pré-existente. Esta ideia é reforçada por Pereira et al. (2017) que refere que a PDI é mais frequente em famílias com um funcionamento cognitivo e níveis educacional e socioeconómico mais baixos, sendo, portanto, influenciada pelo meio familiar e cultural (sobretudo nos casos de PDI Ligeira).

Apesar dos esforços intensivos de avaliação, em muitos casos (cerca de 45% a 50% e sobretudo de PDI Ligeira e Moderada) é difícil identificar a etiologia (APA, 2002; Neves & Aflalo, 2014; Palha et al., 2016). É mais provável a identificação de etiologias específicas nos casos de PDI Grave ou Profunda (APA, 2002).

Segundo Pereira et al. (2017) a investigação etiológica deve ser dirigida pela história clínica detalhada, incluindo antecedentes familiares e pessoais, percurso escolar, exame físico (com avaliação da presença de dismorfias, alterações cutâneas e exame neurológico), exclusão de défices sensoriais, testes genéticos, eventual avaliação metabólica, exames de imagem e eletroencefalograma.

Como qualquer outra Perturbação do Neurodesenvolvimento, a PDI tem início no período de desenvolvimento e pode acarretar prejuízos funcionais durante toda a vida.

A idade e forma de aparecimento dependem da etiologia e da gravidade do quadro, sendo que nos casos mais graves, o diagnóstico é realizado mais cedo, enquanto que nos mais ligeiros é realizado mais tarde, podendo não ser identificados até a idade escolar. A PDI também pode desenvolver-se de forma abrupta, no caso das formas adquiridas, como por exemplo, após doenças como meningite ou encefalite ou traumatismo encefálico durante o período do desenvolvimento (APA, 2014).

Neves e Aflalo (2014), assim como Palha et al. (2016), caracterizam a PDI como uma entidade heterogénea, com uma evolução que pode ser diferente para os mesmos tipos de dificuldades ou para as mesmas causas, e cujo prognóstico depende da interação entre fatores biomédicos, psicológicos e sociais/ambientais.

Os mesmos autores associam a um bom prognóstico o nível de funcionamento intelectual, a presença significativa de capacidades sociais e de linguagem, a capacidade de atenção, um ambiente familiar estruturado e cuidador, a evolução alcançada e a aprendizagem estruturada e apropriada ao desenvolvimento.

Volkmar et al. (2007, citado por Neves & Aflalo, 2014) refere que as pessoas com PDI podem apresentar todas as patologias psiquiátricas da população em geral. No entanto, algumas perturbações coocorrem mais frequentemente, como por exemplo, Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, Perturbações do Espectro do Autismo, Perturbação Depressiva e Bipolar, Perturbações de Ansiedade, Perturbação do Movimento Estereotipado, Perturbação do Controlo de Impulsos, Perturbação do Comportamento (APA, 2014). Também se verifica a ocorrência concomitante da PDI com outras doenças médicas e físicas (APA, 2013).

2.2. Avaliação e Intervenção

Neves e Aflalo (2014, p. 90) defendem que “a avaliação necessita de ser compreensiva e multidisciplinar e englobar a avaliação etiológica, problemas sensoriais e médicos gerais, nível e perfil de funcionamento (cognitivo/adaptativo, geral), bem como problemas de saúde mental e funcionamento familiar”.

Para além disso, a APA (2014), indica que para uma avaliação mais abrangente da PDI, devem ter-se em conta componentes como história médica pré-natal e perinatal, genograma familiar (preferencialmente de três gerações), exames físicos, avaliação genética, assim como triagem metabólica e investigação por neuroimagem.

Na avaliação da PDI são habitualmente utilizados diferentes tipos de instrumentos, que têm objetivos muito específicos: avaliar as funções intelectuais e o funcionamento adaptativo (dois dos três critérios necessários para o seu diagnóstico) e ainda a intensidade de apoios necessários, e que devem ser abrangentes, administrados individualmente, adequados culturalmente e validados do ponto de vista psicométrico (Antunes et al., 2018; APA, 2014),

É fundamental medir a inteligência, que Antunes et al. (2018, p. 71) definem como “um conjunto de capacidades diversas que permitem a alguém a adaptar-se a situações ainda não experimentadas e a criar associações novas”. Outros autores, como Schalock et al. (2010), associam o conceito de inteligência à capacidade para aprender, para pensar adequada e abstratamente e à capacidade de adaptação a novas situações. Enquanto que Neves e Aflalo (2014) acrescentam que a inteligência tem diversos componentes e o seu desenvolvimento depende de fatores genéticos, ambientais e da interação entre ambos.

Antunes et al. (2018) e APA (2014) destacam alguns dos instrumentos essenciais para a avaliação da inteligência: Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças, Matrizes Progressivas de Raven, Escala de Desenvolvimento de Griffiths. De acordo com a APA (2014) considera-se défice cognitivo quando o Quociente de Inteligência (QI), se situa abaixo de 70 (Défice Cognitivo Ligeiro: QI 50-69, Défice Cognitivo Moderado: QI 35-49, Défice Cognitivo Severo: QI 20-34, Défice Cognitivo Profundo: QI < 20).

Para confirmar o diagnóstico da PDI é necessário que se comprove, além de limitações no funcionamento intelectual, dificuldades no comportamento adaptativo, que é uma medida da capacidade de vida autónoma, independência pessoal e responsabilidade social (Antunes et al., 2018).

Santos (2007, p. 47) define o comportamento adaptativo como:

O conjunto de habilidades aprendidas ou adquiridas para desempenhar com sucesso aspetos e tarefas, no âmbito da independência, responsabilidade pessoal e social, que através de ajustamentos vários procura a adaptação às expectativas socioculturais e etárias vigentes, e que implicam o assumir do papel de membro ativo na comunidade onde o indivíduo se insere.

Schalock (2003, citado por Santos, 2007) sublinha a estrutura multidimensional do funcionamento adaptativo, assente em cinco domínios: i) desenvolvimento físico ou motor (inclui habilidades de praxia fina e global, mobilidade, necessidades básicas e

autonomia na higiene); ii) autossuficiência pessoal/autonomia (atividade doméstica, vestir/despir/calçar, banho, elaboração e preparação de refeições, utilização de eletrodomésticos e lavagem de loiça); iii) domínios cognitivo, da comunicação e académico (questões de linguagem recetiva e expressiva, competências ao nível da leitura e escrita, manuseamento do dinheiro); iv) domínio da socialização (estabelecimento e manutenção de relações interpessoais, interações com outros, participação em atividades de grupo, responsabilidade social, adaptação social e pessoal, resolução de problemas, socialização, autocontrolo e autorregulação, compreensão e raciocínio); e v) comportamento desajustado (agressividade, resistência em cumprir ordens e instruções, destruição de propriedades pessoais e públicas, autoagressão, hiperatividade, estereotípias).

Segundo a APA (2014), são considerados três domínios no funcionamento adaptativo: i) domínio conceptual ou académico (competências ao nível da linguagem, da leitura e escrita, da matemática, do raciocínio, do conhecimento e da memória); ii) domínio social (empatia, o julgamento social, a comunicação interpessoal e a competência para fazer e reter amizades); e iii) domínio prático (cuidado pessoal, responsabilidade no trabalho, gestão do dinheiro, lazer e planeamento de tarefas escolares e laborais).

É em função do funcionamento adaptativo nos domínios conceptual, social e prático que os níveis de gravidade (PDI Ligeira, PDI Moderada, PDI Grave, PDI Profunda) são definidos (APA, 2014), contrariamente ao estabelecido no DSM-IV-TR, em que a gravidade era classificada exclusivamente em função do QI (APA, 2002).

A APA (2014) resume o comprometimento nos diferentes domínios do funcionamento adaptativo, que definem os níveis de gravidade da PDI Ligeira, Moderada, Grave e Profunda (Tabela 3).

Tabela 3
Níveis de Gravidade da Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

Perturbação do Desenvolvimento Intelectual Ligeira		
Domínio Conceptual	Domínio Social	Domínio Prático
Pré-escolar: sem diferenças evidentes;	Imaturidade nas interações sociais;	Autonomia nos cuidados pessoais, com pouco apoio para as tarefas complexas;
Escolar e vida adulta: dificuldades académicas e na abordagem concreta dos problemas, pensamento abstrato, funções executivas e memória de curto prazo comprometidas.	Limitação na compreensão do risco.	Adultos: apoio na tomada de decisões relacionadas com saúde e questões legais e para a escolha de vocação profissional.

Perturbação do Desenvolvimento Intelectual Moderada		
Domínio Conceptual Atraso marcado das capacidades conceptuais em relação aos pares; Competências académicas de nível primário.	Domínio Social Linguagem menos complexa; Julgamento social limitado.	Domínio Prático Independente para os cuidados pessoais, mas necessita de mais tempo de aprendizagem e lembretes frequentes; Empregabilidade possível com necessidade de supervisão.
Perturbação do Desenvolvimento Intelectual Grave		
Domínio Conceptual Aquisição limitada das capacidades conceptuais; Pouco entendimento da linguagem escrita ou de conceitos matemáticos; Os cuidadores providenciam apoios para a resolução de problemas.	Domínio Social Linguagem falada bastante limitada em termos de vocabulário e gramática; O discurso e a comunicação estão focados no aqui e no agora dentro dos eventos do dia-a-dia.	Domínio Prático Necessidade de apoio para todas as atividades da vida diária (tarefas domésticas, recreativas e laborais); Incapacidade para tomar decisões responsáveis.
Perturbação do Desenvolvimento Intelectual Profunda		
Domínio Conceptual Capacidades conceptuais envolvem o mundo físico em vez dos processos simbólicos; Uso de objetos orientado para o autocuidado, trabalho ou lazer.	Domínio Social Compreensão muito limitada da comunicação simbólica no discurso e gestos; Compreensão de algumas instruções ou gestos simples; A expressão de desejos e emoções é feita através da comunicação não-verbal e não simbólica.	Domínio Prático Dependência absoluta de terceiros para as atividades diárias, de saúde e de segurança, embora possa ser capaz de participar nelas; Incapacidades motoras ou sensoriais coexistentes frequentes são uma barreira à participação e cooperação nas atividades.

Nota. Adaptado de “DSM-5. Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais”, da American Psychiatric Association., 2014, pp. 34-36.

A APA (2014) refere como exemplo de um instrumento de avaliação do comportamento adaptativo a Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland e em Portugal destaca-se o recurso à Escala de Comportamento Adaptativo - Versão Portuguesa (Santos & Morato, 2004).

Para além da avaliação da inteligência e do comportamento adaptativo, essenciais para um diagnóstico efetivo da PDI, é crucial a avaliação da intensidade de apoios necessários, dado que as pessoas com esta situação clínica necessitam de apoios extraordinários, que a maior parte das pessoas não necessita, para poderem beneficiar da educação, participar e contribuir para a sociedade e serem protegidas da exploração e abuso (Lopes-dos-Santos et al., 2020). Deste modo, os mesmos autores reforçam a importância da utilização da Escala de Intensidade de Apoios - Versão para Adulto (SIS-A) na avaliação da PDI, dado que consideram que as medidas de avaliação do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo estão tradicionalmente circunscritas à identificação das limitações na competência pessoal, sem que tenham uma

aplicação direta na identificação de apoios para um envolvimento significativo nas atividades e experiências de vida.

De forma a compreender o padrão da intensidade de apoios necessários, devem ser tidos em conta os conceitos de necessidades de apoio e de apoio.

Apoios são recursos e estratégias que promovem o desenvolvimento pessoal e promovem o funcionamento, e necessidades de apoio refere-se ao padrão e intensidade dos apoios que a pessoa necessita para participar em atividades da vida diária (Schalock, et al., 2010).

Sanches-Ferreira et al. (2012) identificam quatro tipos de apoio (Tabela 4): i) intermitente (apoio episódico, pontual, na medida do necessário, com intensidade variável e mais frequente nos casos de PDI Ligeira); ii) limitado (apoio limitado em termos de duração, mas com uma intensidade consistente ao longo do tempo, com o objetivo de promover o funcionamento adaptativo, sendo mais frequente nos casos de PDI Moderada); iii) extensivo (apoio intensivo, duradouro, contínuo e regular diário, em vários contextos específicos, mais indicado nos casos de PDI Grave); e iv) invasivo (apoio permanente e de alta intensidade, mais frequente nos casos de PDI Profunda, fornecido transversalmente em vários contextos da rotina diária, tendo como objetivos auxiliar no funcionamento do indivíduo e assegurar as suas condições de saúde e segurança).

Tabela 4
Níveis de Suporte na Perturbação de Desenvolvimento Intelectual

Níveis de Suporte na PDI	
Intermitente	Apoio episódico, pontual, na medida do necessário. A intensidade pode ser variável (por exemplo, em períodos de transição, incerteza, stress). Pode ser dado mais frequentemente a pessoas com PDI Ligeira.
Limitado	Apoio limitado em termos de duração, mas com uma intensidade consistente ao longo do tempo, com o objetivo de promover o funcionamento adaptativo. Pode ser dado mais frequentemente a pessoas com PDI Moderada.
Extensivo	Apoio intensivo, duradouro, contínuo e regular diário, em vários contextos específicos. Pode ser o indicado para indivíduos com PDI Grave.
Invasivo	Apoio permanente (“para toda a vida”) e de alta intensidade, fornecido transversalmente em vários contextos da rotina diária, que tem como objetivos auxiliar no funcionamento do indivíduo com PDI e assegurar as suas condições de saúde e segurança. Associa-se aos casos de PDI Profunda.

Nota. Adaptado de “A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: de uma perspetiva estática para uma perspetiva dinâmica da funcionalidade”, de M. Sanches-Ferreira et al., 2012, p. 563.

Sanches-Ferreira (2007, citado por Sanches-Ferreira et al., 2012, p.563) sublinha que:

A funcionalidade pode ser considerada como uma equação onde o grau de funcionalidade é função das limitações do indivíduo (denominador) e do apoio recebido (numerador). Assim, quanto maior o denominador, neste caso a limitação funcional, maior terá de ser o numerador, isto é, o nível de suporte a fim de que a funcionalidade se mantenha a um determinado nível. É nesta oscilação que se joga o contínuo funcionalidade/ incapacidade.

Segundo Santos et al. (2005), a necessidade de apoio não se focaliza naquilo que a pessoa com PDI é capaz de fazer, mas no que o contexto lhe pode oferecer para aumentar a sua funcionalidade em diversas situações, sendo que o tipo e a intensidade das necessidades de apoio são afetadas por diversas influências, tais como o nível de competência, o tipo de atividades em que se está envolvido, o tipo de contextos em que se está inserido e também outras áreas de necessidade, como por exemplo as necessidades de apoio médico ou de apoio comportamental.

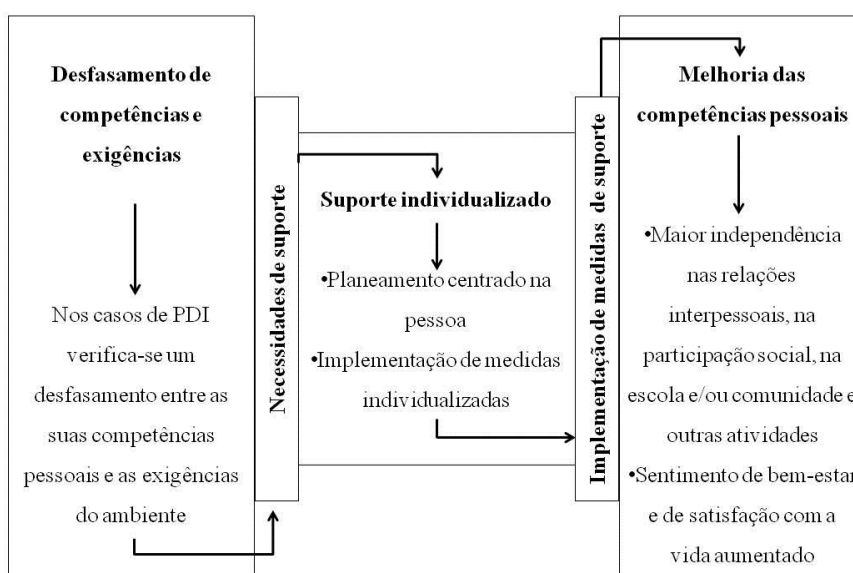
Dada a complexidade da PDI, a sua prevalência e o impacto que causa na vida das crianças e jovens, na família e na sociedade, torna-se fundamental a implementação de medidas, que incluem a colaboração inter e multidisciplinar de diferentes profissionais, tais como, pediatra de neurodesenvolvimento, geneticista, neuropediatra, psicólogo, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, técnicos de psicomotricidade, fisioterapeutas, professores de educação especial, assistente social, entre outros, com o objetivo de definir o perfil funcional, de identificar a etiologia e de determinar as estratégias de intervenção mais adequadas (Pereira et al., 2017).

A AAIDD (2010) preconiza que a intervenção na PDI deve basear-se nos pressupostos do Modelo Funcional-Ecológico, em que a incapacidade é entendida como um estado multidimensional do funcionamento humano em relação com as exigências do ambiente. Os programas de intervenção passam assim a ser organizados não apenas por áreas básicas de desenvolvimento, tal como defendido pelo Modelo Desenvolvimental (em que os objetivos da intervenção se baseavam nos atrasos comparativos ao desenvolvimento normativo, em áreas básicas como o desenvolvimento sensorial, cognitivo, linguagem, competências sociais, motricidade, independência), mas por

contextos de vida, nomeadamente, casa, escola, comunidade, lazer e trabalho/ocupação, onde são estabelecidos objetivos funcionais.

Segundo a AAIDD (2010), existem necessidades de suporte quando se verifica um desfasamento entre as competências da pessoa com PDI e as exigências do contexto em que se encontra, passando a intervenção pela implementação de medidas de suporte individualizado, com vista à melhoria das competências pessoais, no que diz respeito aos domínios do relacionamento interpessoal, participação social na escola, na comunidade e noutras atividades, assim como ao aumento do sentimento de bem-estar e de satisfação com a vida (Figura 4).

Figura 4
Modelo de Suporte



Nota. Adaptado de “Intellectual Disability: definition, classification and systems of supports”, da American Association Intellectual and Developmental Disabilities, 2010, p. 112.

Albuquerque (1998) identifica quatro diretrizes do processo de intervenção na PDI: i) inventário ecológico (que contextos de vida e atividades e análise de tarefas); ii) avaliação do desempenho do sujeito nessas atividades e análise das discrepâncias; iii) seleção das atividades a ensinar (tendo como prioridades o necessário, as preferências dos pais e sujeito, “sonhos”, idade cronológica e considerando também os contextos futuros); e iv) identificação das necessidades/intensidade de apoio.

Na mesma linha de pensamento, Palha et al. (2016) reforçam a importância de que o futuro das pessoas com PDI deve passar pela adoção de um estilo de vida convencional em todas as suas dimensões, defendendo cinco objetivos que devem nortear a intervenção

junto destas e das respetivas famílias, nomeadamente: i) formar e capacitar as famílias, a fim de melhor poderem lidar com esta problemática; ii) promover o desenvolvimento individual, numa perspetiva multidimensional (cognição, comportamento, interação social, autonomia, aprendizagem académica, entre outras); iii) estimular comportamentos pessoais e sociais; iv) promover uma adequada independência pessoal e v) promover o desempenho de um papel social relevante, incluindo, se possível, a profissionalização e a vida em família.

Construtos como a Qualidade de Vida (Verdugo et al., 2012) e Planeamento Centrado na Pessoa (AAIDD, 2010; Pereira, 2014) são fundamentais no contexto de aplicação dos apoios às pessoas com PDI.

Verdugo et al. (2012) sublinham a importância do conceito de Qualidade de Vida nesses mesmos apoios, dado o foco que colocam nas questões em torno da autodeterminação e da participação da pessoa com PDI nos contextos sociais de vida.

Estes autores consideram a Qualidade de Vida como um conceito multidimensional (Tabela 5), que abrange diferentes áreas, tais como o desenvolvimento pessoal (nível educativo, competências pessoais e comportamento adaptativo), a autodeterminação (escolhas/decisões, autonomia, controlo pessoal e objetivos pessoais), as relações interpessoais (redes sociais, amizades, atividades sociais), a inclusão social (participação e inclusão na comunidade, papéis sociais, apoios), os direitos (conhecimento dos direitos humanos e legais), o bem-estar emocional (segurança, experiências positivas, satisfação com a vida, ausência de stress), material (situação financeira, estatuto laboral, habitação, propriedade) e físico (estado de saúde e nutricional, entretenimento recreativo, lazer).

Tabela 5
Domínios e Indicadores da Qualidade de Vida

Domínios	Indicadores
Desenvolvimento Pessoal	Nível educativo, Competências pessoais, Comportamento Adaptativo
Autodeterminação	Escolhas/Decisões, Autonomia, Controlo pessoal, Objetivos pessoais
Relações Interpessoais	Redes sociais, Amizades, Atividades Sociais, Relações
Inclusão Social	Participação e inclusão na comunidade, Papéis sociais, Apoios
Direitos	Conhecimento dos direitos humanos e legais
Bem-estar emocional	Segurança, Experiências positivas, Satisfação com a vida, Ausência de stress
Bem-estar físico	Estado de saúde e nutricional, Entretenimento recreativo, Lazer
Bem-estar material	Situação financeira, Estatuto laboral, Habitação, Propriedade

Nota. Adaptado de “The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability”, de M. A. Verdugo et al., 2012, p. 1037).

O conceito de Planeamento Centrado na Pessoa (AAIDD, 2010; Ferreira & Pereira, 2015) tem como elementos enquadradores a autodeterminação e a inclusão. Segundo estes autores, a autodeterminação refere-se ao direito da pessoa de tomar por si as decisões que se relacionam com a sua vida, nomeadamente poder expressar os seus sonhos, fazer escolhas, participar na definição do seu projeto e percurso de vida, participar na resolução dos seus problemas, aprender nos contextos (aprender fazendo), usufruir da rede social e ter controlo sobre os acontecimentos da sua vida. A inclusão diz respeito ao envolvimento e à participação nos contextos naturais de vida.

Pereira (2014) descreve o planeamento centrado na pessoa como uma filosofia e não apenas como uma metodologia de trabalho, que preconiza que, independentemente da sua condição individual, todas as pessoas partilham a necessidade de autonomia, individualidade, amor e aceitação através da presença e da participação na família e na comunidade, desenvolvimento e aprendizagem contínua, estatuto na comunidade, segurança financeira, proteção legal e respeito pelos seus direitos.

3. O PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA VIDA PÓS-ESCOLAR

3.1. Transição para a Vida Pós-escolar

Todos os indivíduos, ao longo do seu percurso de vida, enfrentam sucessivas transições e a TVPE é uma das etapas mais significativas das suas vidas, constituindo-se como um processo complexo que implica mudanças ao nível dos contextos e serviços, do ensino, dos apoios da comunidade, com vista a uma plena inserção social, profissional e familiar (Campos et al., 2016; Monteiro & David, 2020).

Neste sentido, Canha (2015) sublinha que a transição da adolescência para a vida adulta é uma fase crucial do desenvolvimento de qualquer jovem, na qual são colocados vários desafios em relação ao futuro e, neste processo, os adolescentes com PDI enfrentam desafios adicionais, quando comparados com os seus pares.

De facto, durante o percurso escolar, todos os jovens enfrentam um conjunto de transições entre ciclos de estudos que implicam uma mudança de contextos, de pessoas e de estilos de interação dentro e fora da sala de aula. No entanto, se cada transição tem as suas especificidades, é a conclusão da escolaridade obrigatória, alargada até ao 12.º ano com a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que constitui uma das maiores preocupações dos jovens e das suas famílias. Sair da escola torna-se assim um marco importante e difícil pelas mudanças que implica (Nunes, 2013).

De acordo com este autor, a TVPE envolve profundas mudanças sociais e da participação e interação do sistema familiar e da comunidade, que vão além do mero estar num ambiente inclusivo, devendo ser proporcionadas oportunidades e experiências, que terão impacto sobre a qualidade de vida das pessoas com PDI. Na mesma linha de pensamento, Campos et al. (2016) defendem como prioridade o desenvolvimento de competências funcionais pessoais, sociais e laborais, em contextos reais diversificados, com utilidade para a vida futura.

Com a premissa clara de que a escola inclusiva pretende criar adultos autónomos, livres e solidários, com a capacidade de se adaptarem às exigências do mundo após a escolaridade obrigatória e de superarem as adversidades inerentes ao processo de transição, a escola tem como função dotá-los de competências que lhes permitam exercer o direito de cidadania (Neves & Morgado, 2019).

A escola tem um papel essencial na preparação do aluno para a sua inclusão na sociedade e, no caso de alunos com NEE, este papel adquire uma relevância substancial face à necessidade de pensar e preparar uma transição pós-escolar que viabilize a obtenção da qualidade de vida como objetivo (Almeida & Neves, 2020).

Constituindo-se como um meio privilegiado de produção de competências e de qualificações, a escola deve maximizar os resultados pessoais de cada aluno em contexto real e comunitário, providenciando oportunidades de aprendizagem concretas, funcionais e significativas para a aquisição de competências (pessoais, sociais e profissionais) e permitindo vivências inclusivas que conduzam a uma efetiva transição (Santos, 2019).

Segundo o explicitado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 34):

Os jovens com necessidades educativas especiais devem ser ajudados para fazerem uma efetiva transição da escola para a vida adulta. As escolas devem apoiá-los a tornarem-se economicamente ativos e dotá-los com as competências necessárias à vida diária, oferecendo formação em competências que respondam às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola.

A TVPE não deverá ser encarada como uma fase estanque, mas sim como um processo contínuo do desenvolvimento do aluno, o que significa que, ao longo de todo o seu percurso escolar, devem ser desenvolvidas atividades de promoção de autonomia e de várias competências pessoais e sociais essenciais, em ambientes exteriores à escola (Ferreira & Pereira, 2015). Os mesmos autores acrescentam que focar o processo de TVPE na realização de estágios em atividades profissionalizantes pode limitar o âmbito do processo de transição, pelo que se coloca como necessidade um esforço acrescido para integrar os jovens em organizações da comunidade de natureza cultural, desportiva ou social.

O conceito de TVPE, integrando um extenso e intrincado processo de preparação do jovem para a entrada na vida adulta, surge explanado em diferentes documentos nacionais e internacionais, no entanto, com definições distintas. Não obstante, todas elas partilham seis aspetos-chave, mais concretamente: i) o processo de transição deve ser apoiado politicamente (através de legislação específica e por medidas de políticas

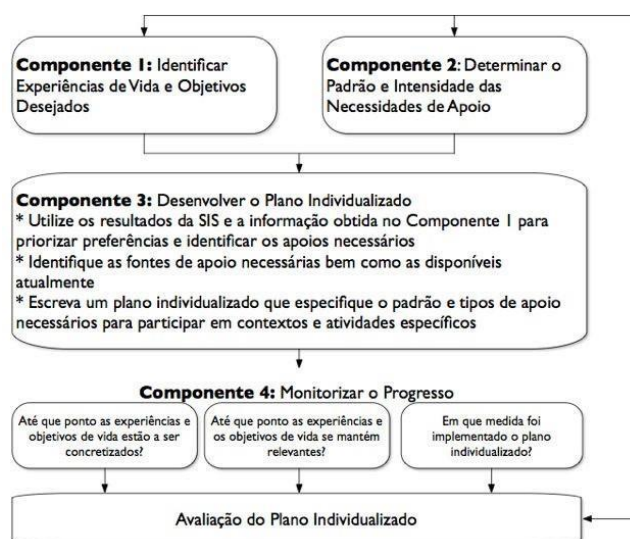
ajustadas); ii) as escolhas pessoais dos jovens devem ser respeitadas e a sua participação deve ser garantida; iii) o plano individual deve resultar do consenso entre o aluno, a família, os professores e os técnicos; iv) a transição carece da implementação de um programa educativo individual que contemple as áreas fortes dos alunos, os progressos e os fatores ambientais a mobilizar em contexto escolar; v) a transição implica o envolvimento e a cooperação de todos os agentes educativos; vi) é necessário estabelecer protocolos entre as escolas e as empresas/instituições da comunidade, ou seja, com o mercado de trabalho (Soriano, 2006).

3.2. Modelos de Planificação Individualizada de Transição

Thompson et al. (2002) apresentam um modelo de planificação individualizada centrado em quatro componentes: i) identificação das experiências de vida e dos objetivos desejados, ii) determinação do padrão e da intensidade das necessidades de apoio, iii) desenvolvimento de um plano individualizado e iv) monitorização do progresso, com vista à avaliação do plano individualizado, quanto à sua efetiva implementação, à concretização das experiências e objetivos e à sua relevância futura (Figura 5).

Figura 5

Componentes do processo de desenvolvimento de uma planificação individualizada



Nota. Retirado de “A avaliação de necessidades de apoio no desenvolvimento de Planos Individuais de Transição”, de M. A. Santos et al., 2005, p. 114).

Com vista ao desenvolvimento de um plano individualizado de transição, Santos et al. (2005) e Thompson et al. (2009) preconizam a utilização de instrumentos de

avaliação como a Escala de Intensidade de Apoios (SIS-A), no original Supports Intensity Scale (SIS), desenvolvida por Thompson et al. (2004) e adaptada para a população portuguesa por Lopes-dos-Santos et al. (2020), dado que é com a informação recolhida que é possível estabelecer o tipo, a frequência e a intensidade do apoio requerido para um conjunto representativo de tarefas que qualquer adulto terá que superar nos vários contextos de vida.

Neste sentido, Lopes-dos-Santos (2020) definem a SIS-A como um instrumento de elevado potencial na planificação de sistemas de apoio individualizados, capazes de promover a participação das pessoas com incapacidade e, ao mesmo tempo, sustentar os processos de tomada de decisão relativos à organização de serviços e à definição de políticas. A mesma autora acrescenta que a sua utilização deve ocorrer no âmbito de um processo de planificação centrado na pessoa, servindo de base ao desenvolvimento de planos individuais de apoio que respondam às necessidades e preferências das pessoas com incapacidade.

Kolhler et al. (2016) propõem um modelo de planificação da TVPE, designado de Taxonomia para Programação de Transição 2.0, baseado na anterior Taxonomia para Programação de Transição (Kohler, 1996), em que são sugeridas práticas concretas com vista a uma transição eficaz, divididas em cinco categorias: i) planeamento focado no aluno; ii) desenvolvimento do aluno; iii) colaboração entre agentes; iv) envolvimento familiar; e v) programa estruturado. As autoras defendem que o planeamento da transição deve ser focado no aluno, centrando-se na concretização de um plano individualizado, na planificação de estratégias adequadas ao seu perfil e tendo sempre presente a participação e o envolvimento do aluno e da família. O desenvolvimento do aluno deve assentar na avaliação formativa, no desenvolvimento de competências académicas, competências para a vida adulta, profissionais, sociais e emocionais, valorizando e promovendo apoios essenciais ao aluno. O planeamento deve ainda incluir a colaboração entre agentes, ou seja, entre todos os elementos envolvidos no processo educativo, tais como o próprio aluno, os pais ou encarregados de educação, os professores, os serviços da comunidade e empregadores. Relativamente ao envolvimento familiar, as autoras reforçam a importância da participação ativa da família no processo de planeamento e desenvolvimento do aluno, em parceria com os diversos agentes envolvidos no processo de transição.

3.3. Plano Individual de Transição

No contexto de uma escola inclusiva, o PIT assume-se como um instrumento fundamental para planear e preparar os alunos para a pós-escolaridade obrigatória, com uma intervenção adaptada a cada situação, que vá ao encontro das necessidades e expectativas, respeitando a individualidade de cada aluno (Fânzeres et al., 2019; Monteiro & David, 2020).

Introduzido com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, entretanto revogado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o PIT constitui-se como o elemento estruturante do processo de TVPE, que se inicia três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, contempla o PIT como uma medida adicional de suporte à aprendizagem e à inclusão, cujo objetivo é promover a TVPE e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional. O PIT complementa o PEI, um programa concebido para cada aluno, fundamental no que se refere à operacionalização das adaptações curriculares significativas, onde se identificam as medidas de suporte à aprendizagem que promovem o acesso e a participação em contextos inclusivos. Pereira (2018) apresenta o PEI como um documento formal, dinâmico e participado, sujeito a revisões e reformulações regulares, em função da monitorização e avaliação da intervenção e dos progressos do aluno, que define as adaptações curriculares significativas a adotar, as formas de operacionalização e a avaliação da sua eficácia, que descreve as potencialidades, talentos, expectativas e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos e que envolve a escola, a família e o aluno.

Ferreira e Pereira (2015) referem-se ao PIT como um documento que deve ser aberto por natureza, em constante construção e atualização, de acordo com as experiências que o aluno vai vivenciando, devendo orientar-se pelo princípio da autodeterminação. Também deve ser dinâmico, flexível e passível de ser alterado e por isso sujeito a revisões e reformulações regulares, em função da monitorização e avaliação da intervenção e dos progressos do aluno, assim como das mudanças de interesses e experiências (Fânzeres et al., 2019; Pereira, 2018).

3.3.1. Elaboração, implementação e avaliação do Plano Individual de Transição

A construção do PIT deve ser norteada por uma visão abrangente e assente na partilha de informação significativa, exigindo que a equipa multidisciplinar, em conjunto

com o aluno e os encarregados de educação, clarifique interesses, potencialidades e competências do aluno (acadêmicas, vocacionais, pessoais e sociais), áreas a investir, atividades a realizar, entidades envolvidas e locais onde se vão realizar as atividades, responsáveis e interlocutores em cada fase do processo e mecanismos de acompanhamento e supervisão (Pereira, 2018).

Para Soriano (2006), a definição, a implementação, a monitorização e a avaliação do PIT implicam uma abordagem centrada e articulada, decorrente em três fases: i) observação, informação e orientação; ii) formação e iii) emprego. Este mesmo autor considera o PIT como um instrumento, sob a forma de documento, no qual deve ser registado o passado, o presente e o futuro desejado do jovem com NEE, devendo incluir informação sobre os seus contextos de vida, mais especificamente condições familiares, história médica, tempos livres, valores e background cultural, escolar e formação.

Na elaboração do PIT, o aluno deve passar por um processo de orientação escolar e profissional prévio, continuando a ter esse apoio e acompanhamento durante a implementação do mesmo, com os objetivos de realizar a identificação de interesses e de aptidões, de contemplar a preparação das transições entre níveis de ensino e apoiar a tomada de decisão quanto à vida pós-escolar (Monteiro & David, 2020).

A tomada de decisão por parte do aluno e dos pais ou encarregados de educação deve ser feita com base na análise da informação recolhida em processo de orientação escolar e profissional ou de uma narrativa de projeto de vida/carreira (Monteiro & David, 2020, p.20), sendo que:

A comunicação com o aluno e a família deve ser ajustada, acessível e compreensiva, de modo a que o aluno tenha toda a informação disponível, de acordo com o seu nível de compreensão, que lhe permita uma adequada tomada de decisão quanto às experiências vocacionais e profissionais a realizar, e assim preparar a transição para a vida pós-escolar e, sendo possível, para o exercício de uma atividade profissional.

Estes mesmos autores sugerem ainda que o PIT integre o desenvolvimento de diferentes competências académicas, pessoais, sociais, vocacionais e profissionais. Ao nível das competências académicas deve incluir disciplinas curriculares adequadas aos interesses e aptidões do aluno e proporcionar o Português e Matemática aplicados às realidades do quotidiano. No que diz respeito às competências pessoais, deve

proporcionar o desenvolvimento da autonomia pessoal (autonomia primária quanto à alimentação, à higiene e à imagem, ao vestuário e autonomia secundária relativa à saúde e segurança, à gestão comportamental, à responsabilidade e orientação, à leitura/escrita e ao cálculo), da autonomia comunitária (gestão de expectativas e resolução de situações problema) e no domínio social (lazer, desporto e recreação, individualmente e em grupo), transportes e mobilidade, atividade económica e financeira. Relativamente às competências sociais, deve estimular a comunicação, a conversação, o relacionamento e a interação social, a regulação emocional e social, a imaginação social, a flexibilidade de pensamento e rotinas, o comportamento/assertividade enquanto cidadão inserido na comunidade, as relações hierárquicas, as necessidades legais e de defesa de direitos (autorrepresentação e autodeterminação) e o exercício da cidadania implicando direitos e deveres. No que concerne às competências vocacionais e profissionais, o PIT deve ter em conta competências laborais específicas da profissão/atividade na qual o aluno se encontra a desenvolver experiências em contexto real de trabalho e, caso o aluno esteja integrado num curso de dupla certificação, competências técnicas, específicas dos perfis profissionais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações, assim como competências para a empregabilidade.

Na opinião de Pereira (2018, p. 38):

A elaboração do PIT deve orientar-se no planeamento centrado na pessoa, seguindo os princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação e envolvimento do jovem, assim como pelos modelos de qualidade de vida, norteados por oito domínios: desenvolvimento pessoal, autodeterminação, relações interpessoais, participação, direitos, bem-estar emocional, bem-estar físico e bem-estar material.

Para Monteiro e David (2020), na elaboração, implementação e avaliação do PIT, é importante considerar diferentes premissas. O PIT deve ser elaborado com foco no planeamento baseado na pessoa, no seu contexto familiar e num modelo de qualidade de vida, tendo como objetivos o desenvolvimento pessoal, a promoção da autodeterminação e o reforço de competências ao nível das relações interpessoais e da participação na comunidade. A implementação do PIT deve assentar num processo de participação ativa do aluno e da família, sendo abordado de modo dinâmico e evolutivo, na medida das respostas, em contexto real, que o aluno vai apresentando às situações variadas e

experiências concretas das atividades equacionadas no seu plano. A avaliação e a eventual reformulação do PIT, deve incluir o acompanhamento do percurso do aluno, valorizando os seus progressos na resposta às atividades vocacionais que vai realizando, gerindo as expectativas e interesses, do próprio e da família, para encontrar as opções mais adequadas e deve compreender e aceitar a vontade do jovem e as suas escolhas, privilegiando sempre o seu bem-estar socio-emocional.

Ainda que a elaboração e a implementação do PIT estejam previstas para três anos antes da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; Pereira, 2018), Santos (2019) critica este período temporal, equacionando a hipótese de um prazo mais alargado e de um início mais precoce.

3.3.2. Intervenientes no processo de elaboração, implementação e avaliação do Plano Individual de Transição

O processo de elaboração, implementação e avaliação do PIT é da competência da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), criada a partir da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, mas com a responsabilização de todos os intervenientes no processo de transição, incluindo o próprio aluno e os pais/mães ou encarregados de educação e da comunidade.

Segundo Pereira (2018), a EMAEI é constituída por diferentes profissionais (docentes, docentes de educação especial, membros do conselho pedagógico, psicólogo) e pode ser definida como “um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo” (p.44).

A EMAEI assume um conjunto de competências no desenvolvimento do PIT, mais concretamente, iniciar atempadamente o trabalho de reflexão e a preparação da elaboração do PIT, de modo a ser operacionalizado no decorrer dos três últimos anos de escolaridade, envolver a família, o mais cedo possível, na preparação da TVPE, valorizando-a como um elemento colaborador ativo na elaboração, implementação e avaliação do PIT, estabelecer parcerias com entidades da comunidade envolvente, que possibilitem a realização de experiências vocacionais/profissionais no âmbito do desenvolvimento do PIT, tendo em vista a sua inserção profissional, elaborar um PIT, a partir do estabelecido no PEI, exequível, e que considere as potencialidades e necessidades do aluno, as expectativas e capacidade de suporte da família, assim como as

disponibilidades locais para o estabelecimento de parcerias com entidades formadoras, empregadoras, municipais e outras, e identificar um gestor do processo do aluno que acompanhe o percurso escolar, desde a fase da elaboração do PIT, à sua implementação, avaliação e eventual reformulação (Monteiro & David, 2020; Pereira, 2018).

Monteiro e David (2020) referem ainda a possibilidade da colaboração de outros técnicos ou entidades enquanto elementos variáveis da EMAEI, podendo ser indicados pelos pais ou encarregados de educação, sempre que se justifique e caso estes acompanhem e intervenham com o aluno.

O aluno deve ter um papel ativo e de colaboração no processo de TVPE e consequentemente no processo de elaboração, implementação e avaliação do PIT, daí que o percurso educativo deva ser centrado em si mesmo, tendo em conta a sua individualidade e autonomia pessoal, para que vá assumindo progressivamente o seu papel de protagonista da sua história pessoal e social, visando a melhoria da sua qualidade de vida e a construção do seu projeto de vida futura (Monteiro & David, 2020). Para estes autores, torna-se crucial desenvolver práticas educativas que garantam o direito à participação e à autodeterminação do aluno, devendo este ser incentivado a participar em todo o processo, com os objetivos de promover o autoconhecimento e a capacidade de autodecisão, no que diz respeito à definição de planos e metas pessoais e proporcionar a sua realização pessoal nos contextos familiar, social, profissional e cultural.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, veio reforçar o papel dos pais ou encarregados de educação em todo o processo educativo dos seus educandos, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento. Monteiro e David (2020) sublinham que para uma boa participação e cooperação com a escola, os pais ou encarregados de educação devem assumir que são corresponsáveis por todo o percurso escolar, nomeadamente pelo PIT, em que é esperado que participem ativamente na sua elaboração, implementação e avaliação. Para além disso, devem gerir expectativas do filho/educando (dando oportunidade a que este expresse os seus interesses e aspirações, desenvolva novas experiências e formule escolhas ao longo do seu percurso educativo), devem colaborar na construção da autonomia do filho/educando (promovendo a autoestima, apoiando e incentivando a autoconfiança e contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social), devem estabelecer uma comunicação positiva, aberta e construtiva com a escola, numa atitude de confiança (apresentando propostas e caminhos e valorizando o trabalho desenvolvido), devem procurar espaços na comunidade, complementares à escola, que promovam a participação social e comunitária

(dando sugestões de atividades e de contextos onde possam ser realizadas práticas, laborais ou outras), devem preparar o futuro (planeando e pensando no pós-escolar e encarando que as respostas para o futuro deverão ser adequadas às características do filho/educando).

No âmbito do desenvolvimento do PIT, é igualmente fundamental a colaboração da comunidade (autarquias, empresas, associações/IPSS, entre outras entidades da comunidade), um fator relevante para o sucesso na transição dos alunos com NEE.

As escolas podem articular-se com a comunidade e desenvolver parcerias entre si, efetuadas mediante a celebração de protocolos de cooperação, permitindo potenciar sinergias, competências e recursos locais. Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estas parcerias podem ter diferentes fins, nomeadamente, implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, o desenvolvimento do PEI e do PIT, a promoção da vida independente, o apoio à equipa multidisciplinar, a promoção de ações de capacitação parental, o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, a orientação vocacional, o acesso ao ensino superior, a integração em programas de formação profissional e o apoio no domínio das condições de acessibilidade (artigo 19.º).

Na opinião de Costa (2010), o processo de TVPE deve incluir a colaboração de organizações existentes na comunidade, para que em conjunto com a escola se possam encontrar respostas sociais e profissionais adequadas. O envolvimento da comunidade contribui assim para a construção de redes de apoio que vão criar oportunidades profissionais e de desenvolvimento, facilitando o processo de transição (Monteiro & David, 2020).

Para Correia (1999), as responsabilidades da comunidade devem incidir em diferentes níveis, nomeadamente na participação (ou seja, na interligação entre serviços comunitários e a escola para responderem às necessidades específicas do aluno e da família com vista a um desenvolvimento global do aluno), no apoio (através da criação de um conjunto de programas e incentivos que permita ao aluno um desenvolvimento socio-emocional e pessoal adequado às suas características) e na formação (no que diz respeito à sensibilização para a problemática da inclusão).

Soriano (2006) identificou como um dos aspetos chave a ter em consideração o facto de a transição requerer uma estreita cooperação entre a escola e o mercado de trabalho. Neste âmbito, concluiu que ao nível das políticas, os decisores políticos deveriam assegurar que todos os jovens experienciem condições reais de trabalho, garantir o acesso de todos os jovens a qualquer tipo de formação prática, respeitando as

suas necessidades, organizar medidas de formação flexíveis e promover incentivos formais e informais para as empresas, encorajando-as a proporcionar estágios para os jovens, enfatizando e demonstrando os benefícios mútuos resultantes da avaliação de exemplos de boas práticas de transição.

3.3.3. Barreiras e facilitadores no processo de elaboração, implementação e avaliação do Plano Individual de Transição

Fânzeres et al. (2019) referem que, apesar de serem evidentes grandes avanços no âmbito nacional e internacional relativamente à elaboração e implementação do PIT, ainda há um longo caminho a percorrer nesta área.

A *European Agency for Development in Special Needs Education* [EADSNE] (2002) identifica diferentes fatores, organizados em seis grandes áreas que podem dificultar e facilitar a TVPE e consequentemente a elaboração e implementação do PIT (Tabela 6): legislação e implementação de medidas políticas e públicas, participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais, desenvolvimento de um PEI adequado, envolvimento e cooperação entre todos os profissionais envolvidos, relacionamento entre a escola e o mercado de trabalho e transição para o emprego como parte de um longo processo.

Tabela 6
Barreiras e facilitadores da Transição para a Vida Pós-escolar

Áreas	Barreiras	Facilitadores
Legislação e implementação de medidas políticas e públicas	Falta de coordenação entre diferentes setores; Políticas passivas;	Legislação necessária e flexível; Adoção de medidas flexíveis; Legislação nacional obrigatória que regulamente todos os planos de transição; Estabelecimento de projetos locais; Informação aos empregadores acerca da legislação e dos benefícios inerentes; Organizações de voluntários que promovem os interesses das pessoas com incapacidade junto dos legisladores;
Participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais	Superproteção	Planeamento centrado no aluno; Envolvimento dos pais e jovens; Planos educativos que incluam a autodeterminação e a participação; Perfil de competências de acordo com as potencialidades; Oportunidade de experiência em diferentes contextos profissionais; Informação à família e ao aluno para as escolhas de vida futura;

Desenvolvimento de um PEI adequado	Conteúdo essencialmente acadêmico; Não são concedidos certificados oficiais, originando desigualdades;	Definição e planeamento do PIT com base numa avaliação regular, no trabalho colaborativo da equipa multidisciplinar, no desenvolvimento de um portfólio, certificados e igualdade de oportunidades, indicando competências e qualificações a obter e as possibilidades de trabalho;
Envolvimento e cooperação entre todos os profissionais envolvidos	Falta de formação e preparação para a cooperação e partilha; Falta de regras claras, comunicação e linguagem comum;	Existência de uma rede de apoio; Definições de tarefa de cada pessoa e serviço envolvido; Reforço dos Serviços de Orientação Vocacional; Formação complementar a todas as partes envolvidas; Envolvimento ativo dos empregadores e organizações;
Relacionamento entre a escola e o mercado de trabalho	Escola e empresas utilizam linguagens, métodos de trabalho e objetivos diferentes; Educação escola pré-determina as possibilidades pós-escolares, preparando o aluno para uma simples via, a do emprego protegido, atuando como barreira ao desenvolvimento pessoal e profissional e impedindo o acesso a outras possibilidades, pela não adequação dos programas;	Estabelecimento de redes parceiras; Definição de medidas criativas para ultrapassar as atitudes negativas; Aumento do sistema dual (Teoria na Escola e Prática nas Empresas); Organização flexível e medidas de formação; Abertura da escola ao setor do emprego; Bolsa de emprego; Medidas de apoio (recursos pessoais, materiais, financeiros e técnicos) para as empresas e empregadores;
A transição para o emprego como parte de um longo processo	Procedimentos rígidos de avaliação e deficiente coordenação entre escolas e emprego; Barreiras estruturais, ao nível do financiamento e estruturas do sistema educativo; Barreiras legais entre o sistema legislativo na educação e a legislação que oriente outros serviços.	Planeamento precoce; Orientação adequada; Apoio flexível ao aluno; Pessoa de referência para o processo de TVPE; Acompanhamento pós-escolar.

Nota. Adaptado de Educação especial na Europa - Respostas educativas pós 1.º Ciclo do Ensino Básico, de *European Agency for Development in Special Needs Education*, 2006, pp. 72-80).

Como fatores facilitadores destacam-se a existência de legislação específica e flexível, a participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais (planeamento centrado no aluno e planos educativos atentos à autodeterminação e participação), o envolvimento dos pais, oportunidades de experiências em diferentes campos profissionais, o planeamento do PIT com base numa avaliação regular e equipa multidisciplinar, o envolvimento e cooperação entre todos os profissionais, o envolvimento ativo dos empregadores e organizações, o estabelecimento de parcerias entre a escola e o mercado de trabalho, o planeamento precoce e o acompanhamento pós-escolar. As barreiras enunciadas estão relacionadas com políticas passivas e falta de

coordenação entre diferentes setores públicos, a superproteção parental, o foco nas competências acadêmicas, a falta de formação e de colaboração entre diferentes profissionais, a reduzida colaboração e a fraca coordenação entre a escola e o mercado de trabalho.

Aquando da avaliação externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, 7 de janeiro, Simeonsson et al. (2010) registaram diferentes barreiras que interferem negativamente no processo de elaboração e implementação do PIT, destacando-se a reduzida frequência de elaboração do PIT a alunos a três anos da conclusão da escolaridade obrigatória, a dificuldade no estabelecimento de protocolos com instituições ou empresas para a implementação do PIT e na articulação entre a escola e a comunidade, a reduzida participação dos alunos e a dificuldade ao nível da intercolaboração entre os docentes, tendo sublinhado a importância do reforço da cooperação com entidades formadoras e do estabelecimento de protocolos com instituições, assim como da formação inicial e contínua dos intervenientes.

A literatura científica na área (Antunes, 2012; Ferreira, 2008; Lourenço, 2011; Mendes, 2010; Ragageles, 2012) faz referência a um conjunto de dificuldades e constrangimentos, mais concretamente, falta de legislação específica sobre a transição de alunos mesmo após a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 3/2008, 7 de janeiro, falta de recursos humanos, financeiros e materiais, dificuldade na organização e sistematização dos programas de transição, limitada participação e envolvimento dos pais, fraca articulação e trabalho colaborativo entre a escola, os serviços e as entidades locais, desconhecimento por parte das organizações e empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE, poucas parcerias estabelecidas entre a escola e a comunidade, experiências vocacionais e pré-laborais limitadas e prática de certificação profissional inconsistente ou residual.

Complementando, Afonso (2005) e Menezes (2018) assinalam dificuldades na aceitação de estágios e procura de emprego, dificuldades inerentes aos alunos (falta de competências, de habilitações, pouca autonomia, tipo de perturbação), falta de recursos humanos, capacidade de adaptação e mudança, dificuldades inerentes à família (receio do futuro, baixas expectativas), ao local de residência e de transportes e dificuldades de enquadramento dos jovens quando saem da escola.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Plano de Investigação

1.1. Contextualização do estudo

A Educação Inclusiva transcende o contexto escolar, pretendendo-se edificar sociedades mais inclusivas e equitativas, o que requer o reconhecimento dos direitos de todos à educação e o compromisso de combater atitudes e práticas discriminatórias em todas as etapas da vida (Datnow, 2018).

Apesar da constatação de que a inclusão plena dos cidadãos e cidadãs com incapacidade, bem como o pleno reconhecimento e a promoção dos seus direitos fundamentais, têm vindo a constituir-se como grandes prioridades atuais, através da prestação de mais e melhores serviços, da garantia de respostas de qualidade atempadas e da criação de mecanismos de apoio eficazes, ainda se verificam obstáculos à sua concretização. Desta forma, o tema deste projeto centra-se na área da inclusão de alunos com PDI e a sua TVPE, enfatizando o contributo do PIT.

1.2. Formulação do problema de investigação e objetivos

A formulação de um problema é uma etapa-chave do processo de investigação, permitindo centrar a investigação numa área concreta, atribuir uma linha orientadora da ação e conduzir a revisão da literatura para a questão central (Coutinho, 2018).

Na investigação desenvolvida procurou-se responder à seguinte questão de estudo:

Qual é a importância do Plano Individual de Transição na inclusão e vida pós-escolar de um aluno com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual?

Tendo por base o problema geral de estudo foram definidos os seguintes objetivos:

- i) Compreender as perceções de um aluno com PDI e respetiva família, professores e formador sobre a importância do PIT na inclusão e TVPE.
- ii) Analisar o perfil de funcionalidade de um aluno com PDI, especificamente, as suas potencialidades, fragilidades e nível de participação nos contextos escolar, familiar e social.
- iii) Identificar facilitadores e barreiras no processo de inclusão de um aluno com PDI.

iv) Analisar o processo de construção e de implementação do PIT de um aluno com PDI.

v) Analisar as percepções de professores do ensino regular e de educação especial sobre a inclusão de alunos com necessidades específicas, implementação de medidas de suporte, bem como a pertinência do PIT na TVPE, no quadro da legislação em vigor da educação inclusiva.

1.3. Metodologia

1.3.1. Tipo de Estudo

Para Coutinho (2018) existem dois paradigmas, ou seja, duas formas de responder às questões sobre a realidade: o paradigma positivista (na investigação são utilizados métodos e procedimentos próprios das ciências físico-naturais, com o objetivo de descobrir uma realidade única, utilizando uma metodologia quantitativa) e o paradigma construtivista (assumindo-se que a natureza do mundo social é diferente do mundo natural, sobretudo em qualidade, procura-se descobrir os significados e as interpretações atribuídas aos fenómenos, descobrindo-se múltiplas realidades e privilegiando a metodologia qualitativa).

A investigação realizada enquadra-se no paradigma construtivista. Trata-se de um Estudo de Caso, de sujeito único, cuja finalidade é descrever um fenómeno inserido no seu contexto, em que se procura perceber qual a importância dos PIT na TVPE em alunos com PDI. Este tipo de estudo é adequado para abordar a temática do estudo, uma vez que se pretendia uma perspectiva mais interpretativa e construtivista, que permitisse uma compreensão mais humanizada da realidade, de forma a poder contribuir para a melhoria das práticas educativas.

Os objetivos da investigação qualitativa são descobrir, gerar e construir uma determinada realidade, isto é, compreendê-la, investigando um contexto mais específico, sendo adequada para problemas que requeiram uma compreensão em profundidade, podendo optar-se pelo estudo de caso, etnografia ou história de vida (Coutinho, 2018).

Segundo Meirinhos e Osório (2010), o estudo de caso é uma estratégia que permite estudar intensivamente um caso (um indivíduo, um grupo ou uma organização ou decisões, programas e mudanças organizacionais). Para Yin (2018), um estudo de caso é uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real (especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não

estão claramente definidos), não se estudando apenas o fenómeno, mas também o seu contexto.

O estudo de caso permite o desenvolvimento, a produção, a contestação ou o desafio de teorias, possibilita a explicação de uma situação ou o estabelecimento de uma base de aplicação de soluções para situações, assim como proporciona a exploração ou a descrição de um objeto ou fenómeno (Yin, 2018). O mesmo autor afirma que tem como vantagem a sua aplicabilidade a situações humanas e a contextos contemporâneos de vida real.

Diferentes autores classificam de forma diferenciada os estudos de caso. Bogdan e Biklen (2013) classificam-nos em função do número de casos em estudo, podendo ser estudo de caso único (um único caso em estudo) ou estudo de casos múltiplos (estudo de mais do que um caso). Por sua vez, Yin (2018) apresenta uma classificação com seis tipos de estudos de caso, considerando, quer o número de casos, quer os objetivos da investigação: Exploratórios Únicos ou Múltiplos (cujo objetivo é definir questões ou hipóteses para uma investigação posterior), Descritivos Únicos ou Múltiplos (com a finalidade de descrever um fenómeno inserido no seu contexto) e Explanatórios Únicos ou Múltiplos (baseados na busca por informação que possibilite o estabelecimento de relações de causa-efeito).

Segundo Coutinho (2018), para assegurar o rigor científico de um estudo de caso é necessário cumprir determinados critérios, que foram garantidos nesta investigação: credibilidade (contrastando e triangulando fontes de informação distintas e atendendo a que a realidade é múltipla, dinâmica e construída pelos próprios indivíduos), generalizações naturalísticas (questionando a generalização e sustentando que cada situação é única, tal como cada pessoa é uma pessoa), dependência (encarando que as incongruências são importantes, ao permitirem interpretações do fenómeno que se traduzem na riqueza de significados e vendo a consistência como possibilidade de chegar aos mesmos resultados a partir de informações e perspetivas similares) e confirmabilidade (apelando a critérios intersubjetivos que permitam evitar viés/juízos pessoais).

1.3.2. Participantes

Coutinho (2018) refere que na investigação científica é imprescindível a utilização de toda a população ou de uma amostra para estudar um fenómeno. Acrescenta que na impossibilidade de se inquirir toda uma população recorre-se a uma amostra, isto é, um

grupo de sujeitos selecionados, que representam toda a população, partilhando com esta características comuns. Segundo esta autora, o número de sujeitos não é considerado o fator mais relevante na constituição dos participantes, devendo este número estar relacionado com o tipo de questão a investigar e os objetivos do estudo.

Para Pardal e Lopes (2011) a amostra “tem condições de substituir o universo em análise e é, em muitos casos, o único meio de o conhecer, se não de maneira plenamente segura, ao menos com razoável segurança” (p.54).

Neste estudo, para além da participação do aluno com PDI, do Professor de Educação Especial, da Diretora de Turma, do Encarregado de Educação e do orientador do PIT, envolvidos no estudo de caso, também participaram docentes da escola que o aluno frequenta.

Trata-se de uma amostra por conveniência (Carmo & Ferreira, 1998, p. 197), uma vez que foi selecionada por razões de ordem prática. O aluno foi selecionado intencionalmente, em função do seu quadro clínico (PDI) e respetivo nível de gravidade (nível de gravidade ligeiro) e da medida adicional de suporte à aprendizagem e à inclusão de que beneficia (PIT). O Professor de Educação Especial, a Diretora de Turma, o Encarregado de Educação e o Orientador do PIT foram determinados a partir da relação direta (escolar, familiar e profissional) que estabelecem com o aluno e em função dos objetivos deste estudo. O grupo de docentes foi definido de acordo com os níveis de ensino existentes na escola que o aluno frequenta.

Caracterização do contexto escolar da amostra

Para a elaboração de uma breve caracterização da Escola Secundária foram recolhidos elementos nos documentos estruturantes da escola, designadamente: Projeto Educativo de Escola (2023) e Regulamento Interno (2023), bem como pela via do contacto direto com a Coordenadora do Departamento da Educação Especial.

No Projeto Educativo de Escola, a Escola Secundária do setor público do estado, sob a tutela do Ministério da Educação, é descrita como um espaço propiciador de igualdade de oportunidades, que aceita as divergências, mas procura o reconhecimento da equidade na sua dimensão humana, tal como o plasmado no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com alterações da Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, visando, desta forma, responder à diversidade das necessidades de todos os alunos e contribuindo assim para o seu desenvolvimento integral nas várias etapas do seu processo de aprendizagem. Deste modo, constitui-se como o objetivo central desta escola: contribuir para que cada

aluno desenvolva competências de cidadania ativa para que no futuro sejam cidadãos críticos, criativos e autónomos, que lhes permitam explorar e desenvolver plenamente as suas capacidades, integrando-se de forma ativa na sociedade pelos seus contributos críticos, responsáveis e profissionais promovendo o desenvolvimento da região e do país.

De acordo com o Regulamento Interno (2023), a estrutura orgânica da escola é composta pelos seguintes órgãos institucionais: Conselho geral, Direção, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

Localizada na região centro/norte de Portugal, serve uma população estudantil predominantemente oriunda de freguesias classificadas como medianamente urbanas e rurais e recebe, a nível do ensino básico, alunos provenientes de diversas escolas da cidade e subúrbios e, no ensino secundário, alunos, fundamentalmente, de meios rurais e suburbanos do concelho e de outros concelhos limítrofes.

Segundo o Projeto Educativo da Escola, a população residente na área de influência desta escola caracteriza-se, no geral, por uma grande heterogeneidade, quer a nível da sua inserção laboral, grau de instrução e idade. Dela fazem parte estratos sociais mais desfavorecidos e estratos médios e superiores, onde dominam as profissões técnicas e científicas, com elevados níveis de escolarização. Os alunos provêm, assim, de agregados familiares de vários estratos sociais, inseridos em contextos culturais e económicos diversos.

A escola integra a rede de oferta de ensino no 3.º Ciclo do Ensino Básico (3.º CEB) e no Ensino Secundário e Profissional e propõe uma oferta curricular diferenciada. É, também, uma escola de referência para o ensino artístico especializado de música, de dança e de teatro no ensino básico e no ensino secundário, bem como escola de referência para alunos cegos e com baixa visão. A oferta educativa está estruturada da seguinte forma: 3.º CEB (Ensino geral; Ensino Artístico especializado de música; Ensino Artístico especializado de dança; e Ensino artístico especializado de teatro) e Ensino Secundário (Cursos científico-humanísticos; Cursos de ensino artístico especializado de música e de dança; e Cursos profissionais de dupla certificação).

No ano letivo de 2023-2024, 158 professores exerciam funções docentes na escola e frequentaram a escola 1426 alunos, 624 do sexo feminino e 802 do sexo masculino, 301 no 3.º Ciclo, 548 no Ensino Secundário e 537 do Ensino Profissional, distribuídos por 67 turmas, 12 do 3.º Ciclo, 24 do Ensino Secundário e 31 do Ensino Profissional (Tabela 7).

Tabela 7
População escolar e recursos humanos

Indicadores		N.º
Docentes		158
Turmas		67
Distribuição das turmas por ciclos de estudo	3.º Ciclo	12
	Secundário	24
	Profissional	31
Alunos		1426
Distribuição dos alunos por género	Feminino	624
	Masculino	802
Distribuição dos alunos por ciclos de estudo	3.º Ciclo	301
	Secundário	548
	Profissional	537

Nota. Retirado de Projeto Educativo da Escola (2023)

No que concerne aos recursos humanos do departamento de Educação Especial, a equipa era constituída por 11 docentes (Tabela 8), com formação especializada em Educação Especial, 9 no Domínio Cognitivo e Motor e 2 no Domínio Deficiências Visuais.

Tabela 8
Docentes com formação especializada em Educação Especial

Grupo de recrutamento	Área da Educação Especial	N.º de docentes
910	Domínio Cognitivo e Motor	9
920	Deficiências Auditivas	0
930	Deficiências Visuais	2
Total		11

Nota. Informação disponibilizada pela coordenadora da Educação Especial.

Relativamente à população com NEE, tal como observamos na Tabela 9, no ano letivo 2023/2024, 269 alunos, de um total de 1426, beneficiaram de medidas educativas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o que perfaz 18.86% da população escolar.

Desses 269 alunos, 151 eram do sexo feminino e 118 do sexo masculino, 126 frequentavam o 3.º Ciclo, 53 o Ensino Secundário e 90 o Ensino Profissional.

Relativamente às Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, 269 alunos usufruem de Medidas Universais, 74 de Medidas Seletivas e 23 de Medidas Adicionais.

Tabela 9
Alunos com NEE

Indicadores		N.º de alunos
NEE		269
Distribuição por sexo	Feminino	151
	Masculino	118
Distribuição por ciclos de estudo	3.º Ciclo	126
	Secundário	53
	Profissional	90
Medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018), de 6 de julho	Medidas Universais	269
	Medidas Seletivas	74
	Medidas Adicionais	23

Nota. Informação disponibilizada pela coordenadora da Educação Especial.

Tal como se pode verificar na Tabela 10, as tipologias de NEE são heterogéneas e diversificadas. No campo das Perturbações do Neurodesenvolvimento, verificavam-se casos de Dislexia e/ou Disortografia (87 alunos), de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (76 alunos), de Perturbação de Desenvolvimento Intelectual (75 alunos), de Perturbações do Espectro do Autismo (19 alunos), Discalculia (1 aluno). Verificavam-se ainda 2 casos de Sobredotação e outras condições clínicas como Cegueira (2 alunos), Nistagmo (2 alunos) e Daltonismo (1 aluno), Distrofia (1 aluno), Perturbação Motora (1 aluno), Diabetes (1 aluno) e Epilepsia (1 aluno).

Tabela 10
Tipologias de perturbações/necessidades específicas dos alunos na escola

Indicadores	N.º de alunos
Cegueira	2
Daltonismo	1
Nistagmo	2
Perturbações do Espectro do Autismo	19
Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	76
Dislexia e/ou Disortografia	87
Tipologia de NEE	
Discalculia	1
Perturbação do Desenvolvimento Intelectual	75
Diabetes	1
Epilepsia	1
Sobredotação	2
Distrofia	1
Perturbação Motora	1
Total	269

Nota. Informação disponibilizada pela coordenadora da Educação Especial.

Caraterização dos participantes das entrevistas

Os dados relativos aos cinco participantes das entrevistas encontram-se compilados na Tabela 11.

Tabela 11
Caracterização dos entrevistados

Entrevistado	Caracterização
Aluno com PDI	Sexo: Masculino Idade: 19 anos Habilitações Literárias: 12.º ano do Curso Profissional de Turismo Ambiental e Rural (a frequentar)
Encarregado de Educação	Sexo: Feminino Idade: 44 anos Habilitações Literárias: 4.º ano Profissão: Funcionária de limpeza
Professora de Educação Especial	Sexo: Feminino Idade: 53 anos Habilitações Literárias: Licenciatura Tempo de serviço: 28 anos Formação Educação Especial: Pós-graduação em Educação Especial Funções que desempenha: Professora de Educação Especial, Coordenadora do Centro de Apoio à Aprendizagem, Membro do Conselho Pedagógico e da EMAEI Tempo de serviço como Professora de Educação Especial: 25 anos
Diretora de Turma	Sexo: Feminino Idade: 45 anos Habilitações Literárias: Licenciatura Tempo de serviço: 23 anos Funções que desempenha: Professora e Diretora de Turma do Curso Profissional de Turismo Ambiental e Rural
Orientador do PIT	Sexo: Masculino Idade: 38 anos Habilitações Literárias: 12.º ano Profissão: Gerente de loja

Caracterização dos inquiridos

Na Tabela 12, apresentam-se os dados relativos à caracterização sociodemográfica da amostra que respondeu ao questionário, constituída por 44 professores, numa população de 158 professores, sendo que 30 (68.2%) são do sexo feminino e 14 (31.8%) do sexo masculino.

Considerando a variável idade, verifica-se que as idades dos inquiridos se encontram entre os 30 e os 65 anos. Assim, 4.6% (n=2) dos professores têm menos de 40 anos, 36.4% (n=16) têm idades compreendidas entre 41 e 50 anos, 40.9% (n=18) entre 51 e 60 anos e 18.1% (n=8) acima dos 60 anos.

No que diz respeito às Habilitações Literárias, 63.6% (n=28) dos professores possui Licenciatura, 29.6% (n=13) são detentores do grau acadêmico de Mestrado/Doutoramento e 6.8% (n=3) apresenta Pós-graduação/Especialização.

Relativamente à experiência profissional, traduzida no número de anos de serviço, a maioria dos professores, 38.5% (n=17), tem mais de 30 anos de serviço, 27.3% (n=12) tem entre 21 a 30 anos de serviço, 22.7% (n=10) tem entre 11 a 20 anos de serviço e 11.5% (n=5) tem menos de 10 anos de serviço.

Quanto ao nível de ensino em que os participantes lecionam, a maioria, 47.7% (n=21), leciona no Ensino Secundário, 29.5% (n=13) dos professores leciona no 3.º Ciclo e 22.7% (n=10) leciona no Ensino Profissional.

Dos respondentes, a maioria, 77.3% (n=34), não tem formação em Educação Especial. Apenas 10 (22.7%), dos 44 professores, possui especialização em Educação Especial. Dos professores inquiridos, 18.2% (n=8) exerce funções como docente de Educação Especial.

No que concerne à experiência profissional como docente de Educação Especial, traduzida no número de anos de docência, 3 (37.5%) dos professores lecionou menos de 10 anos e 5 (62.5%) entre 11 a 20 anos.

Tabela 12
Caracterização pessoal e profissional dos participantes (N=44)

Variáveis	n	%	Mín.	Máx.	M	DP
Idade			30	65	52.80	8.19
< 40 anos	2	4.6				
41-50 anos	16	36.4				
51-60 anos	18	40.9				
> 60 anos	8	18.1				
Sexo						
Feminino	30	68.2				
Masculino	14	31.8				
Habilitações Académicas						
Licenciatura	28	63.6				
Mestrado/Doutoramento	13	29.6				
Pós-graduação/Especialização	3	6.8				
Tempo de Serviço			2	44	25.61	10.89
< 10 anos	5	11.5				
11-20 anos	10	22.7				
21-30 anos	12	27.3				
> 30 anos	17	38.5				
Nível de Ensino						
3.º Ciclo	13	29.5				
Ensino Secundário	21	47.7				
Ensino Profissional	10	22.7				
Especialização em Educação Especial						
Sim	10	22.7				

Não	34	77.3				
Professor de Educação Especial						
Sim	8	18.2				
Não	36	81.8				
Tempo de docência em Educação Especial			2	18	11.5	5.41
< 10 anos	3	37.5				
11-20 anos	5	62.5				

1.3.3. Instrumentos de recolha de dados

Para Meirinhos e Osório (2010), são vários os instrumentos que se podem utilizar num estudo de caso com vista à recolha de informação, nomeadamente, observação (participante ou não), diário, questionário, fontes documentais, entrevista (individual e de grupo) e outros registos que as modernas tecnologias da informação e da comunicação permitem obter.

O recurso a diferentes instrumentos tem a vantagem de permitir o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados, que surge como uma estratégia de validação, ao tornar possível a combinação de informações para o mesmo fenómeno, aumentando assim a fiabilidade (Yin, 2018). Nesta investigação, para proceder à recolha de dados, recorreu-se a fontes documentais, à entrevista (individual) e ao inquérito por questionário *ad hoc*.

Pesquisa Documental

No que diz respeito às fontes documentais, foram consultados documentos oficiais da escola (Projeto Educativo da Escola e Regulamento Interno) e relatórios e registos do processo educativo do aluno (Relatórios Médicos, RTP, PEI, PIT e outros). O recurso a este tipo de instrumento é fundamental na medida em que permite contextualizar o caso ou casos em estudo, acrescentar informação e validar evidências de outras fontes (Meirinhos & Osório, 2010).

Na exposição da informação proveniente das fontes documentais, o critério de confidencialidade esteve sempre assegurado, apesar das autorizações dadas pelo encarregado de educação e pela Direção da Escola para a consulta dos elementos individuais do aluno.

Entrevista

Amado (2014) refere-se à entrevista como um dos mais poderosos meios para se compreender os seres humanos e para se obter informações nos mais diversos campos,

afirmando que é um dos principais instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa. Para Meirinhos e Osório (2010), a entrevista constitui-se como um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade. Nesse sentido, recorreu-se à entrevista semiestruturada (individual), que “nem é inteiramente livre e aberta... nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas à priori” (Pardal & Lopes, 2011, p.86-87) e em que não se verifica uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado pronunciar-se sobre o tema proposto, respeitando os seus quadros de referência e salientando o que para ele for mais relevante (Amado, 2014).

Para a realização deste estudo foram efetuadas cinco entrevistas (ao aluno, à Professora de Educação Especial, à Diretora de Turma, ao Encarregado de Educação e ao Orientador do PIT), após as quais, foi realizada a análise de conteúdo das respostas.

A preparação das entrevistas compreendeu a execução de alguns requisitos metodológicos. Assim, os entrevistados foram previamente informados sobre o tema e os objetivos, foi garantida a confidencialidade (Anexo A) e solicitada a autorização para o registo áudio da entrevista.

As entrevistas foram conduzidas por tópicos específicos, a partir dos quais foram formuladas as questões, implicando a construção de guiões, que constam em anexo (Anexos B, C, D, E e F). O objetivo geral foi recolher informação relativa à elaboração, à implementação e à funcionalidade do PIT respeitante ao aluno, mais concretamente, compreender a importância e a relevância atribuída ao PIT, analisar o seu processo de elaboração e de implementação e identificar potenciais facilitadores e barreiras na sua elaboração e implementação.

As perguntas são na maioria estruturadas, contudo, decidiu-se para facilitar a análise de conteúdo e a rapidez de resposta dos entrevistados, pela introdução de algumas questões com opções não estruturadas, o que possibilitou o alargamento da informação a recolher.

Inquérito por Questionário

Optou-se pelo inquérito por questionário de autopreenchimento, para, dessa forma, efetuar análises descritivas dos resultados obtidos decorrentes das opiniões e perceções dos docentes inquiridos. Descrito como “uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar” (Ghiglione & Matalon, 2001, pp. 7-8), a opção por este instrumento de recolha de dados, adequa-se aos

objetivos definidos neste trabalho, dado que “visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes do estudo” (Coutinho, 2018, p.100).

O questionário possibilita apresentar a um grupo significativo de indivíduos um conjunto de questões que incidem em dados socioprofissionais e na recolha de dados, perspetivas ou atitudes em relação a pareceres individuais ao nível de conhecimentos ou experiência sobre um determinado problema que possa ser do interesse do investigador (Quivy & Campenhoudt, 2005). De acordo com o problema e os objetivos elencados, o questionário está estruturado com predomínio de questões de resposta fechada, de escolha dicotómica e múltipla e duas questões de resposta aberta.

Predominantemente foi utilizada uma escala tipo Likert, estando ao dispor dos inquiridos, as opções de resposta numa graduação de cinco pontos, desde do “Discordo Totalmente” até ao “Concordo Totalmente” ou de “Insuficiente” até a “Muito bom”. As escalas de Likert utilizam-se para “registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor” (Tuckman, 2000, p. 280).

A opção por questões de resposta aberta relaciona-se com a pretensão de recolher respostas mais detalhadas e com maior conteúdo informativo (Hill & Hill, 2005).

Estruturalmente, o instrumento está organizado em três partes (Anexo G), com um total de vinte e seis questões. Na primeira parte, Informações sociodemográficas, as questões (1.1 a 1.7) permitem recolher dados do inquirido relativamente ao sexo, idade, habilitações académicas, tempo de serviço, nível de ensino lecionado e formação em educação especial. Na segunda parte, Educação Inclusiva, normalizada pelo Decreto-Lei n.º 54/ 2018, de 6 de julho, foram inseridas questões (2.1 a 2.13, incluindo duas questões abertas) relacionadas com o conhecimento e as perceções relativos à Educação Inclusiva e à familiarização e implementação do Decreto-Lei n.º 54/ 2018, de 6 de julho, dos seus princípios e das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão. A terceira parte, Medida Adicional: PIT, inclui questões (3.1 a 3.6) com vista à obtenção de informação relacionada com a importância do PIT e de aspetos específicos relativos à sua elaboração e implementação.

Os inquiridos foram esclarecidos acerca dos objetivos do estudo e da confidencialidade da informação recolhida, utilizada unicamente para o fim deste estudo.

1.3.4. Procedimentos e técnicas de análise de dados

Esta investigação decorreu de janeiro a julho de 2024 e organizou-se em diferentes fases nomeadamente, revisão da literatura, formalização dos pedidos de autorização, consulta e recolha de informação proveniente das fontes documentais disponibilizadas, elaboração de instrumentos de recolha de dados, aplicação dos instrumentos, análise e tratamento dos dados, discussão dos resultados e redação do trabalho de investigação.

Após a seleção do tema, iniciou-se a fase de revisão de literatura, que incluiu uma pesquisa bibliográfica pormenorizada e de natureza científica, crucial para a formulação do problema de investigação, da sua definição e dos seus objetivos, assim como da seleção da metodologia de investigação.

A fase de formalização dos pedidos de autorização operacionalizou-se através de contactos (via email, telefonicamente e presencialmente) com a Direção da escola, com a coordenadora da Educação Especial, com a Professora de Educação Especial, o Encarregado de Educação, o aluno, a Diretora de Turma e o Orientador do PIT. Foi solicitada a sua colaboração nesta investigação e na sequência disso foram esclarecidos os princípios éticos, nomeadamente a salvaguarda dos direitos dos participantes, a privacidade, o anonimato e a confidencialidade, explicitados no documento de Consentimento Informado, em que os foram devidamente informados acerca do estudo e dos seus objetivos, assim como das condições em que seria concretizado. O pedido de autorização para a aplicação do inquérito por questionário foi realizado através da plataforma Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME).

Obtidos os consentimentos, realizou-se a consulta e a recolha de informação proveniente das fontes documentais disponibilizadas.

Na fase seguinte, relativa à elaboração dos instrumentos de recolha de dados, foram criados os guiões de entrevista, destinados ao aluno, ao Encarregado de Educação, à Professora de Educação Especial, à Diretora de Turma e ao Orientador do PIT. Estes guiões resultaram de um plano prévio, no qual, numa ordem lógica foram definidas e registadas orientações para a recolha da informação essencial, dando-se, no entanto, a possibilidade de liberdade de resposta ao entrevistado.

Seguiu-se a fase de implementação dos instrumentos (realização das entrevistas aos diferentes participantes da investigação, gravadas para facilitar a transcrição das mesmas e salvaguardar a quantidade e a qualidade da informação partilhada, e aplicação do questionário) e a fase de recolha da informação. De seguida, deu-se início à fase de

tratamento dos dados. Para Amado (2014), a questão da análise de dados é central na investigação, referindo que não basta apenas recolher dados, sendo crucial saber analisá-los e interpretá-los e não sendo possível fazer uma coisa sem a outra. Deste modo, com o objetivo de identificar e sistematizar a informação veiculada pelas fontes documentais e pelos participantes foram utilizados os procedimentos de Análise Documental, de Análise de Conteúdo e de Análise Estatística.

A consulta e a recolha de informação proveniente das fontes documentais disponibilizadas decorreram em março de 2024. Santos (2012) define a utilidade da Análise Documental como uma forma de condensação das informações, para consulta e armazenamento.

As entrevistas decorreram em março e abril de 2024. Após a sua receção, os dados recolhidos foram tratados e analisados de acordo com as técnicas da análise de conteúdo. Santos (2012, p.387) conclui que “a análise de conteúdo é uma leitura profunda, determinada pelas condições oferecidas pelo sistema linguístico, e objetiva a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspetos exteriores. Ademais, a técnica permite a compreensão, a utilização e a aplicação de um determinado conteúdo” (p. 387). Segundo, Bardin (2016) tratar o material é codificá-lo e como tal “A codificação corresponde a uma transformação (...) dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (p. 129). Bardin (2016) considera três momentos sucessivos na Análise de Conteúdo: i) pré-análise, que assenta na organização da informação recolhida, com vista à sua operacionalização e à sua sistematização, em função de regras como exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade; ii) exploração do material, que consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração; iii) tratamento de resultados, baseada na inferência e na interpretação em função dos objetivos propostos.

Relativamente ao procedimento de aplicação do questionário, é de referir que se realizou um pré-teste a cinco professores, que não exerciam funções na escola secundária em causa, de modo aferir a sua complexidade e capacidade de resposta ao mesmo. Os questionários foram disponibilizados durante os meses de junho e julho de 2024, sendo distribuídos pessoalmente ou através de email (envio do link do formulário). Após a recolha dos mesmos, iniciou-se a sua catalogação por registo para posterior inserção na aplicação de tratamento estatístico.

Para o tratamento dos dados pretendeu-se a utilização dos testes adequados à obtenção de resultados, em função do problema e objetivos, do qual destacamos a utilização de testes de estatística descritiva e inferencial, através do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 28.0. Nas questões de resposta aberta foi necessário proceder à análise de conteúdo.

2. Apresentação e discussão de resultados

2.1 Análise Documental

No presente estudo, foram consultados documentos relevantes para a compreensão do aluno. Este foi caracterizado e identificado no estudo com o nome fictício de Pedro, visto que o critério de confidencialidade em associação com os fatores éticos e morais do investigador, de acordo com a atual legislação de proteção de dados e identidade e individualidade do aluno, esteve sempre assegurado, apesar das autorizações dadas pelo encarregado de educação para a consulta dos elementos individuais do aluno e pela Direção da Escola a que o aluno pertence.

No processo individual do aluno, foi possível consultar e analisar diferentes tipos de documentos como relatórios médicos e de avaliação psicológica, relatórios técnicos (Terapia da Fala e Psicologia), RTP, PEI, PIT, entre outros.

O Pedro tem 19 anos e frequenta um curso profissional de Turismo Ambiental e Rural, numa escola da zona centro/norte do país. Está diagnosticado com PDI, nível de gravidade ligeiro, em comorbilidade com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e Perturbação da Linguagem, e Epilepsia. Mantém terapêutica antiepilética e psicoestimulante (metilfenidato).

Em termos familiares, o Pedro está inserido num agregado familiar composto pelo seu pai, mãe e uma irmã mais nova, de 2 anos. Os pais, apesar de muito protetores, têm-se mostrado muito colaborativos, quer no acompanhamento clínico, quer nas tomadas de decisão relativamente ao percurso escolar do filho.

Em 2009, com 4 anos, foi avaliado na Consulta de Desenvolvimento, por sugestão do médico de Medicina Geral e Familiar, por apresentar dificuldades ao nível da linguagem e do comportamento. Após avaliação com testes como a Escala de Connors e a Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil II (*Schedule of Growing Skills II*), foi possível concluir a existência de limitações moderadas ao nível das funções intelectuais, psicossociais globais, psicomotoras, na atenção, na memória, na perceção e na linguagem, pelo que foi encaminhado para a Unidade de Neurodesenvolvimento e Autismo, por suspeita de Atraso Global de Desenvolvimento e Perturbação do Espectro do Autismo (Anexo H). Através dos exames médicos realizados foi diagnosticado com Epilepsia. Na sequência das dificuldades encontradas iniciou terapêutica antiepilética e psicoestimulante (metilfenidato).

Em 2010, com 5 anos, na consulta da Unidade de Neurodesenvolvimento e Autismo, foi excluído o diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo. Da avaliação realizada através da Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths e da Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland, constatou-se um nível de desenvolvimento e de comportamento adaptativo inferior para o seu nível etário (Anexo I). Foi sugerida a manutenção do apoio da Intervenção Precoce na Infância (IPI) e do acompanhamento na Consulta de Desenvolvimento.

Em 2014, é submetido a uma nova avaliação recorrendo-se à Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças, tendo revelado um QI Inferior e tendo sido diagnosticado com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, nível de gravidade ligeiro (Anexo J).

Num relatório de avaliação datado de 2016 (Anexo K), foi referido que o Pedro “apresenta dificuldades graves na capacidade de atenção/concentração, memória, raciocínio numérico, cálculo mental, flexibilidade mental, capacidade de organização perceptiva, estruturação espacial e reprodução de modelos visuais, capacidade de manipulação de conceitos verbais abstratos e raciocínio verbal, resolução de problemas, conhecimento dos padrões comportamentais e capacidade de atuar em conformidade com as regras sociais e compreensão de conhecimentos culturais e assimilação de experiências”. Da avaliação realizada, recorrendo a diferentes testes psicométricos, resultou um perfil de funcionalidade, segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), que se pode observar na Figura 6.

Figura 6
Perfil de funcionalidade de acordo com a CIF

Categorias e subcategorias classificadas			Qualificadores
Funções Mentais Globais			
b114	Funções da orientação		
	b1140	Orientação em relação ao tempo	Deficiência grave
	b1141	Orientação em relação ao lugar	Deficiência grave
b117	Funções intelectuais		Deficiência grave
Funções Mentais Específicas			
b140	Funções da atenção		
	b1400	Manutenção da atenção	Deficiência grave
	b1401	Mudança de atenção	Deficiência grave
	b1402	Divisão da atenção	Deficiência grave
b144	Funções da memória		
	b1440	Memória de curto prazo	Deficiência grave
	b1441	Memória de longo prazo	Deficiência grave
b156	Funções da percepção		
	b1561	Percepção visual	Deficiência grave
	b1565	Percepção visuoespacial	Deficiência grave
b164	Funções cognitivas de nível superior		
	b1640	Abstração	Deficiência grave
	b1641	Organização e planeamento	Deficiência grave
	b1646	Resolução de problemas	Deficiência grave
b167	Funções mentais da linguagem		Deficiência grave
b172	Funções do cálculo		Deficiência grave

O Pedro ficou com uma ama, dos cinco meses aos dois anos, e desde essa idade frequentou diferentes estabelecimentos de ensino, do foro privado e público. Esteve um ano em Creche e três anos no Pré-escolar, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (dos dois anos até aos seis anos), permaneceu numa Escola do Ensino Básico do 1.º Ciclo durante cinco anos (teve uma retenção no 2.º ano), de seguida foi para um Colégio privado e aquando do início do 3.º Ciclo foi para uma Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo. Desde há quase três anos frequenta uma Escola Secundária.

Na sequência do diagnóstico de Atraso Global do Desenvolvimento, no final do ano letivo 2008-2009, foi iniciado o processo de referenciação para o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, sendo que apenas no ano letivo seguinte começou a beneficiar de medidas de apoio educativo. Tal como se pode constatar na Tabela 13, ao longo do seu percurso escolar, foram sendo implementadas diferentes medidas educativas, previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e, posteriormente, no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que foram sendo ajustadas em função das dificuldades apresentadas e da sua evolução (Anexo L).

Tabela 13

Medidas Educativas/ Estratégias ou Serviços de Apoio por ano letivo

Ano letivo	Ano escolaridade	Medidas Educativas/ Estratégias ou Serviços de Apoio
2008/2009	Pré-escolar	Processo de referenciação para o Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro.
2009/2010	Pré-escolar	Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro: a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequações Curriculares Individuais.
2010/2011	Pré-escolar	
2011/2012	1.º ano	Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro: a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequações Curriculares Individuais; d) Adequações no Processo de Avaliação; f) Tecnologias de Apoio. Terapia da Fala.
2012/2013	2.º ano	Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro: a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequações Curriculares Individuais; d) Adequações no Processo de Avaliação; f) Tecnologias de Apoio. Terapia da Fala; Acompanhamento Psicológico.
2013/2014	2.º ano	
2014/2015	3.º ano	
2015/2016	4.º ano	Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro: a) Apoio Pedagógico Personalizado; e) Currículo Específico Individual; f) Tecnologias de Apoio. Terapia da Fala; Acompanhamento Psicológico.
2016/2017	5.º ano	
2017/2018	6.º ano	
2018/2019	7.º ano	Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho: Medidas Universais - a) Diferenciação Pedagógica; b) Acomodações Curriculares; c) Enriquecimento Curricular; e) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos; Medidas Seletivas - b) Adaptações curriculares não significativas; e) Apoio Tutorial; Medidas Adicionais - b) Adaptações Curriculares significativas.
2019/2020	8.º ano	Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho: Medidas Universais - a) Diferenciação Pedagógica; b) Acomodações Curriculares; c) Enriquecimento Curricular; Medidas Seletivas - c) Apoio Psicopedagógico; d) Antecipação e reforço das aprendizagens; Medidas Adicionais - b) Adaptações Curriculares significativas; e) Desenvolvimento de competências de autonomia social e pessoal.
2020/2021	9.º ano	
2021/2022	10.º ano	Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho: Medidas Seletivas - c) Apoio Psicopedagógico; Medidas Adicionais - b) Adaptações Curriculares significativas; c) Plano Individual de Transição; e) Desenvolvimento de competências de autonomia social e pessoal.
2022/2023	11.º ano	
2023/2024	12.º ano	

Nota. Adaptado do processo individual do aluno (Anexo L).

Segundo o relatório de avaliação e de acompanhamento em sessões de Terapia da Fala (Anexo M), de que beneficiou durante nove anos, por apresentar um diagnóstico, realizado em 2010, de Perturbação da Linguagem, com dificuldades acentuadas ao nível da semântica, da morfossintaxe e da fonologia, o Pedro evoluiu muito positivamente.

Desde os 4 anos, tem sido acompanhado em Consultas de Psicologia, quer em contexto hospitalar, quer em contexto educativo. Segundo os documentos de registo de acompanhamento constantes no seu processo individual, a intervenção terapêutica focou-se essencialmente em atividades de estimulação cognitiva, com ênfase nas capacidades de atenção. Progressivamente, foi-se centrando no treino de atenção e da reflexividade e de estimulação da consciência fonológica, visando o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita. Durante os últimos três anos, a intervenção terapêutica centrou-se “na promoção de competências pessoais e sociais, na potenciação de atitudes positivas, da autoestima e de valorização pessoal e na consciencialização comportamental” (Anexos N, O e P).

Não obstante a evolução positiva nos domínios da aprendizagem, do relacionamento interpessoal e da autonomia, os progressos académicos têm sido lentos e limitados e a imaturidade atitudinal e comportamental tem-se mantido, assim como alguns medos e receios relacionados com insegurança e baixo autoconceito. Como fatores facilitadores do processo terapêutico, destacam-se a atitude e a motivação do Pedro, muito comunicativo e sempre disponível para novas aprendizagens, e a colaboração dos pais, que estiveram envolvidos em todo o processo terapêutico, que incluiu treino de competências parentais (Anexo P).

Na Escola Secundária que atualmente frequenta, desde há quase três anos, foram elaborados os documentos RTP, PEI e PIT (Anexos Q, R e S), que estão a ser implementados desde que iniciou o 10.º ano (ano letivo 2021/2022). Nos três documentos é possível constatar a colaboração de diferentes intervenientes, nomeadamente o Pedro, o Encarregado de Educação, a Professora de Educação Especial e a Coordenadora da EMAEI, cujas assinaturas constam nesses mesmos documentos.

No âmbito do RTP (Anexo Q), foram definidas as seguintes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (artigo 9.º e 10.º): Medidas Seletivas - a) Apoio psicopedagógico e Medidas Adicionais - b) Adaptações Curriculares significativas; c) PIT; e) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

A Medida Seletiva a) Apoio psicopedagógico, desenvolvida pela docente de educação especial e descrita como um facilitador para a promoção das aprendizagens do Pedro, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia, autoconfiança e motivação, tem como objetivos incrementar o seu envolvimento nas atividades educativas (através do planeamento e da monitorização do seu processo de aprendizagem) e proporcionar uma orientação educativa adequada ao nível pessoal, escolar e profissional, em função das aptidões, necessidades e interesses que manifeste.

Com a Medida Adicional b) Adaptações curriculares significativas, pretende-se a introdução de outras aprendizagens substitutivas e o estabelecimento de objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.

A Medida Adicional c) PIT é desenvolvida numa loja de lavagem de automóveis.

Quanto à Medida Adicional e) Desenvolvimento de competências de autonomia social e pessoal é operacionalizada no Centro de Apoio à Aprendizagem, em contexto de sala de aula e no espaço envolvente e abrange domínios como: linguagem e textos (utilizar diferentes linguagens e símbolos, essenciais aos processos de expressão e de comunicação em diferentes situações e compreender, interpretar opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos), raciocínio e resolução de problemas (resolver atividades que envolvam o cálculo simples e estratégias para resolver problemas da vida diária, nomeadamente, dinheiro), pensamento crítico e pensamento criativo (participar na discussão de problemas do quotidiano e/ou da vida diária e conseguir avaliar as suas decisões), relacionamento interpessoal (adequar comportamentos aos contextos, participar de forma autónoma e responsável nas conversas, trabalhos e experiências formais e informais), autonomia e desenvolvimento pessoal (consolidar e desenvolver as competências, numa perspetiva de aprendizagem para a vida e ser capaz de expressar as suas necessidades e procurar a ajuda/apoio adequado) e bem-estar, saúde e ambiente (adotar comportamentos que promovam a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos e em sociedade).

Para além das medidas citadas, são propostas adaptações ao processo de avaliação, através da diversificação de instrumentos de recolha de informação, mais concretamente, observação direta, grelhas de observação com registo do empenho e interesse do aluno, listas de verificação relativas às competências a adquirir/adquiridas e portefólio. É ainda sugerida a participação em áreas curriculares específicas, no caso, Clube de Boccia e Projeto Crescer com os Outros.

No RTP, destacam-se como fatores facilitadores do progresso e do desenvolvimento do aluno: integração, comportamento e relacionamento adequados com os professores e colegas, motivação, interesse e atitude colaborativa face à escola e atividades escolares. Como fatores que podem dificultar o progresso e o desenvolvimento do aluno são assinalados: número elevado de alunos da turma, distanciamento entre os conteúdos programáticos e as capacidades de compreensão do aluno, dificuldades de atenção e de concentração, insegurança e ansiedade em determinados contextos, existência de interesses divergentes dos escolares e a superproteção parental.

Segundo o PEI (Anexo R), parte integrante do RTP, a medida b) Adaptações Curriculares significativas está a ser operacionalizada nas disciplinas de Português, Turismo e Técnica de Gestão, Área de Integração e Técnica de Acolhimento e Animação, com o objetivo de desenvolver competências e aprendizagens ao nível da informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, saber científico, técnico e tecnológico e consciência e domínio do corpo.

O PIT (Anexo S) começou a ser implementado no 2.º Período do ano letivo 2021-2022, no 10.º ano, quando o Pedro tinha 17 anos. De acordo com o documento, está a realizar um estágio num centro de lavagem de automóveis, desempenhando atividades como retirar e aspirar os tapetes das viaturas, aspirar o interior das viaturas e auxiliar na lavagem exterior das viaturas. Nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, o número de horas semanais era de 11h, distribuídas por dois dias (7h e 4h). No ano letivo 2023/2024, verificou-se o aumento do número de horas semanais, de 11h para 14h, também distribuídas por dois dias.

Segundo o PIT, o Pedro pretende terminar o 12.º ano e alcançar a sua realização pessoal e profissional, desejando conseguir arranjar um emprego e ser financeiramente autónomo e os pais partilham as mesmas aspirações relativamente à vida pós-escolar do filho, pelo que se considerou benéfico o desenvolvimento de uma atividade na comunidade. Neste documento, consta a pretensão de aquisição de diversas competências, nomeadamente académicas, pessoais, sociais e laborais/ocupacionais, resumidas na Tabela 14.

Tabela 14

Competências acadêmicas, pessoais, sociais e laborais/ocupacionais a desenvolver

Competências	
Acadêmicas	<p>Utilizar, de forma funcional, a língua materna; Desenvolver a capacidade de comunicação e interação; Conhecer os dados de identificação pessoal; Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos; Produzir um discurso oral com correção; Apropriar-se de novos vocábulos; Desenvolver o conhecimento da ortografia; Redigir corretamente textos de natureza prática (recados, avisos, relatórios...); Desenvolver a capacidade de raciocinar e de resolver situações problemáticas do cotidiano; Identificar os sinais convencionais em embalagens e/ou outros indicadores.</p>
Pessoais	<p>Ser assíduo e pontual, respeitando o estipulado no protocolo; Manifestar comportamentos socialmente aceitos; Cumprir regras; Evidenciar sentido de responsabilidade; Empenhar-se na aquisição de competências profissionais; Aferir interesses, competências, atitudes e capacidades de trabalho; Mostrar iniciativa; Apresentar-se limpo e arranjado; Vestir-se de acordo com a atividade laboral; Manter limpa e arrumada a sua área de trabalho; Zelar pela higiene dos espaços de uso coletivo; Valorizar comportamentos que conduzam a estilos de vida saudáveis; Executar as tarefas de que é incumbido; Adquirir hábitos e métodos de trabalho; Aceitar mudanças na sua rotina; Fazer uma autocrítica do seu trabalho; Melhorar a autonomia e a motivação.</p>
Sociais	<p>Adquirir e aplicar regras de convivência social; Comportar-se corretamente usando uma linguagem adequada; Relacionar-se, adequadamente, com o representante da empresa/formador; Reconhecer e aceitar a autoridade do supervisor; Cooperar com o representante da empresa/formador; Controlar as emoções de forma adequada; aceitar a crítica ou sugestões feitas ao seu trabalho; Preparar-se para a vida pós-escolar; Reconhecer a relação entre direitos e deveres; Exprimir e enunciar aspirações e projetos; Desenvolver atitudes de autoestima, autoconfiança e autodeterminação.</p>
Laborais/ocupacionais	<p>Melhorar a autonomia e a motivação; Contactar com experiências reais de trabalho; Descobrir potencialidades necessárias à realização de atividades profissionais; Adquirir e reforçar competências para o exercício da profissão; Agir em conformidade com as normas da higiene e segurança no trabalho; Cooperar com o responsável da empresa/formador; Colaborar na criação de um bom ambiente de trabalho; Aceitar e desempenhar as tarefas distribuídas.</p>

Nota. Adaptado do PIT do aluno (Anexo S).

Na sequência da necessidade de monitorização e avaliação do PIT, quer o Pedro (com a orientação da professora de educação especial), quer o orientador do PIT, foram preenchendo, por período letivo, grelhas de avaliação qualitativa que incluíam diferentes competências, numa escala de Insuficiente a Muito Bom. Analisando as grelhas, presentes no processo individual do aluno, foi possível verificar concordância na avaliação realizada pelo Pedro e pelo orientador (Anexos T e U).

Nas competências de assiduidade, pontualidade, motivação, responsabilidade, comportamento (adequação ao contexto), aquisição de conhecimentos e apresentação (higiene pessoal e postura), a avaliação rondou o Bom e o Muito Bom em todos os períodos letivos. Nas restantes competências, autonomia, iniciativa, concentração nas tarefas (orientações e execução), realização nas tarefas (envolvimento e correção), comunicação (espontânea/estimulada e adequação), aquisição de conhecimentos e relação interpessoal (adequação e correção), constatou-se uma evolução muito positiva, tendo iniciado o PIT, no 10.º ano, com avaliações a rondar o Suficiente e tendo alcançado progressivamente avaliações ao nível de Bom, nos restantes anos letivos.

2.2. Análise de conteúdo das entrevistas

A tabela infra sintetiza e organiza as informações fornecidas pelo aluno com PDI (A), a professora de educação especial (PEE), a diretora de turma (DT), o encarregado de educação (EE) e o orientador do PIT (O), no decurso das entrevistas semiestruturadas realizadas (Anexos V, W, X, Y e Z). Nesta sequência, a Tabela 15 apresenta as categorias e subcategorias que emergiram a partir dos discursos dos entrevistados, bem como as unidades de registo e indicadores que as sustentam.

Tendo em consideração a riqueza dos relatos dos entrevistados, as categorias e subcategorias foram organizadas em cinco grandes temáticas: i) Funcionalidade do aluno; ii) Importância do PIT; iii) Elaboração e implementação do PIT; iv) Facilitadores; v) Barreiras.

A primeira categoria, *Funcionalidade do aluno*, refere-se às características desenvolvimentais do aluno, sendo que inclui as subcategorias *Capacidades, Dificuldades e Evolução comportamental*. Nos relatos, são referidas capacidades ao nível do comportamento (PEE, DT, EE, O, A), do humor (PEE, DT) e de adaptação a situações novas (PEE), assim como dificuldades relativas à aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática (PEE, EE, O, DT), ao autoconceito (PEE, EE, O, A), ao controlo da atenção (PEE, EE, O), à maturidade e autonomia (PEE, EE, O) e ao relacionamento com os outros

(O). É igualmente referida uma evolução gradual ao nível do desenvolvimento pessoal (PEE, DT, EE, O), profissional (O) e relacional (O).

A segunda categoria, referente à *Importância do PIT*, inclui as subcategorias *Desenvolvimento de competências* e *Contacto com outros contextos*. Os entrevistados referem-se ao PIT do aluno como crucial em termos de autonomia pessoal, social e profissional (PEE), de aquisição de novos conhecimentos (DT, A) e de preparação para a vida profissional (EE) e ainda como uma oportunidade de contacto com o contexto laboral e social (O, EE) e como forma de experienciar diferentes rotinas (DT, O).

No que diz respeito à terceira categoria, relativa à *Elaboração e implementação do PIT*, emergiram as subcategorias *Trabalho colaborativo*, *Papel da Professora de Educação Especial*, *Papel do aluno*, *Papel dos pais/Encarregado de Educação*, *Papel da Diretora de Turma* e *Papel do orientador do PIT*. Nos relatos é referido que o processo de elaboração e implementação do PIT do aluno tem sido resultado de um trabalho em conjunto (PEE, EE, A, O), em que se destaca o importante papel da professora de Educação Especial (PEE, A, EE, DT, O), mas que também tem incluído a colaboração do aluno (PEE, EE), dos pais/Encarregado de Educação (PEE, EE, O) e do orientador do PIT (PEE, DT, O, A), sendo que a colaboração da Diretora de Turma e dos outros professores tem ocorrido de forma passiva, através da informação que lhes vai sendo transmitida (PEE, DT).

A quarta categoria *Facilitadores* inclui as subcategorias *Trabalho colaborativo*, *Empenho da Professora de Educação Especial*, *Motivação do aluno*, *Envolvimento parental* e *Disponibilidade da empresa/orientador*. Na informação disponibilizada pelos entrevistados constam como fatores facilitadores do PIT do aluno, a articulação entre as diferentes partes envolvidas (PEE), o apoio e empenho da professora de Educação Especial (DT, O, EE, A), a motivação do aluno (PEE, DT, EE, O, A), a recetividade e a disponibilidade dos pais (PEE, DT, O, EE, A), da empresa e do orientador (DT, PEE).

Por fim, a quinta categoria *Barreiras* reflete a influência negativa de fatores familiares e organizacionais e inclui as subcategorias *Superproteção parental*, *Início tardio* e *Falta de apoio à família*. Dos relatos dos entrevistados emergiu a informação de que o aluno foi muito protegido pelos pais (PEE, DT, EE, O), de que o PIT devia ter iniciado mais precocemente (O) e de que a família devia ter sido mais apoiada (O).

Tabela 15

Sistema de categorização e codificação dos dados das entrevistas

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo
1. Funcionalidade do aluno	1.1. Capacidades	<p>“bem comportado” (PEE, DT, EE, O e A)</p> <p>“adapta-se bem a situações novas” (PEE)</p> <p>“é feliz” (PEE e DT)</p> <p>“cumpridor e colaborativo”, “interessado” (PEE, DT e O)</p> <p>“verbaliza as preocupações” (PEE)</p>
	1.2. Dificuldades	<p>“sabe ler e escrever com alguma dificuldade” (PEE, EE, O)</p> <p>“medo de andar na rua”, “inseguro” (PEE, EE, O e A)</p> <p>“distrai-se” (PEE, EE e O)</p> <p>“dificuldades no controlo das emoções e no relacionamento com os outros” (O)</p> <p>“pouca autonomia”, “imaturidade” (PEE, O e EE)</p> <p>“atrasado na matemática” (EE)</p> <p>“não sabe o valor do dinheiro (PEE, EE e O)</p> <p>“pouca evolução em termos académicos” (DT)</p>
	1.3. Evolução comportamental	<p>“tem evoluído muito”, “mais autónomo”, “mais responsável” (PEE, DT, EE e O)</p> <p>“faço muita coisa que não fazia antes” (A)</p> <p>“mais desenrascado” (EE e O)</p> <p>“a questão profissional é 100% diferença” (O)</p> <p>“já se relaciona muito bem com os outros” (O)</p>
2. Importância do PIT	2.1. Desenvolvimento de competências	<p>“decisivo e fundamental na evolução dele em termos de autonomia pessoal, social e profissional” (PEE)</p> <p>“aprender uma série de conhecimentos que vão ser importantes depois da escola”, “deslocar-se sozinho, ter sentido de responsabilidade” (DT)</p> <p>“aprendi muitas coisas” (A)</p> <p>“prepara-o para a vida profissional” (EE)</p>
	2.2. Contacto com outros contextos	<p>“contacto com o que se passa fora do contexto da escola: o trabalho, a rotina diária”, “contacto com pessoas de diferentes idades”, “experimentar novas situações” (O)</p> <p>“experimentar rotinas diferentes das da escola” (DT)</p> <p>“conviveu com outras pessoas” (EE)</p> <p>“forma de poder contactar com o mundo do trabalho”</p>
3. Elaboração e implementação do PIT	3.1. Trabalho colaborativo	<p>“tem sido um ação conjunta”, “refletimos em conjunto”, “ia questionando o aluno sobre o que ele fazia”, “ia mantendo contactos frequentes com o orientador”, “ia falando com os pais” (PEE)</p> <p>“vou fazendo a ponte com os outros professores” (PEE)</p> <p>“nós fomos dando a nossa opinião” (EE)</p> <p>“a professora disse e eu aceitei” (A)</p> <p>“falava com a professora e com os pais” (O)</p>
	3.2. Papel da Professora de Educação Especial	<p>“tem sido muito importante” (PEE, A, EE, DT e O)</p> <p>“trata de tudo” (DT, A, EE, DT e O)</p> <p>“providencia tudo o que o João precisa” (DT)</p>
	3.3. Papel do Aluno	<p>“tem sido sempre questionado” (PEE)</p> <p>“sempre com o acordo e o interesse dele” (PEE e EE)</p>
	3.4. Papel dos pais/ Encarregado de Educação	<p>“têm sido recetivos e empenhados para que tudo corra bem” (PEE)</p> <p>“também temos ajudado” (EE)</p> <p>“os pais já ajudam mais” (O)</p>

	3.5.Papel da Diretora de Turma e de outros professores		“os professores têm conhecimento do local, da avaliação, mas diretamente não têm tido um papel ativo” (PEE) “não estou muito envolvida”, “as minhas funções são mais burocráticas” (DT)
	3.6.Papel do orientador do PIT	do	“o orientador tem sido muito colaborativo” (PEE e DT) “tem sido fantástico”, “interessou-se muito por ele”, “ensinou as tarefas”, “investiu no desenvolvimento de outras competências”, “sempre que tinha dúvidas ou sugestões entrava em contacto comigo” (PEE) “fui articulando com a professora e fomos falando das dificuldades” (O) “tem dado muito apoio e tem sido compreensivo e tem puxado muito por ele” (EE) “é muito fixe” (A)
4.Facilitadores	4.1.Trabalho colaborativo		“articulação em que todas as partes estão disponíveis para trabalhar no mesmo sentido é importantíssimo” (PEE)
	4.2.Empenho da Professora de Educação Especial	da	“trabalho incansável da professora” (DT e O) “apoio da professora” (EE e A)
	4.3.Motivação do aluno	do	“gosta e está motivado” (PEE, DT, EE e O) “gosto muito do que faço”, “quero lá ficar” (A)
	4.4.Envolvimento parental		“estão sempre disponíveis” (PEE, DT e O) “quando a professora nos diz para fazermos alguma coisa, nós fazemos” (EE) “os meus pais gostam que eu esteja lá” (A)
	4.5.Disponibilidade da empresa/orientador		“empresa sensibilizada e disposta, sem preconceitos” (DT) “orientador muito recetivo” (PEE)
5.Barreiras	5.1.Superproteção parental		“muito protegido pelos pais” (PEE, DT e O) “protegemos muito” (EE)
	5.2.Início tardio		“devia ter sido mais cedo” (O)
	5.3.Falta de apoio à família	à	“eles não têm informação para saberem o que é preciso fazer para o ajudar” (O)

Legenda: PEE=Professora de Educação Especial; DT= Diretora de Turma; A= Aluno; EE=Encarregado de Educação; O= Orientador.

2.3. Análise descritiva e inferencial do questionário

Realizou-se a análise de conteúdo com vista ao tratamento dos dados obtidos com as duas questões abertas do questionário: *Como define Educação Inclusiva?* e *Na sua opinião, que medidas poderiam ser implementadas para existir uma Educação totalmente inclusiva?*. A informação foi organizada em categorias (análise categorial emergente), de uma forma objetiva e sistemática.

Na primeira questão, das respostas aos 44 questionários, emergiram três categorias, como se pode observar na Tabela 16.

Tabela 16

Categorias e subcategorias da análise de conteúdo acerca das percepções sobre o conceito de Educação Inclusiva

Categorias	Subcategorias	Frequência	Total	
			n	%
1.Educação Universal	1.1.Educação para todos	17	24	32.8
	1.2.Acesso e participação	7		
2.Princípios/valores	2.1.Igualdade de oportunidades	10	21	28.8
	2.2.Equidade	4		
	2.3.Aceitação	4		
	2.4.Respeito	3		
3.Contextos de inclusão	3.1.Integração/inclusão	6	28	38.4
	3.2.Diversidade de alunos	15		
	3.3.Diferenciação no ensino	5		
	3.4.Envolvimento da família e comunidade	2		

Na primeira categoria, “Educação Universal”, com 24 registros (32.8%) emergiram duas subcategorias, especificamente, “Educação para todos” (n=17) e “Acesso e participação” (n=7). Na segunda categoria, “Princípios/valores”, registaram-se 21 referências (28.8%). Nesta categoria emergiram quatro subcategorias: “Igualdade de oportunidades” (n=10), “Equidade” (n=4), “Aceitação” (n=4) e “Respeito” (n=3). Na terceira categoria “Contextos de inclusão”, surgiram 28 registros (38.4%), subdivididos em 4 subcategorias: “Integração/inclusão” (n=6), “Diversidade de alunos” (n=15), “Diferenciação no ensino” (n=5) e “Envolvimento da família e da comunidade” (n=2).

Na segunda questão, foram identificadas duas categorias, com as suas respectivas subcategorias, tal como exposto na Tabela 17.

Tabela 17

Categorias e subcategorias da análise de conteúdo acerca das percepções sobre a implementação de medidas potenciadoras de uma educação totalmente inclusiva

Categorias	Subcategorias	Frequência	Total	
			n	%
1.Reestruturação do sistema educativo	1.1.Reformulação de programas	5	50	65.8
	1.2.Reforço de recursos humanos e materiais	22		
	1.3.Flexibilidade institucional	3		
	1.4.Diminuição do número de alunos por turma	7		
	1.5.Maior articulação docente	1		
	1.6.Diminuição da burocracia	2		
	1.7.Implementação efetiva de medidas educativas	7		
	1.8.Criação de espaços e promoção de atividades de interação com os pares	3		
2.Formação e sensibilização	2.1.Formação de professores	16	26	34.2
	2.2.Formação de profissionais	4		
	2.3.Ações de sensibilização para a comunidade educativa	6		

Na primeira categoria, “Reestruturação do sistema educativo”, emergiram 50 registos (65.8.%) subdivididos em 8 subcategorias, nomeadamente “Reformulação de programas” (n=5), “Reforço de recursos humanos e materiais” (n=22), ”Flexibilidade institucional” (n=3), “Diminuição do número de alunos por turma” (n=7), “Maior articulação docente” (n=1), “Diminuição da burocracia” (n=2), “Implementação efetiva de medidas educativas” (n=7), “Criação de espaços e promoção de atividades de interação com os pares” (n=3).

Na segunda categoria, “Formação e sensibilização”, com 26 registos (34.2%). Nesta categoria emergiram 3 subcategorias: “Formação de professores” (n=16), “Formação de profissionais” (n=4) e “Ações de sensibilização para a comunidade educativa” (n=6).

Da análise estatística descritiva dos questionários com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 28.0, surgiram os resultados infra discriminados.

Quando questionados sobre se o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, consolida, em teoria, um quadro adequado de princípios e ideais da Educação Inclusiva (questão 2.3), constatou-se que 22 docentes (50.0%) selecionaram a opção “Concordo” e 14 (31.8%) assinalaram a opção “Concordo Totalmente”, 5 (11.4%) preferiram manter uma opinião neutra e 3 (6.8%) responderam “Discordo Totalmente”. Nenhum dos participantes assinalou a opção “Discordo”.

Tabela 18

Perceção dos professores face à consolidação teórica do DL n.º 54/2018 como um quadro adequado de princípios e ideais da Educação Inclusiva

Questão	Discordo Totalmente		Discordo		Não tenho opinião		Concordo		Concordo Totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
O DL n.º 54/2018 consolida, em teoria, um quadro adequado de princípios e ideais da Educação Inclusiva?	3	6.8	0	0.0	5	11.4	22	50.0	14	31.8

No que se refere à questão 2.4, que questiona se com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, por princípio, a escola se tornou mais inclusiva, a opção mais selecionada, 65.9% (n=29), foi “Concordo”. Verificou-se que 20.5 % (n=9) assinalou a opção “Discordo”, 9.1% (n=4) a opção “Concordo Totalmente” e 4.5% (n=2) a opção “Não tenho opinião”. Nenhum dos participantes assinalou a opção “Discordo Totalmente”.

Tabela 19

Percepção dos professores face ao contributo do DL n.º 54/2018 para uma escola mais inclusiva

Questão	Discordo Totalmente		Discordo		Não tenho opinião		Concordo		Concordo Totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Na sua opinião, com o DL n.º 54/2018, por princípio, a escola tornou-se mais inclusiva?	0	0.0	9	20.5	2	4.5	29	65.9	4	9.1

Relativamente à questão 2.5. “Na sua opinião, quais foram as mudanças positivas mais significativas que surgiram com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho? (com 3 opções de resposta)”, os resultados apresentam-se na Tabela 20.

Tabela 20

Percepções dos professores face às mudanças positivas mais significativas que surgiram com a publicação do DL n.º 54/2018

Opções de resposta	Sim		Não	
	n	%	n	%
Recusa da categorização e da segregação dos alunos com maiores dificuldades	21	47.7	23	52.3
Flexibilidade e autonomia curricular das escolas	15	34.1	29	65.9
Planeamento centrado no aluno	32	72.7	12	27.3
Reconhecimento do papel fulcral do professor do Ensino Regular no processo de aprendizagem do aluno	9	20.5	35	79.5
Importância do envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo educativo e escolar dos alunos	17	38.6	27	61.4
Criação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva	28	63.6	16	36.4
Importância da mobilização de recursos da comunidade no processo educativo	10	22.7	34	77.3

A opção mais assinalada, 72.7% (n=32), foi “Planeamento centrado no aluno”, seguindo-se a opção “Criação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva”, 63.6% (n=28). A opção “Recusa da categorização e da segregação dos alunos com maiores dificuldades” foi referida 47.7% (n=21) e a opção “Importância do envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo educativo e escolar dos alunos”, 38.6% (n=17). A opção “Flexibilidade e autonomia curricular das escolas” foi seleccionada 34.1% (n=15), a opção “Importância da mobilização de recursos da comunidade no processo educativo” 22.7% (n=10) e a opção “Reconhecimento do papel fulcral do professor do Ensino Regular no processo de aprendizagem do aluno” 20.52% (n=9).

No que concerne à questão 2.6. “Na sua opinião, quais foram as mudanças negativas mais significativas que surgiram com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho? (com 3 opções de resposta)”, os resultados são apresentados na Tabela 21.

Tabela 21

Percepções dos professores face às mudanças negativas mais significativas que surgiram com a publicação do DL n.º 54/2018

Opções de resposta	Sim		Não	
	n	%	n	%
Excesso de burocracia ao nível de documentos de registo	42	95.5	2	4.5
Surgimento do conceito de Necessidades de Saúde Específicas	1	2.3	43	97.7
Rotulagem dos alunos em função das medidas educativas implementadas	7	15.9	37	84.1
Ausência de uma Classificação Internacional de Funcionalidade	6	13.6	38	86.4
Falta de objetividade na operacionalização dos pressupostos inclusivos	31	70.5	13	29.5
Sobrecarga de funções do professor do ensino regular	31	70.5	13	29.5
Limitação do papel do professor de educação especial e de outros técnicos	14	31.8	30	68.2

A opção mais assinalada, 95.5% (n=42), foi “Excesso de burocracia ao nível de documentos de registo”, seguindo-se as opções “Falta de objetividade na operacionalização dos pressupostos inclusivos”, 70.5% (n=31), e “Sobrecarga de funções do professor do ensino regular”, 70.5% (n=31). A opção “Limitação do papel do professor de educação especial e de outros técnicos” foi referida 31.8% (n=14), a opção “Rotulagem dos alunos em função das medidas educativas implementadas” 15.9% (n=7), a opção “Ausência de uma Classificação Internacional de Funcionalidade” 13.6% (n=6) e a opção “Surgimento do conceito de Necessidades de Saúde Específicas” 2.3% (n=1).

No que concerne à questão 2.7, que questiona a operacionalização dos princípios preconizados no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho em contexto escolar, um número expressivo dos inquiridos respondeu “Concordo”, 81.8% (n=36), ou “Concordo Totalmente”, 4.5% (n=2). Dos respondentes, 6.8% (n=3) optou por “Discordo” e 6.8% (n=3) por “Não tenho opinião”. Nenhum dos participantes assinalou a opção “Discordo Totalmente”.

Tabela 22

Percepções dos professores face à operacionalização dos princípios preconizados no DL n.º 54/2018, em contexto escolar

Questão	Discordo Totalmente		Discordo		Não tenho opinião		Concordo		Concordo Totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Os princípios preconizados no DL n.º 54/2018 estão a ser operacionalizados no contexto escolar?	0	0.0	3	6.8	3	6.8	36	81.8	2	4.5

Quando questionados acerca da pertinência do DUA e da Abordagem Multinível como opções metodológicas pertinentes para a educação inclusiva (questão 2.8), constatou-se que 22 docentes (50.0%) selecionaram a opção “Concordo” e 10 (22.7%) assinalaram a opção “Concordo Totalmente”, 11 (25.0%) preferiram manter uma opinião neutra e 1 (2.3%) responderam “Discordo”. Nenhum dos participantes assinalou a opção “Discordo Totalmente”.

Tabela 23

Percepções dos professores face à pertinência do DUA e da Abordagem Multinível como opções metodológicas pertinentes para a educação inclusiva

Questão	Discordo Totalmente		Discordo		Não tenho opinião		Concordo		Concordo Totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
O DUA e a Abordagem Multinível constituem-se opções metodológicas pertinentes para a educação inclusiva?	0	0.0	1	2.3	11	25.0	22	50.0	10	22.7

Quanto à questão 2.9, relativa às percepções dos professores sobre a formação específica no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, 38.6% (n=17) respondeu “Sim, porque senti necessidade”, 27.3% (n=12) selecionou a opção “Não, porque não me foi proporcionada”, 25.0% (n=11) afirmou “Não, porque não senti necessidade” e 9.1% (n=4) referiu “Sim, porque me foi proporcionada”.

Tabela 24

Percepções dos professores sobre formação específica no âmbito do DL n.º 54/2018

Opções de resposta	Sim		Não	
	n	%	n	%
Não, porque não senti necessidade	11	25.0	33	75.0
Não, porque não me foi proporcionada	12	27.3	32	72.7
Sim, porque senti necessidade	17	38.6	27	61.4
Sim, porque me foi proporcionada	4	9.1	40	90.9

Relativamente à questão 2.10, “Como considero o meu conhecimento relativamente ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho?”, é possível verificar que a maioria das respostas concentra-se nas opções “Razoável” e “Bom”, 43.3% (n=19) e 34.1% (n=15), respetivamente, com 13.6% (n=6) a referir a opção “Muito Bom”. Apenas 9.1% (n=4) assinalaram a opção “Suficiente”. Nenhum dos participantes assinalou a opção “Insuficiente”.

Tabela 25

Perceções dos professores face ao seu conhecimento relativamente ao DL n.º 54/2018

Questão	Insuficiente		Suficiente		Razoável		Bom		Muito bom	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Como considero o meu conhecimento relativamente ao DL n.º 54/2018?	0	0.0	4	9.1	19	43.2	15	34.1	6	13.6

No que diz respeito às perceções dos professores acerca das suas competências para implementar o proposto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (questão 2.11), constatou-se que 24 docentes (54.5%) selecionaram a opção “Concordo” e 7 (15.9%) assinalaram a opção “Concordo Totalmente”, 5 (11.4%) preferiram manter uma opinião neutra e 8 (18.2%) responderam “Discordo”. Nenhum dos participantes assinalou a opção “Discordo Totalmente”.

Tabela 26

Perceções dos professores acerca das suas competências para implementar o proposto no DL n.º 54/2018

Questão	Discordo Totalmente		Discordo		Não tenho opinião		Concordo		Concordo Totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Possuo as competências necessárias para implementar o proposto no DL n.º 54/2018?	0	0.0	8	18.2	5	11.4	24	54.5	7	15.9

Na questão 2.12, “Tenho dificuldades na implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão.”, 45.5% (n=20) dos inquiridos respondeu “Concordo”, 43.3% (n=19) assinalou a opção “Discordo”, 6.8% (n=3) respondeu “Não tenho opinião” e 4.5% (n=2) selecionou “Discordo Totalmente”. Nenhum dos participantes assinalou a opção “Concordo Totalmente”.

Tabela 27

Percepções dos professores relativamente às suas dificuldades na implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

Questão	Discordo Totalmente		Discordo		Não tenho opinião		Concordo		Concordo Totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Tenho dificuldades na implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão?	2	4.5	19	43.2	3	6.8	20	45.5	0	0.0

Na questão 2.13, relativa às percepções dos professores sobre os principais desafios na implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (com 3 opções de resposta), as opções mais assinaladas foram “Excesso de burocracia ao nível de documentos de registo”, 75.5% (n=33), e “Número elevado de alunos por turma”, 68.2% (n=30), seguindo-se as opções “Diversidade de alunos”, 50.0% (n=22), e “Recursos humanos e materiais insuficientes”, 40.9% (n=18). A opção “Reduzida formação específica sobre inclusão” foi referida 25.0% (n=11), a opção “Escassez de tempo dentro do horário laboral” foi assinalada 20.5% (n=9), a opção “Fracá cooperação entre professores e técnicos” foi selecionada 11.4% (n=5) e a opção “Apoio institucional reduzido” foi referenciada 9.1% (n=4).

Tabela 28

Percepções dos professores acerca dos principais desafios na implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

Opções de resposta	Sim		Não	
	n	%	n	%
Excesso de burocracia ao nível de documentos de registo	33	75.5	11	25.0
Diversidade de alunos	22	50.0	22	50.0
Número elevado de alunos por turma	30	68.2	14	31.8
Apoio institucional reduzido	4	9.1	40	90.9
Reduzida formação específica sobre inclusão	11	25.0	33	75.0
Fracá cooperação entre professores e técnicos	5	11.4	39	88.6
Escassez de tempo dentro do horário laboral	9	20.5	35	79.5
Recursos humanos e materiais insuficientes	18	40.9	26	59.1
Outro	0	0.0	0	0.0

No que concerne à questão 3.1, que questiona a importância do PIT como ferramenta essencial no processo de TVPE, a maioria dos inquiridos respondeu “Concordo”, 45.5% (n=20), ou “Concordo Totalmente”, 38.6% (n=17). Dos respondentes, 13.6% (n=6) optou por “Não tenho opinião” e 2.3% (n=1) por “Discordo”. Nenhum dos participantes assinalou a opção “Discordo Totalmente”.

Tabela 29

Percepções dos professores face à importância do PIT como ferramenta essencial no processo de TVPE

Questão	Discordo Totalmente		Discordo		Não tenho opinião		Concordo		Concordo Totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
O PIT é uma ferramenta essencial no processo de TVPE?	0	0.0	1	2.3	6	13.6	20	45.5	17	38.6

Na questão 3.2, relativa às percepções dos professores sobre os principais fatores facilitadores no processo de elaboração e de implementação do PIT, a opção mais assinalada foi “Planeamento centrado na pessoa e autodeterminação”, 70.5% (n=31), seguindo-se as opções “Intercolaboração entre os diferentes intervenientes”, 47.7% (n=21), e “Mediação por parte da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Inclusão”, 40.9% (n=18). As opções “Participação ativa do aluno”, “Envolvimento parental”, “Mobilização de recursos da comunidade” e “Início três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória” foram referidas 38.6% (n=17), 31.8% (n=14), 31.8% (n=14) e 29.5% (n=13), respetivamente. A opção “Monitorização constante” foi assinalada 9.1% (n=4).

Tabela 30

Percepções dos professores acerca dos principais fatores facilitadores no processo de elaboração e de implementação do PIT

Opções de resposta	Sim		Não	
	n	%	n	%
Início três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória	13	29.5	31	70.5
Mediação por parte da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Inclusão	18	40.9	26	59.1
Planeamento centrado na pessoa e autodeterminação	31	70.5	13	29.5
Intercolaboração entre os diferentes intervenientes	21	47.7	23	52.3
Monitorização constante	4	9.1	40	90.9
Participação ativa do aluno	17	38.6	27	61.4
Envolvimento parental	14	31.8	30	68.2
Mobilização de recursos da comunidade	14	31.8	30	68.2

No que concerne à questão 3.3., referente às percepções dos professores sobre as principais barreiras no processo de elaboração e de implementação do PIT (com 3 opções de resposta), as opções mais assinaladas foram “Excesso de burocracia ao nível de documentos de registo”, 59.1% (n=26), “Falta de protocolos com a comunidade e as instituições”, 56.8% (n=25) e “Recursos humanos insuficientes”, 52.3% (n=23), seguindo-se as opções “Descrédito quanto às competências funcionais do aluno”, 36.4% (n=16), “Número elevado de alunos com PIT”, 29.5% (n=13), “Reduzido envolvimento parental”, 25.0% (n=11), “Reduzida colaboração entre os diferentes intervenientes”, 25.0% (n=11) e “Papel pouco ativo do aluno”, 15.9% (n=7).

Tabela 31

Percepções dos professores acerca das principais barreiras no processo de elaboração e de implementação do PIT

Opções de resposta	Sim		Não	
	n	%	n	%
Recursos humanos insuficientes	23	52.3	21	47.7
Excesso de burocracia ao nível de documentos de registo	26	59.1	18	40.9
Reduzida colaboração entre os diferentes intervenientes	11	25.0	33	75.0
Descrédito quanto às competências funcionais do aluno	16	36.4	28	63.6
Número elevado de alunos com PIT	13	29.5	31	70.5
Reduzido envolvimento parental	11	25.0	33	75.0
Papel pouco ativo do aluno	7	15.9	37	84.1
Falta de protocolos com a comunidade e as instituições	25	56.8	19	43.2

Em relação à questão 3.4, que questiona o tipo de envolvimento dos pais/encarregados de educação na elaboração do PIT, verifica-se que 24 docentes (54.5%) selecionaram a opção “Quase sempre”, 9 (20.5%) a opção “Sempre” e 11 (25.0%) a opção “Raramente”. Nenhum dos participantes assinalou a opção “Nunca”.

Tabela 32

Percepções dos professores face ao envolvimento dos pais/encarregados de educação na elaboração do PIT

Questão	Sempre		Quase sempre		Raramente		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%
De acordo com a sua experiência, os pais/encarregados de educação são envolvidos na elaboração do PIT?	9	20.5	24	54.5	11	25.0	0	0.0

No que se refere à questão 3.5, que questiona o tipo de envolvimento dos alunos na elaboração do PIT, verifica-se que 23 docentes (52.3%) selecionaram a opção “Quase sempre”, 9 (20.5%) a opção “Sempre” e 12 (27.3%) a opção “Raramente”. Nenhum dos participantes assinalou a opção “Nunca”.

Tabela 33

Percepções dos professores face ao envolvimento dos alunos na elaboração do PIT

Questão	Sempre		Quase sempre		Raramente		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%
De acordo com a sua experiência, os alunos são envolvidos na elaboração do PIT?	9	20.5	23	52.3	12	27.3	0	0.0

Relativamente à questão 3.5, que questiona o envolvimento de parceiros e de outras entidades da comunidade educativa na elaboração do PIT, verifica-se que 26

docentes (59.1%) selecionaram a opção “Quase sempre”, 9 (20.5%) a opção “Sempre” e 9 (20.5%) a opção “Raramente”. Nenhum dos participantes assinalou a opção “Nunca”.

Tabela 34

Percepções dos professores face ao envolvimento de parceiros e de outras entidades da comunidade educativa na elaboração do PIT

Questão	Sempre		Quase sempre		Raramente		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%
De acordo com a sua experiência, no processo de intervenção do PIT, são envolvidos parceiros e outras entidades da comunidade educativa?	9	20.5	26	59.1	9	20.5	0	0.0

Para além da análise estatística descritiva dos dados, realizaram-se também análises estatísticas inferenciais, com recurso a testes não paramétricos (não cumprimento dos pressupostos da normalidade), o Teste *U* de Mann Whitney e o Coeficiente de Correlação de Spearman.

Verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($U=87.500$, $p=.019$) entre a percepção de que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, consolida um quadro adequado de princípios e ideais da Educação Inclusiva, em função do docente apresentar Especialização em Educação Especial, tal como exposto na Tabela 35.

Tabela 35

Teste U de Mann Whitney para a percepção de DL n.º 54/2018 consolida um quadro adequado de princípios e ideais da Educação Inclusiva, em função de ter Especialização em Educação Especial

Variável	Especialização em Educação Especial				<i>U</i>	<i>p</i>
	Sim		Não			
	N	PM	N	PM		
DL n.º 54/2018 consolida um quadro adequado de princípios e ideais da Educação Inclusiva	10	30.75	34	20.7	87.500	.019

Relativamente à percepção de que no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a Escola tornou-se mais Inclusiva, em função de ter Especialização em Educação Especial, constata-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($U=85.500$, $p=.016$), como é possível verificar na Tabela 36.

Tabela 36

Teste U de Mann Whitney para a percepção de DL n.º 54/2018 – Escola tornou-se mais inclusiva, em função de ter Especialização em Educação Especial

Variável	Especialização em Educação Especial				U	p
	Sim		Não			
	N	PM	N	PM		
DL n.º 54/2018 - Escola tornou-se mais Inclusiva	10	30.95	34	20.1	85.500	.016

Tal como descrito na Tabela 37, constata-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($U=66.500$, $p=.016$), no que diz respeito à percepção de Decreto-Lei n.º 54/2018 – a Escola tornou-se mais inclusiva, em função de ser Professor de Educação Especial.

Tabela 37

Teste U de Mann Whitney para a percepção de DL n.º 54/2018 - Escola tornou-se mais inclusiva, em função de ser Professor de Educação Especial

Variável	Professor de Educação Especial				U	p
	Sim		Não			
	N	PM	N	PM		
DL n.º 54/2018 - Escola tornou-se mais Inclusiva	8	32.19	36	20.35	66.500	.016

Relativamente à percepção de Operacionalização dos princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, em contexto escolar, em função do Tempo de Serviço, considerando a mediana de 25 anos, tal como apresentado na Tabela 37, constata-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($U=302.500$, $p=.033$).

Tabela 38

Teste U de Mann Whitney para a percepção de Operacionalização dos princípios DL n.º 54/2018, em contexto escolar, em função do Tempo de Serviço

Variável	Tempo de serviço				U	p
	≤ 25 anos		> 25 anos			
	N	PM	N	PM		
Operacionalização dos princípios DL n.º 54/2018 em contexto escolar	23	19.85	21	25.4	302.500	.033

No que concerne à percepção de dificuldades na implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, em função de Tempo de Serviço, considerando a mediana de 25 anos, na Tabela 39 é possível verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas ($U=157.500$, $p=.033$).

Tabela 39

Teste U de Mann Whitney para a percepção de Dificuldades na implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, em função do Tempo de Serviço

Variável	Tempo de serviço				U	p
	≤ 25 anos		> 25 anos			
	N	PM	N	PM		
Dificuldades na implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	23	26.15	21	18.5	157.500	.033

Tal como apresentado na Tabela 40, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($U=40.500$, $p=<.001$) entre a percepção de DUA e Abordagem Multinível constituem-se opções metodológicas pertinentes para Educação Inclusiva, em função de ser Professor de Educação Especial.

Tabela 40

Teste U de Mann Whitney para a percepção de DUA e Abordagem Multinível constituem-se opções metodológicas pertinentes para Educação Inclusiva, em função de ser Professor de Educação Especial

Variável	Professor de Educação Especial				U	p
	Sim		Não			
	N	PM	N	PM		
DUA e Abordagem Multinível opções metodológicas pertinentes para a Educação Inclusiva	8	35.44	36	19.63	40.500	<.001

Relativamente à percepção de Conhecimento relativamente ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, em função de ser Professor de Educação Especial, constata-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($U=30.000$, $p=.016$).

Tabela 41

Teste U de Mann Whitney para a percepção de Conhecimento relativamente ao DL n.º 54/2018, em função de ser Professor de Educação Especial

Variável	Professor de Educação Especial				U	p
	Sim		Não			
	N	PM	N	PM		
Conhecimento relativamente ao DL n.º 54/2018	8	36.75	36	19.33	30.000	0.16

Verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($U=63.500$, $p=.012$), quanto à percepção Competências para implementar o proposto Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, em função de ser Professor de Educação Especial.

Tabela 42

Teste U de Mann Whitney para a percepção de Competências para implementar o proposto no DL n.º 54/2018 em função de ser Professor de Educação Especial

Variável	Professor de Educação Especial				U	p
	Sim		Não			
	N	PM	N	PM		
Competências para implementar o proposto no DL n.º 54/2018	8	32.56	36	20.26	63.500	.012

No que diz respeito à percepção de Dificuldades na implementação das medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, em função de ser Professor de Educação Especial, conclui-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($U=238.000$, $p=.003$).

Tabela 43

Teste U de Mann Whitney para a percepção de Dificuldades na implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão em função de ser Professor de Educação Especial

Variável	Professor de Educação Especial				U	p
	Sim		Não			
	N	PM	N	PM		
Dificuldades na implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	8	10.75	36	25.11	238.000	.003

O mesmo acontece relativamente à percepção de DUA e Abordagem Multinível constituem-se opções metodológicas pertinentes para a Educação Inclusiva, em função de ter Especialização em Educação Especial, verificando-se uma relação estatisticamente significativa ($U=64.500$, $p=.002$).

Tabela 44

Teste U de Mann Whitney para a percepção de DUA e Abordagem Multinível constituem-se opções metodológicas pertinentes para Educação Inclusiva, em função de ter Especialização em Educação Especial

Variável	Especialização em Educação Especial				U	p
	Sim		Não			
	N	PM	N	PM		
DUA e Abordagem Multinível constituem-se opções metodológicas pertinentes para a Educação Inclusiva	10	33.05	34	19.40	64.500	.002

Tal como apresentado na Tabela 45, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($U=39.000$, $p<.001$) entre a percepção Conhecimento relativamente ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, em função de ter Especialização em Educação Especial.

Tabela 45

Teste U de Mann Whitney para a percepção de Conhecimento relativamente ao DL n.º 54/2018, em função de ter Especialização em Educação Especial

Variável	Especialização em Educação Especial				U	p
	Sim		Não			
	N	PM	N	PM		
Conhecimento relativamente ao DL n.º 54/2018	10	35.60	34	18.65	39.000	<.001

Verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($U=83.500$, $p=.014$) entre a percepção de Competências para implementar o proposto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, em função de ter Especialização em Educação Especial.

Tabela 46

Teste U de Mann Whitney para a percepção de Competências para implementar o proposto no DL n.º 54/2018, em função de ter Especialização em Educação Especial

Variável	Especialização em Educação Especial				U	p
	Sim		Não			
	N	PM	N	PM		
Competências para implementar o proposto no DL n.º 54/2018	10	31.15	34	19.96	83.500	.014

No que diz respeito à percepção de PIT é uma ferramenta essencial no processo de TVPE, em função de ser Professor de Educação Especial, conclui-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($U=73.000$, $p=.030$).

Tabela 47

Teste U de Mann Whitney para a percepção de PIT é uma ferramenta essencial no processo de TVPE, em função de ser Professor de Educação Especial

Variável	Professor de Educação Especial				U	p
	Sim		Não			
	N	PM	N	PM		
PIT é uma ferramenta essencial no processo de TVPE	8	31.38	36	20.53	73.000	.030

O mesmo acontece relativamente à percepção de PIT é uma ferramenta essencial no processo de TVPE, em função de ter Especialização em Educação Especial, verificando-se uma relação estatisticamente significativa ($U=90.500$, $p=.024$).

Tabela 48

Teste U de Mann Whitney para a percepção de PIT é uma ferramenta essencial no processo de TVPE, em função de ter Especialização em Educação Especial

Variável	Especialização em Educação Especial				U	p
	Sim		Não			
	N	PM	N	PM		
PIT é uma ferramenta essencial no processo de TVPE	10	30.45	34	20.16	90.500	.024

Após análises correlacionais, pode-se afirmar que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa ($\rho = .381$, $p < .005$), entre as variáveis Anos a lecionar Educação Especial e a percepção de que o PIT é uma ferramenta essencial no processo de TVPE.

Tabela 49

Coefficiente de correlação de Spearman entre as variáveis Anos a lecionar Educação Especial e a percepção de que o PIT é uma ferramenta essencial no processo de TVPE

Variáveis	Anos a lecionar Educação Especial	PIT é uma ferramenta essencial no processo de TVPE
Anos a lecionar Educação Especial	1	.381*
PIT é uma ferramenta essencial no processo de TVPE	.381*	1

* correlação significativa a $p < .005$

Verifica-se uma correlação negativa e estatisticamente significativa ($\rho = -.309$, $p < .005$), entre as variáveis Anos a lecionar Educação Especial e a percepção de que os Pais/encarregado de educação são envolvidos no processo de elaboração e implementação do PIT.

Tabela 50

Coefficiente de correlação de Spearman entre as variáveis Anos a lecionar Educação Especial e a percepção de que os Pais/encarregado de educação são envolvidos no processo de elaboração e implementação do PIT

Variáveis	Anos a lecionar Educação Especial	Pais/encarregado de educação são envolvidos no processo de elaboração e implementação do PIT
Anos a lecionar Educação Especial	1	-.309*
Pais/encarregado de educação são envolvidos no processo de elaboração do PIT	-.309*	1

* correlações significativas a $p < .005$

Constata-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre as variáveis percepção de que os Pais/encarregado de educação são envolvidos no processo

de elaboração e de implementação do PIT e a percepção de que os Alunos são envolvidos no processo de elaboração e de implementação do PIT ($\rho = .681, p < .001$), entre as percepções de que Pais/encarregado de educação são envolvidos no processo de elaboração e de implementação do PIT e as percepções sobre Parceiros e outras entidades da comunidade educativa são envolvidos no processo de elaboração e de implementação do PIT ($\rho = .738, p < .001$) e entre as percepções de que os Alunos são envolvidos no processo de elaboração e de implementação do PIT e as percepções sobre os Parceiros e outras entidades da comunidade educativa são envolvidos no processo de elaboração e de implementação do PIT ($\rho = .775, p < .001$).

Tabela 51

Coefficiente de correlação de Spearman entre as variáveis percepção de que os Pais/encarregado de educação são envolvidos no processo de elaboração e implementação do PIT, percepções sobre os Alunos envolvidos no processo de elaboração e implementação do PIT e as percepções de que os Parceiros e outras entidades da comunidade educativa são envolvidos no processo de elaboração e implementação do PIT

Variáveis	Pais/encarregado de educação são envolvidos no processo de elaboração e implementação do PIT	Alunos são envolvidos no processo de elaboração e implementação do PIT	Parceiros e outras entidades da comunidade educativa são envolvidos no processo de elaboração e implementação do PIT
Pais/encarregado de educação são envolvidos no processo de elaboração e implementação do PIT	1	.681**	.738**
Alunos são envolvidos no processo de elaboração e implementação do PIT	.681**	1	.775**
Parceiros e outras entidades da comunidade educativa são envolvidos no processo de elaboração e implementação do PIT	.738**	.775**	1

** correlações significativas a $p < .001$

2.4. Discussão dos resultados

Na sequência dos resultados obtidos através da análise documental, de conteúdo e da análise estatística descritiva e inferencial, segue-se a discussão e a triangulação de resultados, que estão sistematizados tendo em consideração os objetivos estipulados e a

problemática que orientou o propósito deste estudo, através da segmentação por objetivo, o que permite uma melhor organização da informação.

i) Compreender as percepções de aluno com PDI e respetiva família, professores e formador sobre a importância do PIT na inclusão e TVPE;

Nos relatos das entrevistas realizadas à professora de educação especial, à diretora de turma, ao formador do PIT, ao aluno e ao encarregado de educação, foi destacada a importância do PIT na inclusão e TVPE, crucial no desenvolvimento de competências de autonomia pessoal, social e profissional e fundamental no contacto com diferentes contextos fora da escola, nomeadamente com experiências a nível laboral, de rotinas diárias e de convívio com pessoas de diferentes faixas etárias. Tal vai ao encontro da literatura no domínio, em que o PIT é considerado o elemento estruturante do processo de TVPE (Pereira, 2018) e deve promover competências académicas (aplicadas às realidades do quotidiano), pessoais/instrumentais de vida diária (autonomia pessoal, comunitária, transportes e mobilidade, atividade económica e financeira), sociais (comunicação, conversação, relacionamento e interação social, regulação emocional e social, autorrepresentação, autodeterminação e cidadania) e vocacionais/profissionais (Campos et al., 2016; Monteiro & David, 2020; Santos et al., 2019).

ii) Analisar o perfil de funcionalidade de um aluno com PDI, especificamente, as suas potencialidades, fragilidades e nível de participação nos contextos escolar, familiar e social;

Da reflexão sobre o perfil de funcionalidade, de acordo com os relatos das entrevistas e dos documentos presentes no seu processo individual (relatórios médicos e técnicos, RTP, PEI, PIT) é possível reiterar-se que o aluno apresenta um conjunto de dificuldades que são inerentes aos quadros clínicos de PDI, nível de gravidade ligeiro, e de PHDA diagnosticados.

Deste modo, apresenta limitações nas funções intelectuais, nomeadamente raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, discernimento e aprendizagem académica, e no funcionamento adaptativo nos domínios conceptual, social e prático, mais concretamente no que diz respeito à independência pessoal e responsabilidade social, tal como referenciado no DSM-5 (APA, 2014). Manifesta também um padrão persistente de desatenção e hiperatividade/impulsividade, especificamente dificuldades ao nível da atenção, concentração, em organizar tarefas e

atividades e relutância em envolver-se em tarefas que requeiram um esforço mental mantido, assim como agitação psicomotora, precipitação e impulsividade, apesar da terapêutica psicoestimulante (metilfenidato).

Relativamente aos diagnósticos de Epilepsia e de Perturbação da Linguagem, atualmente não se verificam dificuldades significativas associadas a estes quadros clínicos.

De forma a possibilitar a intervenção direcionada ao desenvolvimento das competências comprometidas, o aluno tem beneficiado de diversos apoios terapêuticos e educativos.

No que concerne ao apoio clínico, tem sido acompanhado em consultas de neurologia e pedopsiquiatria, psicologia e terapia da fala, que, resumidamente, tem-se focado na avaliação da evolução e na intervenção ao nível dos quadros clínicos diagnosticados e no ajustamento da medicação prescrita, sempre que necessário. Segundo os relatórios de avaliação e de acompanhamento em sessões de terapia da fala, de que beneficiou durante nove anos, por apresentar um diagnóstico, realizado em 2010, de Perturbação da Linguagem, com dificuldades acentuadas ao nível da semântica, da morfossintaxe e da fonologia, o aluno evoluiu muito positivamente. Nos relatórios provenientes das consultas de psicologia, quer em contexto hospitalar, quer em contexto educativo, a intervenção terapêutica tem-se focado essencialmente em atividades de estimulação cognitiva, treino de atenção e da reflexividade e de estimulação da consciência fonológica, promoção de competências pessoais e sociais, potenciação de atitudes positivas, da autoestima e de valorização pessoal e na consciencialização comportamental.

Relativamente ao apoio educativo, ao longo do seu percurso escolar foram sendo implementadas diferentes medidas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e, posteriormente, no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que foram sendo ajustadas em função da sua eficácia e das dificuldades e evolução apresentadas pelo aluno e definidas pelos docentes em articulação com os pais ou encarregados de educação e outros técnicos da equipa multidisciplinar. Segundo Pereira (2018) é o procedimento previsto na legislação em vigor, referindo que quando necessário devem ser implementadas novas medidas de diferentes níveis, com base em evidências decorrentes da monitorização e da avaliação sistemáticas, bem como da sua eficácia.

Desde o ano letivo 2021/2022, foram definidas as seguintes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (artigo

9.º e 10.º): Medidas Seletivas - a) Apoio psicopedagógico e Medidas Adicionais - b) Adaptações Curriculares significativas; c) PIT; e) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

A Medida Seletiva a) Apoio psicopedagógico, desenvolvida pela professora de educação especial e descrita como um facilitador para a promoção das aprendizagens do aluno, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia, autoconfiança e motivação, tem como objetivos incrementar o seu envolvimento nas atividades educativas (através do planeamento e da monitorização do seu processo de aprendizagem) e proporcionar uma orientação educativa adequada ao nível pessoal, escolar e profissional, em função das aptidões, necessidades e interesses que manifeste. Com a Medida Adicional b) Adaptações curriculares significativas, pretende-se a introdução de outras aprendizagens substitutivas e o estabelecimento de objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal. Segundo o PEI, esta medida está a ser operacionalizada nas disciplinas de Português, Turismo e Técnica de Gestão, Área de Integração e Técnica de Acolhimento e Animação, com o objetivo de desenvolver competências e aprendizagens ao nível da informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, saber científico, técnico e tecnológico e consciência e domínio do corpo.

A Medida Adicional c) PIT é desenvolvida numa loja de lavagem de automóveis.

Quanto à Medida Adicional e) Desenvolvimento de competências de autonomia social e pessoal é operacionalizada no Centro de Apoio à Aprendizagem, em contexto de sala de aula e no espaço envolvente e abrange domínios como: linguagem e textos (utilizar diferentes linguagens e símbolos, essenciais aos processos de expressão e de comunicação em diferentes situações e compreender, interpretar opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos), raciocínio e resolução de problemas (resolver atividades que envolvam o cálculo simples e estratégias para resolver problemas da vida diária, nomeadamente, dinheiro), pensamento crítico e pensamento criativo (participar na discussão de problemas do quotidiano e/ou da vida diária e conseguir avaliar as suas decisões), relacionamento interpessoal (adequar comportamentos aos contextos, participar de forma autónoma e responsável nas conversas, trabalhos e experiências formais e informais), autonomia e desenvolvimento pessoal (consolidar e desenvolver as competências, numa

perspetiva de aprendizagem para a vida e ser capaz de expressar as suas necessidades e procurar a ajuda/apoio adequado) e bem-estar, saúde e ambiente (adotar comportamentos que promovam a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos e em sociedade).

Face aos apoios disponibilizados, não obstante as capacidades do aluno (comportamento adequado, estabilidade emocional, adaptação e recetividade a situações novas) e a evolução positiva nos domínios da aprendizagem, do relacionamento interpessoal e da autonomia, reforçada por todos os entrevistados, inclusivamente pelo aluno, os progressos académicos têm sido lentos e limitados e a imaturidade atitudinal e comportamental tem-se mantido, assim como alguns medos e receios relacionados com insegurança e baixo autoconceito. O encarregado de educação e o formador do PIT assinalaram dificuldades ao nível da leitura, da escrita e do cálculo, considerando que a escola devia ter trabalhado mais nestas competências.

iii) Identificar facilitadores e barreiras no processo de inclusão de um aluno com PDI;

Nos relatos das entrevistas realizadas, foi possível identificar diferentes fatores facilitadores e barreiras relativamente à elaboração e implementação do PIT do aluno, no âmbito do seu processo de inclusão.

Foram enunciados como fatores facilitadores o trabalho colaborativo, o empenho da professora de educação especial, a motivação do aluno e o envolvimento parental, assim como a disponibilidade da empresa/orientador, que são habitualmente mencionados na literatura científica como fatores que potenciam a inclusão. EADSNE (2002) identifica diferentes fatores que promovem a autonomia e a inclusão do aluno, que podem facilitar a TVPE e conseqüentemente a elaboração e implementação do PIT, destacando-se a participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais, envolvimento dos pais, oportunidades de experiências em diferentes campos profissionais, planeamento do PIT com base numa avaliação regular e equipa multidisciplinar, envolvimento e cooperação entre todos os profissionais, envolvimento ativo dos empregadores e organizações, estabelecimento de parcerias entre a escola e o mercado de trabalho, planeamento precoce e acompanhamento dos alunos por parte da escola quando entram na vida de trabalho.

Como barreiras no processo de elaboração e implementação do PIT do aluno foram referidas a superproteção parental, o início tardio e a falta de apoio à família, o que é coincidente com estudos já existentes nesta área (Afonso, 2005; Menezes, 2018).

A professora de educação especial, a diretora de turma, o encarregado de educação e o formador do PIT referiram a superproteção parental como um entrave à elaboração e implementação inicial do PIT, com um impacto negativo no que diz respeito às competências de autonomia, mais concretamente à capacidade de se deslocar sozinho ou de desempenhar tarefas simples, e de relacionamento interpessoal, no que diz respeito à comunicação com os outros. Segundo Antunes et al. (2018), a superproteção parental, com o objetivo de proteger de possíveis ameaças físicas e sociais, é muito frequente nos casos de PDI, afetando negativamente o desenvolvimento de competências pessoais, de autonomia, sociais e comportamentais.

O formador do PIT enunciou também que o processo de TVPE deveria ter sido iniciado mais precocemente, o que vai ao encontro da opinião de Santos (2019), que critica o período temporal de elaboração e implementação do PIT, defendendo que deveria ter um prazo mais alargado e um início mais precoce, prévio ao limite máximo dos três anos antes da escolaridade obrigatória, tal como está definido na legislação em vigor. O formador do PIT refere ainda que a família deveria ter sido mais apoiada pela escola e pelos técnicos que têm acompanhado o aluno, quanto à estimulação de competências pessoais em contexto familiar. A intervenção adequada nos casos de PDI deve incluir, para além da promoção do desenvolvimento individual, de uma adequada independência pessoal e de um desempenho de um papel social relevante, assim como da estimulação de comportamentos pessoais e sociais, a formação e a capacitação da família, a fim de melhor poderem lidar com esta problemática (Palha et al., 2016). Antunes et al. (2018) indicam que a família deve manter-se informada sobre a natureza das dificuldades inerentes à PDI e sobre o que devem fazer, sendo que os técnicos têm a função de a orientar.

iv) Analisar o processo de construção e de implementação do PIT de um aluno com PDI;

Tal como defendido na literatura existente na área (Fânzeres et al., 2019; Monteiro & David, 2020; Pereira, 2018; Soriano, 2006), o processo de construção e de implementação do PIT do aluno tem sido fruto de um trabalho colaborativo entre diferentes intervenientes, mais concretamente a professora de educação especial, o aluno, a família, o formador do PIT, a diretora de turma e os outros professores e técnicos.

Analisando os documentos presentes no processo individual do aluno e da informação proveniente das entrevistas, estes intervenientes têm tido um papel diferenciado, sendo que se destaca o papel da professora de educação especial como a

mediadora de todo o processo, que se articula com a família, com o aluno e com o formador do PIT e que informa e dá conhecimento à diretora de turma, aos outros professores e técnicos acerca da forma como o PIT está a ser operacionalizado e monitorizado, contrariamente ao estabelecido no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que define que o processo de elaboração, implementação e avaliação do PIT deve ser da competência da EMAEI.

Todas as sugestões e decisões relativamente ao PIT do aluno foram discutidas e acordadas com o próprio aluno e a família. A professora de educação especial explicou a importância do PIT e propôs a possibilidade de realização do estágio num local específico, esclarecendo as funções a desempenhar e as competências a desenvolver, sendo que a sua concretização resultou de um acordo entre as diferentes partes, pondo em prática o preconizado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e por Monteiro e David (2020), que reforçam o papel dos pais ou encarregados de educação como corresponsáveis por todo o percurso escolar, nomeadamente pelo PIT, assim como o direito à participação e à autodeterminação do aluno, devendo este ser incentivado a participar em todo o processo, com os objetivos de promover o autoconhecimento e a capacidade de autodecisão, no que diz respeito à definição de planos e metas pessoais e proporcionar a sua realização pessoal nos contextos familiar, social, profissional e cultural.

Na implementação do PIT, a disponibilidade da empresa foi muito relevante, permitindo a concretização de respostas sociais e profissionais adequadas, definidas em conjunto com a escola, tal como refere Costa (2010). O formador do PIT tem tido uma função crucial na implementação das funções a desempenhar e das competências a desenvolver, mantendo um contacto frequente com a professora de educação especial e a família e empenhando-se na estimulação do aluno em termos de competências pessoais, sociais e profissionais. Em contexto laboral, o formador sinalizou dificuldades inerentes às características do aluno e do seu funcionamento familiar, colaborando na identificação de respostas com vista à atenuação e resolução dessas dificuldades.

A diretora de turma, os outros professores e os técnicos que acompanham o Pedro têm tido um papel passivo no processo de construção e de implementação do PIT, passando pela tomada de conhecimento e a funções como a concretização de procedimentos burocráticos.

O processo de construção e de implementação do PIT do aluno iniciou-se no ano letivo de 2021/2022, aquando do ingresso no 10.º ano, quando tinha quase 17 anos. Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o PIT deve ser implementado três anos

antes do final da escolaridade obrigatória, que cessa quando o aluno completa 18 anos (Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto).

Constituindo-se o PIT como um instrumento fundamental para planejar e preparar os alunos para a pós-escolaridade obrigatória, promovendo a TVPE e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) e dadas as pretensões do aluno e da família para terminar o 12.º ano e alcançar a realização pessoal e profissional, desejando conseguir arranjar um emprego e ser financeiramente autónomo, considerou-se benéfico o desenvolvimento de uma atividade na comunidade. Desta forma, de acordo com o documento, o aluno está a realizar uma formação num centro de lavagem de automóveis, desempenhando atividades como retirar e aspirar os tapetes das viaturas, aspirar o interior das viaturas e auxiliar na lavagem exterior das viaturas.

Segundo os relatos dos entrevistados e de acordo com os documentos de avaliação do PIT existentes no processo, é de referir que não se verificou a necessidade de reformulação do PIT, confirmada pela avaliação positiva realizada e pela constatação de progressos significativos ao nível das competências académicas, pessoais, sociais e laborais/ocupacionais, que foram previamente definidas nesse mesmo documento.

v) Analisar as perceções de professores do ensino regular e de educação especial sobre a inclusão de alunos com NEE, implementação de medidas de suporte, bem como a pertinência do PIT na TVPE, no quadro da legislação em vigor da educação inclusiva.

A partir da análise de conteúdo dos dados obtidos através da primeira questão aberta do questionário: *Como define Educação Inclusiva?*, foi possível estruturar as respostas em função de três categorias *Educação Universal* (32.8%), *Princípios/valores* (28.8%) e *Contextos de inclusão* (38.4%). Os professores conceptualizam a Educação Inclusiva como uma educação universal, para todos, que proporciona a todos o direito de acesso e participação e que, independentemente das suas características, todos são integrados e incluídos, através de estratégias diferenciadas de ensino e em que a família e a comunidade devem estar envolvidas. Segundo os professores, a Educação Inclusiva deve basear-se em princípios e valores como a igualdade de oportunidades, a equidade, a aceitação e o respeito.

A informação obtida está em consonância com o preconizado no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que define Educação Inclusiva como um processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação

de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar, como um direito de cada aluno a um nível de educação e formação que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades, que se baseia em princípios como a educabilidade universal, a equidade, a inclusão, a personalização, a flexibilidade, a autodeterminação, o envolvimento parental e a interferência mínima.

Na segunda questão aberta do questionário, *Na sua opinião, que medidas poderiam ser implementadas para existir uma Educação totalmente inclusiva?*, as respostas dos professores organizam-se em duas categorias *Reestruturação do sistema educativo* (65.8%) e *Formação e sensibilização* (34.2%), referindo-se à necessidade de implementação de medidas como a reformulação de programas, o reforço de recursos humanos e materiais, a flexibilidade institucional, a diminuição do número de alunos por turma, a maior articulação docente, a diminuição da burocracia, a implementação efetiva de medidas educativas, a criação de espaços e promoção de atividades de interação com os pares, a formação de professores, a formação de profissionais e a promoção de ações de sensibilização para a comunidade educativa.

Estes resultados são consistentes com a literatura nesta área, onde se destaca que a diversidade e o número elevado de alunos por turma são um obstáculo para o desenvolvimento das práticas inclusivas (Rodrigues, 2006), que a articulação docente é uma relevante modalidade de trabalho e de construção de competências em educação, ao favorecer a constituição de equipas educativas empenhadas em objetivos comuns, que combinam de modo sinérgico os saberes e esforços particulares, para enriquecer os processos pedagógicos (Alves et al., 2022), que a falta de recursos ou de experiência dos profissionais, a inadequação de programas, de métodos de ensino e de atitudes podem ser fatores que condicionam negativamente os princípios preconizados pela Educação Inclusiva (Ainscow & Miles, 2009), e que existe necessidade de investimento em programas de formação inicial e contínua, destinados aos profissionais da educação (Courey et al., 2012; Zerbato & Mendes, 2021) e de formação específica direcionada para a comunidade educativa, com o objetivo de incrementar a compreensão das problemáticas dos alunos com NEE (Correia, 2008).

Analisando as perceções dos professores relativamente ao enquadramento legal em vigor (questões 2.3 e 2.4), verificou-se que uma percentagem expressiva de professores considera que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, consolida, em teoria, um quadro adequado de princípios e ideais da Educação Inclusiva (81.8%) e que, por princípio, a escola tornou-se mais inclusiva (75.0%).

Nas análises estatísticas inferenciais realizadas, os resultados mostraram que a variável especialização em educação especial influenciou positivamente quer a percepção de que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, consolida um quadro adequado de princípios e ideais da Educação Inclusiva (questão 2.3), quer a percepção de que com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a escola tornou-se mais inclusiva (questão 2.4). A variável função de professor de educação especial influenciou positivamente a percepção de que com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a escola se tornou mais inclusiva (questão 2.4).

Como mudanças positivas mais significativas que surgiram com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (questão 2.5), os professores destacaram o planeamento centrado no aluno, a criação da EMAEI, a recusa da categorização e da segregação dos alunos com maiores dificuldades e a importância do envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo educativo e escolar dos alunos.

Como mudanças negativas mais significativas (questão 2.6), foram maioritariamente enunciadas o excesso de burocracia ao nível dos documentos de registo, a falta de objetividade na operacionalização dos pressupostos inclusivos, a sobrecarga de funções do professor do ensino regular e a limitação do papel do professor de educação especial e de outros técnicos.

A maioria dos professores (86.3% e 72.7%, respetivamente) considerou também que os princípios preconizados no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estão a ser operacionalizados em contexto escolar (questão 2.7) e que quer o DUA, quer a Abordagem Multinível são opções metodológicas pertinentes para a educação inclusiva (questão 2.8). Para Pereira (2018), o DUA constitui-se como uma ferramenta essencial no planeamento e ação em sala de aula, assim como na operacionalização das medidas em sala de aula, orientadas para todos os alunos. Rodrigues et al. (2017) acrescentam que a Abordagem Multinível constitui-se como uma alternativa eficaz que considera a complexidade, a multiplicidade e a interconectividade entre as dimensões da aprendizagem e do comportamento.

É relevante salientar que a variável experiência profissional na área da educação especial interferiu positivamente com a percepção de operacionalização dos princípios preconizados no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, em contexto escolar. De modo semelhante, as variáveis formação especializada e professor de educação especial influenciaram positivamente a percepção de que o DUA e a Abordagem Multinível são opções metodológicas pertinentes para a educação inclusiva.

Constatou-se que cerca de metade dos professores não tem formação específica no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (questão 2.9), quer porque não sentiram necessidade, quer porque não lhes foi proporcionada. Dos professores que possuem formação, a maioria foi porque sentiram necessidade e não porque lhes tenha sido proporcionada. Esta constatação destaca a necessidade de a formação de professores contemplar conteúdos e competências profissionais na área das NEE, com vista a uma educação verdadeiramente inclusiva (Correia, 2008; Zerbato & Mendes, 2021).

A maioria dos professores (90.9% e 70.4%, respetivamente) considera que possui conhecimento relativamente ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (questão 2.10), assim como competências para implementar os seus princípios (questão 2.11), com respostas a oscilar o “Razoável” a “Muito Bom” e “Concordo” a “Concordo Totalmente”. Não obstante, as opiniões dividem-se quanto às dificuldades na implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (questão 2.12), com metade dos professores a assumir dificuldades (45.5%) e a outra a referir a sua inexistência (47.7%).

De acordo com a análise estatística inferencial, as variáveis formação especializada e função de professor de educação especial influenciaram positivamente a perceção de conhecimento e de competências para implementar os princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Tabela 41, 42, 45 e 46). Da mesma forma, as variáveis experiência profissional e função de professor de educação especial influenciaram positivamente a perceção de dificuldades na implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Tabela 39 e 43).

Como principais desafios apontados para a implementação dessas medidas (questão 2.13), destacaram-se o excesso de burocracia ao nível dos documentos de registo (75.5% das respostas), o número elevado de alunos por turma (68.2% das respostas), e a diversidade de alunos (50.0%), assim como recursos humanos e materiais insuficientes (40.9%) e reduzida formação específica sobre inclusão (25.0%).

Uma percentagem expressiva de professores (84.1%) considera o PIT como uma ferramenta essencial no processo de TVPE (questão 3.1), identificando como principais facilitadores no processo de elaboração e implementação do PIT (questão 3.2) o planeamento centrado na pessoa e na autodeterminação (70.5% das respostas), a intercolaboração entre os diferentes intervenientes (47.7% das respostas), a mediação por parte da EMAEI (40.9% das respostas) e a participação ativa do aluno (38.6% das respostas).

Também a professora de educação especial e a diretora de turma do aluno do estudo de caso salientaram como fatores facilitadores no processo de elaboração e implementação do PIT, a intercolaboração e a motivação do aluno.

A literatura científica na área (AAIDD, 2010; Ferreira & Pereira, 2015; Pereira, 2014) reforça a importância do planeamento centrado na pessoa e da autodeterminação, referindo que independentemente da sua condição individual, todas as pessoas partilham a necessidade de autonomia, individualidade, amor e aceitação através da presença e da participação na família e na comunidade, desenvolvimento e aprendizagem contínua, segurança financeira, proteção legal e respeito pelos seus direitos.

Como principais barreiras (questão 3.3), os professores elencaram o excesso de burocracia ao nível de documentos de registo (59.1%), os recursos humanos insuficientes (52.3%), a falta de protocolos com a comunidade e as instituições (56.8%) e o descrédito quanto às competências funcionais dos alunos (36.4%).

Mais uma vez, as variáveis função de professor de educação especial e especialização em educação especial influenciaram positivamente a perceção de importância do PIT (Tabela 47 e 48). Verificou-se ainda que foram os professores com mais experiência profissional que salientaram essa mesma importância (Tabela 50).

De facto, a literatura na área reforça a importância do PIT como o elemento estruturante do processo de TVPE, devendo promover competências académicas, pessoais/instrumentais de vida diária, sociais e vocacionais/profissionais (Campos et al., 2016; Monteiro & David, 2020; Pereira, 2018; Santos et al., 2019). Nos relatos das entrevistas realizadas à professora de educação especial e à diretora de turma do aluno do estudo de caso, foi igualmente destacada a importância do PIT na inclusão e na TVPE, crucial no desenvolvimento de diferentes tipos de competências.

No que diz respeito ao envolvimento dos pais/encarregado de educação, do aluno e de parceiros e de outras entidades da comunidade educativa na elaboração e implementação do PIT (questões 3.4, 3.5 e 3.6), uma parte significativa dos professores confirmou esse envolvimento (75.0%, 72.8% e 79.6%, respetivamente), verificando-se que existe uma relação de intercolaboração, traduzida num elevado grau de concordância (Tabela 49).

Neste mesmo sentido, nos relatos das entrevistas da professora de educação especial e da diretora de turma do aluno do estudo de caso, foi possível constatar que o processo de elaboração e implementação do PIT foi resultado de um trabalho em conjunto entre a professora de educação especial, o aluno, a família e o formador do PIT, reiterando

a importância do envolvimento da escola, do aluno, da família e da comunidade no processo de TVPE, como defendem Monteiro e David (2020) e Pereira (2018).

CONCLUSÃO

Hodiernamente, constata-se que a inclusão social, profissional e familiar dos cidadãos e cidadãs com incapacidade e o pleno reconhecimento e a promoção dos seus direitos fundamentais constituem-se uma prioridade, sendo que a escola tem um papel crucial neste domínio.

No âmbito deste projeto, a investigação desenvolvida centrou-se na área da inclusão de alunos com PDI e da sua TVPE, enfatizando o contributo do PIT, tendo como objetivos compreender as perceções de um aluno com PDI e respetiva família, professores e formador sobre a importância do PIT na inclusão e TVPE, analisar o perfil de funcionalidade de um aluno com PDI, especificamente, as suas potencialidades, fragilidades e nível de participação nos contextos escolar, familiar e social, identificar facilitadores e barreiras no processo de inclusão de um aluno com PDI, analisar o processo de construção e de implementação do PIT de um aluno com PDI e analisar as perceções de professores do ensino regular e de educação especial sobre a inclusão de alunos com necessidades específicas, implementação de medidas de suporte, bem como a pertinência do PIT na TVPE, no quadro da legislação em vigor da educação inclusiva.

Diagnosticado com PDI e PHDA, o aluno apresenta um conjunto de dificuldades (limitações nas funções intelectuais e no funcionamento adaptativo e padrão persistente de desatenção e hiperatividade/impulsividade) que têm sido objeto de intervenções terapêuticas e educativas, nomeadamente acompanhamento em consultas de Neurologia, Pedopsiquiatria, de Psicologia e de Terapia da Fala e de medidas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e, posteriormente, no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que foram sendo ajustadas em função da sua eficácia e da evolução apresentada, onde se inclui o PIT.

Todos os entrevistados destacaram a eficácia do PIT, importante para a inclusão e TVPE do aluno, crucial no desenvolvimento das suas competências de autonomia pessoal, social e profissional e fundamental no contacto com diferentes contextos fora da escola, nomeadamente com experiências a nível laboral, de rotinas diárias e de convívio com pessoas de diferentes faixas etárias. Na literatura, é defendido que o processo de construção e de implementação do PIT deve ser fruto de um trabalho colaborativo entre diferentes intervenientes, o que se verifica no caso do Pedro, em que o próprio aluno, a professora de educação especial, a família, o formador do PIT, a diretora de turma e os

outros professores e técnicos, contribuíram nesse mesmo processo. Verifica-se que o PIT do aluno se sustentou no planeamento centrado na pessoa e na autodeterminação, pelo que os seus interesses e escolhas foram considerados.

De facto, o trabalho colaborativo, o empenho da professora de educação especial, a motivação do aluno e o envolvimento parental, assim como a disponibilidade da empresa/orientador, enunciados como fatores facilitadores do processo de elaboração e implementação do PIT, contribuíram para a sua eficácia. A excessiva proteção parental, o início tardio do PIT e a falta de apoio à família, identificados pelos entrevistados como barreiras, dificultaram inicialmente esse processo, mas foram sendo atenuados.

Não obstante a evolução positiva do aluno nos domínios da aprendizagem, do relacionamento interpessoal e da autonomia, os progressos académicos têm sido lentos e limitados e a imaturidade atitudinal e comportamental tem-se mantido, assim como alguns medos e receios relacionados com insegurança e baixo autoconceito.

Como profissional da área da Psicologia, é importante destacar que, na informação proveniente dos diferentes relatórios clínicos, a avaliação psicológica do aluno em estudo focou-se essencialmente na avaliação das funções intelectuais (diferentes avaliações, em diferentes fases do seu desenvolvimento, recorrendo a escalas de avaliação da inteligência), descurando a avaliação do seu comportamento adaptativo (realizada apenas uma vez na infância) e a intensidade de apoios necessários. Não foi concretizada a avaliação da intensidade de apoios necessários, através da Escala de Intensidade de Apoios – versão para adulto (SIS-A), que podia ter sido aplicada a partir dos 16 anos e que teria permitido a identificação precoce e pormenorizada dos apoios que o Pedro necessita, com vista a um envolvimento mais significativo nas atividades e experiências de vida.

A partir da análise de conteúdo dos dados obtidos das duas questões abertas do questionário é possível concluir que os professores conceptualizam a Educação Inclusiva como uma educação universal, para todos, baseada em princípios e valores como a igualdade de oportunidades, a equidade, a aceitação e o respeito e que proporciona a todos o direito de acesso e participação, independentemente das suas características, através de estratégias diferenciadas de ensino e em que a família e a comunidade devem estar envolvidas. Os professores apontam ainda, como medidas a serem implementadas com vista a uma educação totalmente inclusiva, a reestruturação do sistema educativo (reforço de recursos humanos e materiais, flexibilidade institucional, diminuição do número de alunos por turma, maior articulação docente, diminuição da burocracia e implementação

efetiva de medidas educativas) e a formação e sensibilização da comunidade educativa (criação de espaços e promoção de atividades de interação com os pares, formação de professores, formação de profissionais e promoção de ações de sensibilização).

Através da análise estatística descritiva dos dados provenientes do questionário, verifica-se que uma percentagem expressiva de professores considera que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, consolida, em teoria, um quadro adequado de princípios e ideais da Educação Inclusiva e que, por princípio, a escola tornou-se mais inclusiva. A maioria dos professores considera também que os princípios preconizados no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estão a ser operacionalizados em contexto escolar e que quer o DUA, quer a Abordagem Multinível são opções metodológicas pertinentes para a educação inclusiva.

Como mudanças positivas mais significativas que surgiram com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, os professores destacam o planeamento centrado no aluno, a criação da EMAEI, a recusa da categorização e da segregação dos alunos com maiores dificuldades e a importância do envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo educativo e escolar dos alunos.

Como mudanças negativas mais significativas foram maioritariamente enunciadas o excesso de burocracia ao nível dos documentos de registo, a falta de objetividade na operacionalização dos pressupostos inclusivos, a sobrecarga de funções do professor do ensino regular e a limitação do papel do professor de educação especial e de outros técnicos.

Constatou-se que cerca de metade dos professores não tem formação específica no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, quer porque não sentiram necessidade, quer porque não lhes foi proporcionada. Dos professores que possuem formação, a maioria foi porque sentiram necessidade e não porque lhes tenha sido proporcionada.

A maioria dos professores considera que possui conhecimento relativamente ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, assim como competências para implementar os seus princípios, não obstante, metade dos professores assume dificuldades na implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão, indicando como principais desafios o excesso de burocracia ao nível dos documentos de registo, o número elevado de alunos por turma, a diversidade de alunos, os recursos humanos e materiais insuficientes e a reduzida formação específica sobre inclusão.

Uma percentagem expressiva de professores considera o PIT como uma ferramenta essencial no processo de TVPE, identificando como principais facilitadores no processo de elaboração e implementação do PIT o planeamento centrado na pessoa e na autodeterminação, a intercolaboração entre os diferentes intervenientes, a mediação por parte da EMAEI e a participação ativa do aluno, e como principais barreiras o excesso de burocracia ao nível de documentos de registo, os recursos humanos insuficientes, a falta de protocolos com a comunidade e as instituições e o descrédito quanto às competências funcionais dos alunos. Os professores concordaram quanto ao envolvimento dos pais/encarregado de educação, do aluno e de parceiros e de outras entidades da comunidade educativa na elaboração e implementação do PIT.

É de salientar que, das análises inferenciais, os resultados mostram que as variáveis formação especializada, tempo de serviço e experiência na área da Educação Especial influenciam as perceções sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e os princípios e metodologias que lhe estão subjacentes, assim como sobre as competências, conhecimento e dificuldades inerentes à sua operacionalização. O mesmo se verifica relativamente à importância atribuída ao PIT.

Em suma, os resultados obtidos, em consonância com diferentes estudos neste domínio, permitem concluir que é crucial a reestruturação do sistema educativo, incluindo o reforço de recursos humanos e materiais, a redução do número de alunos por turma, a promoção do trabalho colaborativo e da articulação docente e de outros técnicos, o envolvimento dos pais/encarregado de educação e da comunidade no processo educativo das crianças com NEE, bem como repensar a formação de professores, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua e especializada, com vista a uma educação verdadeiramente inclusiva e com o objetivo de proporcionar um melhor enquadramento com os pressupostos da Educação Inclusiva e dos normativos legais em vigor.

Como limitação deste estudo sinaliza-se o número reduzido de respondentes ao questionário, uma vez que num total de 158 professores apenas 44 colaboraram no seu preenchimento. Uma amostra mais representativa permitiria incrementar a fidedignidade da informação recolhida e a generalização dos resultados. Seria de grande utilidade o desenvolvimento de estudos nesta área que abrangessem um amplo número de agrupamentos nacionais, incluindo professores do ensino regular e de educação especial, com o objetivo de analisar as perceções de uma amostra mais representativa de docentes, relativamente à importância do PIT e a aspetos mais específicos relacionados

com a sua elaboração e implementação, não só em casos de PDI, mas também de outros quadros clínicos, de diferentes tipos de gravidade.

Aferir as percepções de responsáveis e colaboradores de autarquias, empresas, associações/IPSS, entre outras entidades da comunidade, acerca da temática do PIT e dos alunos que beneficiam desta medida, poderia igualmente contribuir para o alargamento do conhecimento científico neste domínio. O mesmo se pode afirmar relativamente à importância da realização de estudos de caso de alunos que beneficiem desta medida, de diferentes agrupamentos, com diferentes tipologias de necessidades educativas específicas, assim como com diferentes níveis de gravidade. Também o desenvolvimento de estudos longitudinais ou de investigações recorrendo ao método história de vida, envolvendo diferentes quadros clínicos podem ser cruciais na avaliação da eficácia do PIT a longo prazo, com vista ao ajustamento desta medida educativa.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2021). Educação Inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 25-41. <http://doi.org/10.21814/rpe.18677>
- Afonso, C. (2005). Inclusão e mercado de trabalho: papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber (e) Educar*, 10, 53-66. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/26/SeE10_InclusaoCarlosAfonso.pdf
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In: M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp.13-29). Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación?. In C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Horsori Editorial.
- Ainscow, M., & Tweddle, D. (2010). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education* 4(3), 211-229. <https://doi.org/10.1080/13603110050059150>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dayson, A. (2006). Improving schools, Developing inclusion. Routledge: Taylor & Francis e-Library. <http://core.ac.uk/download/pdf/309634.pdf>
- Almeida, R. & Neves, P. (2020). Qualidade de Vida e Integração Profissional de Alunos que desenvolveram um plano individual de Transição. *Educação e Bem-estar*, 43-52.
- Alves, S., Macedo, L., Madanelo, O. M., Martins, M. M., & Martins, M. (2022). Trabalho colaborativo docente para a melhoria da ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 30, 209-231. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2022.11325>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

- American Association Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual Disability: definition, classification and systems of supports* (11th ed.). The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and Classification.
- American Psychiatric Association. (2002). *DSM-IV-TR. Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (4.^a ed.). Climepsi.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5. Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (5.^a ed.). Climepsi.
- Antunes, E. (2012). *Impacto do PIT na qualidade de vida de uma jovem com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1614>
- Antunes, N.L., Paris, A., Fonseca A.C., Mata, R., & Dias, B. (2018). Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. In N. Lobo Antunes et al. (Eds.), *Sentidos* (pp. 71-90). Lua de Papel.
- Bardin, L. (2016). *Análise do Conteúdo*. Edições 70.
- Brown, R. I., Schalock, R., & Brown, I. (2009). Quality of life: its application to person with intellectual disabilities and their families - Introduction and overview. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 2-6. https://www.researchgate.net/publication/229462167_Quality_of_Life_Its_Application_to_Persons_With_Intellectual_Disabilities_and_Their_Families-Introduction_and_Overview
- Campos, S., Martins, R., & Marques, O. (2016). Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais: As Perceções dos Professores. *Gestão e Desenvolvimento*, 24, 231-247. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2016.343>
- Canha, L. M. N. (2015). *Transição para a vida adulta no contexto da deficiência*. [Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/11674>
- Carvalho, J. S., Martins, S., & Lourenço, A. (2020). *Inclusão educativa em Portugal: Desafios e perspetivas*. In M. Santos, & P. Melo (Eds.), *Inclusão, Igualdade e Direitos na Educação* (pp. 3-16). Edições Húmus.

- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto Editora.
- Costa, A. M. (2010). *Transição para a Vida Adulta, Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Courey, J. S., Tappe, P., Sike, J., & LePage, P. (2012). Improved lesson planning with universal design for learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7-27. <https://doi.org/10.1177/0888406412446178>
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Datnow, A. (2018). Time for change? The emotions of teacher collaboration and reform. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(2), 157-172. https://www.researchgate.net/publication/325664193_Time_for_change_The_emotions_of_teacher_collaboration_and_reform
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/0015400164.pdf>
- Decreto-Lei n.º 319/ 91, de 23 de agosto - Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro - Estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade. <https://files.dre.pt/1s/2009/08/16600/0563505636.pdf>

- Dias, S. (2018). *Transição para a Vida Ativa de Jovens com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual: A visão dos empregadores* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2700>
- Echeita, G. (2013). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. In C. Giné (coord.), D. Duran, J. Font, E. Miquel. *La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado*. Horsori Editorial.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2006). *Educação especial na Europa (volume 2) - Respostas educativas pós 1.º Ciclo do Ensino Básico*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education_Thematic-PT.pdf
- Évora, C. P. (2019). *A Inclusão das Pessoas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual no Interior Algarvio* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e de Comunicação da Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/14842>
- Fânzeres, L., Cruz-Santos, A., & Santos, S. (2019). Plano Individual de Transição: Percurso de sucesso para alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Educação Especial em Debate*, 4(8), 5-21. <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/28538/20306>
- Ferreira, S. (2008). *Transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais*. PsicoSoma.
- Ferreira, S. S., & Pereira, M. C. (Coord.). (2015). *Transição para a vida adulta e autodeterminação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Font, J. (2013). La colaboración de los centros de educación especial a la inclusión. In C. Giné (coord.), D. Duran, J. Font, J., E. Miquel. *La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado*. Horsori Editorial.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, 26(1), 5-20. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>

- Guimarães, M. M., & Almeida, M. A. (2018). Educação inclusiva em Portugal: Políticas e práticas em tempos de mudança. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), 169-182.
- Kohler, P. D. (1996). *Taxonomy for Transition Programming: Linking Research and Practice*. Illinois Univ., Champaign. Transition Research Inst. <https://eric.ed.gov/?id=ED399722>
- Kohler, P. D., Gothberg, J. E., Fowler, C., & Coyle, J. (2016). *Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs*. Western Michigan University. www.transitionta.org
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Estabelece o quadro geral do sistema educativo. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975-44594375>
- Lopes-dos-Santos, P., Santos, M., Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., Martins, S., Alves, S., & Santos, S. (2020). *Escala de Intensidade de Apoios - Versão para Adulto (SIS-A) - Manual do Utilizador*. FORMEM - Federação Portuguesa da Formação Profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência e Incapacidade. <https://www.formem.org.pt/pt/documentos/download?path=Documentos-FORMEM%252FPublicacao%2BFORMEM%2BSIS-A%2B2020%2B-%2BFormulrio.pdf>
- López, J. L. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 175-187. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/229/223>
- Lourenço, M. (2011). *Perspectiva dos docentes acerca da transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência mental* [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/8725>
- Madureira, I. (2018). Desenho Universal para a Aprendizagem e Pedagogia Inclusiva. Sua Pertinência na Escola Atual. In E. Mendes, M. Almeida, & L. Cabral (Org.), *Perspetivas Internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva* (pp.35-51). BPEE.
- Mendes, M. (2010). *Transição para a Vida Adulta dos Jovens com Deficiência Mental, Respostas educativas e organizacionais das escolas do 2º e 3º ciclo* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da

- Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
<http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/737>
- Menezes, A. P. C. (2018). A transição para a vida pós-escolar de jovens com necessidades educativas especiais: A visão da escola [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/116629/2/297601.pdf>
- Merinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2 (2), 49-65.
<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>
- Monteiro, P. L. & David, A. H. (2020). *Guião para Implementação do PIT: uma proposta da APSA*. APSA - Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger.
<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=guiao-para-a-implementacao-do-plano-individual-de-transicao>
- Neves, N. F., & Aflalo, A. S. (2014). Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. In P. Monteiro (Coord.), *Psicologia e Psiquiatria da Infância e Adolescência* (pp. 81-99). LIDEL.
- Neves, V., & Morgado, J. (2019). Alunos com Necessidades Educativas Especiais: o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar. In M. Santos et al. (Orgs.), *Transição para a vida adulta: Percursos reais, possíveis e desejáveis* (pp. 94-101). Edições IPBeja.
https://repositorio.ipbeja.pt/bitstream/20.500.12207/5058/1/TVA_E-book_interativo.pdf
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5 (2), 126-143.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>
- Nunes, E. M. (2013). *Planeamento centrado na pessoa como elemento central do processo individual de transição para a vida ativa: Um olhar sobre a vida de cinco jovens* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto.
https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11640/1/DM_ElianaNunes_2013.pdf
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

- Palha, M., Andrade, D. C., Cotrim, L., Martins, S., & Fritz, A. (2016). Recomendações de Base Empírica para a Prática Clínica Relacionada com o Acompanhamento de Pessoas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. *Diferenças*. https://diferencas.net/wp-dif/docs/Guidelines_PDI_04_07_2016.pdf
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal.
- Pereira, C., Martins, R., Lima, C., Baptista, M., & Sousa, A. (2017). Perturbação do Desenvolvimento Intelectual / Incapacidade Intelectual: Experiência de um Centro de Neurodesenvolvimento de um Hospital de Nível III. *Acta Pediátrica*, 48 (4), 304-311. <https://ojs.pjp.spp.pt/article/view/10260/10110>
- Pereira, F. (Coord.). (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Pereira, M. (2014). *Apoios Centrados na Pessoa*. ASSOL.
- Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho - Regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/201-c-2015-69778954>
- Ragageles, V. (2012). *Inclusão e Inserção Socioprofissional das DID's no concelho de Constância*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1591>
- Renders, E., Gonçalves, M., & Santos, M. (2021). O Design Universal para a Aprendizagem: Uma abordagem curricular na escola inclusiva. *Revista e-Curriculum*, 19(2), 705-728. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p705-728>
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: Reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 299-318). Summus Editorial.

- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 3-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100002>
- Rodrigues, J. F., Felizardo, S., & Ribeiro, E. (2017). Perturbações do neurodesenvolvimento e inclusão: Contributos de um estudo de caso. *Revista De Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8 (2), 157–167. <http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/rpca/article/view/2583>
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos, M. A. (2012). A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: de uma perspetiva estática para uma perspetiva dinâmica da funcionalidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 553-568. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400002>
- Santos, F. M. (2012). Análise de Conteúdo: A visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrónica de Educação*, 6 (1), 383-387. <https://doi.org/10.14244/%19827199291>
- Santos, M. A., Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., Martins, S., Alves, & S. Lopes-dos-Santos, P. (2005). A avaliação de necessidades de apoio no desenvolvimento de Planos Individuais de Transição. *EXEDRA: Revista Científica da ESEC*, 109-120. https://www.researchgate.net/publication/299340723_A_avaliacao_de_neecessidades_de_apoio_no_desenvolvimento_de_Planos_Individuais_de_Transicao
- Santos, M. T., Santo, A. E., Ramalho, J. P., Almeida, C., Faria, M. C., & Santo J. E. (2019). Transição para a vida adulta de jovens que foram abrangidos por currículos específicos. In M. T. Santos, A. E. Santo, J. P. Ramalho, J. A. E. Santo, M. C. Faria, C. Almeida & L. Murta (Orgs.), *Transição para a vida adulta: Percursos reais, possíveis e desejáveis* (1.^a ed.) (pp. 76-93). IPBeja. <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/5058>
- Santos, S. (2007). *Estudo psicométrico da Escala de Comportamento Adaptativo versão portuguesa (ECAP)* [Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório da Universidade Técnica de Lisboa. <http://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/5101>
- Santos, S. (2019). Transição para a vida ativa: Mito ou realidade?. In In M. T. Santos, A. E. Santo, J. P. Ramalho, J. A. E. Santo, M. C. Faria, C. Almeida & L. Murta (Orgs.), *Transição para a vida adulta: Percursos reais, possíveis e desejáveis* (pp. 64-75). Edições Instituto Politécnico de Beja.

https://repositorio.ipbeja.pt/bitstream/20.500.12207/5058/1/TVA_E-book_interativo.pdf

- Simeonsson, R., Sanches-Ferreira, M., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A., & Alves, S. (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008: Relatório Final*. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.researchgate.net/publication/257521321 Projecto da Avaliacao Externa da Implementacao do Decreto-Lei n 32008 Relatorio Final](https://www.researchgate.net/publication/257521321_Projecto_da_Avaliacao_Externa_da_Implementacao_do_Decreto-Lei_n_32008_Relatorio_Final)
- Soriano, V. (2002). *Transição da escola para o emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus. Relatório Síntese*. European Agency for Development in Special Needs Education. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment Transition-pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-pt.pdf)
- Soriano, V. (2006). *Planos Individuais de Transição: Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. European Agency for Development in Special Needs Education. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans itp pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_pt.pdf)
- Thompson, J. R., Bradley, V., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M., et al. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities, 47*, 135–146.
- Thompson, J. R., Hughes, C., Schalock, R. L., Silverman, W., Tassé, M. J., Bryant, B., Craig, E. M., & Campbell, E. M. (2002). Integrating supports in assessment and planning. *Mental Retardation, 40*, 390–40. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2002\)040<0390:ISIAAP>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2002)040<0390:ISIAAP>2.0.CO;2)
- Thompson, J., Bryant, B.R., Campbell, E. M., Craig, E.M., Hughes, C.M., & Rotholz, D.A. (2004). *Supports Intensity Scale: Users Manual*. American Association on Mental Retardation.
- Verdugo, M. A., Navas, P., Gómez, L. E., & Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 56*(11), 1036–1045. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x>
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Yin, R. K. (2004). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Segunda Edição. Bookman.
<http://hmd.adm.br/ebooks/C003.pdf>

Zerbato, A., & Mendes, E. (2021). O Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores: Da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>

ANEXOS

Anexo A - Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo - Perturbação do Desenvolvimento Intelectual: o Plano Individual de Transição como ferramenta no Processo de Transição para a Vida pós-escolar.

Enquadramento - Trabalho realizado no âmbito do projeto final do Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, sob a orientação dos Professores Doutores Sara Felizardo e Henrique Ramalho.

Explicação do estudo: A entrevista pretende recolher informação relativa à elaboração, à implementação e à utilidade do Plano Individual de Transição, em casos de jovens com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.

Condições: A participação neste estudo é de carácter voluntário e não acarreta prejuízos assistenciais ou outros, podendo desistir a qualquer momento.

Confidencialidade e anonimato: Os dados são para uso exclusivo do presente estudo e serão garantidos os princípios éticos de confidencialidade e de anonimato.

Agradecemos a sua colaboração.

Ana Rita Carvalho

Contactos: Ana Rita Carvalho, estudante, n.º de telemóvel: [REDACTED], endereço de email: [REDACTED].

Assinatura: Ana Rita Carvalho

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a gravação e a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para

este fim e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelos investigadores.

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Representante:

Nome: _____

BI/CC nº: _____ **Data ou Validade:** ____/____/____

Grau de parentesco ou tipo de representação: _____

Assinatura: _____

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 2 PÁGINAS E FEITO EM DUPLICADO:

UMA VIA PARA O INVESTIGADOR E OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.

Anexo B - Guião da entrevista ao aluno

Guião de Entrevista - Aluno				
Data: ___/___/_____	Hora de início: ___: ___	Hora de fim: ___: ___	Duração: _____	Local: _____
Entrevistado: _____			Entrevistador: _____	

Temáticas	Objetivos	Conteúdo
A p r e s e n t a ç ã o	Enquadrar a entrevista e explicitar os seus fundamentos e objetivos;	Esta entrevista, desenvolvida no âmbito do meu projeto final do Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor, denominado de “Perturbação de Desenvolvimento Intelectual: o Plano Individual de Transição como ferramenta no processo de Transição para a Vida Pós-escolar”, tem como objetivo recolher informação relativa à elaboração, à implementação e à funcionalidade do Plano Individual de Transição, em casos de jovens com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.
	Motivar o entrevistado;	O seu contributo é imprescindível para a concretização deste projeto e para o aprofundamento do conhecimento acerca desta temática. Não há respostas corretas ou erradas. Solicito sinceridade, sem preocupação com juízos de valor.
	Garantir a confidencialidade;	Os dados são para uso exclusivo do presente estudo e estão garantidos os princípios éticos de confidencialidade e de anonimato.
	Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista;	Solicito a possibilidade de gravação da entrevista.

	Agradecimento.	Agradeço a sua colaboração.
Dados biográficos	Caracterizar o perfil biográfico e académico do entrevistado.	Qual a sua idade?
		Qual é o ano de escolaridade que frequenta?
		Onde está a realizar a formação em contexto de trabalho inerente ao PIT?
		Há quanto tempo?
		Que funções desempenha?
		Já realizou outras formações em contexto de trabalho inerente a um PIT?
Processo de Transição para a vida Pós-escolar e Plano Individual de Transição	Compreender a importância e a relevância atribuída ao Plano Individual de Transição;	De que maneira a formação que está a frequentar pode ser importante para o seu futuro?
		O que é que gostava de fazer depois de acabar a formação?
		Como imagina a sua vida adulta?
		O que gosta mais na escola? O que gosta menos?
	Analisar o processo de elaboração e de implementação do Plano Individual de Transição;	Como surgiu a oportunidade de fazer a formação em que está?
		Quem lhe indicou ou ajudou nessa escolha?
		A formação foi escolhida de acordo com os seus interesses e aspirações?
		Qual é a sua opinião acerca desta escolha?
		Qual é a opinião da sua família acerca desta escolha?
		O que está a gostar mais?
		O que está a gostar menos?
		O que acha que poderia melhorar?

		Quais têm sido as suas principais dificuldades? O que tem sido feito relativamente a essas mesmas dificuldades? Como se têm resolvido?
	Identificar facilitadores e barreiras na construção e concretização do Plano Individual de Transição.	Quais têm sido os fatores facilitadores e as barreiras relativamente à elaboração e implementação do Plano Individual de Transição?
		Que sugestões daria no sentido de incrementar a eficácia do Plano Individual de Transição?
		Na sua opinião, que ajudas e apoios deve ter para o prepararem para o futuro, após terminar o 12.º ano?
Encerramento	Agradecer a participação no projeto de investigação.	Gostaria de acrescentar algo? A entrevista terminou. Muito obrigada pela sua colaboração. Estou disponível para partilhar os resultados da investigação, caso seja do seu interesse.

Anexo C - Guião da entrevista à professora de educação especial

Guião de Entrevista – Professor de Educação Especial				
Data: ____/____/____	Hora de início: ____: ____	Hora de fim: ____: ____	Duração: _____	Local: _____
Entrevistado: _____			Entrevistador: _____	

Temáticas	Objetivos	Conteúdo
Apresentação	Enquadrar a entrevista e explicitar os seus fundamentos e objetivos;	Esta entrevista, desenvolvida no âmbito do meu projeto final do Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor, denominado de “Perturbação de Desenvolvimento Intelectual: o Plano Individual de Transição como ferramenta no processo de Transição para a Vida Pós-escolar”, tem como objetivo recolher informação relativa à elaboração, à implementação e à funcionalidade do Plano Individual de Transição, em casos de jovens com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.
	Motivar o entrevistado;	O seu contributo é imprescindível para a concretização deste projeto e para o aprofundamento do conhecimento acerca desta temática. Não há respostas corretas ou erradas. Solicito sinceridade, sem preocupação com juízos de valor.
	Garantir a confidencialidade;	Os dados são para uso exclusivo do presente estudo e estão garantidos os princípios éticos de confidencialidade e de anonimato.
	Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista;	Solicito a possibilidade de gravação da entrevista.

	Agradecimento.	Agradeço a sua colaboração.
Dados biográficos	Caracterizar o perfil biográfico, académico e profissional do entrevistado;	Qual a sua idade?
		Qual é a sua formação académica?
		Quantos anos de serviço tem?
		Há quanto tempo é docente de Educação Especial?
		Qual é o cargo que desempenha?
		Qual é a sua experiência com alunos com Perturbação de Desenvolvimento Intelectual no âmbito do seu processo de Transição para a Vida Pós-escolar?
	Caracterizar o perfil biográfico, clínico e educativo do aluno.	Há quanto tempo é professora do aluno X?
		Como tem sido o percurso escolar do aluno X?
		Que medidas educativas têm sido implementadas?
		Qual tem sido a eficácia das medidas educativas implementadas?
Quais as ajudas e os apoios que o aluno X está a ter para se preparar para a vida pós-escolar?		
Processo de Transição para a vida Pós-escolar e	Compreender a importância e a relevância atribuída ao Plano Individual de Transição;	Qual é o seu conhecimento e a sua perceção sobre o processo de transição para a vida pós-escolar do aluno X?
		Em que medida o Plano Individual de Transição pode ser uma ferramenta crucial na transição para a vida pós-escolar do aluno X?

		Quais são as implicações do Plano Individual de Transição na elaboração do projeto de vida e na inserção ocupacional e laboral do aluno X?
Processo de Transição para a vida Pós-escolar e Plano Individual de Transição	Analisar o processo de elaboração e de implementação do Plano Individual de Transição;	Como tem decorrido o processo de elaboração e implementação do Plano Individual de Transição do aluno X?
		Quais têm sido os elementos envolvidos na elaboração e implementação do Plano Individual de Transição do aluno X?
		Qual tem sido o contributo do aluno X na elaboração e implementação do seu Plano Individual de Transição?
		Qual tem sido o contributo do encarregado de educação do aluno X na elaboração e implementação do Plano Individual de Transição?
		Qual tem sido o contributo dos outros professores e da comunidade escolar na elaboração e implementação do Plano Individual de Transição?
		Qual tem sido o papel da instituição onde o Plano Individual de Transição está a ser implementado?
		Considera que no processo de elaboração e implementação do Plano Individual de Transição, a vocação e os interesses do aluno X foram tidos em conta?
		Considera que o aluno X está motivado?
		No seu ponto de vista, de que é que ele está a gostar mais? De que é que está a gostar menos?
		De que forma foi selecionada a instituição onde o Plano Individual de Transição do aluno X está a ser implementado?
Como foi a adaptação do aluno X à instituição onde o Plano Individual de Transição está a ser implementado?		

Processo de Transição para a vida Pós-escolar e Plano Individual de Transição		As funções que está a desempenhar estão de acordo com o preconizado no Plano Individual de Transição?
	Analisar o processo de elaboração e de implementação do Plano Individual de Transição;	Quais têm sido as principais dificuldades apresentadas pelo aluno X? Como foram identificadas e contornadas?
		Quais têm sido as principais dificuldades referidas pelo aluno X relativamente à implementação do Plano Individual de Transição? Como foram identificadas e contornadas?
		Quais têm sido as principais dificuldades do aluno X referidas pelo encarregado de educação relativamente à implementação do Plano Individual de Transição? Como foram identificadas e contornadas?
		Quais têm sido as principais dificuldades do aluno X referidas pelo orientador da instituição onde o Plano Individual de Transição está a ser implementado? Como foram identificadas e contornadas?
		Como tem sido a evolução do aluno X em termos de competências funcionais, académicas, profissionais e interpessoais?
	Identificar potenciais facilitadores e barreiras na elaboração e implementação do Plano Individual de Transição.	Quais têm sido os fatores facilitadores e as barreiras relativamente à elaboração e implementação do Plano Individual de Transição do aluno X?
		Que sugestões daria no sentido de incrementar a eficácia do Plano Individual de Transição do aluno X?
		Na sua opinião, quais as ajudas e os apoios que o aluno X deveria ter para se preparar para a vida pós-escolar?

Encerramento	Agradecer a participação no projeto de investigação.	Gostaria de acrescentar algo? A entrevista terminou. Muito obrigada pela sua colaboração. Estou disponível para partilhar os resultados da investigação, caso seja do seu interesse.
---------------------	--	---

Anexo D - Guião da entrevista à diretora de turma

Guião de Entrevista – Diretor de Turma				
Data: ____/____/____	Hora de início: ____: ____	Hora de fim: ____: ____	Duração: _____	Local: _____
Entrevistado: _____			Entrevistador: _____	

Temáticas	Objetivos	Conteúdo
A p r e s e n t a ç ã o	Enquadrar a entrevista e explicitar os seus fundamentos e objetivos;	Esta entrevista, desenvolvida no âmbito do meu projeto final do Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor, denominado de “Perturbação de Desenvolvimento Intelectual: o Plano Individual de Transição como ferramenta no processo de Transição para a Vida Pós-escolar”, tem como objetivo recolher informação relativa à elaboração, à implementação e à funcionalidade do Plano Individual de Transição, em casos de jovens com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.
	Motivar o entrevistado;	O seu contributo é imprescindível para a concretização deste projeto e para o aprofundamento do conhecimento acerca desta temática. Não há respostas corretas ou erradas. Solicito sinceridade, sem preocupação com juízos de valor.
	Garantir a confidencialidade;	Os dados são para uso exclusivo do presente estudo e estão garantidos os princípios éticos de confidencialidade e de anonimato.
	Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista;	Solicito a possibilidade de gravação da entrevista.

	Agradecimento.	Agradeço a sua colaboração.
Dados biográficos	Caracterizar o perfil biográfico, académico e profissional do entrevistado;	Qual a sua idade?
		Qual é a sua formação académica?
		Quantos anos de serviço tem?
		Há quanto tempo é docente?
		Qual é o cargo que desempenha?
		Qual é a sua experiência com alunos com Perturbação de Desenvolvimento Intelectual no âmbito do seu processo de Transição para a Vida Pós-escolar?
	Caracterizar o perfil biográfico, clínico e educativo do aluno.	Há quanto tempo é professora do aluno X? Há quanto tempo é Diretora de Turma do aluno X?
		Como tem sido o percurso escolar do aluno X?
		Que medidas educativas têm sido implementadas?
		Qual tem sido a eficácia das medidas educativas implementadas?
Quais as ajudas e os apoios que o aluno X está a ter para se preparar para a vida pós-escolar?		
Processo de Transição para a vida Pós-escolar e	Compreender a importância e a relevância atribuída ao Plano Individual de Transição;	Qual é o seu conhecimento e a sua perceção sobre o processo de transição para a vida pós-escolar do aluno X?
		Em que medida o Plano Individual de Transição pode ser uma ferramenta crucial na transição para a vida pós-escolar do aluno X?

		Quais são as implicações do Plano Individual de Transição na elaboração do projeto de vida e na inserção ocupacional e laboral do aluno X?
Processo de Transição para a vida Pós-escolar e Plano Individual de Transição	Analisar o processo de elaboração e de implementação do Plano Individual de Transição;	Como tem decorrido o processo de elaboração e implementação do Plano Individual de Transição do aluno X?
		Quais têm sido os elementos envolvidos na elaboração e implementação do Plano Individual de Transição do aluno X? Qual tem sido o contributo de cada um deles?
		Em que termos a Direção de Turma está envolvida no processo de transição para a vida pós-escolar e no Plano Individual de Transição do aluno X?
		Como caracteriza a colaboração entre os professores e os diferentes técnicos nesse processo?
		Considera que no processo de elaboração e implementação do Plano Individual de Transição, a vocação e os interesses do aluno X foram tidos em conta?
		Considera que o aluno X está motivado?
		No seu ponto de vista, de que é que ele está a gostar mais? De que é que está a gostar menos?
		Quais têm sido as principais dificuldades apresentadas pelo aluno X? Como foram identificadas e contornadas?
	Como tem sido a evolução do aluno X em termos de competências funcionais, académicas, profissionais e interpessoais?	
	Identificar potenciais facilitadores e barreiras na elaboração e implementação do Plano Individual de Transição.	Quais têm sido os fatores facilitadores e as barreiras relativamente à elaboração e implementação do Plano Individual de Transição do aluno X?
	Que sugestões daria no sentido de incrementar a eficácia do Plano Individual de Transição do aluno X?	

		Na sua opinião, quais as ajudas e os apoios que o aluno X deveria ter para se preparar para a vida pós-escolar?
Encerramento	Agradecer a participação no projeto de investigação.	Gostaria de acrescentar algo? A entrevista terminou. Muito obrigada pela sua colaboração. Estou disponível para partilhar os resultados da investigação, caso seja do seu interesse.

Anexo E - Guião da entrevista ao encarregado de educação

Guião de Entrevista – Encarregado de Educação				
Data: ____/____/____	Hora de início: ____: ____	Hora de fim: ____: ____	Duração: _____	Local: _____
Entrevistado: _____			Entrevistador: _____	

Temáticas	Objetivos	Conteúdo
A p r e s e n t a ç ã o	Enquadrar a entrevista e explicitar os seus fundamentos e objetivos;	Esta entrevista, desenvolvida no âmbito do meu projeto final do Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor, denominado de “Perturbação de Desenvolvimento Intelectual: o Plano Individual de Transição como ferramenta no processo de Transição para a Vida Pós-escolar”, tem como objetivo recolher informação relativa à elaboração, à implementação e à funcionalidade do Plano Individual de Transição, em casos de jovens com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.
	Motivar o entrevistado;	O seu contributo é imprescindível para a concretização deste projeto e para o aprofundamento do conhecimento acerca desta temática. Não há respostas corretas ou erradas. Solicito sinceridade, sem preocupação com juízos de valor.
	Garantir a confidencialidade;	Os dados são para uso exclusivo do presente estudo e estão garantidos os princípios éticos de confidencialidade e de anonimato.
	Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista;	Solicito a possibilidade de gravação da entrevista.

	Agradecimento.	Agradeço a sua colaboração.
Dados biográficos	Caracterizar o perfil biográfico, académico e profissional do entrevistado;	Qual a sua idade?
		Qual é a sua formação académica?
		Qual a sua profissão?
		Quantos elementos tem o seu agregado familiar?
		Tem mais educandos com Necessidades Educativas Específicas? Se sim, quais?
		Tem algum educando que já tenho beneficiado de um Plano Individual de Transição?
	Caracterizar o perfil biográfico, clínico e educativo do aluno.	Qual a idade do seu educando?
		Qual é o ano de escolaridade que frequenta?
		Qual é a posição na fratria do seu educando?
		Qual é o diagnóstico clínico do seu educando?
		Que idade tinha aquando do diagnóstico clínico?
		Como tem sido o percurso escolar do seu educando?
Processo de Transição para a vida Pós-escolar e Plano Individual de	Compreender a importância e a relevância atribuída ao Plano Individual de Transição;	Qual é o seu conhecimento e a sua perceção sobre o processo de transição para a vida pós-escolar do seu educando?
		Idealmente, como deveria ser o processo de transição para a vida pós-escolar do seu educando?
		Em que medida o Plano Individual de Transição pode ser uma ferramenta crucial na transição para a vida pós-escolar do seu educando?
		Quais as ajudas e os apoios que o seu educando está a ter para se preparar para a vida pós-escolar?

Processo de Transição para a vida Pós-escolar e Plano Individual de Transição	Analisar o processo de elaboração e de implementação do Plano Individual de Transição;	Como tem decorrido o processo de elaboração e implementação do Plano Individual de Transição do seu educando?
		Qual tem sido o seu contributo na elaboração e implementação do Plano Individual de Transição do seu educando?
		Qual tem sido o contributo do seu educando na elaboração e implementação do Plano Individual de Transição?
		Considera que no processo de elaboração e implementação do Plano Individual de Transição, a vocação e os interesses do seu educando têm sido tidos em conta? De que forma?
		Considera que o seu educando está motivado?
		No seu ponto de vista, de que é que ele está a gostar mais? De que é que está a gostar menos?
		Quais têm sido as principais dificuldades apresentadas pelo seu educando? Como foram identificadas e contornadas?
		Como tem sido a evolução do seu educando em termos de competências funcionais, académicas, profissionais e interpessoais?
	Identificar facilitadores e barreiras na elaboração e implementação do Plano Individual de Transição.	Quais têm sido os fatores facilitadores e as barreiras relativamente à elaboração e implementação do Plano Individual de Transição do seu educando?
		Que sugestões daria no sentido de incrementar a eficácia do Plano Individual de Transição do seu educando?
		Na sua opinião, quais as ajudas e os apoios que o seu educando deveria ter para se preparar para a vida pós-escolar?

Encerramento	Agradecer a participação no projeto de investigação.	Gostaria de acrescentar algo? A entrevista terminou. Muito obrigada pela sua colaboração. Estou disponível para partilhar os resultados da investigação, caso seja do seu interesse.
---------------------	--	---

Anexo F - Guião da entrevista ao orientador do PIT

Guião de Entrevista – Orientador do PIT				
Data: ____/____/____	Hora de início: ____: ____	Hora de fim: ____: ____	Duração: _____	Local: _____
Entrevistado: _____			Entrevistador: _____	

Temáticas	Objetivos	Conteúdo
Apresentação	Enquadrar a entrevista e explicitar os seus fundamentos e objetivos;	Esta entrevista, desenvolvida no âmbito do meu projeto final do Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor, denominado de “Perturbação de Desenvolvimento Intelectual: o Plano Individual de Transição como ferramenta no processo de Transição para a Vida Pós-escolar”, tem como objetivo recolher informação relativa à elaboração, à implementação e à funcionalidade do Plano Individual de Transição, em casos de jovens com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.
	Motivar o entrevistado;	O seu contributo é imprescindível para a concretização deste projeto e para o aprofundamento do conhecimento acerca desta temática. Não há respostas corretas ou erradas. Solicito sinceridade, sem preocupação com juízos de valor.
	Garantir a confidencialidade;	Os dados são para uso exclusivo do presente estudo e estão garantidos os princípios éticos de confidencialidade e de anonimato.
	Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista;	Solicito a possibilidade de gravação da entrevista.

	Agradecimento.	Agradeço a sua colaboração.
Dados biográficos	Caracterizar o perfil biográfico, académico e profissional do entrevistado.	Qual a sua idade?
		Qual é a sua formação académica?
		Há quanto tempo trabalha na empresa?
		Que funções desempenha?
		Já orientou alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual? Quantos?
		Já orientou alunos com outros quadros clínicos? Quais?
Processo de Transição para a vida Pós-escolar e Plano Individual de Transição	Compreender a importância e a relevância atribuída ao Plano Individual de Transição.	Qual é o seu conhecimento e a sua perceção sobre o processo de transição para a vida pós-escolar do aluno X?
		Em que medida o Plano Individual de Transição pode ser uma ferramenta crucial na transição para a vida pós-escolar do aluno X?
		De que maneira a formação que o aluno X está a frequentar pode ser importante para o seu futuro?
		Na sua opinião, quais as ajudas e os apoios que o aluno X deve ter para se preparar para o futuro, após terminar o 12.º ano?
	Analisar o processo de elaboração e de implementação do Plano Individual de Transição;	Qual tem sido o seu contributo na elaboração e implementação do Plano Individual de Transição do aluno X?
		Acha que a formação foi escolhida de acordo com os interesses e aspirações do aluno X?
		Considera que o aluno X está motivado?
		Considera que as competências do aluno X correspondem às exigências das tarefas?
		No seu ponto de vista, de que é que ele está a gostar mais? De que é que está a gostar menos?

		Quais têm sido as principais dificuldades apresentadas pelo aluno X? Como foram identificadas e contornadas?
		Como tem sido a evolução do aluno X em termos de competências funcionais, académicas, profissionais e interpessoais?
	Identificar facilitadores e barreiras na elaboração e concretização do Plano Individual de Transição.	Quais têm sido os fatores facilitadores e as barreiras relativamente à elaboração e implementação do Plano Individual de Transição do aluno X?
		Que sugestões daria no sentido de incrementar a eficácia do Plano Individual de Transição do aluno X?
		Na sua opinião, quais as ajudas e os apoios que o aluno X deve ter para se preparar para o futuro, após terminar o 12.º ano?
Encerramento	Agradecer a participação no projeto de investigação.	<p>Gostaria de acrescentar algo?</p> <p>A entrevista terminou.</p> <p>Muito obrigada pela sua colaboração.</p> <p>Estou disponível para partilhar os resultados da investigação, caso seja do seu interesse.</p>

Anexo G - Questionário

Questionário

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor e destina-se a recolher informação relativamente às perceções de professores sobre a implementação dos pressupostos da adenda da Educação Inclusiva, e, em concreto, das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (recentemente normalizadas pelo regime da Educação Inclusiva e Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Solicita-se a sua colaboração através da resposta ao questionário.

O seu contributo é imprescindível para a concretização deste projeto e para o aprofundamento do conhecimento produzido acerca desta temática. Não existem respostas corretas ou erradas. Solicito sinceridade, sem preocupação com juízos de valor.

Os dados são para uso exclusivo do presente estudo e serão garantidos os princípios éticos da confidencialidade e anonimato. Agradeço, desde já, a sua colaboração!

1. Informações Sociodemográficas

1.1. **Sexo:** Masculino Feminino Outro

1.2. **Idade:** ____ anos

1.3. **Habilitações académicas:**

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Pós-graduação/Especialização Área: _____

1.4. **Tempo de serviço docente:** ____ anos

1.5. **Nível de ensino que leciona:**

3º Ciclo

Ensino Secundário

Outro _____

1.6. É ou já foi professor de Educação Especial?

Sim Quantos anos? _____ anos Não

1.7. Tem especialização em Educação Especial?

Sim Não

2. Educação Inclusiva, normalizada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

2.1. Como define Educação Inclusiva?

2.2. Na sua opinião, que medidas poderiam ser implementadas para existir uma Educação totalmente inclusiva?

2.3. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, consolida, em teoria, um quadro adequado de princípios e ideais da Educação Inclusiva?

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não tenho opinião
- Concordo
- Concordo totalmente

2.4. Na sua opinião, com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, por princípio, a escola tornou-se mais inclusiva?

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não tenho opinião
- Concordo
- Concordo totalmente

2.5. Na sua opinião, quais foram as mudanças positivas mais significativas que surgiram com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho? (selecionar 3 opções de resposta mais relevantes)

- Recusa da categorização e da segregação dos alunos com maiores dificuldades
- Flexibilidade e autonomia curricular das escolas
- Planeamento centrado no aluno
- Reconhecimento do papel fulcral do professor do Ensino Regular no processo de aprendizagem do aluno
- Importância do envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo educativo e escolar dos alunos
- Criação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
- Importância da mobilização de recursos da comunidade no processo educativo

2.6. Na sua opinião, quais foram as mudanças negativas mais significativas que surgiram com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho? (selecionar 3 opções de resposta mais relevantes)

- Excesso de burocracia ao nível de documentos de registo
- Surgimento do conceito de Necessidades de Saúde Específicas
- Rotulagem dos alunos em função das medidas educativas implementadas
- Ausência de uma Classificação Internacional de Funcionalidade
- Falta de objetividade na operacionalização dos pressupostos inclusivos
- Sobrecarga de funções do professor do ensino regular
- Limitação do papel do professor de educação especial e de outros técnicos

2.7. Os princípios preconizados no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho estão a ser operacionalizados no contexto escolar?

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não tenho opinião
- Concordo
- Concordo totalmente

2.8. O Desenho Universal da Aprendizagem e a Abordagem Multinível constituem-se opções metodológicas pertinentes para a educação inclusiva?

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não tenho opinião
- Concordo
- Concordo totalmente

2.9. Possui formação específica no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho?

- Não, porque não me foi proporcionada
- Não, porque não senti necessidade
- Sim, porque me foi proporcionada
- Sim, porque senti necessidade

2.10. Como considero o meu conhecimento relativamente ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho?

- Insuficiente
- Suficiente
- Razoável
- Bom
- Muito bom

2.11. Posso as competências necessárias para implementar o proposto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não tenho opinião
- Concordo
- Concordo totalmente

2.12. Tenho dificuldades na implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não tenho opinião
- Concordo
- Concordo totalmente

2.13. Na sua opinião, quais são os principais desafios na implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão? (selecionar 3 opções de resposta mais relevantes)

- Excesso de burocracia ao nível de documentos de registo
- Diversidade de alunos
- Número elevado de alunos por turma
- Apoio institucional reduzido
- Reduzida formação específica sobre inclusão
- Fraca cooperação entre professores e técnicos
- Escassez de tempo dentro do horário laboral
- Recursos humanos e materiais insuficientes
- Outro: _____

3. Medida Adicional: Plano Individual de Transição (PIT)

3.1. O Plano Individual de Transição é uma ferramenta essencial no processo de transição para a vida pós-escolar.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não tenho opinião
- Concordo
- Concordo totalmente

3.2. Na sua perspectiva, quais são os principais fatores facilitadores no processo de elaboração e de implementação do PIT? (selecionar as 3 opções de resposta mais relevantes)

- Início três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória
- Mediação por parte da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Inclusão
- Planeamento centrado na pessoa e autodeterminação
- Intercolaboração entre os diferentes intervenientes
- Monitorização constante
- Participação ativa do aluno
- Envolvimento parental
- Mobilização de recursos da comunidade

3.3. Na sua opinião, quais são as principais barreiras no processo de elaboração e de implementação do PIT? (selecionar as 3 opções de resposta mais relevantes)

- Recursos humanos insuficientes
- Excesso de burocracia ao nível de documentos de registo
- Reduzida colaboração entre os diferentes intervenientes
- Descrédito quanto às competências funcionais do aluno
- Número elevado de alunos com PIT
- Reduzido envolvimento parental
- Papel pouco ativo do aluno
- Falta de protocolos com a comunidade e as instituições

3.4. De acordo com a sua experiência, os pais/encarregados de educação são envolvidos na elaboração e implementação do PIT?

- Sempre
- Quase sempre
- Raramente
- Nunca

3.5. De acordo com a sua experiência, os alunos são envolvidos na elaboração e implementação do PIT?

Sempre

Quase sempre

Raramente

Nunca

3.6. De acordo com a sua experiência, no processo de elaboração e implementação do PIT, são envolvidos parceiros e outras entidades da comunidade educativa?

Sempre

Quase sempre

Raramente

Nunca

Agradeço a sua participação!

Anexo H - Relatório de Avaliação da Consulta de Desenvolvimento (2009)

Anexo I - Relatório Síntese da Unidade de Desenvolvimento & Autismo (2010)

Anexo J - Relatório de Avaliação Psicológica (2014)

Anexo K - Relatório de Avaliação Psicológica (2016)

Anexo L - Relatório Técnico Pedagógico (ano letivo 2020-2021)

Anexo M - Relatório de Terapia da Fala

Anexo N - Síntese de Intervenção Psicológica (ano letivo 2020-2021)

Anexo O - Síntese de Intervenção Psicológica (ano letivo 2021-2022)

Anexo P - Síntese de Intervenção Psicológica (ano letivo 2022-2023)

Anexo Q - Relatório Técnico Pedagógico (ano letivo 2021-2022)

Anexo R - Programa Educativo Individual (ano letivo 2021-2022)

Anexo S - Plano Individual de Transição (ano letivo 2021-2022)

Anexo T - Avaliação do Plano Individual de Transição (orientador)

Anexo U - Avaliação do Plano Individual de Transição (aluno)

Anexo V - Transcrição da entrevista ao aluno

Anexo W - Transcrição da entrevista à professora de educação especial

Anexo X - Transcrição da entrevista à diretora de turma

Anexo Y - Transcrição da entrevista ao encarregado de educação

Anexo Z - Transcrição da entrevista ao orientador do Plano Individual de Transição