
EDUCAÇÃO ESPECIAL RESPOSTAS EDUCATIVAS

Relatório
2011-2012

FICHA TÉCNICA

Título

Educação Especial: Respostas Educativas— Relatório 2011-2012

Autoria

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)

Coordenação geral: Maria Leonor Duarte e Pedro Miguel Valadares

Elaboração: Ana Márcia Pires, Ana Paula Gravito, Joaquim Brigas e Pedro Miguel Valadares

Março de 2013

Este relatório foi objeto do seguinte despacho do Senhor Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário:

Acolho integralmente as recomendações do IGEC, constantes do presente Relatório, as quais deverão tomar em consideração, nos procedimentos a adotar, o teor do relatório da DGE, do qual deve ser dado conhecimento, para além da IGEC, à DGEstE.

ass) João Henrique Grancho
03-06-2013

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	5
1. OBJETIVOS, METODOLOGIA E ASPETOS ORGANIZATIVOS.....	6
1.1 Objetivos.....	6
1.2 Metodologia.....	6
1.3 Aspetos organizativos.....	7
1.3.1 Seleção das escolas.....	7
1.3.2 Instrumentos de recolha de informação.....	8
1.3.3 Elaboração do Relatório.....	9
2. DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE.....	10
2.1 Caracterização das escolas.....	10
2.1.1 Caracterização das crianças e alunos – grupos e turmas.....	10
2.1.2 Modalidades específicas de educação e respostas educativas especializadas.....	11
2.1.3 Medidas educativas.....	12
2.1.4 Planos individuais de transição (PIT).....	13
2.1.5 Processos de referenciação.....	14
2.1.6 Recursos humanos.....	15
2.1.7 Formação contínua, qualificação dos recursos humanos no âmbito da Educação Especial e ações de sensibilização junto dos pais e encarregados de educação.....	17
2.1.8 Recursos físicos e materiais.....	18
2.2 Planeamento e organização da Educação Especial.....	21
2.2.1 Planeamento, organização e gestão.....	21
2.2.2 Cooperação e parcerias.....	23
2.3 Respostas educativas e resultados dos alunos.....	24
2.3.1 Medidas educativas e planos individuais de transição.....	24
2.3.2 Referenciação.....	25
2.3.3 Processo de avaliação.....	25
2.3.4 Elaboração do Programa Educativo Individual (PEI).....	26
2.3.5 Operacionalização do PEI.....	28
2.3.6 Acompanhamento e avaliação do PEI.....	29
2.3.7 Horários das crianças e dos alunos.....	30

2.3.8 Educação bilingue de alunos surdos.....	31
2.3.9 Educação de alunos cegos e com baixa visão	31
2.3.10 Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos do espectro do autismo.....	32
2.3.11 Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita	32
2.3.12 Resultados dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.....	33
2.3.13 Agrupamentos de referência para a Intervenção Precoce na Infância (IPI).....	34
2.4 Subsídio de Educação Especial – requerimentos e declarações.....	35
3. RELATÓRIOS DE ESCOLA.....	37
3.1 Planeamento e organização da educação especial	37
3.2 Respostas educativas e resultados dos alunos	39
4. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE – QUESTIONÁRIOS ÀS ESCOLAS.....	41
5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	46
5.1 Conclusões.....	46
5.2 Recomendações	48
ANEXOS	51
ANEXO 1 – Escolas e agrupamentos de escolas (AE) intervencionados em 2011-2012	51

INTRODUÇÃO

A criação, no ano transato, de uma atividade de acompanhamento direcionada para esta modalidade especial de educação escolar correspondeu a uma *vontade* da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) para, atentas as suas atribuições, assegurar a qualidade das respostas educativas proporcionadas pela Educação Especial e zelar pela equidade e pela salvaguarda dos legítimos interesses das crianças e jovens e das suas famílias, designadamente o direito à educação e à não discriminação em razão da deficiência e de risco agravado de saúde. Neste último caso, assumem particular relevância as competências em sede contraordenacional atribuídas ao Inspetor-Geral da Educação e Ciência, visando a proteção jurídica das crianças e alunos portadores de deficiência e com necessidades educativas especiais (NEE) de caráter permanente bem como o sancionamento das infrações cometidas neste domínio (*Decreto-Lei n.º 34/2007*, de 15 de fevereiro)¹. Refira-se igualmente as atividades *Organização do Ano Letivo (OAL)* e *Provas Finais do Ensino Básico e Exames Nacionais do Ensino Secundário*, desenvolvidas pela IGEC, que abordam determinados aspetos de ordem organizativa relativos à Educação Especial.

A atividade *Educação Especial – Respostas Educativas* iniciou-se no ano escolar de 2010-2011, tendo sido intervencionados 48 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, selecionados de entre os que possuíam, em número significativo, modalidades específicas de educação e respostas educativas especializadas e, ainda, que fossem agrupamento de referência para a Intervenção Precoce na Infância. O desenvolvimento da atividade neste primeiro ano foi objeto de um relatório final, que se encontra publicado², tendo a IGEC, na sequência dessa publicação, sido ouvida pelo Grupo de Trabalho da Educação Especial da Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura da Assembleia da República³ no âmbito da iniciativa adiante referida.

Assinala-se aqui a realização de um conjunto de iniciativas realizadas pela Assembleia da República de que se destacam as *Conferências sobre Educação Especial* e sobre *Formação Inicial e Contínua, na Área da Educação Especial, face aos desafios do alargamento da escolaridade obrigatória inclusiva* e a *Audição Parlamentar sobre Educação Especial* no quadro do Grupo de Trabalho sobre a Educação Especial da 8.ª Comissão Parlamentar.

No ano letivo de 2011-2012 a IGEC desenvolveu, pelo segundo ano consecutivo, a atividade *Educação Especial – Respostas Educativas*, tendo-se alargado a intervenção inspetiva a 97 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

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

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

² IGEC, *Educação Especial: Respostas Educativas – Relatório 2010-2011*

³ IGEC ouvida pelo Grupo de Trabalho de Educação Especial da Assembleia da República

1. OBJETIVOS, METODOLOGIA E ASPETOS ORGANIZATIVOS

1.1 Objetivos

A atividade *Educação Especial – Respostas Educativas* integrou o *Programa Acompanhamento* do Plano de Atividades para 2012 da então IGE e focalizou-se em três áreas:

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

Visa o seguinte objetivo geral:

- Contribuir para a melhoria da qualidade e da equidade na prestação do serviço educativo.

Visa, ainda, os seguintes objetivos específicos:

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

1.2 Metodologia

Após uma fase de aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho que suportam as intervenções, seguiu-se a formação dos inspetores que desenvolveram a atividade.

Realizaram-se intervenções inspetivas em 97 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas pertencentes às atuais quatro áreas territoriais de inspeção da IGEC^[1] (QUADRO 1). A ação abrangeu maioritariamente escolas dotadas de unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e ainda escolas de referência para a educação de alunos surdos ou cegos e com baixa visão.

[1] À data das intervenções a ex-Inspeção-Geral da Educação estava estruturada em cinco delegações regionais, a saber: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve. Estas duas últimas regiões foram integradas, já em 2012, numa mesma área territorial de inspeção.

Procurou-se também observar a organização da Educação Especial em escolas não dotadas dessas modalidades específicas. Deu-se particular importância às unidades educativas que se constituem como agrupamentos de referência para a colocação de docentes no âmbito da Intervenção Precoce na Infância. Assim, chegou-se a uma seleção de 97 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (QUADRO 1).

QUADRO 1 – ESCOLAS INTERVENCIONADAS

Área territorial de inspeção	Agrupamentos de Escolas	Escolas não agrupadas	Total
Norte	32	0	32 (33,0%)
Centro	18	5	23 (23,7%)
Lisboa e Vale do Tejo	25	2	27 (27,8%)
Alentejo e Algarve	15	0	15 (15,5%)
Total	90	7	97

A intervenção nas escolas desenvolveu-se ao longo de quatro dias e foi realizada por equipas de dois inspetores. A metodologia da atividade assentou num *continuum* em que se analisaram os documentos estruturantes das escolas, os programas educativos individuais (PEI) das crianças e jovens, se observaram os contextos educativos de desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem (salas de aula e de atividades da educação pré-escolar, espaços de prestação de apoios personalizados, atividades no seio das unidades de ensino e de apoio especializado, entre outros) e se entrevistaram os docentes e os pais e encarregados de educação desses alunos, bem como técnicos que com eles interagem. Também foram observadas as instalações e os materiais e equipamentos das escolas.

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

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

1.3 Aspetos organizativos

1.3.1 Seleção das escolas

As escolas intervencionadas foram selecionadas em cada área territorial da IGEC. A seleção foi efetuada, de acordo com os recursos disponíveis, em conjugação com o desenvolvimento de outras atividades, designadamente a *Avaliação Externa das Escolas*, tendo-se especial atenção para que não ocorresse em escolas que fossem avaliadas nesse mesmo ano letivo.

1.3.2 Instrumentos de recolha de informação

Análise documental

Os documentos de suporte à atividade foram os *processos individuais das crianças e alunos* (que devem conter os programas educativos individuais) complementados com a análise dos *documentos estruturantes* das escolas (projeto educativo, projeto curricular de agrupamento/escola, regulamento interno, plano anual ou plurianual de atividades e relatório de autoavaliação). Os processos individuais das crianças e alunos foram selecionados pela equipa inspetiva, em número de 15 (quinze), abrangendo os diversos níveis, ciclos, respostas e medidas educativas, incluindo planos individuais de transição. Foram ainda analisados dois planos individuais de intervenção precoce na infância (PIIP).

Entrevistas de painel

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

- **Grupo de entrevistados 1:** educadores de infância e professores titulares dos grupos e das turmas que integrassem crianças/alunos cujos processos individuais foram analisados, num máximo de quatro; diretores de turma dos alunos cujos processos individuais foram analisados, num máximo de quatro; coordenador do departamento de Expressões e o responsável dos grupos de recrutamento de Educação Especial; a entrevista teve a duração máxima de 90 minutos;
- **Grupo de entrevistados 2:** professores de Educação Especial (seis), que exerciam funções nos diversos níveis e ciclos de educação e ensino e nas unidades de ensino estruturado e de apoio especializado (assegurando-se a presença de um docente de Intervenção Precoce na Infância, e técnicos: psicólogos, terapeutas, intérprete de Língua Gestual Portuguesa (LGP) e outros, num máximo de dez; a entrevista teve a duração máxima de 90 minutos;
- **Grupo de entrevistados 3:** pais e encarregados de educação de alunos cujos processos individuais foram analisados; a entrevista teve a duração máxima de 60 minutos.

A intervenção na escola terminou com uma reunião com o diretor e com o presidente do conselho geral para apresentação de conclusões.

Observação dos contextos educativos

As equipas inspetivas efetuaram a observação de contextos de aprendizagem (contextos educativos de implementação dos programas educativos individuais), nomeadamente em sala de aula, em espaços de apoio pedagógico, nas unidades de ensino estruturado e de apoio especializado e noutros espaços escolares. A seleção foi efetuada pela equipa inspetiva em colaboração com o diretor da unidade de gestão, tendo em conta os seguintes elementos indicativos: salas de atividades da educação pré-escolar, aulas dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário; atividades de educação de alunos cegos e com baixa visão e de educação bilingue de alunos surdos; atividades no âmbito de unidades de ensino estruturado e de apoio especializado; atividades de apoio pedagógico personalizado; atividades dos alunos em outros espaços de aprendizagem (salas de estudo, Biblioteca/Centro de Recursos, etc.). Foram observados, em cada escola, seis contextos educativos e foram analisados *documentos de trabalho dos docentes* (planificação e avaliação dos alunos) bem como *trabalhos dos alunos*.

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

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

1.3.3 Elaboração do Relatório

O Relatório da ação inspetiva enviado às escolas estrutura-se em torno de dois campos – *Planeamento e Organização da Educação Especial e Respostas Educativas e Resultados dos Alunos* – e apresenta uma síntese dos aspetos mais positivos e dos aspetos a melhorar.

2. DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

2.1 Caracterização das escolas

2.1.1 Caracterização das crianças e alunos – grupos e turmas

Apresenta-se no **QUADRO 2** o número total de crianças e alunos que frequentavam as 97 escolas intervencionadas, distribuídos pelos diversos níveis e ciclos de educação e ensino lecionados nas escolas e nas respetivas unidades educativas.

QUADRO 2 – CRIANÇAS E ALUNOS POR NÍVEL E CICLO DE EDUCAÇÃO E ENSINO

	Educação pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Ensino secundário	Total
Crianças e alunos (N.º)	19 047	51 376	27 187	28 805	12 133	138 548

O número total de crianças e alunos que frequentavam as escolas intervencionadas (138 548) permite perceber a dimensão relativa da população escolar enquadrada no âmbito da Educação Especial, apresentada no **QUADRO 3**.

QUADRO 3 – CRIANÇAS E ALUNOS COM NEE NAS ESCOLAS INTERVENCIONADAS

	Educação pré-esc.	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Ensino secundário	Total
Crianças e alunos com NEE	412 (6,5%)	2351 (37%)	1 604 (25,3%)	1 725 (27,2%)	251 (4%)	6 343
Grupos e turmas com crianças e alunos com NEE	281 (8,1%)	1378 (39,5%)	778 (22,3%)	852 (24,4%)	200 (5,7%)	3 489
Grupos e turmas com redução de crianças e alunos	180 (64,1%)	724 (52,5%)	392 (50,4%)	425 (49,9%)	42 (21%)	1 763 (50,5%)
Crianças e alunos com doença oncológica abrangidos pela Educação Especial						39 (0,6%)
Escolas com crianças e alunos com doença oncológica abrangidos pela Educação Especial						31 (0,5%)

Verifica-se que o número de alunos a quem são prestados apoios especializados no âmbito da Educação Especial (6343) corresponde a cerca de 4,6% do total de alunos das escolas intervencionadas (**QUADRO 3**). Constata-se também que, dos 3489 grupos e turmas que integram crianças e alunos com NEE, 1763 têm redução do número de crianças e alunos, correspondendo a 50,5% do total de grupos e turmas.

As crianças e alunos com doença oncológica têm acesso aos apoios especializados no âmbito da Educação Especial, nos termos da **Lei n.º 71/2009**, de 6 de agosto, aplicando-se-lhes, com as devidas adaptações, o **Decreto-Lei n.º 3/2008**, de 7 de janeiro.

2.1.2 Modalidades específicas de educação e respostas educativas especializadas

As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, para a educação de alunos cegos e com baixa visão, as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita oferecem respostas educativas especializadas no âmbito da Educação Especial. Ao mesmo tempo, nelas desenvolvem-se modalidades específicas de educação direcionadas para alunos com limitações significativas de diversa índole. Tais respostas concentram alunos com problemáticas afins, oriundos do concelho em que essas unidades estão sediadas e ainda de outros concelhos.

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

	Escolas de referência		Unidades de ensino estruturado e de apoio especializado		Total
	Educação bilingue de alunos surdos	Educação de alunos cegos ou com baixa visão	Perturbações do espectro do autismo	Multideficiência e surdocegueira congénita	
Crianças e alunos	93 (1,5%)	67 (1,1%)	305 (4,8%)	387 (6,1%)	852 (13,4%)
Escolas de referência e unidades	5 (5,2%)	11 (11,3%)	53	66	135
Escolas com unidades	-	-	38 (39,2%)	54 (56,7%)	92 (94,8%)

QUADRO 5 – CRIANÇAS E ALUNOS SURDOS E CEGOS E COM BAIXA VISÃO NÃO INTEGRADOS EM ESCOLAS DE REFERÊNCIA

	Crianças e alunos surdos	Crianças e alunos cegos ou com baixa visão
Crianças e alunos	66 (1,04%)	36 (0,57%)

Do total de alunos com NEE nas escolas intervencionadas (6343), os alunos que frequentam as escolas de referência e as unidades de ensino estruturado e de apoio especializado representam um total de 13,4%, correspondente a 852 alunos, assinalados no quadro supra.

Verifica-se que, no âmbito das modalidades específicas, os alunos integrados em unidades de apoio especializado a alunos com multideficiência e surdocegueira congénita correspondem a 6,1% do total dos alunos com NEE, seguido dos alunos integrados em unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo (4,8%). Dos alunos integrados em escolas de referência, verifica-se que a maior percentagem cabe aos alunos surdos (1,5% do total dos alunos com NEE), acima dos alunos cegos (1,1%).

O número de escolas dotadas de unidades orientadas para as duas especialidades corresponde a um número bastante próximo do universo das escolas intervencionadas neste ano escolar (92 escolas, correspondente a 94,8% do total de 97).

Não obstante a existência das escolas de referência, constata-se a existência de alunos surdos e de alunos cegos ou com baixa visão matriculados em escolas que não disponibilizam aquelas

modalidades específicas, por razões geográficas e territoriais e/ou por opção dos respetivos pais e encarregados de educação. O **QUADRO 5** permite perceber a dimensão relativa desse universo de alunos.

2.1.3 Medidas educativas

A adoção de medidas educativas visa promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente, adequando o currículo ao seu nível de funcionalidade e às dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, foi efetuado o levantamento, nas escolas intervencionadas, das medidas educativas aplicadas a estes alunos. De notar que as medidas educativas *adequações curriculares individuais* e *currículo específico individual* não são cumulativas.

QUADRO 6 – MEDIDAS EDUCATIVAS APLICADAS NAS ESCOLAS INTERVENIONADAS

	Educação pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Ensino secundário	Total
	Crianças	Alunos (% relativa ao n.º de alunos com NEE no nível/ciclo)				
Apoio pedagógico personalizado	337 (81,8%)	2 216 (94,3%)	1 469 (91,6%)	1 474 (85,4%)	222 (88,4%)	5 718 (90,1%)
Adequações curriculares individuais	143 (34,7%)	1 486 (63,2%)	880 (54,9%)	745 (43,2%)	109 (43,4%)	3 363 (53%)
Adequações no processo de matrícula	93 (22,6%)	430 (18,3%)	214 (13,3%)	226 (13,1%)	33 (13,1%)	996 (15,7%)
Adequações no processo de avaliação	113 (27,4)	2 035 (86,6%)	1 383 (86,2%)	1 376 (79,8%)	244 (97,2%)	5 151 (81,2%)
Currículo específico individual	-	454 (19,3%)	428 (26,7%)	625 (36,2%)	20 (8%)	1 527 (24,1%)
Tecnologias de apoio	112 (27,2%)	600 (25,5%)	285 (17,8%)	343 (19,9%)	76 (30,3%)	1 416 (22,3%)
TOTAL	798	7 221	4 659	4 789	704	18 171

Como se pode observar no **QUADRO 6**, a medida de *apoio pedagógico personalizado* foi a mais utilizada em todos os níveis e ciclos de educação e ensino (sendo frequentemente associada a outras medidas), seguindo-se, na educação pré-escolar, as *adequações curriculares individuais* e, no ensino básico e secundário, e com larga expressão, as *adequações no processo de avaliação*, a qual supera a medida de *apoio pedagógico personalizado* no ensino secundário. O recurso à medida educativa *adequações curriculares individuais* apresenta uma expressão significativa ao longo de todo o ciclo de estudos e a medida *currículo específico individual* (CEI) abrange um número significativo de alunos no 3.º ciclo do ensino básico, embora seja também expressivo nos 1.º e 2.º ciclos.

QUADRO 7 – PESO RELATIVO DAS MEDIDAS EDUCATIVAS APLICADAS

Medidas educativas	Percentagem por referência ao total de medidas aplicadas
Apoio pedagógico personalizado	31,5%
Adequações curriculares individuais	18,5%
Adequações no processo de matrícula	5,5%
Adequações no processo de avaliação	28,3%
Currículo específico individual	8,4%
Tecnologias de apoio	7,8%

Como se pode observar no **QUADRO 7**, e tendo em conta o total de medidas educativas aplicadas (18171), constata-se que o *apoio pedagógico personalizado* e as *adequações no processo de avaliação* são as medidas mais utilizadas (respetivamente, 31,5% e 28,3%), seguido das *adequações curriculares individuais* (18,5%). Sendo a medida educativa de carácter mais restritivo, o *currículo específico individual* abrange, ainda assim, um universo de 8,4% dos alunos com NEE. A medida *tecnologias de apoio*, frequentemente associada a outras medidas, abrange 7,8% dos alunos com NEE. Finalmente, a medida *adequações no processo de matrícula* abrange apenas 5,5% dos alunos com NEE.

2.1.4 Planos individuais de transição (PIT)

Sempre que um aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional. A elaboração dos *planos individuais de transição* (PIT) inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.⁴

QUADRO 8 – PLANOS INDIVIDUAIS DE TRANSIÇÃO (PIT)

	PIT (N.º)
Alunos com Planos Individuais de Transição = PIT em execução	361
PIT em execução implementados três anos antes do limite da escolaridade obrigatória	308
PIT em execução que promovem o exercício de uma atividade profissional	272

Da observação do **QUADRO 8** constata-se que, dos 361 PIT elaborados no conjunto das escolas intervencionadas, 308 foram implementados três anos antes do limite da escolaridade obrigatória (85,3%) e 272 integravam uma componente de formação profissional. As escolas intervencionadas apontaram alguma dificuldade em encontrar na comunidade educativa, e nos contextos local e regional, respostas adequadas à implementação dos referidos planos, designadamente por parte do tecido empresarial, da economia social e das instituições com respostas de carácter ocupacional, sobretudo num contexto económico deprimido.

QUADRO 9 – IMPLEMENTAÇÃO DOS PLANOS INDIVIDUAIS DE TRANSIÇÃO E EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS
ESCOLAS *

	SIM	NÃO	NA ⁵
Os PIT em execução promovem a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária	79 (98,8%)	1 (1,2%)	17 (17,5%)
Os PIT correspondem às expectativas das famílias	77 (96,3%)	3 (3,7%)	17 (17,5%)
Os PIT em execução estão datados e assinados pelos profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais e encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno	79 (98,8%)	1 (1,2%)	17 (17,5%)

* N.º de escolas em que foram implementados PIT: 80

⁴ A atividade foi desenvolvida no período anterior à entrada em vigor da **Portaria n.º 275-A/2012**, de 11 de setembro, que vem regular o ensino de alunos com currículo específico individual em processo de transição para a vida pós-escolar que frequentaram o ensino básico.

⁵ Não Aplicável (NA)

Da análise do **QUADRO 9**, verifica-se que os PIT em execução promovem, na esmagadora maioria dos casos, a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária (98,8%), estando os documentos devidamente datados e assinados (98,8% das escolas, em ambos os casos). O grau de satisfação das famílias é também elevado, tendo-se registado 3 casos em que tal satisfação não se verificou (3,8% das escolas).

2.1.5 Processos de referenciação

Foi observado o procedimento de referenciação dos alunos no último triénio, tendo em vista perceber o circuito de encaminhamento operado pelas escolas. A referenciação é encarada como o ponto axial a partir do qual se desencadeia o processo de avaliação especializada por referência à *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – Versão Crianças e Jovens (CIF-CJ)*, da *Organização Mundial de Saúde (OMS)* e/ou o encaminhamento para outras respostas educativas exteriores ao âmbito da Educação Especial.

QUADRO 10 – CRIANÇAS E ALUNOS REFERENCIADOS NO ÚLTIMO TRIÉNIO

	Educação pré-esc.	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Ensino secundário	Total
Crianças e alunos referenciados	580 (11,3%)	2 745 (53,7%)	1 134 (22,2%)	612 (12%)	41 (0,8%)	5 112
Crianças e alunos referenciados no último triénio <i>não submetidos a avaliação especializada</i> por referência à CIF	134 (23,1%)	471 (17,2%)	198 (17,5%)	140 (22,9%)	10 (24,4%)	953 (18,6%)
Crianças/alunos referenciados no último triénio <i>submetidos a avaliação especializada</i> por referência à CIF que não necessitam de respostas educativas no âmbito da Educação Especial	171 (18,1%)	487 (51,4%)	163 (17,2%)	117 (12,3%)	10 (1%)	948 (18,5%)

Como se pode ver no **QUADRO 10**, do total de 5112 crianças e alunos referenciados, foram submetidos a avaliação especializada por referência à **CIF-CJ**, 4159. Destes, 2830 alunos foram encaminhados para apoios especializados no âmbito da Educação Especial e 1329 alunos beneficiaram de outras respostas educativas, no âmbito dos apoios e complementos educativos, designadamente, planos de acompanhamento e de recuperação⁶, percursos curriculares alternativos⁷ e cursos de educação e formação, bem como para atividades de apoio educativo e tutorias. Alguns alunos foram encaminhados para respostas conexas com aquelas que são disponibilizadas no âmbito da Educação Especial, como sejam terapias de diversa índole, designadamente, terapias da fala e ocupacional, acompanhamento psicológico e psicoterapia bem como diversas especialidades clínicas. Em regra, o percurso destes alunos está a ser acompanhado e monitorizado, quer ao nível da escola, quer ao nível dos projetos curriculares das turmas em que estes se inserem, subsistindo casos em que essa monitorização não é evidente ou intencional. As escolas apontaram o facto de estes alunos serem alvo preferencial de diferenciação pedagógica em sala de aula.

Constatou-se, ainda, que 953 crianças e alunos referenciados não foram submetidos a avaliação especializada por referência à **CIF-CJ**. Em regra, as escolas submeteram tal decisão a parecer dos grupos de educação especial, considerando-se não se estar perante situações de necessidades educativas que justifiquem uma intervenção especializada ou por não ter havido a anuência por parte dos pais e encarregados de educação.

⁶ Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro.

⁷ Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro.

2.1.6 Recursos humanos

Docentes

Verificou-se que quase todos os docentes que prestam serviço nas unidades de ensino estruturado e de apoio especializado possuem especialização em Educação Especial, conferida pela titularidade de habilitação profissional para a docência acrescida, seja de um curso de formação especializada, seja de um curso de qualificação para o exercício de outras funções educativas, seja, ainda, de um dos cursos previstos na [Portaria n.º 212/2009](#), de 23 de fevereiro. O número de docentes que não possuem formação especializada – no sentido dado anteriormente – é residual e circunscreveu-se a apenas um agrupamento de escolas.

No caso dos Centros de Recursos TIC, constatou-se subsistirem situações, também elas residuais, em que os docentes que neles exerciam funções não pertenciam aos grupos de recrutamento de Educação Especial (contrariando, assim, a disciplina estabelecida nas *Normas Orientadoras – Centros de Recursos TIC para a Educação Especial*⁸).

QUADRO 11 – DOCENTES DO QUADRO E CONTRATADOS

	Quadros (QE E QZP)			Contratados			Total
	910	920	930	910	920	930	
Docentes de Educação Especial (excluindo os de IPI)	482 (65,1%)	24 (85,7%)	13 (65%)	258 (34,9%)	4 (14,3%)	7 (35%)	788
Docentes de Educação Especial afetos aos Centros de Recursos TIC	16 (94,1%)	0	0	1 (5,9%)	0	0	17
Centros de Recursos TIC (n.º)							13

Da análise do [QUADRO 11](#) constata-se que o número de professores de Educação Especial (docentes com especialização) corresponde a um universo de 788 docentes, sendo que 519 (65,9%) pertencem aos quadros de agrupamento, de escola ou de zona pedagógica e 269 (34,1%) são contratados.

Assistentes operacionais

Regista-se no [QUADRO 12](#) que os recursos humanos - assistentes operacionais - afetos em exclusivo às unidades de ensino estruturado e de apoio especializado (69%) são superiores aos que se encontram afetos em regime parcial (31%). No caso do apoio específico a alunos das escolas de referência, os valores equilibram-se entre os que estão afetos em exclusividade (44,4%) e os que se encontram afetos em regime parcial (55,6%), continuando estes últimos a assegurar as restantes tarefas previstas no perfil funcional da sua carreira.

As escolas continuam a referir algumas situações de recurso a trabalhadores com vínculos precários ou mesmo indeterminados (v.g., *tarefeiras*), contratados pelas câmaras municipais.

⁸ Lisboa, DGIDC, Julho de 2007, p. 6: “Cada Centro de Recursos deverá ter uma equipa de docentes para o dinamizar, que reúna os seguintes requisitos: pertença ao quadro do agrupamento de escola, *seja do grupo de recrutamento da Educação Especial* e possua, preferencialmente, competências tecnológicas/informáticas.” [itálico nosso]

QUADRO 12 – ASSISTENTES OPERACIONAIS

	Afetação parcial	Afetação exclusiva	Total
Apoio nas unidades de ensino estruturado e de apoio especializado	76 (31%)	169 (69%)	245
Apoio específico aos alunos das escolas de referência	15 (55,6%)	12 (44,4%)	27
Apoio específico a alunos com NEE	95 (59,4%)	65 (40,6%)	160

Outros técnicos

Nas escolas exercem funções outros profissionais vocacionados para o trabalho junto dos alunos da Educação Especial, dotados de competências específicas. Como se pode observar no **QUADRO 13** trata-se de docentes e técnicos que exercem funções nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos [docentes e intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (LGP)], de terapeutas da fala, bem como de psicólogos escolares dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO). A implementação dos apoios especializados pode compreender, ainda, a colaboração de outros técnicos oriundos de entidades externas com as quais a escola estabelece parcerias e protocolos.

QUADRO 13 – OUTROS TÉCNICOS

	Das escolas	Dos CRI	De outras entidades	Total
Psicólogo	78 (42,1%)	46 (24,9%)	61 (33%)	185
Terapeuta da fala	36 (29%)	55 (44,4%)	33 (26,6%)	124
Docente de LGP	14 (100%)	0	0	14
Intérprete de LGP	13 (100%)	0	0	13
Técnico de braille	1 (100%)	0	0	1
Técnico de orientação e mobilidade (para os alunos cegos e com baixa visão)	1 (33,3)	0	2 (67,7%)	3
Outros	25 (15,1%)	100 (60,2%)	41 (24,7%)	166
Total	167 (29,7%)	201 (35,7%)	195 (34,6%)	563

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

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

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

Da análise do **QUADRO 13** resulta uma grande diversidade de situações, sendo que o número de técnicos oriundos dos Centros de Recursos para a Inclusão e de outras entidades da sociedade civil excede o número de técnicos da própria escola, à exceção dos casos da psicologia, dos docentes e técnicos para trabalho específico nas escolas de referência (docentes e intérpretes de LGP e braille).

As escolas continuam a referir a inexistência de serviços de psicologia e orientação em algumas das organizações escolares, situação de certo modo colmatada com o recurso a psicólogos externos (57,8% dos casos).

2.1.7 Formação contínua, qualificação dos recursos humanos no âmbito da Educação Especial e ações de sensibilização junto dos pais e encarregados de educação

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

QUADRO 14 – AÇÕES DE FORMAÇÃO INTERNA REALIZADAS NO ÚLTIMO TRIÉNIO

	Para docentes de Educação Especial	Para docentes de outros grupos	Para assistentes operacionais	Total
Ações frequentadas, organizadas pela escola, no âmbito da Educação Especial, no último triénio	357 (41,3%)	338 (39,1%)	169 (19,6%)	864

Da análise do **QUADRO 14** verifica-se que o número de ações de formação interna organizadas pelas escolas dirige-se na sua grande maioria, a docentes (80,4%). Constatam-se que são organizadas ações de formação destinadas aos docentes de outros grupos de recrutamento que não os de Educação Especial (39,1%), número próximo daquelas destinadas a estes últimos (41,3%). As ações de formação direcionadas para assistentes operacionais correspondem a 19,6% do total.

QUADRO 15 – FORMAÇÃO INTERNA E EXTERNA E UTILIDADE DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÚLTIMO TRIÉNIO

	SIM	NÃO	NA
O centro de formação da associação de escolas a que a escola pertence tem organizado ações de formação no âmbito da Educação Especial (pessoal docente e não docente)	67 (69,1%)	30 (30,9%)	–
As ações de formação interna e externa foram úteis para a melhoria da prática pedagógica/educativa	86 (95,6%)	4 (4,4%)	7 (7,8%)
Os assistentes operacionais frequentaram ações de formação dirigidas ao trabalho das unidades de ensino estruturado e de apoio especializado	56 (62,2%)	36 (39,1%)	5 (7,6%)

Da leitura do **QUADRO 15** resulta que as ações de formação no âmbito da Educação Especial, organizadas pelos centros de formação das associações de escolas, destinadas ao pessoal docente e não docente, cobrem 69,1% das escolas associadas. Ao mesmo tempo, constata-se que as ações de formação foram, na sua maioria, úteis para a melhoria da prática pedagógica/educativa. Por outro lado, verifica-se que as ações de formação dirigidas ao trabalho nas unidades de ensino estruturado e de apoio especializado por parte dos assistentes operacionais abrangem 62,2% das escolas delas dotadas. No entanto, cabe destacar que em 39,1% dos casos, os assistentes operacionais não frequentaram qualquer ação de formação direcionada para o trabalho nessas unidades.

QUADRO 16 – AÇÕES DE SENSIBILIZAÇÃO PARA PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÚLTIMO TRIÉNIO

	SIM	NÃO	NA
A escola tem organizado ações de sensibilização aos pais e encarregados de educação no âmbito da Educação Especial e temáticas conexas	58 (59,8%)	39 (40,2%)	-
As ações de sensibilização foram adequadas às necessidades dos pais e encarregados de educação	53 (91,4%)	5 (8,6%)	39

A Educação Especial supõe, nos diversos níveis da sua operacionalização, a colaboração e cooperação dos pais e encarregados de educação, assumindo particular importância a organização de ações de sensibilização para os apoios especializados e temáticas conexas, bem como de espaços de partilha de experiências e de saberes. Deste modo, como se pode verificar pela análise do **QUADRO 16**, constata-se que 59,8% das escolas organizaram as referidas ações de sensibilização e que em 91,4% das situações foram adequadas às necessidades dos pais e encarregados de educação.

2.1.8 Recursos físicos e materiais

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

Equipamentos e materiais

Na generalidade das escolas intervencionadas (**QUADRO 17**), os recursos materiais e pedagógicos são suficientes (em 86,6% das escolas) face às necessidades específicas das crianças e alunos abrangidos pela Educação Especial e são adequados ao modelo de ensino implementado (93,8% das escolas). No entanto, constatou-se que, nalgumas escolas (27,2%), os equipamentos das unidades especializadas não são suficientes e não estão adaptados às necessidades. No mesmo sentido, subsistem escolas (23,7%) em que as áreas de trabalho das unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo não estão devidamente delimitadas.

QUADRO 17 – EQUIPAMENTOS E MATERIAIS

	SIM	NÃO	NA
Os recursos materiais e pedagógicos/educativos são suficientes face às necessidades específicas das crianças/alunos	84 (86,6%)	13 (13,4%)	--
Os recursos materiais são adequados ao modelo de ensino implementado	91 (93,8%)	6 (6,2%)	--
O mobiliário e o equipamento estão devidamente adaptados às necessidades específicas	88 (90,7%)	9 (9,3%)	--
O mobiliário e o equipamento das unidades especializadas são suficientes e estão adaptados às necessidades	67 (72,8%)	25 (27,2%)	5
As áreas de trabalho das unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo estão devidamente delimitadas	29 (76,3%)	9 (23,7%)	59

Equipamentos para a educação bilingue de alunos surdos

Nas cinco escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, foi possível observar os equipamentos essenciais de suporte ao desenvolvimento da ação educativa (QUADRO 18):

QUADRO 18 – EQUIPAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO BILINGUE DOS ALUNOS SURDOS

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

Estas escolas exibiam uma grande diversidade de situações relativamente aos equipamentos essenciais ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, quer na escola quer na sala de aula. Tal diversidade vai desde a total ou quase total ausência de equipamentos (sistema de videoconferência, sinalizadores luminosos dos sinais sonoros, telefone com SMS), até situações em que as escolas estão bem dotadas dos equipamentos necessários (software educativo, retroprojektor ou projetor multimédia, televisor e vídeo, outros materiais para apoio ao ensino do português escrito, câmaras e máquinas fotográficas digitais). Regista-se que em duas das cinco escolas não existem quadros interativos nem computadores com câmaras.

Equipamentos para a educação de alunos cegos e com baixa visão

Nas 11 escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, registou-se a existência dos seguintes equipamentos de suporte ao desenvolvimento da ação educativa (QUADRO 19):

QUADRO 19 – EQUIPAMENTOS PARA EDUCAÇÃO DE ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO

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

Estas escolas estão, na sua grande maioria, dotadas de computadores equipados com leitor ecrã com voz em português e linha braille, máquinas e impressoras de braille, calculadoras eletrónicas e *scanner*. No entanto, foram identificadas escolas com carência de impressoras laser para preparação de documentos e conceção de relevos (quatro) de cubarítmos (três) de lupas de mão (quatro) de máquinas para produção de relevos (três) e de *software* de ampliação de caracteres (três). No caso dos gravadores adequados aos formatos áudio atuais e suportes digitais de acesso à Internet, a maioria das escolas (seis) não os possui.

Acessibilidades e instalações

No âmbito da Educação Especial considera-se que as condições de acessibilidade e a adequação das instalações são aspetos de primordial relevância – ou mesmo decisiva - para a correta integração das crianças e alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, pelo que foi analisado nas escolas intervencionadas o seguinte:

QUADRO 20 – ACESSIBILIDADES E ADEQUAÇÃO DAS INSTALAÇÕES

	SIM	NÃO
As acessibilidades à escola estão adaptadas às especificidades dos alunos	81 (83,5%)	16 (16,5%)
As instalações escolares estão adequadas/adaptadas às especificidades dos alunos	74 (76,3%)	23 (23,7%)

Verifica-se pela observação do QUADRO 20 que, em 16,5% das escolas intervencionadas, as acessibilidades à escola não estavam adaptadas às especificidades dos alunos. Por outro lado, em 23,7%, as instalações escolares não estão adequadas ou adaptadas às especificidades destes alunos. Sendo expectável que todos os alunos abrangidos pela Educação Especial usufruam de acessibilidades facilitadas à escola, bem como de instalações escolares adequadas ou adaptadas às suas especificidades, tais percentagens apontam para a necessidade de melhoria das condições físicas e materiais adequadas a estas crianças e alunos.

2.2 Planeamento e organização da Educação Especial

2.2.1 Planeamento, organização e gestão

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

QUADRO 21 – PLANEAMENTO, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO

	SIM	NÃO
Os projetos educativo e curricular preveem as adequações de carácter organizativo e de funcionamento necessárias ao desenvolvimento das respostas educativas no âmbito da Educação Especial	53 (54,6%)	44 (45,4%)
O projeto educativo contém as metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com NEE	38 (39,2%)	59 (60,9%)
O projeto educativo identifica as respostas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência	32 (37,2%)	54 (62,8%)
O plano de atividades integra estratégias e atividades que visam o apoio personalizado aos alunos com NEE no âmbito das medidas educativas aplicadas	66 (68%)	31 (32%)
O regulamento interno estabelece a organização e funcionamento da Educação Especial e das respostas educativas diferenciadas	70 (72,2%)	27 (27,8%)
Existem critérios de distribuição do serviço docente e não docente no âmbito da Educação Especial	45 (46,4%)	52 (53,6%)
A escola desencadeou mecanismos de monitorização e autorregulação da Educação Especial	56 (57,7%)	41 (42,3%)
O diretor tem orientado e assegurado o desenvolvimento dos Currículos Específicos Individuais	87 (95,6%)	4 (4,4%)
O departamento curricular e os grupos de Educação Especial têm orientado e assegurado o desenvolvimento dos Currículos Específicos Individuais	81 (89%)	10 (11%)
O diretor procede ao registo da assiduidade dos técnicos dos CRI	62 (87,3%)	9 (12,7%)
O diretor desencadeou os procedimentos necessários à avaliação especializada dos alunos por referência à CIF	96 (99%)	1 (1%)
O processo de referência e de avaliação assumiu carácter prioritário em detrimento de outro serviço não letivo	94 (96,9%)	3 (3,1%)
O diretor garante, organiza, acompanha e orienta o funcionamento e o desenvolvimento das respostas educativas adequadas à inclusão dos alunos surdos e dos alunos cegos	27 (96,4%)	1 (3,6%)
O diretor organiza, acompanha e orienta o funcionamento das unidades de ensino estruturado	38 (100%)	0
O diretor organiza, acompanha e orienta o funcionamento das unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência	54 (100%)	0
A distribuição do serviço letivo teve em conta o estabelecido nos PEI, designadamente a disponibilização de apoio personalizado e a lecionação de disciplinas específicas (CEI)	95 (97,9%)	2 (2,1%)
A constituição de turmas teve em conta o estabelecido nos PEI, designadamente quanto à redução do n.º de crianças/alunos por grupo/turma	92 (94,8%)	5 (5,2%)

Como se verifica no QUADRO 21, em 45,4% das escolas intervencionadas, os documentos estruturantes não preveem as adequações de carácter organizativo e de funcionamento necessárias ao desenvolvimento das respostas educativas no âmbito da Educação Especial. No mesmo sentido, em 60,9% dos casos, o projeto educativo não contém as metas e estratégias que a escola se propõe atingir e adotar com vista a apoiar os alunos com NEE e não identifica as respostas diferenciadas a

disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência (em 62,8% dos casos). Isto é, os documentos estruturantes são omissos ou não se referem com suficiente desenvolvimento relativamente aos princípios de ação educativa e às estratégias de adequação relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de caráter organizativo e de funcionamento, necessários para responder adequadamente às necessidades destas crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral. Tal facto, que já tinha sido observado no desenvolvimento desta atividade no ano escolar de 2010-2011, não deixa de levantar perplexidades acerca do lugar estratégico da Educação Especial e da intencionalidade das ações desenvolvidas.

Na mesma linha, em 32% das escolas, o plano anual ou plurianual de atividades não integra estratégias e atividades que visam o apoio personalizado aos alunos com NEE no âmbito das medidas educativas aplicadas. Subsiste o facto de em 27,8% das escolas os respetivos regulamentos internos não estabelecerem a organização e funcionamento da Educação Especial e das respostas educativas diferenciadas. Continua a verificar-se a tendência para o funcionamento e a organização da Educação Especial estarem definidos em regulamentos e regimentos do departamento curricular, das unidades ou das equipas de projeto. Esse facto evidencia ausência de articulação entre o que é definido em sede das estruturas e subestruturas e nos órgãos da administração e gestão.

As fragilidades detetadas ao nível dos instrumentos de autonomia são confirmadas num conjunto de deficiências visíveis a outros níveis. Em 53,6% das escolas não existem critérios de distribuição do serviço docente e não docente no âmbito da Educação Especial.

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

Regista-se, assim, que em 42,3% das escolas não se desencadearam mecanismos de monitorização e autorregulação da Educação Especial. No entanto, observam-se, igualmente, situações em que se desencadeiam procedimentos de monitorização, em especial no que diz respeito ao funcionamento das unidades e à execução dos programas educativos individuais e ainda aos resultados dos alunos.

Relativamente aos diversos níveis de controlo e supervisão da Educação Especial, regista-se que, na generalidade das escolas, o diretor organiza, acompanha e orienta o desenvolvimento da Educação Especial, orienta e assegura o desenvolvimento dos currículos específicos individuais dos alunos (95,6%) e procede ao controlo da assiduidade dos técnicos dos CRI (87,3%), havendo ainda neste caso margem para progressão. Este assegura, ainda, de forma quase plena, o desencadear dos procedimentos de referência e avaliação especializada, acautelando o carácter prioritário do serviço dedicado a essas tarefas e assegura o funcionamento das unidades especializadas e das escolas de referência.

⁹ Cf. IGE (2010), *Autoavaliação das Escolas – Relatório*, bem como IGE (2012), *Avaliação Externa das Escolas 2006-2011: Avaliar para a Melhoria e a Confiança*, pp. 23, 29, 33, 36-38, etc.

Em 11% das escolas os grupos de Educação Especial e o respetivo departamento não têm protagonizado a orientação e a garantia de funcionamento dos CEI, remetendo-se essa tarefa para os docentes e técnicos diretamente envolvidos na sua execução.

Finalmente, subsistem casos em que a distribuição do serviço letivo não teve em conta o estabelecido nos PEI, designadamente a disponibilização de apoio personalizado e a lecionação de componentes específicas dos Currículos Específicos Individuais (duas escolas) e em que na constituição de turmas não foi tido em conta o estabelecido nos PEI, designadamente quanto à redução do número de crianças/alunos por grupo/turma (cinco escolas). Esta situação não deixa de levantar preocupação na medida em que o PEI *constituiu o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.*¹⁰

2.2.2 Cooperação e parcerias

Regista-se no **QUADRO 22** que as escolas desencadearam mecanismos de cooperação e parcerias com instituições da sociedade civil que atuam na área da saúde e reabilitação, economia social, desporto, entre outras. Assumem maior relevo a área das terapias, do desenvolvimento psicológico, da transição para a vida pós-escolar, das atividades físicas e desporto adequado. Saliente-se, ainda, a existência de parcerias com instituições de ensino superior e associações especializadas em razão da matéria.

QUADRO 22 – COOPERAÇÃO E PARCERIAS

A escola estabeleceu parcerias com instituições da sociedade civil para:	Escolas (N.º)
Referenciação e avaliação das crianças e alunos com NEE	58
Execução de respostas educativas de Educação Especial:	
Ensino de braille	7
Língua Gestual Portuguesa	1
Treino visual	5
Orientação e mobilidade	6
Terapia da fala	62
Terapia ocupacional	48
Outras terapias	60
Avaliação e acompanhamento psicológico	67
Realização de atividades de enriquecimento curricular (execução de programas específicos, desporto adequado, etc.)	57
Desenvolvimento de ações de apoio às famílias	33
Transição para a vida pós-escolar	66
Execução de programas de integração profissional	40
Preparação para a integração em centros de emprego apoiado	34
Preparação para a integração em centros de atividades ocupacionais (CAO)	34

¹⁰ N.º 2 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

2.3 Respostas educativas e resultados dos alunos

De acordo com a metodologia adotada, selecionaram-se em cada escola 15 processos individuais de alunos, correspondentes a igual número de programas educativos individuais (PEI), distribuídos pelas diversas medidas educativas e com planos individuais de transição, abrangendo um total de 1455 processos individuais de crianças e alunos. Foi este o universo de crianças e alunos observados nos contextos educativos e cujos percursos escolares foram especialmente analisados.

2.3.1 Medidas educativas e planos individuais de transição

De acordo com o **QUADRO 23**, a medida de *apoio pedagógico personalizado* foi a mais utilizada, com uma percentagem de 98,4%. Segue-se-lhe as *adequações no processo de avaliação*, com uma percentagem de 86,2%.

O recurso à medida educativa *adequações curriculares individuais* abrange um número significativo de crianças e alunos, presente em 53,2% dos processos analisados. A medida *currículo específico individual* (CEI) abrange também um número considerável de alunos (41,4%), seguida da medida *tecnologias de apoio* (38,6%).

A medida educativa *adequações no processo de matrícula* (23,1%) é a menos utilizada.

QUADRO 23 – MEDIDAS EDUCATIVAS

	Educação pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Ensino secundário	Total
Processos individuais (n.º de processos)						
Apoio pedagógico personalizado	137	496	332	377	89	1431 (98,4%)
Adequações curriculares individuais	64	295	197	171	47	774 (53,2%)
Adequações no processo de matrícula	41	129	70	71	25	336 (23,1%)
Adequações no processo de avaliação	40	462	311	349	92	1254 (86,2%)
Currículo específico individual (CEI)	-	181	166	242	13	602 (41,4%)
Tecnologias de apoio	67	199	115	135	46	562 (38,6%)

QUADRO 24 – PLANOS INDIVIDUAIS DE TRANSIÇÃO (PIT)

	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Ens. Sec.	Total
PIT em execução	2 (0,9%)	12 (5,2%)	207 (89,6%)	10 (4,3%)	231

O número total de planos individuais de transição analisados, constante do **QUADRO 24**, foi de 231, registando-se um maior peso no 3.º ciclo do ensino básico (89,6%).

2.3.2 Referenciação

QUADRO 25 – DOCUMENTOS DE REFERENCIAÇÃO

Nos processos individuais analisados, o documento de referenciação foi da responsabilidade :	SIM	NÃO
de docentes	93 (95,9%)	4 (4,1%)
de outros	56 (57,7%)	41 (42,3%)
Nos documentos de referenciação da responsabilidade de docentes constam:		
as razões que levaram o docente a referenciar a criança ou o aluno	93 (95,9%)	4 (4,1%)
as respostas educativas já desencadeadas pelo docente junto da criança/aluno	75 (77,3%)	22 (22,7%)
as evidências que sustentam a referenciação (trabalhos dos alunos, registos de avaliação, etc.)	70 (72,2%)	27 (27,8%)

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

Tal como se pode observar no QUADRO 25, na maioria das escolas intervencionadas, o documento de referenciação foi da responsabilidade dos docentes (95,9%), embora também se tenha verificado haver escolas em que este documento foi da responsabilidade de outrem (57,7%): pais, técnicos de saúde, serviços de Intervenção Precoce na Infância, etc. Registe-se que os processos individuais dos alunos¹¹ estavam, frequentemente, desorganizados, não sendo possível, por vezes, identificar o autor do documento de referenciação. Por outro lado, verificou-se que, nos processos de transferência de matrícula, nem todos os documentos – por maioria de razão, o documento de referenciação – acompanham a remessa do processo individual para a escola de destino, o que dificulta a legibilidade do percurso e inserção do aluno.

No que diz respeito aos documentos de referenciação da responsabilidade de docentes, que são a maioria dos casos, são descritas as razões que levaram a referenciar o aluno (95,9% das escolas), embora apenas em 77,3% dos casos constem as respostas educativas já desencadeadas junto do aluno e que, de algum modo, conferem segurança ao processo de referenciação.

Por outro lado, e neste mesmo contexto de sustentação dos procedimentos de referenciação, verifica-se a existência de um número considerável de escolas (27,8%) em que os documentos não apresentam as evidências que sustentam a referenciação.

2.3.3 Processo de avaliação

Relativamente ao processo de avaliação das crianças e dos alunos (QUADRO 26), observa-se que em 93,3% dos processos analisados, a avaliação por referência à CIF contempla as componentes da

¹¹ Os processos individuais dos alunos contêm documentos de *conservação permanente* (CP), de acordo com o disposto no Regulamento de Conservação Arquivística aprovado pela Portaria n.º 1310/2005, de 21 de dezembro, encontrando-se em fase ativo enquanto o aluno frequentar a escola. Entre estes destacam-se os PEI (referência 240).

funcionalidade e da incapacidade e fatores contextuais, sendo incontornável o facto de que em 6,7% das escolas, tal não acontece.

Tendo em conta que o processo de avaliação pressupõe a intervenção de um conjunto de profissionais e serviços, bem como a participação ativa dos pais e encarregados de educação, verifica-se que, em 93,3% dos processos analisados, tal participação teve efetividade, havendo 6,7% de escolas em que a participação de todos os agentes e parceiros não existiu ou não foi promovida.

Em 93,1% dos processos individuais analisados, nos relatórios técnico-pedagógicos constam as razões que determinam as necessidades específicas do aluno e a sua tipologia: identificam o perfil de funcionalidade, as funções do corpo e os fatores ambientais. De qualquer modo, subsiste o facto de que, em 6,9% das escolas, nos relatórios técnico-pedagógicos não constam as razões que determinam as necessidades específicas do aluno e a sua tipologia. De notar que, a exemplo do que atrás foi dito acerca da referenciação, nos processos individuais não se encontram, por vezes, os relatórios técnico-pedagógicos, os quais, em casos de transferência, nem sempre acompanham a remessa do processo individual para a escola de destino. Do mesmo modo, em alguns relatórios não é identificada a qualidade de quem os assina e não estão datados.

Subsistindo dificuldades assinaláveis no próprio processo de avaliação por referência à CIF, designadamente na abordagem dos fatores contextuais e no manejo dos qualificadores, verifica-se que em 7,6% dos processos, não constam a determinação dos apoios especializados, as adequações do processo de ensino e de aprendizagem e as tecnologias de apoio a inserir nos programas educativos individuais das crianças e alunos.

QUADRO 26 – PROCESSO DE AVALIAÇÃO

	Processos individuais
A avaliação, tendo a CIF como quadro de referência, contempla as componentes da funcionalidade e da incapacidade e fatores contextuais	1357 (93,3%)
No processo de avaliação participaram os pais e encarregados de educação, docentes, outros técnicos especializados e serviços	1358 (93,3%)
Do relatório técnico-pedagógico constam as razões que determinam as necessidades específicas do aluno e a sua tipologia: identifica o perfil de funcionalidade, as funções do corpo e os fatores ambientais	1335 (93,1%)
Do relatório técnico-pedagógico consta a determinação dos apoios especializados, as adequações do processo de ensino e de aprendizagem e tecnologias de apoio	1344 (92,4%)

2.3.4 Elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)

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

No **QUADRO 27** é possível analisar os aspetos formais dos programas educativos individuais, constatando-se que em 97,9% dos casos estes fixam e fundamentam as respostas educativas e respetivas formas de avaliação e foram elaborados de forma participada (97,7%). No entanto, em apenas 60,6% das situações, os PEI foram elaborados até 60 dias após a referenciação da criança ou do aluno, o que não deixa de suscitar preocupação dado que, na sua ausência, o desencadeamento

das respostas educativas carece de fundamento adequado. Esta situação, e tendo em conta que o PEI *constituiu o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência*¹², o postergar do seu prazo de elaboração constitui uma fragilidade que afeta a própria organização do ano letivo, para além de pôr em causa o desencadeamento das respostas educativas.

QUADRO 27 – ELABORAÇÃO DO PEI

O programa educativo individual:	PEI
- fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação	1425 (97,9%)
- foi elaborado de forma participada	1422 (97,7%)
- foi elaborado até 60 dias após a referenciação da criança/aluno	882 (60,6%)
- contém todos os elementos obrigatórios	1350 (92,8%)
- foi submetido à aprovação do conselho pedagógico	1402 (96,4%)
- foi homologado pelo diretor	1417 (97,4%)
- foi aplicado com a autorização expressa do encarregado de educação	1418 (97,5%)

Em 96,4% das situações, os PEI foram submetidos à aprovação do conselho pedagógico e em 92,8% dos casos contém todos os elementos previstos no n.º 3 do artigo 9.º do [Decreto-Lei n.º 3/2008](#), de 7 de janeiro, designadamente:

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

Registou-se, no entanto, uma diferença de 1 ponto percentual entre os PEI submetidos à aprovação do conselho pedagógico e os homologados pelo diretor, havendo, portanto, casos em que os PEI foram homologados sem que tivessem sido aprovados. De igual modo, verificou-se que 97,5% dos PEI foram aplicados com autorização expressa dos encarregados de educação, havendo casos em que as escolas

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

procederam à operacionalização dos PEI na ausência desta autorização. As escolas atribuem a situação à dificuldade em contactar e mobilizar os pais e encarregados de educação, tendo-se procedido à operacionalização dos mesmos sob pena de os apoios especializados não serem, de todo, disponibilizados.

2.3.5 Operacionalização do PEI

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

O **QUADRO 28** apresenta as estratégias implementadas pelas escolas, previstas nos PEI e observadas nos contextos educativos em que os alunos estavam integrados.

QUADRO 28 – OPERACIONALIZAÇÃO DO PEI

	Escolas		
	SIM	NÃO	NA
O apoio pedagógico personalizado contempla:			
- reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma (organização, espaço e atividades)	97 (100%)	0	0
- estímulo, reforço e desenvolvimento das aprendizagens	95 (97,9%)	2 (2,1%)	0
- antecipação da aprendizagem de conteúdos lecionados no grupo/turma	68 (70,1%)	29 (29,9%)	0
As adequações curriculares individuais propostas:			
- asseguram as aprendizagens nas áreas de conteúdo das orientações curriculares para a educação pré-escolar	62 (100%)	0	35
- asseguram a aquisição do currículo, no ensino básico	91 (96,8%)	3 (3,2%)	3
- asseguram a aquisição do currículo, no ensino secundário	21 (95,5%)	1 (4,5%)	75
- contemplam a introdução de áreas curriculares específicas	14 (87,5%)	2 (12,5%)	81
- determinam a dispensa de atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno	62 (78,5%)	17 (21,5%)	18
- as adequações curriculares individuais foram objeto de parecer do conselho de turma/docentes	75 (77,3%)	22 (22,7%)	0
O currículo específico individual inclui:			
- conteúdos relativos à autonomia pessoal e social do aluno	92 (98,9%)	1 (1,1%)	4
- atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida	90 (96,8%)	3 (3,2%)	4
- componentes de transição para a vida pós-escolar	79 (84,9%)	14 (14,1%)	4
A informação resultante da avaliação sumativa do aluno com CEI expressa-se, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico:			
- numa classificação de 1 a 5 em todas as disciplinas, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno	79 (88,8%)	10 (11,2%)	8
- numa menção qualitativa de <i>Satisfaz Bem</i> , <i>Satisfaz</i> e <i>Não Satisfaz</i> , nas áreas curriculares que não façam parte da estrutura curricular comum, acompanhada duma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno	87 (96,7%)	3 (3,3%)	7

Relativamente ao *apoio pedagógico personalizado* – a prestar pelos educadores de infância, professores titulares de turma e disciplina ou pelo docente de Educação Especial – registou-se que, em todas as escolas intervencionadas, este contempla o reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma ao nível da organização, dos espaços e das atividades. Por outro lado, enquanto que em quase todas as escolas (97,9%) o apoio prevê o estímulo, reforço e desenvolvimento das aprendizagens, em 29,9% das escolas não se prevê a antecipação da aprendizagem de conteúdos lecionados no grupo/turma.

A aplicação da medida educativa *adequações curriculares individuais* reveste-se de especiais cuidados, designadamente quanto à necessidade de assegurar a efetivação das aprendizagens nas áreas de conteúdo das orientações curriculares para a educação pré-escolar e a aquisição do currículo comum nos ensinos básico e secundário. Neste contexto, constata-se que, em 3,2% das escolas com ensino básico, não é assegurada a aquisição do currículo neste nível de ensino, enquanto que, no ensino secundário, em apenas uma escola não é assegurada a aquisição do currículo no referido nível de ensino. No que diz respeito à educação pré-escolar, verifica-se que está assegurada a aquisição das aprendizagens previstas nas orientações curriculares. Finalmente, e ao contrário do que está determinado, em 22,7% das escolas, a aplicação desta medida foi determinada sem o parecer do conselho de turma ou da estrutura correspondente na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.

No que diz respeito aos *currículos específicos individuais*, as fragilidades detetadas situam-se na falta de inclusão, em algumas escolas (14,1%), de componentes de transição para a vida pós-escolar e o facto de, em três escolas, o CEI não contemplar atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida. Tais fragilidades são tanto mais preocupantes quanto é no horizonte dos currículos específicos individuais que se pressupõem alterações significativas no currículo comum, se visa a autonomia pessoal e social do aluno e se dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar. Finalmente, regista-se que, ao contrário do que está determinado, em 11,2% das escolas, a informação resultante da avaliação sumativa dos alunos com CEI não se ter expressado, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, numa classificação de 1 a 5 em todas as disciplinas, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução. Ainda neste âmbito, também se verifica que em três escolas a informação resultante da avaliação sumativa do aluno com CEI não se ter expressado, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, numa menção qualitativa de *Satisfaz Bem*, *Satisfaz* e *Não Satisfaz* nas áreas curriculares que não fazem parte da estrutura curricular comum, acompanhada duma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno.

2.3.6 Acompanhamento e avaliação do PEI

No que diz respeito ao acompanhamento e avaliação dos PEI, constata-se que apenas em 76,4% dos casos estes foram revistos no final de cada nível e ciclo de educação e ensino (**QUADRO 29**). Na quase totalidade dos casos (98%), os PEI são coordenados pelo educador de infância ou professor titular de turma no 1.º ciclo bem como pelo diretor de turma nos restantes ciclos de escolaridade.

Regista-se a existência de, pelo menos, uma avaliação trimestral do PEI (94,8%). No entanto, a elaboração dos relatórios circunstanciados apenas acontece em 89,5% das escolas intervencionadas. Destes, em 98% o relatório circunstanciado avalia os resultados obtidos pelos alunos, em 93,2% o seu desenvolvimento biopsicossocial, em 95,4% a eficácia das medidas aplicadas e em 89,9% a necessidade de proceder a alterações ao PEI. Quase todos os relatórios foram aprovados pelo conselho pedagógico (99,8%) e todos foram aprovados pelos encarregados de educação.

QUADRO 29 – ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PEI

O programa educativo individual:	PEI
- foi revisto no final de cada nível e ciclo de educação e ensino	1112 (76,4%)
- é coordenado pelo educador/professor titular ou diretor de turma	1426 (98%)
- é avaliado, pelo menos, trimestralmente	1380 (94,8%)
- são elaborados relatórios circunstanciados	1302 (89,5%)
O relatório circunstanciado, elaborado no final do ano letivo, avalia:	
- os resultados obtidos pelo aluno	1276 (98%)
- o desenvolvimento biopsicossocial do aluno	1213 (93,2%)
- a eficácia das medidas aplicadas	1242 (95,4%)
- a necessidade de proceder a alterações no PEI	1171 (89,9%)
- o relatório circunstanciado encontra-se aprovado pelo conselho pedagógico	1300 (99,8%)
- o relatório circunstanciado encontra-se aprovado pelos encarregados de educação	1302 (100%)

2.3.7 Horários das crianças e dos alunos

Foram observados os horários de frequência das terapias por parte dos alunos, tendo-se apurado que, em 29,8% das escolas, estas decorreram dentro do período das atividades curriculares (QUADRO 30). Tais situações, cujas causas são diversas, apontam para a existência de fragilidades significativas nas formas de relacionamento entre as escolas e as entidades que operam nessas áreas de especialidade. No entanto, as escolas identificam esta situação como constrangimento, descrevendo a dificuldade em coadunar os horários dos alunos e as terapias que lhes estão prescritas. Num número significativo de casos (72,3%), as terapias decorrem fora das instalações da escola.

Constatou-se também que em muitos casos são os alunos que se deslocam às instalações dos Centros de Recursos para a Inclusão, com a conseqüente mobilização de transporte, sujeito a condicionalismos de horário, e à existência de modalidades de transporte adaptado. Ao mesmo tempo, no caso em que as terapias decorrem nas instalações da escola, subsistem situações de sobreposição com as atividades curriculares devido a circunstancialismos de diversa ordem. Do mesmo modo, registou-se que 45,4% dos alunos frequentam atividades curriculares fora dos estabelecimentos de ensino, em regra, nas instalações dos CRI.

QUADRO 30 – HORÁRIOS DOS ALUNOS COM CEI E TERAPIAS

Semanários/horários dos alunos nos PEI analisados:	Escolas		
	SIM	NÃO	NA
Nos semanários/horários dos alunos com CEI existe sobreposição entre as componentes específicas dos CEI e as disciplinas da estrutura curricular comum que o aluno deve frequentar	6 (6,5%)	87 (93,5%)	4
As terapias sobrepõem-se às atividades curriculares dos alunos com NEE	28 (29,8%)	66 (70,2%)	3
Os alunos frequentam atividades curriculares fora das escolas (excetuadas visitas de estudo e aulas no exterior)	44 (45,4%)	53 (54,6%)	0
Há terapias a decorrer fora das instalações da escola	68 (72,3%)	26 (27,7%)	3

2.3.8 Educação bilingue de alunos surdos

Da análise do QUADRO 31, regista-se que em cinco escolas em que há alunos surdos não é assegurada a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como 1.^a língua desde a educação pré-escolar e que em quatro escolas em que há alunos surdos não é assegurada a tradução de aulas por intérpretes de LGP.

QUADRO 31 – ALUNOS SURDOS

Alunos surdos (PEI analisados)	29		
	Escolas		
	SIM	NÃO	NA
Aos alunos surdos está assegurada a LGP como 1. ^a língua, desde a educação pré-escolar	3	5	87
Os alunos dos restantes ciclos têm tradução de aulas por intérprete de LGP	5	4	88

2.3.9 Educação de alunos cegos e com baixa visão

Quanto aos 30 alunos cegos ou com baixa visão (que representam 2% dos PEI analisados), como se pode observar no QUADRO 32, registaram-se níveis muito baixos de acompanhamento específico destes alunos em algumas disciplinas (v.g., Química, atividades laboratoriais, Matemática e Línguas Estrangeiras). Este acompanhamento ocorreu com mais incidência nas disciplinas relacionadas com as Tecnologias da Informação e da Comunicação e no âmbito da Educação Física.

QUADRO 32 – ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO

Alunos cegos e com baixa visão (PEI analisados)	30		
	Escolas		
	SIM	NÃO	NA
Os alunos cegos ou com baixa visão beneficiam			
✓ do ensino de Braille	10	2	85
✓ de orientação e mobilidade	9	3	85
✓ de treino de visão	8	4	85
Os alunos são devidamente acompanhados nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares			
✓ Educação Visual	7	0	90
✓ Educação Física	9	0	88
✓ Atividades laboratoriais	4	2	91
✓ Matemática	8	0	89
✓ Química	4	1	92
✓ Línguas estrangeiras	6	2	89
✓ Tecnologias da Informação e da Comunicação	8	3	86

Da análise do QUADRO 32 resulta que a maior parte dos alunos beneficiam de ensino de braille. No que diz respeito a outras respostas, alguns alunos não beneficiam de orientação e mobilidade e de treino de visão.

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

Da análise do QUADRO 33 resulta que nas unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo é implementado, de forma plena, um modelo de ensino estruturado, assente em informação visual, organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades, tendo sido efetuadas as adequações curriculares necessárias e adotadas medidas educativas flexíveis e de carácter individual e dinâmico. São igualmente desenvolvidas metodologias de intervenção interdisciplinares e transdisciplinares e os alunos participam em atividades curriculares e de enriquecimento curricular. No entanto, subsistem fragilidades na organização dos processos de transição para a vida pós-escolar e no desenvolvimento de atividades de integração social dos alunos em parceria com instituições da comunidade (apenas 35,1% e 48,6% das escolas, respetivamente, o fazem).

QUADRO 33 – ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO

Alunos nas unidades (nos PEI analisados)	133		
	Escolas		
	SIM	NÃO	NA
É implementado um modelo de ensino estruturado, assente em informação visual, organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades	37 (100%)	0	60
Foram efetuadas as adequações curriculares necessárias	37 (100%)	0	60
Foram adotadas medidas educativas flexíveis e de carácter individual e dinâmico	37 (100%)	0	60
São promovidas metodologias de intervenção inter e transdisciplinares	37 (100%)	0	60
Os alunos participam em atividades curriculares e de enriquecimento curricular	37 (100%)	0	60
Foram organizados processos de transição para a vida pós-escolar	13 (35,1%)	24 (64,9%)	60
São desenvolvidas atividades para a integração social dos alunos, em parceria com instituições da comunidade	18 (48,6%)	19 (51,4%)	60

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

Nas unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (QUADRO 34) verificou-se um défice de procedimentos conducentes à transição para a vida pós-escolar, sendo estes desenvolvidos em apenas 37% dos casos. Na mesma linha, em 44,4% das escolas não são desenvolvidas atividades para a integração social dos alunos, em parceria com instituições da comunidade. Por outro lado, enquanto que em 96,3% das escolas, os alunos usufruem de terapias, num número significativo de unidades de gestão os alunos não beneficiam de apoios específicos nas áreas do desenvolvimento psicológico (42,6%), de orientação e mobilidade (44,4%) e de outros apoios (48,1%).

QUADRO 34 – ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA E SURDOCEGUEIRA CONGÉNITA

Alunos nas unidades (nos PEI analisados)	150		
	Escolas		
	SIM	NÃO	NA
Os alunos participam em atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem	50 (92,5%)	4 (7,4%)	43
Os alunos dispõem de apoios específicos:			
✓ terapias	52 (96,3%)	2 (3,7%)	43
✓ desenvolvimento psicológico	31 (57,4%)	23 (42,6%)	43
✓ orientação e mobilidade	9 (16,7%)	24 (44,4%)	64
✓ outros	28 (51,9%)	26 (48,1%)	43
Foram organizados processos de transição para a vida pós-escolar	20 (37%)	34 (63%)	43
Foram efetuadas as adequações curriculares necessárias	47 (87%)	7 (13%)	43
Foram adotadas medidas educativas flexíveis e de carácter individual e dinâmico	51 (94,4%)	3 (5,6%)	43
São desenvolvidas atividades para a integração social dos alunos, em parceria com instituições da comunidade	30 (55,6%)	24 (44,4%)	43

2.3.12 Resultados dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente

Como se pode observar no QUADRO 35, a maioria das escolas procede à monitorização dos resultados dos alunos com NEE em sede de conselho de turma (91,8%) e de conselho pedagógico (76,3%). No entanto, tal monitorização não tem a mesma expressão ao nível dos departamentos curriculares (apenas 57,7%). Em 34% das escolas não se colheram evidências de que a ação educativa se reorienta em função dos resultados dos alunos e 22,7% das escolas desconhecem o impacto da sua ação junto das famílias dos alunos e da comunidade educativa. No que respeita à partilha com a equipa de autoavaliação dos dados da monitorização dos resultados dos alunos com NEE, 63,9% das escolas não evidenciaram esta prática.

QUADRO 35 - RESULTADOS DOS ALUNOS COM NEE

	Escolas	
	SIM	NÃO
A escola procede à monitorização específica dos resultados dos alunos com NEE ao nível:		
do conselho de turma	89 (91,8%)	8 (8,2%)
dos departamentos curriculares	56 (57,7%)	41 (42,3%)
do conselho pedagógico	74 (76,3%)	23 (23,7%)
A escola reorienta a sua ação educativa em função dos resultados dos alunos com NEE	64 (66%)	33 (34%)
A escola tem conhecimento do impacto da sua ação educativa junto das famílias dos alunos com NEE e da comunidade envolvente	75 (77,3%)	22 (22,7%)
A monitorização dos resultados dos alunos é partilhada com a equipa de autoavaliação da escola	35 (36,1%)	62 (63,9%)

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

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

Da articulação destes docentes colocados no agrupamento de referência com os professores de Educação Especial depende uma correta transição das medidas previstas nos planos individuais de intervenção precoce (PIIP) para o programa educativo individual (PEI).

Das 97 escolas intervencionadas, 33 constituem-se como agrupamentos de referência para a colocação de docentes no âmbito da Intervenção Precoce na Infância. Os docentes de IPI prestam apoio a crianças em creches e jardins de infância das redes pública, privada e cooperativa e de solidariedade social e ainda nos domicílios, conforme se pode observar no **QUADRO 36**:

QUADRO 36 – INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA

Agrupamentos de referência para a colocação de docentes no âmbito da Intervenção Precoce na Infância (N.º)		33	
		Crianças	Instituições
Crianças apoiadas (N.º)		1557	--
Crianças dos 0-3 anos apoiadas em creche particular e cooperativa		61 (3,9%)	46
Crianças dos 0-3 anos apoiadas em creche da rede solidária (IPSS)		194 (12,5%)	122
Crianças dos 0-3 anos apoiadas em jardim de infância particular e cooperativo		251 (16,1%)	149
Crianças dos 0-3 anos apoiadas em jardim de infância da rede solidária (IPSS)		722 (46,4%)	274
Crianças dos 0-6 anos apoiadas no domicílio		298 (19,1%)	280
Crianças dos 3-6 anos apoiadas em jardins de infância dos agrupamentos		31 (2%)	--

Analisando o **QUADRO 37** verifica-se que, das 33 escolas intervencionadas que se constituem como agrupamentos de referência para a Intervenção Precoce na Infância, em 97% dos casos existe um plano de trabalho de cada um dos docentes. No entanto, constata-se que em 27,3% das escolas o referido plano não foi aprovado pelo respetivo diretor, o que é revelador de fragilidades na supervisão desta área por parte do órgão de administração e gestão. De igual modo, em 24,2% das escolas o diretor não procedeu à distribuição efetiva do serviço dos docentes colocados no agrupamento de referência no âmbito da Intervenção Precoce na Infância, nos termos das orientações superiores sobre esta matéria. Embora se perceçione uma cada vez maior integração dos docentes desta área nas equipas de Educação Especial existentes nas escolas, regista-se a persistência de lógicas de supervisão do trabalho e do desempenho exteriores às organizações escolares

¹³ Artigo 27.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 janeiro; artigo 5.º, n.º 2, alínea c) do Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro; Circular Conjunta n.º 5/DGIDC/DGRHE/2010, de 29 de setembro.

QUADRO 37 – SERVIÇO DOCENTE EM IPI

Agrupamentos de referência para a colocação de docentes no âmbito da IPI (n.º)	33	
Docentes de IPI colocados no agrupamento de referência (N.º)	148	
No âmbito da Intervenção Precoce na Infância:	SIM	NÃO
✓ existe um plano de trabalho de cada um dos docentes colocados no agrupamento de referência	32 (97%)	1 (3%)
✓ o plano de trabalho de cada um dos docentes colocados no agrupamento de referência foi aprovado pelo diretor	24 (72,7%)	9 (27,3%)
✓ o diretor procedeu à distribuição de serviço dos docentes colocados no agrupamento de referência	25 (75,8%)	8 (24,2%)

QUADRO 38 – TRANSIÇÃO DE MEDIDAS ENTRE A IPI E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Transição de medidas entre os PIIP e os PEI	SIM	NÃO
Há evidências de se proceder à transição das medidas previstas nos planos individuais de intervenção precoce (PIIP) para os programas educativos individuais (PEI)	31 (93,9%)	2 (6,1%)

Da análise do QUADRO 38 resulta que a transição de medidas entre os planos individuais de intervenção precoce e os programas educativos individuais é bem conseguida, registando-se apenas duas escolas em que não há evidência dessa articulação.

2.4 Subsídio de Educação Especial – requerimentos e declarações

A análise do quadro seguinte permite ter uma noção das necessidades sentidas pelos alunos e pelas famílias que extravasam a capacidade de resposta das escolas. Ao mesmo tempo, permite perceber a necessidade de informação relativamente às relações do sistema educativo (e da Educação Especial, em particular) com o sistema da segurança social. A necessidade de articulação entre os dois sistemas é expressamente preconizada pela Lei de Bases da Segurança Social¹⁴.

QUADRO 39 – REQUERIMENTOS E DECLARAÇÕES NO BIÉNIO

	Requerimentos (n.º)	Declarações (n.º)
Educação Pré-Escolar	799	789 (98,7%)
1.º ciclo do ensino básico	2892	2856 (98,8%)
2.º ciclo do ensino básico	947	925 (97,7%)
3.º ciclo do ensino básico	462	452 (97,8%)
Ensino secundário	20	20 (100%)
TOTAL	5120	5042

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

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

Assim, obteve-se informação sobre o número de declarações emitidas pelas escolas intervencionadas no último biénio, bem como o número de requerimentos entrados nos serviços administrativos das respetivas escolas. Regista-se que o número de pedidos - 5120 - é muito aproximado do número de declarações emitidas - 5042 (98,5%) - e com valores aproximados em todos os níveis e ciclos de ensino.

3. RELATÓRIOS DE ESCOLA

Os Relatórios enviados às escolas e às direções regionais de educação apresentam uma estrutura composta por dois campos: *Planeamento e organização da educação especial* e *Respostas educativas e resultados dos alunos*. Em cada um destes campos são identificados os aspetos mais positivos e os aspetos a melhorar.

A análise de conteúdo realizada, enquanto instrumento metodológico polimorfo, possibilitou uma análise objetiva, sistemática e quantitativa da ocorrência de indicadores nos relatórios, tendo, assim, sido assinalada a frequência de asserções nos documentos em referência.

Seguidamente apresenta-se a tipologia de asserções que constam dos 97 relatórios, produto das intervenções realizadas.

3.1 Planeamento e organização da educação especial

Aspetos mais positivos

Tipologia de asserções	Escolas (N.º)
Desenvolvimento de parcerias e de protocolos com vista à execução de respostas educativas de Educação Especial	56
Acompanhamento das modalidades de Educação Especial por parte da direção	46
Mobilização de recursos e práticas de trabalho colaborativo no âmbito da Educação Especial	39
Organização da Educação Especial expressa nos documentos estruturantes da escola	31
Adequação dos recursos físicos, materiais e equipamentos	30
Organização dos processos individuais das crianças e alunos	21
Desencadeamento de uma estratégia de formação para os recursos humanos docentes envolvidos na Educação Especial	20
Identificação de uma estratégia para o desenvolvimento da Educação Especial nos documentos de planeamento da ação educativa	19
Previsão de respostas diferenciadas para as crianças/alunos	15
Definição de critérios de distribuição de serviço no âmbito da Educação Especial	14
Orientação da Educação Especial no âmbito do respetivo departamento	13
Planeamento de mecanismos de monitorização e de autorregulação da Educação Especial	11
Organização das respostas educativas nos projetos curriculares de turma	11
Oferta de formação interna para pais/encarregados de educação	9
Realização de formação específica para pessoal não docente	8
Planeamento das atividades a realizar nas unidades especializadas e de ensino estruturado	8
Orientação e desenvolvimento estratégico dos currículos específicos individuais	7

Aspetos a melhorar

Tipologia de asserções	Escolas (N.º)
Identificação de uma estratégia para o desenvolvimento da Educação Especial nos documentos de planeamento da ação educativa	75
Definição de critérios de distribuição de serviço no âmbito da Educação Especial	45
Planeamento de mecanismos de monitorização e de autorregulação da Educação Especial	44
Desencadeamento de uma estratégia de formação para os recursos humanos docentes envolvidos na Educação Especial	44
Oferta de formação interna para pais/encarregados de educação	42
Realização de formação específica para pessoal não docente	38
Adequação dos recursos físicos, materiais e equipamentos	27
Organização da Educação Especial expressa nos documentos estruturantes da escola	23
Organização dos processos individuais das crianças/alunos	21
Adequação das acessibilidades aos edifícios escolares	18
Desenvolvimento de parcerias e de protocolos com vista à execução de respostas educativas de Educação Especial	13
Previsão de respostas diferenciadas para as crianças/alunos	12
Mobilização de recursos e práticas de trabalho colaborativo no âmbito da Educação Especial	5
Acompanhamento das modalidades de Educação Especial por parte da direção	3
Organização das respostas educativas nos projetos curriculares de turma	3

3.2 Respostas educativas e resultados dos alunos

Aspetos mais positivos

Tipologia de asserções	Escolas (N.º)
Articulação entre os diferentes intervenientes	42
Dinamização de respostas técnicas específicas	41
Satisfação dos pais/encarregados de educação	41
Articulação entre os profissionais de Educação Especial e as famílias das crianças/alunos	35
Monitorização e avaliação dos programas educativos individuais das crianças/alunos	30
Desenvolvimento de procedimentos com vista à integração e socialização das crianças/alunos	25
Implementação dos planos individuais de transição	23
Participação dos alunos com currículo específico individual em atividades conjuntamente com os colegas da turma	15
Monitorização, tratamento e análise sistemática dos resultados escolares dos alunos com necessidades educativas especiais	13
Monitorização dos alunos referenciados e não elegíveis para a Educação Especial	12
Intervenção dos conselhos de turma no trabalho de adequações curriculares individuais	11
Desenvolvimento de mecanismos de supervisão e de acompanhamento dos currículos específicos individuais	10
Organização e funcionamento das unidades especializadas e de ensino estruturado	7
Condução do trabalho no âmbito da avaliação especializada	6
Acompanhamento e supervisão do serviço prestado pelo responsável do grupo de Educação Especial	5
Anexação de evidências que sustentam a referenciação das crianças/alunos	5
Adequação das medidas educativas à incapacidade e perfil de funcionalidade dos alunos	5
Desempenho dos assistentes operacionais junto das crianças/alunos	4
Participação dos pais/encarregados de educação na elaboração dos programas educativos individuais	4
Conhecimento do impacto do serviço prestado	3
Oferta de atividades de apoio às famílias (animação socioeducativa, enriquecimento curricular, prolongamento de horário)	3
Monitorização e avaliação das principais áreas estratégicas da Educação Especial	3
Investimento na qualidade dos relatórios circunstanciados	2

Aspetos a melhorar

Tipologia de asserções	Escolas (N.º)
Anexação de evidências que sustentam a referenciação das crianças/alunos	32
Monitorização, tratamento e análise sistemática dos resultados escolares dos alunos com necessidades educativas especiais	30
Monitorização e avaliação dos programas educativos individuais das crianças/alunos	26
Inclusão dos dados da Educação Especial na autoavaliação da escola	23
Desenvolvimento de todas as fases do programa educativo individual das crianças/alunos dentro do prazo legalmente estabelecido	18
Implementação dos planos individuais de transição	15
Monitorização e avaliação das principais áreas estratégicas da Educação Especial	13
Investimento na qualidade dos relatórios circunstanciados	12
Conhecimento do impacto do serviço prestado	12
Monitorização dos alunos referenciados e não elegíveis para a Educação Especial	8
Intervenção dos conselhos de turma no trabalho de adequações curriculares individuais	8
Condução do processo de decisão da elegibilidade dos alunos para a Educação Especial	7
Desenvolvimento de mecanismos de supervisão e de acompanhamento dos currículos específicos individuais	7
Inclusão no Programa Educativo Individual da medida relativa à redução do número de alunos por turma quando tal situação se verifica	5
Dinamização de respostas técnicas específicas	5
Condução do trabalho no âmbito da avaliação especializada	3
Acompanhamento e supervisão do serviço prestado pelo responsável do grupo de Educação Especial	3
Adoção de uma metodologia para o processo de referenciação	2
Adequação das medidas educativas à incapacidade e perfil de funcionalidade dos alunos	2
Aprovação, por parte do diretor, do plano de trabalho dos docentes da intervenção precoce na infância	2
Participação dos pais/encarregados de educação na elaboração dos programas educativos individuais	2
Participação dos alunos com currículo específico individual em atividades conjuntamente com os colegas da turma	2

4. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE QUESTIONÁRIOS ÀS ESCOLAS

Na sequência das intervenções realizadas e após o envio do Relatório, foi remetido à escola um questionário de avaliação, de preenchimento facultativo, visando recolher informação que poderá vir a ser utilizada para o aperfeiçoamento desta atividade. Das 97 unidades de gestão intervencionadas, responderam 71. Regista-se, assim, uma taxa de resposta de 73,2%.

Respostas às questões formuladas

Questão 1 – A informação recebida pelo agrupamento/escola sobre as finalidades, os procedimentos e a operacionalização da intervenção foi clara e objetiva

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei
N.º de escolas	44 (62%)	22 (31%)	3 (4,2%)	1 (1,4%)	1 (1,4%)

A maioria das escolas concordou que a informação recebida sobre as finalidades, os procedimentos e a operacionalização da intervenção foi clara e objetiva (62% das escolas concordou totalmente com a afirmação, enquanto que 31% das escolas apenas concordou com a afirmação), havendo quatro escolas que discordaram (1,4% discordou totalmente e 4,2% apenas discordou da afirmação).

Questão 2 – Antes da intervenção inspetiva, a escola considerou que a atividade poderia servir para avaliar o trabalho realizado, no âmbito da Educação Especial

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei
N.º de escolas	32 (45,1%)	35 (49,3%)	3 (4,2%)	0	1 (1,4%)

A maioria das escolas considerou que a atividade poderia servir para avaliar o trabalho realizado no âmbito da Educação Especial (49,3% concordou com a afirmação, enquanto que 45,1% concordou totalmente). Já 4,2% das escolas discordou da afirmação.

Questão 3 – Antes da intervenção inspetiva, a escola considerou que a atividade poderia servir para melhorar as práticas, no âmbito da Educação Especial

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei
N.º de escolas	39 (55%)	27 (38%)	4 (5,6%)	0	1 (1,4%)

A maioria das escolas considerou que a atividade poderia servir para melhorar as práticas no âmbito da Educação Especial (55% das escolas concordou totalmente com a afirmação, enquanto que 38% apenas concordou). Já 5,6% das escolas discordou da afirmação.

Questão 4 – Antes da intervenção inspetiva, a escola considerou que a atividade poderia servir para refletir acerca das práticas, no âmbito da Educação Especial

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei
N.º de escolas	39 (54,9%)	29 (40,9%)	2 (2,8%)	0	1 (1,4%)

A maioria das escolas considerou que a atividade poderia servir para refletir acerca das práticas no âmbito da Educação Especial (54,9% das escolas concordou totalmente com a afirmação, enquanto que 40,9% das escolas apenas concordou). Apenas 2,8% das escolas discordou da afirmação.

Questão 5 – Antes da intervenção inspetiva, a escola considerou que a atividade poderia servir para aprofundar os conhecimentos sobre a Educação Especial

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei
N.º de escolas	12 (16,9%)	42 (59,2%)	14 (19,7%)	1 (1,4%)	2 (2,8%)

A maioria das escolas (76,4%) afirma que a atividade poderia servir para aprofundar os conhecimentos sobre a Educação Especial. No entanto, apenas 16,9% das escolas afirmou concordar totalmente com a afirmação, enquanto que 19,7% das escolas discordou da afirmação e 1,4% discordou totalmente da afirmação.

Questão 6 – A duração da atividade no agrupamento/ escola foi adequada

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei
N.º de escolas	26 (36,6%)	41 (57,8%)	3 (4,2%)	0	1 (1,4%)

A maioria das escolas afirmou que a duração da atividade foi adequada (57,8% apenas concordou com a afirmação e 36,6% das escolas concordou totalmente). Já 4,2% das escolas discordou da afirmação.

Questão 7 – A quantidade e a diversidade dos aspetos observados e analisados foram pertinentes e adequados

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei
N.º de escolas	30 (42,3%)	36 (50,7%)	4 (5,6%)	0	1 (1,4%)

A maioria das escolas afirmou que a quantidade e a diversidade dos aspetos observados e analisados foram pertinentes e adequados (50,7% concordou com a afirmação, enquanto que 42,3% concordou totalmente). Já 5,6% das escolas discordou da afirmação.

Questão 8 – Os interlocutores foram os mais adequados

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei
N.º de escolas	29 (40,9%)	38 (53,5%)	3 (4,2%)	0	1 (1,4%)

A maioria das escolas considerou que os interlocutores foram os mais adequados (53,5% das escolas concordou com a afirmação, enquanto que 40,9% das escolas concordou totalmente). Já 4,2% das escolas discordou da afirmação.

Questão 9 – A equipa inspetiva teve em conta as especificidades do agrupamento/escola na sua ação

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei
N.º de escolas	42 (59,2%)	27 (38%)	1 (1,4%)	0	1 (1,4%)

A maioria das escolas considerou que a equipa inspetiva teve em conta as especificidades do agrupamento/escola (59,2% das escolas concordou totalmente com a afirmação, enquanto que 38% das escolas apenas concordou). Apenas 1 escola discordou da afirmação.

Questão 10 – A informação de retorno da equipa inspetiva no final da intervenção correspondeu às expectativas

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei
N.º de escolas	37 (52,1%)	30 (42,3%)	3 (4,2%)	0	1 (1,4%)

A maioria das escolas considerou que a informação de retorno da equipa inspetiva correspondeu às expectativas (52,1% das escolas concordou totalmente com a afirmação, enquanto que 42,3% das escolas apenas concordou). Já 4,2% das escolas discordou da afirmação.

Questão 11 – As recomendações apresentadas no relatório são pertinentes

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei
N.º de escolas	23 (32,4%)	45 (63,4%)	1 (1,4%)	0	2 (2,8%)

A maioria das escolas considerou que as recomendações apresentadas no relatório são pertinentes (63,4% das escolas concorda com a afirmação, enquanto que 32,4% das escolas concordou totalmente). Apenas 1 escola discordou da afirmação.

Questão 12 – Esta intervenção inspetiva poderá contribuir para a melhoria da ação educativa na medida em que proporciona momentos de reflexão, no âmbito da Educação Especial

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei
N.º de escolas	45 (63,4%)	25 (35,2%)	0	0	1 (1,4%)

A totalidade das escolas (excetuando a que afirmou *não saber*) considerou que a intervenção inspetiva poderá contribuir para a melhoria da ação educativa na medida em que proporciona momentos de reflexão, no âmbito da Educação Especial (63,4% concordou totalmente, enquanto que 35,2% apenas concordaram).

Questão 13 – Esta intervenção inspetiva poderá contribuir para a melhoria da ação educativa na medida em que leva a escola a melhorar as suas práticas, no âmbito da Educação Especial

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei
N.º de escolas	37 (52,1%)	31 (43,7%)	1 (1,4%)	0	2 (2,8%)

A maioria das escolas considerou que a intervenção inspetiva poderá contribuir para a melhoria da ação educativa na medida em que leva a escola a melhorar as suas práticas no âmbito da Educação Especial (52,1% concordou totalmente, enquanto que 43,7% apenas concordou). Apenas uma escola discordou da afirmação, enquanto 2 escolas afirmaram *não saber*.

Questão 14 – Esta intervenção inspetiva poderá contribuir para a melhoria da ação educativa na medida em que contribui para os processos de autoavaliação das práticas da Educação Especial

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei
N.º de escolas	37 (52,1%)	33 (46,5%)	0	0	1 (1,4%)

A totalidade das escolas (excetuando a que afirmou *não saber*) considerou que a intervenção inspetiva poderá contribuir para a melhoria da ação educativa na medida em que contribui para os processos de autoavaliação das práticas da Educação Especial (52,1% das escolas concordou totalmente com a afirmação, enquanto que 46,5% das escolas apenas concordou).

Questão 15 – Esta intervenção inspetiva poderá contribuir para a melhoria da ação educativa na medida em que proporciona momentos formativos

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei
N.º de escolas	14 (19,7%)	48 (67,6%)	6 (8,5%)	0	3 (4,2%)

A maioria das escolas considerou que a intervenção inspetiva poderá contribuir para a melhoria da ação educativa na medida em que proporciona momentos formativos (67,6% concordou com a afirmação, enquanto que apenas 19,7% concordou totalmente). No entanto, 8,5% das escola discordou da afirmação, enquanto que 4,2% das escolas afirmaram *não saber*.

Questão 16 – Esta intervenção inspetiva poderá contribuir para a melhoria da ação educativa na medida em que valoriza a Educação Especial

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei
N.º de escolas	38 (53,5%)	29 (40,9%)	2 (2,8%)	0	2 (2,8%)

A maioria das escolas considerou que a intervenção inspetiva poderá contribuir para a melhoria da ação educativa na medida em que valoriza a Educação Especial (53,5% das escolas concordou totalmente com a afirmação, enquanto que 40,9% apenas concordou). Já 2,8% das escolas discordou da afirmação enquanto que igual percentagem declarou *não saber*.

Sugestões das escolas

No questionário as escolas têm a possibilidade de apresentar sugestões tendo em vista a melhoria da intervenção inspetiva. Assim, as sugestões das escolas foram organizadas em 2 categorias:

Sugestões relativas à intervenção inspetiva:

- Alargar a amostra das crianças e alunos a observar: 1 escola;
- Conferir maior atenção aos alunos surdos não inseridos em escola de referência: 1 escola;
- Disponibilização do guião da atividade e fornecimento de uma bateria de quadros a preencher antecipadamente: 2 escolas;
- As recomendações deverão ser acompanhadas de propostas (v.g., para a reformulação dos documentos estruturantes) e conferir maior realce às práticas positivas: 2 escolas;
- A realização da atividade não deverá coincidir com o final do ano letivo: 1 escola;
- Mais tempo para contactos nos contextos de aprendizagem e interação mais direta com as crianças e alunos: 2 escolas;
- Aumentar a duração da intervenção: 1 escola;
- Maior adequação das recomendações ao contexto da escola/agrupamento: 2 escolas;
- Maior espaçamento temporal entre a comunicação e a realização da atividade: 1 escola;
- Orientações mais claras e objetivas de modo a que a escola possa reunir documentos e para a preparação das entrevistas: 1 escola;

Sugestões relativas ao papel da IGEC

- A IGEC deverá organizar ações de formação e de partilha de boas práticas: 3 escolas;
- A IGEC deverá constituir-se como interlocutor privilegiado das escolas e proceder ao acompanhamento sistemático das organizações escolares: 1 escola;
- As ações da IGEC deverão ser mais frequentes: 2 escolas.

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1 Conclusões

Tendo em consideração os dados dos roteiros da atividade *Educação Especial – Respostas Educativas*, os relatórios remetidos às escolas, bem como os objetivos desta ação do Programa *Acompanhamento* apresentados no *Plano de Atividades de 2012*, formulam-se as seguintes considerações finais.

Planeamento e organização da Educação Especial

- A análise dos documentos estruturantes das escolas intervencionadas revelou que, apesar de o Regulamento Interno normalmente conter a descrição da organização e estrutura dos serviços de Educação Especial, bem como as respostas a disponibilizar a alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, nos projetos educativo e curricular são escassas as referências às adequações de caráter organizativo e de funcionamento da Educação Especial, assim como às metas e estratégias que a escola se propõe realizar no sentido de apoiar as crianças e alunos com necessidades educativas especiais.
- Nos projetos curriculares de grupo/turma, em regra, está presente a caracterização dos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente, mas nem sempre se discrimina o planeamento das medidas educativas a serem implementadas.
- Verificou-se, em particular no ano letivo 2011-2012, o investimento da direção na organização, acompanhamento e orientação do funcionamento da Educação Especial.
- Os critérios de distribuição de serviço docente e não docente, relativamente à Educação Especial, ainda que se encontrem globalmente definidos, não são registados em qualquer documento, o que não contribui para a transparência do processo.
- Verifica-se a necessidade de maior investimento no planeamento de mecanismos de monitorização e de autorregulação da Educação Especial.
- Pelo contrário, o investimento no desenvolvimento de parcerias e de protocolos tem possibilitado a execução de respostas educativas da Educação Especial.
- Ainda que sejam promovidas ações de formação/sensibilização, não são suficientemente aproveitados os recursos humanos para a dinamização da formação interna, quer para docentes de Educação Especial, quer para outros docentes do ensino regular, assim como para assistentes operacionais e para pais e encarregados de educação.
- São muito escassas as sessões de formação/sensibilização promovidas pelos centros de formação para docentes; são igualmente escassas as proporcionadas ao pessoal não docente, assim como aos pais e encarregados de educação.
- O trabalho colaborativo entre docentes de Educação Especial assume-se como motor estratégico para o planeamento, avaliação e resultados da Educação Especial.

- Por vezes é salientada a procura da criação de condições físicas e a adequação/adaptação dos espaços escolares às especificidades dos alunos com NEE de carácter permanente, mas existem vários constrangimentos que se prendem com as acessibilidades.
- Verifica-se a necessidade de melhor organização dos processos individuais das crianças/alunos, que agilize a sua consulta.

Respostas educativas e resultados dos alunos

- Foi relevada a integração efetiva dos alunos com necessidades educativas especiais na vida diária da escola, promovendo a sua participação em atividades interdisciplinares e de cariz cultural e social.
- O processo de decisão da elegibilidade de alunos para a Educação Especial é uma área crítica, designadamente a sua fundamentação no relatório técnico-pedagógico (avaliação das crianças e dos jovens por referência à CIF).
- Verifica-se nalgumas escolas a necessidade de integrar nos processos de referenciação das crianças e dos alunos as evidências que a sustentam.
- Continuam a ser notórias as falhas na consecução dos PEI dentro dos prazos legalmente estabelecidos. Contudo foi igualmente evidente que, independentemente dessa situação, as respostas são dadas às crianças e alunos em tempo útil.
- Os conselhos de turma/docentes não estão suficientemente envolvidos na emissão de parecer sobre a adoção da medida de adequações curriculares individuais.
- Os PEI não explicitam o nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola e a distribuição horária das diferentes atividades previstas, bem como o aprofundamento, nos PEI, dos registos relacionados com as medidas educativas a implementar.
- As planificações de curto prazo não expressam claramente as estratégias, as adaptações curriculares, as atividades, os tempos de execução e os responsáveis pela sua implementação, para melhor adequar as respostas educativas específicas e diferenciadas.
- É insuficiente a monitorização específica do percurso escolar dos alunos que, tendo sido referenciados, não foram avaliados por referência à CIF.
- Quanto à monitorização e avaliação dos PEI, se existem escolas em que o processo é bem conduzido, em outras verifica-se a necessidade de maior atenção e consolidação do mesmo.
- Persiste ainda a falta de explicitação, nos PEI, da menção respeitante à redução de turma quando tal se impõe.
- Foi evidenciado o grau de satisfação das famílias relativamente às respostas técnicas específicas desencadeadas.
- Verifica-se a necessidade de os relatórios circunstanciados serem mais precisos e detalhados e de se proceder à sua elaboração, nos casos em que tal não acontece.

- Verifica-se a necessidade de maior investimento na monitorização, análise e tratamento sistemático dos resultados dos alunos com NEE e da articulação deste processo com a autoavaliação da escola.

Aspetos a relevar como boas práticas

- A elaboração de um plano de ação conjunto dos diversos intervenientes na Educação Especial.
- O registo quotidiano da evolução dos alunos em documento próprio elaborado especificamente para a sua avaliação.
- O desenvolvimento de estratégias de antecipação dos conteúdos lecionados no grupo/turma aos alunos que beneficiam de apoio pedagógico personalizado.
- A especificação, nos critérios de avaliação dos alunos, de referenciais comuns de avaliação formativa para a Educação Especial.

5.2 Recomendações

Na sequência da realização da atividade *Educação Especial – Respostas Educativas* em 97 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, apresentam-se as seguintes Recomendações:

Para os centros de formação das associações de escolas

- Organizar ações de formação na área da Educação Especial, tendo como público-alvo os educadores de infância, professores dos ensinos básico e secundário e diretores de turma, direcionadas para a gestão de programas educativos individuais, adequações curriculares individuais e currículos específicos individuais.
- Organizar ações de formação na área da Educação Especial, tendo como público-alvo os assistentes operacionais, direcionadas para o trabalho a desenvolver nas unidades de ensino estruturado e de apoio especializado.

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

- Observar os prazos estabelecidos para a conclusão dos processos de referenciação e avaliação e assegurar a natureza prioritária do serviço docente atribuído nesse âmbito.
- Inserir nos processos individuais dos alunos os documentos de referenciação conducentes à elegibilidade das crianças e alunos para os apoios especializados, bem como a documentação anexa e de suporte, garantindo-se a reserva da intimidade da vida privada e familiar e a confidencialidade.
- Proceder à correta organização dos processos individuais dos alunos, nomeadamente no que à Educação Especial diz respeito, permitindo a sua legibilidade e garantindo o seu caráter sistemático, atentas as normas de conservação constantes do Regulamento de Conservação Arquivística, aprovado pela [Portaria n.º 1310/2005](#), de 21 de dezembro.

- Observar os prazos estabelecidos para a elaboração dos programas educativos individuais.
- Observar a obrigatoriedade de avaliação das medidas educativas constantes dos programas educativos individuais, bem como as restantes ações de acompanhamento e respetivos relatórios, nos termos do artigo 13.º do [Decreto-Lei n.º 3/2008](#), de 7 de janeiro.
- Garantir que toda a documentação da Educação Especial se encontra, consoante a sua natureza, devidamente assinada – designadamente pelos pais e encarregados de educação –, datada, aprovada, homologada, identificados os seus autores e respetiva qualidade e contendo todos os despachos competentes.
- Garantir que todos os elementos dos processos individuais, designadamente os programas educativos individuais, os documentos de referenciação e os relatórios técnico-pedagógicos, transitam entre escolas no caso de transferência de matrícula dos alunos.
- Garantir que, dentro do possível, as terapias decorrem fora do horário/semanário letivo dos alunos, não devendo coincidir com disciplinas e áreas disciplinares frequentadas.
- Assegurar a afetação aos Centros de Recursos TIC de docentes de Educação Especial, pertencentes aos quadros de agrupamento ou de escola não agrupada, e que possuam, preferencialmente, competências tecnológicas e informáticas, no cumprimento das [Normas Orientadoras – Centros de Recursos TIC para a Educação Especial](#) (DGIDC, 2007, p. 6).
- Fazer constar nos documentos estruturantes as adequações de carácter organizativo e de funcionamento necessárias ao desenvolvimento das respostas educativas no âmbito da Educação Especial, bem como as metas e estratégias que a escola se propõe atingir e adotar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e as respostas educativas específicas diferenciadas.
- Envolver os conselhos de turma na execução dos programas educativos individuais, designadamente no âmbito das medidas educativas *currículo específico individual* e *adequações curriculares individuais* – visando, neste último caso, garantir a aquisição por parte dos alunos das competências essenciais previstas para o respetivo ciclo de ensino.
- Dar cumprimento ao disposto no n.º 2 do artigo 12.º do [Decreto-Lei n.º 3/2008](#), de 7 de janeiro, tomando o programa educativo individual (PEI) como o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas.
- Proceder às adaptações necessárias e à otimização das acessibilidades, tendo em conta as crianças e alunos com mobilidade condicionada, recorrendo ao apoio das entidades públicas e privadas especializadas.
- Proceder à distribuição do serviço docente no âmbito da Intervenção Precoce na Infância bem como à aprovação do plano de trabalho de cada um dos docentes, nos termos da [Circular Conjunta n.º 5/DGIDC/DGRHE/2010](#), de 29 de setembro.

- Fazer constar, de *modo inequívoco*, nas declarações emitidas para acesso ao Subsídio de Educação Especial e nos despachos exarados nos requerimentos, que o apoio a que o subsídio pretende dar resposta não é garantido pela escola, dando, assim, cumprimento ao disposto no n.º 2 do [Decreto Regulamentar n.º 14/81](#), de 7 de abril, na redação dada pelo [Decreto Regulamentar n.º 19/98](#), de 14 de agosto.

ANEXOS

ANEXO 1 – Escolas e agrupamentos de escolas (AE) intervencionados em 2011-2012

Área Territorial de Inspeção do Norte

AE da Abelheira
AE Amadeo de Souza-Cardoso
AE de Amares
AE do Amial
AE Augusto Gil
AE Ave
AE de Calendário
AE de Castelo de Paiva
AE Cávado Sul
AE de Baltar
AE D. António Ferreira Gomes
AE D. Manuel Faria e Sousa
AE Dr. Francisco Gonçalves Carneiro
AE Gonçalo Nunes
AE de Infias
AE Lousada Centro
AE Luciano Cordeiro
AE de Marco de Canavezes
AE de Marinhas
AE de Muralhas do Minho
AE de Paredes
AE de Pedras Salgadas
AE de Pedrouços
AE de Penafiel Sul
AE de Ponte da Barca
AE de Santo Tirso
AE de São Lourenço
AE da Sé - Lamego
AE de Torre Dona Chama
AE de Valdevez
AE do Vale de S. Torcato
AE de Vila Flor

Área Territorial de Inspeção do Centro

AE de Ansião
AE da Área Urbana da Guarda
AE da Batalha
AE de Canas de Senhorim
AE de Carregal do Sal
AE Dr. Azeredo Perdigão
AE Dra. Maria Alice Gouveia
AE de Esgueira
AE de Figueira de Castelo Rodrigo
AE Guilherme Stephans
AE de Ílhavo
AE de Marrazes
AE Martim de Freitas
AE de Mortágua
AE de São Miguel
AE de São Silvestre
AE de Seia
AE Silva Gaio
Escola Secundária de Avelar Brotero
Escola Secundária Campos Melo
Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima
Escola Secundária Frei Heitor Pinto
Escola Secundária de José Estêvão

Área Territorial de Inspeção de Lisboa e Vale do Tejo

AE de Alapraia
AE de Alcanede
AE Alexandre Herculano
AE de Alfovelos
AE do Alto do Lumiar
AE Avelar Brotero
AE de Camarate – D. Nuno Álvares Pereira
AE Cetóbriga
AE Comandante Conceição e Silva
AE Conde de Oeiras
AE D. Carlos I
AE D. João II – Caldas da Rainha

AE D. João II - Santarém
AE Dr. Ginestal Machado
AE Gil Paes
AE Joaquim Inácio Cruz Sobral
AE Luís de Camões
AE Marcelino Mesquita
AE Maria Alberta Menéres
AE Padre Francisco Soares
AE Santa Iria de Azóia
AE Santo Onofre
AE Vale da Amoreira
AE Vasco Santana
AE Vialonga
Escola Secundária de Raul Proença
Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho

Área Territorial de Inspeção do Alentejo e Algarve

AE D. Manuel I
AE de Afonso III
AE de Albufeira
AE de Castro Verde
AE de Estói
AE de Estremoz
AE de Ferreiras
AE de Sines
AE de Vendas Novas
AE de Vila Boim
AE de Vila Nova de Milfontes
AE João da Rosa
AE José Belchior Viegas
AE n.º 3 de Beja
AE Prof. José Buisel