



**CATÓLICA PORTO**  
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

***TRANSIÇÃO DO DECRETO- LEI N.º 319/91 PARA O 3/2008 NO ÂMBITO DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL - UM ESTUDO DE CASO***

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau  
de Mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano -

Rita da Silva Alves

Porto, julho 2012



**CATÓLICA PORTO**  
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

***TRANSIÇÃO DO DECRETO- LEI N.º 319/91 PARA O 3/2008 NO ÂMBITO DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL - UM ESTUDO DE CASO***

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau  
de Mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano -

Rita da Silva Alves

Trabalho efetuado sob a orientação de

Prof<sup>a</sup>. Doutora Elisa Veiga

Mestre Lurdes Veríssimo

Porto, julho 2012

## Resumo

Atualmente, em Portugal, a Educação Especial (EE) é legislada pelo Decreto-lei n.º 3/2008. Este diploma, que entrou em vigor a 7 de Janeiro de 2008, veio reestruturar toda a política de EE em Portugal. As principais alterações surgidas com o novo paradigma, referem-se aos processos de referência, avaliação e elegibilidade dos alunos que beneficiam dos serviços da EE. Assim, com o surgimento desta nova política, muitas crianças e jovens que beneficiavam dos apoios prestados pelos serviços de EE, deixaram de os poder receber.

Sendo assim, o objetivo geral deste estudo consistiu em perceber as mudanças emergentes com este novo paradigma, especificamente, em alunos que deixaram de ser considerados elegíveis para a EE. Para atingir este objetivo, foi realizado um estudo de caso, no qual foram entrevistados quatro intervenientes, concretamente, o aluno, a mãe, a diretora de turma e a psicóloga.

Os resultados deste estudo demonstram que, ocorreram efetivamente, mudanças relativas à elegibilidade dos alunos e aos apoios prestados. No caso em estudo, constatou-se que, não ocorreram alterações significativas, sendo esta situação justificada pelo grande envolvimento da família no percurso do jovem, bem como pela disponibilidade da escola em dar resposta às necessidades do aluno, mesmo este não sendo considerado elegível para a Educação Especial.

Posto isto, a grande conclusão deste estudo é de que, as mudanças surgidas com a implementação do novo enquadramento legal, poderão ser minimizadas, se houver uma disponibilidade da escola em dar resposta às necessidades dos alunos e se estas respostas forem sendo, também monitorizadas, pela família, numa lógica de cooperação.

## **Abstract**

Nowadays, in Portugal, Special Education (EE) is legislated by the law nº3/2008. This diploma, which came into force in 7th January 2008, restructured the Special Education Policy in Portugal. The main changes, which appeared with this new paradigm, are related to the processes of references, evaluation and eligibility of the students who benefit from Special Education services. For this reason, the appearance of this policy made that, many children and young people no longer benefit from the Special Education services as they used to.

Therefore, the main goal of this study consists of understanding the emerging changes with this new paradigm, specially in students who are no longer considered eligible for Special Education. In order to accomplish this goal, a case study was carried out, during which four participants were interviewed : the student, the mother, the class headmaster and the psychologist.

The obtained results showed that it had occurred, in fact, changes regarding the students eligibility and the rendered supports. According to the case in study, we realized that did not occurred significant changes, due to the important involvement of the family in the young course, as well as, due to the school availability in responding to the student needs, in spite of, this same student, not being eligible to Special Education.

For this reason, the most important conclusion of this study is that, the changes carried out with the implementation of a new legal framewrok, could be minimized, if there is a school availability in giving answers to the students needs and if these same answers could be, monitored, by the family, in a context of cooperation.

## **Agradecimentos**

Agradeço desde já a todos aqueles que me auxiliaram neste percurso e contribuíram para que este trabalho se realizasse.

Às minhas orientadoras, Prof.<sup>a</sup> Elisa Veiga e Prof.<sup>a</sup> Lurdes Veríssimo, pela disponibilidade, empenho e interesse que sempre demonstraram para que este estudo se concretizasse.

Aos participantes que se mostraram disponíveis em colaborar nesta investigação, possibilitando assim a sua concretização.

A todas as minhas colegas de curso, e em especial à Catarina, pelos momentos de partilha e apoio.

Ao Miguel, pela força que me deu e por estar sempre comigo.

À Raquel, amiga, pela confiança que sempre depositou em mim e no meu trabalho. Obrigada por estares tão perto, mesmo longe.

À minha irmã Vânia pelo companheirismo e disponibilidade em me auxiliar nos momentos mais difíceis, e à minha sobrinha pelo carinho .

À minha mãe, a quem devo tudo. Obrigada pela dedicação, pelo esforço, pela paciência, pelo apoio, pelas críticas, e sobretudo, obrigada, pelo amor incondicional e por possibilitares que chegasse hoje, até aqui.

## **Índice Geral**

Resumo	1
Abstract	2
Agradecimentos	3
Índice de Anexos	5
Lista de Abreviaturas	6
Introdução	7
<b>CAPÍTULO I</b>	
Enquadramento Teórico	9
1. Necessidades Educativas e Inclusão	9
2. Dificuldades de Aprendizagem	10
3. As novas políticas de Educação Especial em Portugal	12
4. Envolvimento Parental	17
Objetivos Específicos	23
<b>CAPÍTULO II</b>	
Metodologia	24
1. Introdução	24
2. Participantes	25
3. Instrumentos	25
4. Procedimentos de recolha de dados	
5. Procedimento de análise de dados	27
<b>CAPÍTULO III</b>	
Resultados	28
1. Descrição do Sistema de Categorias	28
2. Análise e discussão dos resultados	
<b>CAPÍTULO IV</b>	
Conclusões	41
Referências Bibliográficas	43

## Índice de Anexos

Anexo 1 - Guiões de entrevista	49
Anexo 2 - Termo de consentimento informado	54
Anexo 3 - Apresentação do projeto de investigação	55
Anexo 4 - Tabela de categorização	56

## **Índice de Abreviaturas**

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EE – Educação Especial

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DL – Decreto-lei

OMS – Organização Mundial da Saúde

ME – Ministério da Educação

## Introdução

Em Portugal, nos dias de hoje, a Educação Especial (EE) enquadra-se em princípios baseados na inclusão. Este princípio de inclusão surge na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) representante daquela que é a verdadeira mudança de paradigma, da escola integrativa para a escola inclusiva (Rodrigues, 2001): *“Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem”* (UNESCO, 1994, p.21).

Desde 1991 até finais de 2007 que a EE era legislada pelo Decreto-lei n.º 319/91. Com o surgimento do Decreto-lei n.º 3/2008 decorreram alterações significativas ao nível da EE, nomeadamente, o público-alvo a quem este se dirige, ao nível do processo de referenciação, à avaliação e à elegibilidade dos alunos que beneficiam dos serviços da EE. Muitas alterações surgiram, e com elas, muitas crianças e jovens que beneficiavam dos apoios prestados pelos serviços de EE, deixaram de os poder receber.

Sendo assim, face a este panorama, identificou-se como sendo crucial e importante explorar afinal quais as mudanças emergentes da aplicabilidade deste enquadramento legal. Posto isto, definiu-se como objetivo geral deste estudo, perceber as mudanças surgidas no âmbito da EE, considerando a transição do Decreto-lei n.º 319/91 para o Decreto-lei n.º 3/2008 e tendo em conta o critério de não elegibilidade, tendo por base um estudo de caso.

Resultado desta mudança de paradigma, este estudo torna-se pertinente por diferentes razões. Primeiramente, e centrando na mudança de legislação, o Decreto-lei n.º 3/2008 considera como elegíveis para a EE, apenas alunos com problemas de *baixa frequência e alta intensidade*, ou seja, alunos que tenham problemas de etiologia biológica, inata ou congénita e que foram (ou deveriam ser) detetados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação, deixando de fora todos os alunos que, apesar de apresentarem dificuldades ainda que ligeiras, não deixam de continuar a precisar de apoio.

Complementando esta ideia, existe um estudo que afirma que, apesar das escolas estarem a fazer um esforço para responder às necessidades dos alunos não elegíveis, este apoio continua a ser insuficiente (Alves, Ferreira, Maia, Pinheiro & Simeonsson, 2010), o que nos motiva a querer explorar afinal, quais são as medidas, utilizadas nestes casos, e de que forma estas dão respostas às reais necessidades das crianças/jovens.

Para finalizar, a fundamentação e a pertinência deste estudo, passamos a citar um dos princípios de inclusão, na qual se baseia o atual diploma, o Decreto-lei n.º 3/2008.

Sendo assim, a principal ideia surge da inclusão escolar, é a de que, esta deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas, independentemente do grau e intensidade das suas limitações, sendo que, a construção da escola inclusiva é uma tarefa dos professores, dos pais na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos (Mittler, 2000, cit. in Teodoro & Sanches, 2006) ”.

De seguida, procederemos a uma breve resenha das partes que fragmentam este trabalho.

A primeira parte, destina-se a um breve enquadramento teórico, no qual são abordados os conceitos de Necessidades Educativas Especiais e Dificuldades de Aprendizagem. Nesta parte são também desenvolvidos temas relacionados com as políticas de Educação Especial em Portugal, havendo também uma ênfase à importância do envolvimento parental no desenvolvimento das crianças.

Na segunda parte, destina-se a uma descrição dos objetivos específicos definidos e a metodologia utilizada para a realização deste estudo.

Numa terceira parte são apresentados os principais resultados deste estudo.

Na quarta parte apresenta-se a análise e discussão dos resultados, onde se reflete sobre as principais conclusões.

Por fim, a última parte é dedicada à conclusão final deste estudo, refletindo sobre as suas limitações e propostas de investigações futuras.

## CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. Necessidades Educativas Especiais e Inclusão

Foi no relatório de Warnock (1978, cit. in Bautista, 1993) que o conceito Necessidades Educativas Especiais (NEE) surgiu pela primeira vez, designando que, *"uma criança necessita de uma educação especial se tiver uma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial"*. Mais tarde Correia (1997), afirma que as NEE aplicam-se a crianças/jovens com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também com dificuldades de aprendizagem (DA) derivados de fatores orgânicos ou ambientais, cujas, aprendizagens atípicas os impedem de acompanhar o currículo normal, sendo necessário proceder a adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, de acordo com o quadro em que se insere a problemática do aluno.

No panorama Português, no Decreto-lei n.º 319/91, especificamente, apesar do conceito de NEE não estar definido com rigor, faz uma ligeira alusão, aos alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Esta nova conceção pretendia ser mais ampla, menos discriminatória, mais flexível, veiculando a ideia de um *continuum* de necessidades educativas.

No entanto, o conceito de NEE é redefinido pela Declaração de Salamanca, ou seja, são consideradas, crianças com NEE, todas as que apresentem deficiências ou dificuldades de aprendizagem, incluindo, crianças pertencentes a minorias étnicas, com problemas de comportamento ou de ordem emocional, e crianças em situação de risco (Bairrão, 1998). Associada a esta definição, a Declaração de Salamanca afirma ainda que, *"O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente."* (UNESCO, 1994, p.21).

Baseado nos princípios de inclusão defendidos pela Declaração de Salamanca, surgiu, recentemente, o Decreto-lei n.º 3/2008 que legisla o domínio da Educação Especial e define o seu âmbito de aplicação às crianças e jovens que têm *"alterações estruturais e funcionais de carácter permanente que se traduzem em dificuldades continuadas em diferentes domínios necessitando, por isso, da mobilização de serviços especializados para a promoção do seu potencial de funcionamento biopsicossocial."* (Ministério da Educação, 2008). Sendo assim, todos os alunos deverão ter serviços disponíveis possíveis de levar a aprendizagem das crianças ao seu potencial máximo.

Segundo Prata (2009), este enquadramento surgiu da necessidade em se promulgar uma nova política que não se evidenciasse tão ambígua quanto à definição do conceito de NEE como constava no documento do Ministério da Educação (2005), no qual *"O termo*

*Necessidades Educativas Especiais inclui alunos com capacidades de diferentes níveis, que demonstrem dificuldades na aprendizagem e cognição, comunicação e interação, nos aspetos físicos e sensoriais, e/ou comportamentais, emocionais e de desenvolvimento social*". Sendo assim, os alunos que não se enquadram nas NEE, são os designados casos de "alta frequência e baixa intensidade", casos estes que revelam necessidades ao nível de uma melhor qualidade e diversidade na educação, e não propriamente de educação especial (Bairrão, 1998). Ou seja, a legislação portuguesa não contempla, no âmbito das NEE, as dificuldades de aprendizagem, o que leva a que estes não possam beneficiar de apoio dos serviços de EE, para que assim vejam as suas necessidades respondidas (Correia, 2004).

Porém, tem de se ter em consideração que há alunos que, pelas suas características, poderão apresentar dificuldades mais significativas, evidenciando uma maior dificuldade em ultrapassar os obstáculos que lhe são impostos, sendo por isso, necessário que se tenha em consideração qual a medida mais adequada tendo em conta as suas necessidades (Marchesi, 2004). Sendo assim, com este estudo pretendemos perceber afinal, de que forma os jovens que deixaram de ser elegíveis para EE estão a ser apoiados. No entanto para isso, parece importante explorar a dimensão das DA de forma a conhecermos melhor esta problemática e as necessidades destes jovens.

## **2. Dificuldades de Aprendizagem**

As Dificuldades de Aprendizagem (DA) representam, globalmente, um grupo heterogéneo de dificuldades que se manifestam em diferentes domínios, nomeadamente, na aquisição e utilização da fala, escuta, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, presumindo-se que estas limitações são resultantes de uma disfunção do sistema nervoso central. Apesar das dificuldades de aprendizagem poderem ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (e.g. distúrbios socioemocionais), ou influências ambientais (e.g. instrução inadequada), não resulta diretamente dessas condições e influências (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1997).

Segundo várias investigações sobre as DA, os alunos com estas dificuldades poderão apresentar uma diversidade de incapacidades em vários domínios, nomeadamente ao nível "*auditivo-linguística*" (limitações ao nível da perceção, levando a que o aluno tenha dificuldades em compreender o que lhe é dito, não estando a este problema, associado, problemas de audição); "*Visuo-espacial*" (apresentam limitações ao nível da compreensão da cor, para diferenciar estímulos essenciais de secundários e para visualizar orientações

espaciais, ou seja, tendo limitações ao nível das orientações espaciais e direcionais, têm frequentemente dificuldades na leitura, começando, por exemplo, por ter problemas na leitura das letras b e d e p e q); “*Motora*” (representam as dificuldades associadas à coordenação global e fina, ou até mesmo de ambas, podendo estas se evidenciar no manuseamento de diferentes materiais, como por exemplo, uso do teclado e rato do computador); “*Organizacional*” (o aluno apresenta dificuldades em sintetizar e organizar informação de forma coerente, na medida em que, apresenta dificuldades em localizar o princípio, meio e fim de uma tarefa); “*Académica*” (considerada a categoria mais comum no âmbito nas DA, representa os alunos que demonstram elevadas capacidades numa disciplina, matemática, por exemplo, e no entanto, têm dificuldades na leitura e na escrita) (Correia, 2004). No entanto, Lopes (2010), de uma forma mais sucinta refere que uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, quando, se verifica uma incongruência entre o que é esperado, tendo em conta a idade da criança, e o que ela consegue realmente fazer. Este autor refere ainda que estas dividem-se em duas dimensões: as DA “específicas”, ou seja, há limitações apenas numa determinada área, e as “crónicas”, que abrangem todas as áreas de realização escolar.

Para estas crianças, a entrada no 1º ciclo do ensino básico, constitui-se como um momento crucial na avaliação das suas dificuldades, na medida em que, este é considerado um momento no qual, com maior sucesso se poderá intervir, evitando assim que desenvolvimento das dificuldades se torne muitas vezes, irreversível. No entanto, os profissionais da Educação, apesar de identificarem a problemática com facilidade, acontece que, pela falta de formação, estes têm dificuldades em especificar quais as problemáticas, levando a que não se desenvolvam intervenções eficazes e promotoras de sucesso. Esta falta de preparação, leva a uma conseqüente desvalorização destes casos, acontecendo por vezes, que o baixo rendimento académico uma vez desvalorizado, tende a desenvolver-se ao longo do percurso da criança. Ou seja, avaliar e intervir o mais cedo possível, pode não constituir uma solução mestre para todas as dificuldades, mas será certamente a mais consistente na resolução destes problemas (Lopes, 2010).

No entanto, no passado, sempre se considerou que as crianças/jovens, que apresentassem DA, deveriam beneficiar de medidas de apoio especializado (Correia, 2004). Atualmente esta ideia não se aplica, se considerarmos o Decreto-lei n.º 3/2008, que refere que estas crianças com DA deverão usufruir de outras medidas que não as da EE. Mas o que se verifica, muitas vezes é que, da avaliação realizada a algumas problemáticas, existem casos que poderão ser considerados elegíveis para a EE, existindo outros casos que pelas suas características ligeiras, não são compatíveis com as problemáticas

enquadradas das NEE (Fletcher & Vaughn, 2009). Ou seja, a definição das medidas de apoio continua a ser algo controverso, pelo que parece importante explorar em que medida estes alunos são apoiados pelo Sistema Educativo Português.

### **3. As novas políticas de Educação Especial em Portugal**

Em Portugal, ao longo dos anos, a Educação especial tem vindo a sofrer algumas mudanças, no entanto, desde a implementação do Decreto-lei nº 319/91 até ao Decreto-lei nº 3/2008, que não se constava mudanças tão significativas a vários níveis, como agora se evidencia (Constantino, 2009).

A principal mudança surgida com o novo paradigma e que constituiu a base do nosso estudo refere-se à elegibilidade dos alunos para a EE. O Decreto-lei nº 3/2008, define como beneficiários dos serviços de EE, os alunos com problemas de *"baixa - frequência e alta intensidade"* (problemas estes que se designam por terem uma maior probabilidade de serem de origem biológica e que, deviam ter sido detetado precocemente), excluindo assim os alunos com problemas de *"alta - frequência e baixa - intensidade"* (Simeonsson, 1994, cit. in, ME, 2008). Esta distinção de problemáticas mostra pouca coerência com o princípio da inclusão, defendido pela Declaração de Salamanca (1994), a qual refere que são consideradas, crianças com NEE, todas as que apresentem deficiências ou dificuldades de aprendizagem, incluindo, crianças pertencentes a minorias étnicas, com problemas de comportamento ou de ordem emocional, e crianças em situação de risco (Bairrão, 1998). O que, atualmente, se verifica com a nova política de EE é que há uma grande parte de crianças/jovens com dificuldades ao nível da aprendizagem, que deixam de usufruir deste apoio especializado. Sendo assim, parece pertinente perceber afinal o que é feito destas crianças. Como são avaliadas, que apoios usufruem, que dificuldades apresentam, agora que não são elegíveis para a EE.

Não obstante, há autores que defendem que as escolas estão a fazer um esforço para responder às necessidades dos alunos não elegíveis, mas ainda assim, este apoio continua a ser insuficiente (Alves, Ferreira, Maia, Pinheiro & Simeonsson, 2010). Com este estudo pretende-se então saber que esforços são estes, de que forma as escolas mobilizam-se para dar resposta às necessidades destes alunos.

Perante esta afirmação, é importante fazer uma alusão a dois despachos, concretamente, Despacho Normativo 50/2005, de 9 de novembro e o Despacho Normativo 10/2009, de 19 de fevereiro.

O Despacho Normativo 50/2005 de 9 de novembro, aplicável aos alunos do ensino básico, define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos. As atividades a desenvolver no âmbito dos planos de recuperação e de acompanhamento devem atender às necessidades do aluno ou do grupo de alunos e são de frequência obrigatória.

O plano de recuperação é aplicável aos alunos que revelam dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar, e representa o conjunto das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor do ensino básico. Este plano pode integrar as diferentes modalidades: pedagogia diferenciada na sala de aula; programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; atividades de compensação em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo; aulas de recuperação; atividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros. Sempre que, no final do 1º período, um aluno não tenha desenvolvido as competências necessárias para prosseguir com sucesso os seus estudos no 1º ciclo, ou, no caso dos restantes ciclos do ensino básico, obtenha três ou mais níveis inferiores a três, deve o professor do 1º ciclo ou o conselho de turma elaborar um plano de recuperação para o aluno. O plano de recuperação é apresentado à direção executiva do agrupamento ou escola, para os efeitos previstos no artigo 6º. Na primeira semana do 2º período, o plano de recuperação é dado a conhecer, pelo responsável da turma, aos pais e encarregados de educação, procedendo-se de imediato à sua implementação.

O plano de acompanhamento refere-se, ao conjunto das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que incidam, predominantemente, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais, com vista à prevenção de situações de retenção repetida. O plano de acompanhamento pode incluir as modalidades previstas no nº3 do artigo 2º e ainda a utilização específica da área curricular de Estudo Acompanhado, bem como adaptações programáticas das disciplinas em que o aluno tenha revelado especiais dificuldades ou insuficiências.

Por fim, temos o Plano de Desenvolvimento, que se refere a um conjunto das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem-sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais quer na resolução de eventuais situações problema. Esta medida aplica-se aos alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem, podendo integrar as seguintes modalidades: Pedagogia diferenciada na sala de aula; programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; atividades de enriquecimento em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo. Decorrente da avaliação sumativa do 1º período, o professor do 1º ciclo ou o conselho de turma elabora o plano de desenvolvimento e submete-o à direção executiva do agrupamento ou escola.

Todas as medidas supracitadas, enquadradas neste despacho são, planeadas, realizadas, avaliadas, sempre que necessário, em articulação com os técnicos de educação, envolvendo os encarregados de educação e os alunos. Esta articulação pressupõe um envolvimento da família na escola e o estabelecimento de uma relação de cooperação, que este estudo também pretende explorar.

Relativamente ao Despacho Normativo n.º 10/2009, de 19 de fevereiro, este surge na sequência do Despacho normativo n.º 19/2008, de 19 de março, que aprova os Regulamentos do Júri Nacional de Exames e dos Exames dos Ensinos Básico e Secundário, na medida em que houve necessidade de atualizar disposições do mesmo. Algumas das atualizações decorrem da aprovação do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, e estão relacionadas com a adaptação das normas atualmente em vigor respeitantes aos exames realizados pelos alunos com NEE.

Para efeitos de não penalização na classificação das provas, pode ser aplicada a ficha A emitida pelo Júri Nacional de Exames, «Apoio para classificação de provas de exame nos casos de dislexia», nos exames realizados pelos alunos com dislexia diagnosticada e confirmada até ao final do 2.º ciclo do ensino básico, e que exigiram apoios pedagógicos personalizados ou tecnologias de apoio, constantes do respetivo programa educativo individual, ao abrigo do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Os alunos que possuam um plano de recuperação ou um plano de acompanhamento, ao abrigo dos artigos 2.º ou 3.º do despacho normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, ou apresentem necessidades especiais de saúde devidamente confirmadas pelos serviços de saúde, podem usufruir de adaptações nas condições de exame, sob

proposta do conselho de turma, sempre que a não aplicação destas condicione a realização dos exames nacionais nas mesmas condições dos outros alunos ou a sua classificação pelos respetivos professores classificadores.

Posto isto, e retomando a distinção dos dois enquadramentos legais, segundo o Decreto-lei n.º 319/91, as escolas tinham um suporte legal que garantia uma organização quanto ao atendimento de crianças com NEE, numa lógica de "*Escola para Todos*", em que a integração dos alunos com NEE no ensino regular, acontece num contexto em que a educação se desenvolve num ambiente mais normativo possível (Correia, 1997). Com o surgimento do Decreto-lei n.º 3/2008, foram várias as alterações identificadas. Primeiramente, houvera alterações significativas, na medida em que, o Decreto-lei n.º 3/2008 alega, desde logo a extensão dos apoios a alunos do pré-escolar. E segunda alarga a EE para o ensino particular e cooperativo.

Esta nova política de EE refere o modo como as escolas se devem organizar, facto que o decreto anterior não mencionava. Esta organização das escolas passa, pelas escolas incluírem nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem; estabelecerem a criação de uma rede de escolas de referência de ensino bilingue para alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão e estabelecerem a possibilidade de os agrupamentos de escolas criarem unidades específicas para alunos com autismo, multideficiência e surdo cegueira congénita.

O Decreto-lei n.º 3/2008, ao contrário do que acontecia no diploma anterior, estabelece o processo de referenciação bem estruturado, o qual deverá ocorrer o mais precocemente possível e por qualquer interveniente que estabeleça uma relação com a criança.

O diploma anterior defendia que, a avaliação deveria ser realizada pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), em colaboração com outros serviços de saúde escolar, e que, a elaboração do Plano Educativo Individual (PEI), era da responsabilidade dos SPO, tendo este de ser complementado por um Programa Educativo, elaborado pelos professores de Educação Especial, não existindo um modelo predefinido. No decreto de Lei n.º 3/2008, a avaliação é atribuída ao Departamento de EE e ao SPO que, têm como dever a elaboração de um relatório técnico-pedagógico, por referência à CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2004), estabelecendo regras no processo de referenciação e de avaliação. Por outro lado, a nova legislação, estabelece um documento oficial para o PEI, que deve ser elaborado num prazo de 60 dias, após o processo de referenciação, fundamentando as respostas educativas e as formas de avaliação para cada um. No PEI deverão constar os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores

ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem com referência à CIF (OMS, 2004). Este documento deve ser elaborado pelo professor titular da turma e pelo docente da EE, sendo que, no final do ano letivo deve ser elaborado um relatório no qual se verifique, os resultados obtidos pelo PEI, introduzindo ainda, o Plano Individual de Transição (PIT), para os jovens cujas necessidades os impeçam de adquirir aprendizagens e competências, prevendo a transição para a vida ativa.

O anterior paradigma estabelecia a criação de um certificado para alunos com currículo alternativo, mas atualmente, o diploma, estabelece a necessidade de se adequarem os instrumentos de certificação da escola às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com PEI, que deve conter as medidas aplicadas. Será que a elaboração de um curriculum que descreva as medidas aplicadas ao nível da EE não trará limitações futuras a estes alunos quando passarem ao mundo do trabalho?

Com o surgimento do Decreto-lei nº 3/2008, estabelece-se seis medidas educativas que visam promover a aprendizagem e participação, nomeadamente: o apoio personalizado, as adequações curriculares individuais, as adequações no processo de matrícula, as adequações no processo de avaliação, o currículo específico individual e as tecnologias de apoio, e por fim, ainda estabelece, o que se entende por serviço docente e não docente na educação especial, o que não acontecia até ao momento.

O Decreto-lei Nº 319/91 previa o encaminhamento dos alunos para instituições de educação especial, enquanto, o Decreto-lei Nº 3/2008 assume uma perspetiva de inclusão, numa lógica de adequação de respostas educativas de modo a criar condições especializadas, além de definir a possibilidade de se estabelecerem parcerias com instituições públicas, particulares de solidariedade social e centros de recursos especializados.

Por fim, a nova legislação possibilita um papel mais ativo dos pais, na medida em que, define o papel destes nos serviços prestados aos pais/encarregados de educação, definindo quais os seus deveres e direitos, estipulando procedimentos precisos em caso de incumprimento. Neste sentido parece importante perceber com este estudo, que influência tem afinal, a família neste processo de tomada de decisão. Até que ponto, as opiniões dos encarregados de educação são tidas em conta, quando o futuro dos jovens é posto em causa, como percecionam afinal os pais, estas mudanças. Convém salientar que o envolvimento e a participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos são considerados como sendo crucial para o desenvolvimento saudável destes, sendo assim, de seguida faremos uma alusão da importância deste envolvimento.

#### 4. Envolvimento Parental

É nos anos 70 que surge a consciencialização, quer por parte dos pais, quer por parte dos profissionais, da importância do envolvimento parental no desenvolvimento educativo dos seus filhos. Esta fase demarcou-se, através do reconhecimento legal do envolvimento parental, na legislação Americana, atualmente designada como *Individuals with disabilities Education Act (IDEA)*, que definiu como obrigação das escolas, o envolvimento da família na educação dos seus filhos. Esta evolução implicou transformações nas interações pais – profissionais, visto que os pais passaram a ter um papel mais proativo nas decisões educacionais dos seus filhos (Silva, 2008). Concretamente, no contexto português, a nível do enquadramento legal, como já foi mencionado, anteriormente, o Decreto-lei n.º 319/91 refletiu os pressupostos defendidos pela lei Americana, no que diz respeito ao envolvimento ativo das famílias, continuando estes princípios a serem decretados pelo atual diploma, o Decreto-lei n.º 3/2008.

Ao longo dos tempos, a família passou de um papel passivo a um papel ativo no que diz respeito às decisões a tomar. (Mendonça, 2006). Portanto, para melhor compreender o envolvimento da família na educação, é importante perceber como alguns teóricos explicam o seu funcionamento.

Segundo Relvas (1996), família é um contexto natural, construído por laços sanguíneos e, sobretudo afetivos, geradores de amor e de sofrimento, definindo a família como um todo, na qual vive-se, conhece-se e reconhece-se.

Sendo assim, existem vários modelos teóricos explicativos da importância da participação da família nos diferentes contextos, levando assim a uma melhor compreensão desta dimensão. Os modelos explicativos são: (1) Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979), em que as experiências individuais constituem subsistemas, inseridos noutros sistemas que, por sua vez, se inserem em outros mais gerais que se influenciam mutuamente; (2) Modelo Transacional de Sameroff e Chandler (1975), que afirma que a família é uma componente essencial do ambiente de desenvolvimento, que é influenciada e influencia a criança num processo contínuo e dinâmico e, finalmente, (3) Teoria Sistémica da Família, baseada na Teoria Geral dos Sistemas de Von Bertalanffy (1968) considera a família como um todo em que os seus elementos constituintes têm características específicas e necessidades diferentes, sendo interdependentes. Estes modelos serão desenvolvidos ao longo do texto seguindo uma lógica cronológica.

A Teoria Sistémica da Família baseia-se na Teoria Geral dos Sistemas, tendo sido desenvolvida pelo biólogo húngaro, Ludwig Von Bertalanffy (1968), que definiu as propriedades que caracterizavam os sistemas de uma forma genérica, sendo que, todos

estes são seres vivos compostos por elementos distintos e interdependentes, mas que no entanto, se influenciam. Sendo assim, a família passou a ser definida como conjunto de elementos que estabelecem uma relação entre si. Cada família, na sua individualidade, tem uma dinâmica que lhe confere autonomia, mantendo um equilíbrio entre as exigências do exterior e as forças internas, tendo uma capacidade auto-organizativa, ou seja, a família não é mais vista como um sistema fechado, mas sim, como uma estrutura dinâmica em constante interação com o meio, estando sujeito a mudanças (Relvas,1996). Estas mudanças que vão ocorrendo ao longo do desenvolvimento do sistema familiar, têm um impacto não apenas nos elementos que sofrem mudanças específicas mas em todos os membros constituintes desta estrutura.

Para melhor explicar estas alterações, a teoria sistémica afirma que, a família desenvolve-se ao longo de diferentes etapas que vão ascendendo e onde cada elemento vai tendo funções distintas. De acordo com esta teoria esse processo designa-se de Ciclo Vital, representando este, as mudanças que vão ocorrendo ao longo do tempo, que permitem o crescimento de cada indivíduo e da própria família (Alarcão & Relvas, 2007). Sendo assim, estas mudanças representam-se em oito etapas distintas, sendo elas: Casal sem filhos, em que a função passa pelo estabelecimento de uma relação conjugal; família com recém-nascidos prende-se com a adaptar-se às exigências do desenvolvimento de uma criança dependente; famílias com crianças em idade pré-escolar, momento o qual a família ajusta-se, novamente aos interesses da criança no sentido de promover o seu desenvolvimento, famílias com crianças em idade escolar, em que a família assume a responsabilidade na participação da vida escolar da criança; famílias com adolescentes, sendo que, nesta fase a família tem a responsabilidade de desenvolver o equilíbrio entre liberdade e responsabilidade; famílias com jovens adultos (saída dos filhos, de casa), em que a família fornece uma base de suporte, permitindo no entanto a separação dos filhos; casal na meia-idade, nesta fase há uma reconstrução da relação do casal e por fim, o envelhecimento, no qual o casal se vai adaptando à reforma e a lidar com as perdas (Relvas, 1996).

Segundo Pinheiro (2010), uma família com crianças com NEE encara situações mais desafiantes e mais delicadas, do que outra família que se desenvolve num ciclo vital considerado normativo. Portanto, as famílias que têm uma criança com problemas severos ou ligeiros exercem uma pressão mais intensa em alguns períodos de vida. As preocupações da família, perante esta situação, desenvolvem-se num contínuo, que vai desde o aparecimento dos problemas, às várias fases de intervenção, à necessidade de adotar as medidas essenciais para proporcionar uma educação de qualidade ao seu filho, tentando diminuir as dificuldades que vão aparecendo com o passar dos anos, bem como o de criar condições pessoais e contextuais para a prestação de cuidados (Medeiros, 2009).

No entanto, é importante salientar que a cada família está associado uma individualidade própria, querendo com isto dizer que, o desenvolvimento da história de uma família poderá não seguir de forma tão linear as etapas do ciclo de vida, pois poderão surgir ao longo deste ciclo, acontecimentos específicos, segundo os quais a família configura etapas muito próprias (Gimeno, 2001).

Ainda no âmbito das famílias com filhos com NEE, Turnbull, Summers e Brotherson (1986) aplicaram a teoria sistémica a estas famílias, e propuseram uma abordagem constituída por quatro componentes interrelacionadas. A "*estrutura familiar*" está relacionado com as características da família, sendo que estas podem-se alterar ao longo do ciclo de vida. Quando falamos em estrutura, referimo-nos ao tamanho e composição da família, o local onde reside, às características culturais e étnicas, aos valores que são adquiridos e pelas crenças e regras que lhe são próprias., a interação familiar, as funções familiares e o ciclo de vida da família; A noção de "*interação familiar*" associa-se à forma como os elementos se relacionam entre si, através de processos dinâmicos e de acordo com regras definidas. Esta dimensão é constituída pelos diferentes sistemas familiares acima mencionados, nos quais os papéis a desempenhar se vão modificando ao longo do tempo. Nesta dimensão também é tida em conta a importância que a família lhe atribui e pelo tempo dispensado com os outros elementos. Por sua vez, as "*funções familiares*" representam os mecanismos que são ativados pela família para fazer face às necessidades sentidas seja de índole económica ou relacionadas com cuidados de saúde e educação, socialização, etc. Quando a criança apresenta limitações no seu desenvolvimento, as suas dificuldades têm um impacto sobre o seu sistema familiar, bem como, nas interações que aí se estabelecem. Portanto, considera-se que o surgimento de uma problemática e o esforço complementar que a família faz para enfrentar esta nova situação, provoque na família uma pressão (Nielsen, 1999). Na generalidade, desempenhar o papel parental de uma criança com limitações, é com frequência emocionalmente desgastante (Pearson & Stenberg, 1986). Como exemplo de um esforço acrescido, temos questões relacionadas com o nível económico, na medida em que algumas despesas aumentam com o crescente número de terapias e ajudas técnicas (Weggener, 1988, cit. in Pereira, 1996).

Outra função a ser desempenhada pela família é a capacidade de manter um equilíbrio físico e psicológico do ambiente familiar, ou seja, apesar do medo e da insegurança com que a família inicialmente se depara, algumas conseguem ser bem-sucedidas na adaptação da nova situação. Apesar do quanto difícil é saber que se tem um filho com características específicas e que exigem cuidados especiais, o importante e o desejável, é que desde o início os pais adotem uma posição realista do problema que a criança apresenta. Quanto mais cedo se chegar a esta aceitação, mais facilmente

encontraram o equilíbrio, que permitirá normalizar as relações com o seu filho e com outros elementos pertencentes à comunidade (Medeiros, 2009).

Por fim, a função de sociabilização caracteriza-se pela responsabilidade da família em garantir a aprendizagem de valores e atitudes presentes no padrão social no qual o indivíduo se insere (Farinha, 2007). Esta responsabilização da família em garantir um ambiente promotor de um desenvolvimento saudável, poderá ser fundamentada segundo o Modelo Transacional de Sameroff e Chandler (1975), que afirma que, os vários membros do sistema, se influenciam mutuamente, ao longo do tempo, ou seja, o que a criança é, em qualquer período da sua vida, não é resultado do seu estado inicial, nem do estado inicial do ambiente onde está inserida, mas sim, de uma interação constante que desenvolve-se entre a criança e o seu ambiente. Tendo em conta esta ideia, o "resultado final" não se resume a um produto cumulativo de diversas interações e transações entre o meio e a criança, mas sim, da forma como o indivíduo define e interpreta as experiências de vida. A experiência da criança é assim determinada quer pelos pais, pelos seus valores, crenças e personalidade, quer pelos padrões de interação familiar e história transgeracional, quer ainda pelos valores e normas de socialização prevaletentes na cultura (Sameroff & Fiese, 2000).

Considerando o estudo que nos propusemos a desenvolver e a perspetiva supramencionada, que afirma que os membros da família se influenciam mutuamente, parece legítimo questionar de que forma as mudanças legislativas associadas à EE afetaram a dinâmica familiar do jovem o próprio jovem, e que forças internas foram então, mobilizadas para uma reestruturação do equilíbrio. Sendo assim, parece pertinente explorar e perceber de que forma se desenvolve a dinâmica familiar e os seus elementos constituintes.

Bronfenbrenner (1979) compreende a dinâmica familiar através do Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano, referindo que quando estudamos o desenvolvimento humano, devemos ter em consideração três características, concretamente, o indivíduo em desenvolvimento não pode ser visto como independente do meio que o rodeia, sobre qual o ambiente não exerce interação, mas sim, como uma entidade dinâmica que se vai desenvolvendo e reestruturando no contexto ao qual pertence; a relação que se estabelece entre o sujeito e o meio não é unidirecional, mas sim recíproca e o ambiente que influencia o desenvolvimento, não se define apenas a um único contexto mas sim, pela interação que ocorre entre vários.

Sendo assim e tendo em conta esta lógica de compreensão do desenvolvimento humano, o ambiente ecológico é concebido como um conjunto de estruturas que se complementam, como se de bonecas russas se tratassem, sendo que o movimento

processa-se do nível mais inferior para o nível mais exterior, tendo estes níveis uma sequência lógica de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1994).

O microsistema representa o ambiente mais imediato da criança (física, psicológica e socialmente), sendo que, este sistema destaca-se como sendo o núcleo onde a criança se desenvolve, inicialmente, sendo a família, o microsistema precoce onde a criança adquire as primeiras aprendizagens. No entanto a este nível podemos considerar o microsistema, escola.

O mesossistema define-se pelas relações que se estabelecem entre dois ou mais cenários em que o sujeito em desenvolvimento se insere e participa ativamente. Por exemplo, a relação que os pais e os profissionais da escola na qual a criança está inserida, afetando diretamente a última. Quando nos referimos à participação dos pais na vida escolar dos filhos, referimo-nos não só à participação de tarefas em casa mas também ao relacionamento que, família e escola vão estabelecendo. Henderson (1987, cit. in Davies, Marques & Silva, 1997), afirma que o envolvimento dos pais no processo académico dos seus filhos é promotor de um desenvolvimento de sucesso em todos os níveis de ensino. Warnock (1978, cit. in Dias, 1996) defende que o envolvimento parental na vida académica dos seus filhos é uma condição essencial para o sucesso escolar das crianças, concretamente, crianças que apresentem dificuldades. “Os pais, como apontam muitos estudos, são elementos cruciais na planificação, execução e avaliação de programas de intervenção” (Correia, 1997, p. 147).

Partindo do pressuposto que tanto a escola como a família são sistemas, podemos afirmar que ambos são responsáveis pelo desenvolvimento das crianças, pois estabelecem uma relação entre si, caminhando para a obtenção de objetivos comuns, pressupondo a existência de uma relação de colaboração .

Esta relação família-escola é sem dúvida uma dimensão importante a explorar, tendo em conta o nosso objetivo de estudo, por duas razões, a primeira porque o Decreto-lei nº 3/2008 tem como princípio, que os pais tenham uma participação ativa em todo o processo de avaliação e intervenção que diga respeito ao seu filho, sendo por isso uma finalidade deste estudo perceber de que forma, esta “parceria” é idealizada, e se de facto os pais são considerados como elementos importantes no desenvolvimento e nas mudanças de que são alvo os seus filhos.

Relativamente ao exossistema, este é constituído por estruturas sociais de carácter formal e informal, nas quais o indivíduo não está inserido, mas que no entanto, influenciam-na ou incluem ambientes/contextos nas quais a pessoa se insere.

Por fim, o macrossistema é definido por padrões institucionais da cultura ou subcultura, tais como, sistemas económicos, sociais, educacionais, legais e políticos.

Constituído pelas crenças, valores e ideologias, inclui não só aspetos legislativos e políticos, mas também representações sociais que os diferentes elementos de socialização possuem acerca da criança e da sua socialização.

Segundo Eguiluz (2003), o sistema familiar está em constante mudança, pois está associado a várias fases de desenvolvimento, transformando-se quando entra em interação com outros sistemas, nos quais participa (e.g. a escola dos seus filhos). Portugal (1992) define estas mudanças ao longo do desenvolvimento, como, transições ecológicas, isto é, alterações ocorridas no contexto no qual o indivíduo está inserido, irá fazer com que este altere a sua posição, afetando mais do que um contexto. Por exemplo, quando a criança vai pela primeira vez para a escola o padrão das atividades familiares alterar-se-á.

No entanto, estas mudanças ocorridas ao longo do desenvolvimento podem ocorrer de duas formas: normativa (são transições esperadas pela pessoa e vivenciadas pela maioria dos sujeitos, e.g. parentalidade) e as não - normativas (associadas a acontecimentos inesperados, como por e.g. doença) (Hutz, 2007). Tendo em conta que o enfoque do nosso estudo incide sobre crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, certamente iremos nos deparar, com diferentes alterações ocorridas no âmbito familiar, ou seja, temos o diagnóstico de uma problemática e toda as alterações que daí adveio, enfatizando mais uma vez, a importância de explorar as perceções da família acerca destas mesmas mudanças, e de que forma elas vão sendo ultrapassadas, pois estas exigem uma *"reorganização qualitativa, tanto a nível comportamental como psicológico"*. (Bronfenbrenner, 1986, cit. in Hutz, 2007, p.116).

Para a maioria das famílias ter um filho com dificuldades desenvolvimentais, poderá acarretar desafios e exigências acrescidas, às quais a família terá de adaptar. O stress e a preocupação ao qual a família é exposta poderão ter consequências ao nível de todo o sistema familiar, podendo este sofrer alterações na sua dinâmica e nas relações estabelecidas pelos membros. Estas repercussões terão um impacto no comportamento da criança, existindo também uma enorme probabilidade de os vários elementos familiares sofrerem problemas emocionais, sendo que, a adaptação à problemática emergente constitui uma experiência única que varia de família para família, dependendo do grau das necessidades que surgem com as limitações (Lavigne & Ryan,1979). Seguindo a lógica do nosso estudo, parece importante perceber em que medida a família do jovem, se adaptou às mudanças que foram emergindo ao longo de todo o percurso do jovem

Sendo assim, e para concluir, parece claro afirmar-se que o desenvolvimento das crianças e jovens, não resulta apenas das interações que estes estabelecem com a escola, mas sim, das relações que se estabelecem entre um sistema mais amplo, envolvendo

também a família (Tekin, 2011). Tendo por isso este estudo a finalidade de, explorar em que medida é que as alterações na legislação portuguesa, no que à EE diz respeito, poderá ter afetado não só a criança, mas também o sistema familiar, visto que estes sistemas se afetam mutuamente.

Considerando o estado de arte supramencionado, iremos de seguida, apresentar os objetivos específicos, definidos para este estudo.

## **5. Objetivos Específicos**

O presente estudo orientou-se no sentido de analisar as mudanças decorrentes com a alteração das políticas de educação especial, em Portugal, nomeadamente, a transição do Decreto-lei n.º 319/91 para o Decreto-lei n.º 3/2008, tendo como base um estudo de caso. Sendo assim, teve como propósito constituir um estudo exploratório com os seguintes objetivos:

- Explorar a perceção dos diferentes intervenientes acerca das dificuldades do jovem, ao longo do percurso académico.
- Explorar as medidas de que o jovem foi beneficiário durante o percurso académico.
- Explorar a perceção dos diferentes intervenientes acerca das medidas de que o jovem foi beneficiário ao longo do percurso académico.
- Explorar o papel dos diferentes intervenientes ao longo do percurso académico.

Tendo em conta os objetivos que nos propusemos a atingir, apresentamos de seguida todo o desenho da metodologia que nos possibilitou concretizar o estudo.

## **CAPÍTULO II - METODOLOGIA**

### **1. Introdução**

Como já foi mencionado anteriormente, o surgimento de uma nova legislação no âmbito da educação especial, nomeadamente o Decreto-lei n.º 3/2008, trouxe consigo algumas alterações, sendo a principal mudança, a dimensão da elegibilidade para a EE. Posto isto, o presente estudo seguiu no sentido de perceber quais as mudanças decorrentes desta nova política.

As opções metodológicas em qualquer investigação estão associadas às características do seu próprio objeto de estudo (Silva, 2008). Sendo assim, tendo em conta os objetivos supramencionados, optou-se por elaborar um estudo assente no método qualitativo, isto porque, este método possibilita estudar os fenómenos da educação, bem como a sua complexidade, tendo em consideração a subjetividade e a interioridade dos elementos envolvidos no processo educativo (Estrela, 1995 cit in Amado & Boavida, 2008). Ou seja, a investigação qualitativa concretiza-se segundo uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, na medida em que, os investigadores tentam entender e compreender determinado fenómeno através dos significados que os indivíduos a eles lhe conferem (Denzin & Lincoln, 2006).

Neste âmbito, o estudo de caso caracteriza-se por ser uma metodologia de investigação, que se diferencia das demais, por possibilitar, reunir um leque de informações numerosas e pormenorizadas, quanto possível, do objeto de estudo (Boutin, Goyette & Hébert, 1990). Reconhecido como uma metodologia utilizada em muitos estudos das ciências sociais, possui um papel importante e relevante, quando a investigação incide, por exemplo, em questões associadas à área de educação (Gulsecen & Kubat, 2006). Uma das razões que leva ao reconhecimento do estudo de caso, como um método de pesquisa, surge da preocupação dos investigadores, em estudar os problemas sociais, através de uma visão holística, conseguindo assim, explicações mais aprofundadas (Zainal, 2007), permitindo o estudo de caso isolado, explorar relações que não seriam possíveis encontrar de outra forma (Campomar, 1991).

Sendo assim, e tendo em consideração a metodologia de estudo de caso, supracitada, é necessário assumir que esta só será facilitadora de uma exploração do fenómeno, no seu contexto natural, recorrendo-se a uma diversidade de fontes de informação, isto é, esta metodologia assegurará que a problemática não é analisada por

meio de uma lente, mas sim por uma diversidade de lentes possibilitando aquisição de diferentes posições sobre a problemática a ser compreendida (Zainal, 2007).

### Questões de Investigação

Com o desenvolvimento deste estudo pretendemos dar resposta às seguintes questões de investigação:

- Quais as perceções dos diferentes intervenientes acerca das dificuldades do jovem, ao longo do seu percurso académico?
- Quais as medidas de que o jovem foi beneficiário ao longo do seu percurso académico?
- Quais as perceções dos diferentes intervenientes acerca das medidas de que o jovem foi beneficiário, ao longo do seu percurso académico?
- Qual o papel dos diferentes intervenientes, ao longo do percurso académico do jovem?

## **2. Participantes**

O critério que esteve na base da escolha dos intervenientes teve em consideração o facto de estes estarem relacionados com a problemática do nosso estudo, tratando-se especificamente de um jovem que esteve abrangido pelo Decreto-lei n.º 319/91, sendo elegível para a EE, tendo deixado de o ser aquando do surgimento do Decreto-lei n.º 3/2008.

Sendo assim, os dados para este estudo foram recolhidos junto de quatro participantes, concretamente, o jovem diagnosticado com Dislexia, que tem atualmente 18 anos de idade e está a frequentar o 1º ano do Ensino Superior, a mãe do jovem, a Diretora de Turma, professora da disciplina de inglês, que acompanhou o percurso do jovem do 10º ano ao 11º ano, não tendo contudo, sido professora do mesmo, pois este escolheu a língua espanhola e ainda a psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação que acompanhou o processo do jovem desde o 8º ano ao 11º ano.

## **3. Instrumentos**

Tendo em conta, os diferentes interlocutores, a recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas que foram orientadas por diferentes guiões (cf. Anexo 1), construídos para o efeito. A escolha deste instrumento prendeu-se com o facto

de este possibilitar uma investigação detalhada das perspetivas pessoais dos sujeitos, a compreensão complexa do meio social no qual se pesquisa os fenómenos, pela informação detalhada que se consegue por este meio (Lewis & Ritchie, 2003) e por colocar o entrevistado num contexto onde a sua expressão e o curso do seu pensamento fossem possíveis (Albarelllo, Françoise, Georges, Hiernaux, Maroy, & Ruquoy, 1997).

Considerando que este estudo se baseia num estudo de caso, os guiões foram construídos e organizados por diferentes dimensões, nas quais estavam enquadrados tópicos para os entrevistados desenvolverem. Tendo em conta que estas entrevistas tinham como foco principal, recolher informação que nos permitisse dar resposta às nossas questões de investigação, as dimensões exploradas centraram-se na perceção que os intervenientes tinham das dificuldades do jovem, na exploração de questões relacionadas com a legislação, concretamente o Decreto-lei n.º319/91 e o Decreto-lei n.º 3/2008 e por fim, uma dimensão que explorasse as questões relacionadas com o papel dos intervenientes.

A análise documental constituiu-se, igualmente, como uma estratégia de recolha de dados, uma vez que tivemos a oportunidade de aceder ao processo do aluno, onde foi possível, mais uma vez analisar todo o seu processo, tendo em conta as medidas aplicadas ao longo do seu percurso escolar, através dos relatórios técnico pedagógico.

#### **4. Procedimento de recolha de dados**

Após a construção dos diferentes guiões de entrevista, foram realizados os primeiros contactos. Inicialmente estes contactos foram realizados com profissionais de psicologia, de diferentes escolas, da área do Porto e grande Porto. Mediante as características do caso e a disponibilidade dos participantes, o caso selecionado foi oriundo do concelho de Aveiro.

Posteriormente, foi feito o primeiro contacto com um dos intervenientes do processo, a psicóloga, tendo esta se disponibilizado para contactar a mãe do jovem. Este contacto com a mãe do jovem permitiu que esta desse autorização para que se pudesse prosseguir com o estudo. Tendo a mãe autorizado e se mostrado disponível para participar, a psicóloga remeteu a situação para o diretor da escola, a quem foi entregue, uma apresentação do projeto de investigação (cf. Anexo 2), tendo havido, também uma articulação com a Diretora de Turma do jovem. Posteriormente foi estabelecido o contacto com os diferentes intervenientes, através do email e do telefone, para que assim fosse possível marcar um momento compatível para ambas as partes.

No início de cada entrevista, e a cada participante foi entregue o termo de consentimento informado (cf. Anexo 3). Este termo clarificava o objetivo do estudo, bem como garantia que a informação recolhida serviria apenas e exclusivamente para a investigação e que a confidencialidade dos dados pessoais seria salvaguardada. É importante salientar que foi solicitada a autorização aos intervenientes para que as entrevistas pudessem ser gravadas em áudio, de forma a garantir um maior um maior rigor no tratamento dos dados. As entrevistas foram realizadas nos locais considerados os mais convenientes pelos entrevistados, tendo cada entrevista em média, a duração de 40 minutos.

## **5. Procedimento de análise de dados**

Inicialmente, realizou-se uma transcrição de todas as entrevistas para que posteriormente fosse possível realizar o tratamento de dados. Tendo como objetivo, analisar e sistematizar a informação recolhida, através das entrevistas realizadas, considerámos os princípios da *Grounded Theory*. Esta metodologia de tratamento de dados, tem como objetivo fornecer um modelo teórico de representação da experiência do sujeito, sendo esta construída através dos relatos dos participantes na investigação (Strauss, 1987).

Sendo assim a análise dos dados compreendeu diferentes fases, como iremos descrever de seguida. No entanto, não deveremos esquecer que, este é um processo progressivo e complexo. Sendo assim, esta análise dos dados realizou-se em diferentes etapas, todas interrelacionadas, concretamente, após a transcrição das entrevistas foi realizada uma leitura flutuante que permitiu identificar significados, organizar e sistematizar a informação em diferentes categorias e posteriormente, inicializou-se o processo de codificação dos dados, tendo em conta a codificação aberta, tendo sido possível codificar-se as unidades de registo em tantas categorias quanto possível, tendo o Software Nvivo10 apoiado no processo de codificação e de análise dos dados.

## CAPÍTULO III - RESULTADOS

### 1. Descrição do Sistema de Categorias

Com base nos procedimentos acima descritos, foram criadas categorias e subcategorias em função dos dados encontrados nas entrevistas realizadas aos quatro participantes, estando a sua organização estrutural orientada pelos objetivos específicos do estudo (cf. Anexo 4).

Assim, tendo-se constituído seis grandes categorias, começamos por considerar as **(1) Fases do Processo**, que incluem os grandes períodos que descrevem o percurso académico do jovem, tendo sido consideradas as seguintes subcategorias (1.1) pré-escolar; (1.2) 1º Ciclo; (1.3) 2º Ciclo; (1.4) 3º Ciclo; (1.5) Secundário; (1.6) Ensino Superior: Considerámos pertinente a consideração destes diferentes períodos pois desta forma poderíamos localizar no tempo os enunciados que se reportam a outros conteúdos. Concretamente, os **(2) Intervenientes** codificam os enunciados que identificam os intervenientes presentes ao longo do processo. No nosso caso estes foram: (2.1) Externos à Escola: Nesta subcategoria codifica-se os enunciados que referem todos os intervenientes, externos ao contexto escolar, que estiveram envolvidos no processo do jovem, especificamente, *terapeuta da fala 1, terapeuta da fala 2, professora do ensino básico, pai, mãe, jovem, explicadora de Português*; (2.2) Escola: Esta subcategoria codifica-se os enunciados que referem todos os intervenientes pertencentes ao contexto escolar, que estiveram envolvidos no processo do jovem, concretamente, *diretora de turma, psicóloga, psicopedagoga, professores, direção da escola*.

Considerámos depois pertinente a descrição do que foi o **(3) Papel dos intervenientes** tendo sido codifica-se nesta categoria os enunciados que se refiram ao papel desempenhado pelos diferentes intervenientes ao longo de todo o percurso académico do aluno, concretamente, (3.1) persistência, (3.2) papel notório, (3.3) liderança, (3.4) irrelevante, (3.5) envolvimento, (3.6) desgastante, (3.7) coordenação, (3.8) cooperação (3.9) avaliação, (3.10) autorregulação, (3.11) apoio especializado.

Uma outra categoria emergente dos nossos dados diz respeito às, **(4) Dificuldades**, estando nesta categoria codifica-se os enunciados referentes às dificuldades identificadas no jovem pelos diferentes intervenientes. Inserem-se na subcategoria (4.1) Tipologia: todas as referências que descrevem as dificuldades identificadas pelos diferentes intervenientes, ao longo do percurso académico do jovem, concretamente: *troca de letras, erros ortográficos, dislexia, problemas de comportamento, ininteligibilidade da fala, dificuldades de*

*articulação, casos de leitura e dificuldades nas atividades e participação* (termo definido pela psicóloga ao longo da entrevista). Como referimos anteriormente incluem-se ainda nesta categoria as (4.2) Atitudes dos vários intervenientes face às dificuldades descritas, estando elas classificadas em atitudes de *compreensão* e atitudes de *desvalorização*.

Dado que, os objetivos do nosso estudo valorizam a descrição das medidas enquadradas pela legislação em vigor, construiu-se ainda a categoria **(5) Legislação** que codifica-se os enunciados que se reportam à exploração dos conhecimentos ou desconhecimentos, as medidas, as estratégias utilizadas para dar resposta às necessidades do jovem e as perceções que os diferentes intervenientes têm sobre as políticas de Educação Especial. Nesta categoria incluem-se as subcategorias (5.1) Decreto-lei n.º 319/91, na qual se codifica todas as informações que representem: *conhecimentos, desconhecimentos* da legislação, as *medidas especiais* que o jovem foi beneficiário enquanto era elegível para a Educação Especial e a *perceção das medidas*, estando na subcategoria (5.2) Decreto-lei n.º 3/2008: estão codificadas todas as informações que se refiram aos *conhecimentos e desconhecimentos* da legislação, as *mudanças* que ocorreram com o surgimento desta nova legislação, a *perceção das mudanças e a perceção das estratégias*.

Como última grande categoria, criou-se **(6) Medidas de apoio externo**, estando nesta categoria referidas, todas as medidas que o jovem beneficiou ao longo do percurso académico, tendo sido estas prestadas num contexto, externo à escola, concretamente, (6.1) apoio em casa, (6.2) explicações de português, (6.3) terapia da fala, (6.4) Acompanhamento especializado.

## **2. Análise e discussão dos resultados**

De seguida apresentamos e discutimos os principais resultados, organizados de acordo com as questões de investigação formuladas. Nesta fase da análise dos dados iremos considerar as categorias e as subcategorias que permitiam responder às questões de investigação previamente definidas. Os resultados que a seguir apresentamos estão organizados segundo uma lógica temporal se considerarmos o percurso académico do jovem.

## 1. Quais as percepções dos diferentes intervenientes acerca das dificuldades do jovem, ao longo do seu percurso académico?

Relativamente à tipologia das dificuldades identificadas pelos intervenientes, a mãe refere que foi no período pré-escolar, que o jovem começou a apresentar algumas dificuldades na fala, concretamente, **ininteligibilidade da fala** (“a nível de fala, foi sempre aquela criança “tatabitat”, de forma quase codificada que quase ninguém o percebia”). Porém, é com a entrada no 1º ciclo que as dificuldades acentuaram-se, tendo a mãe mencionado as **dificuldades de articulação** (“Quando chegou à escola, efetivamente, começaram os problemas. Ele continuava com o “ch ... para ele ch, j, g ... era tudo igual”, se ele não distinguia a falar, muito menos a ler e a escrever”) e o próprio jovem começou a consciencializar-se que, com alguma frequência, havia uma **troca de letras** (“Disseram-me mesmo que eu tinha um problema, que trocava as letras e eu próprio via nos testes, eu tinha essa percepção”). Neste período surge a ideia de que o jovem não teria aprendido os **casos de leitura**, tendo esta dificuldade identificada pela professora que dava um apoio externo, ao aluno (“dessa avaliação ela referia que ele não tinha aprendido os casos de leitura) havendo também uma referência por parte da professora do ensino básico à existência de **problemas de comportamento** (“Com agravante das informações que eram dadas pela professora, que não eram muito simpáticas, revelando que ele era sempre muito distraído, muita dificuldade de concentração.”), sendo que os problemas de comportamento vão sendo referenciados ao longo do seu percurso académico pelos professores (“tinha os professores em cima de mim a dizer que o D. não fazia nada, que estava lá completamente desinteressado.”). Segundo uma avaliação realizada ao jovem foi possível diagnosticar a **Dislexia** (“foi detetado uma Dislexia com disgrafia e disortografia”), tendo este diagnóstico acontecido ainda no 1º ciclo do Ensino Básico. Posteriormente a isto, a psicóloga refere que o jovem apresentava limitações ao nível da **atividade e participação** (“as limitações que ele apresentava em termos de atividade e participação eram limitações ligeiras”). Uma das dificuldades identificadas pelos diferentes intervenientes ao longo de todo o percurso académico do jovem foi os **erros ortográficos** (“Nos testes escritos continuavam assinalados os erros, sempre muitos erros, muitos erros, e sempre aqueles críticos, os “i” com os “e” os “o” com os “u”, era uma desgraça.”).

No que concerne às atitudes dos diferentes intervenientes, face às dificuldades do jovem, os resultados evidenciam uma **desvalorização** das dificuldades (“apesar de achar que aquilo não era nada de mais e que o D. era muito distraído e muito preguiçoso, e que não era muito mais do que isso ... mas nunca valorizou muito a situação do D.”; “nunca foi um problema para mim”) por parte dos professores e do próprio jovem ao longo de todo o

percurso académico, sendo que este é mais prevalente no 1º e 2º ciclo. A literatura refere que o facto de haver uma desvalorização dos professores perante as dificuldades de aprendizagem, dos alunos, associa-se ao facto de os professores considerarem não terem controlo sobre as situações, o que leva a uma desresponsabilização, remetendo as dificuldades dos alunos para fatores externos á sala de aula ou exclusivamente inerentes ao aluno (Lopes, 2010). A partir do 2º ciclo os resultados demonstram uma mudança de atitude, dos professores e da escola, perante as dificuldades do aluno, tendo sido identificada, uma maior **compreensão** (*“Havia uma compreensão sim, por parte dos docentes que acompanhavam mais de perto o D.”*), referenciado pela mãe e pelo jovem.

## **2. Quais as medidas de que o jovem foi beneficiário ao longo do seu percurso académico?**

De forma geral, os resultados apontam que o jovem, ao longo de todo o seu percurso académico beneficiou de um leque variado de medidas. No entanto estas nem sempre se integram nos enquadramentos legais já mencionados, havendo um trabalho, também realizado externamente à escola, que se concretizou, devido à iniciativa da mãe ,em procurar respostas, visto que este apoio não se verificou, por parte da escola, do 1º ciclo até ao 2º ciclo do ensino básico.

Desde cedo o jovem beneficiou de medidas externas de apoio, tendo estas tido uma lógica de continuidade. No entanto, é com a entrada no 1º ciclo que as dificuldades se acentuam, e que o jovem começa a ter um apoio, externo ao contexto escolar, resultado de um investimento e de uma preocupação por parte da mãe (*“sempre fui eu que procurei os especialistas”*), e de uma falta de apoio por parte da escola (*“uma escola com um mau funcionamento, quer no apoio aos alunos quer no relacionamento com as famílias. Posso-lhe dizer que eu nunca conheci, a professora do ensino especial nem a psicóloga da escola”*). Sendo assim quando a mãe é inquirida sobre os mecanismos que mobilizou para dar resposta às necessidades do filho esta refere, a **terapia da fala** (*“comecei por levar o D. a uma terapia da fala”*), o **apoio personalizado** (*“é neste centro que começa a ter um apoio a nível do ensino especial”*), as **explicações de Português** (*“tomei a opção de o meter em explicações de português”*) e por fim, o **apoio em casa** (*“desde muito cedo que houve muito apoio, muita leitura, muita escrita”*). Segundo a literatura, a variável tempo, é crucial no que á intervenção precoce diz respeito, ou seja, os *períodos críticos*, devem ser aproveitados, procurando intervir no momento certo (Oliveira, 2009).

No 3º ciclo, quando muda de estabelecimento de ensino, passa a estar enquadrado no Decreto-lei n.º 319/91 onde se designa como elegível para a EE, passando assim a usufruir de Medidas Especiais, sendo elas, o **apoio individualizado** (*“Apoio individualizado de Língua Portuguesa, Inglês e Francês”*) e as condições especiais na **avaliação** (*“não penalização pelos erros disléxicos; “condições especiais na classificação de prova de alunos disléxicos”*).

Quando transita para o secundário, dá-se a mudança de enquadramento legal, respeitante à EE, surgindo assim o Decreto-lei n.º 3/2008. Esta legislação que traz consigo algumas Mudanças, concretamente, **retirada apoio** ao nível do EE (*“deixou de ter apoio especializado”*), a **penalização pelos erros disléxicos**, sendo que na correção dos testes os professores não deveriam ter em consideração as dificuldades do aluno (*“os exames iriam ser corrigidos sem qualquer benefício, como acontece com qualquer outro aluno”*) e por fim, destaca-se as mudanças respeitantes à avaliação, respeitante às dificuldades e potencialidades do aluno, tendo para isso sido necessário a **Utilização da CIF** (*“na altura faço uma atualização do relatório tendo por referencia a CIF, ou seja, o perfil de funcionalidade do aluno passou a ter por referência a CIF”*), bem como, a elaboração do **relatório técnico-pedagógico** (*“foi feita uma reavaliação , elaborei um relatório técnico pedagógico, no relatório técnico pedagógico, incluiu os dados de identificação , percurso escolar, inclusivamente o 12º ano de escolaridade, o perfil de funcionalidade em termos de atividade e participação”*).

Com o surgimento da nova legislação, o jovem deixa de poder beneficiar das medidas de EE, levando a que, tanto os profissionais da escola, como a família adotem estratégias que possibilitem o contínuo sucesso académico do jovem (*“sempre passei de ano sem nenhuma negativa, apesar das minhas dificuldades”*). Sendo assim, após a reavaliação do caso e de se considerar que o jovem não preenchia os critérios de elegibilidade para o novo paradigma, não obstante necessitar de medidas ou respostas às suas necessidades, a escola possibilitou a **disponibilização de recursos humanos** (*“foi possível que se mantivesse exatamente o mesmo trabalho”; “foi só no português que se manteve o apoio individualizado”; “foi possível que se mantivesse exatamente o mesmo trabalho”*), tendo este apoio apenas sido prestado até ao 11º ano, inclusive. Quando já não beneficia de nenhum apoio especializado, integra no **apoio coletivo** (*“passou a ter apoio coletivo com os outros colegas que tinham dificuldades e que tinham más notas”*), altura na qual, a mãe decide colocar o jovem em **explicações de português** (*“Aqui tomei a opção de o meter em explicações de português”*). Ainda integrado nas estratégias utilizadas, a reavaliação deste caso e as medidas para este definidas, baseou-se em dois despachos

que salvaguardam este caso, especificamente, pois prevêem medidas que respondam às suas necessidades, concretamente, **despacho normativo 10/2009** (*“entretanto saiu o despacho normativo 10/2009 de 19 de Fevereiro foi também o que levou que este caso fosse reavaliado, ou seja, quando ele entra no secundário havia muita dúvida se ele iria precisar ou não de condições, novamente condições especiais na realização de exames, concretamente na Língua Portuguesa 12º ano”*); *“possibilita que alunos, que não são alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente também podem beneficiar de alguém tio de condições especiais de exame. E acho que também foi isto que nos permitiu alguma segurança na reavaliação. E portanto ficou também em aberto que ele poderia vir a precisar de condições especiais de exame, mesmo deixando de estar ao abrigo da lei 3/2008”*) e o **despacho normativo 50/2005** (*“Levando ao limite da questão temos o despacho normativo 50/2005, se bem que este não se aplica no secundário”; “Não prevê adequações curriculares especiais que está previsto pelo 3/2008, mas prevê uma coisa, assim um bocado estranha, que são as adequações programáticas, sendo estas utilizadas, agora para alunos que não são elegíveis para a EE”*), tendo por base este despacho e tendo os professores se disponibilizado, definiu-se a possibilidade de o jovem beneficiar de **medidas de diferenciação** (*“sugeriu-se que ele continuasse a beneficiar da não penalização de erros disléxicos, sendo que isso em vez de se chamar condições especiais de avaliação, seria considerado uma medida de diferenciação pedagógica a enquadrar no projeto curricular de turma”*). Estas medidas parecem ir de encontro ao referido pelo Ministério da Educação (2008), que defende que para os alunos que apresentem problemáticas de alta-frequência e baixa intensidade, será necessário *“uma maior qualidade nas respostas educativas escolares, no sentido de uma maior flexibilização e diferenciação pedagógica, associadas a medidas como percursos alternativos e os apoios individualizados”* (p.8)

Posto isto, no decorrer da análise geral dos resultados fica clara ideia que, este foi um caso que pôde contar com a disponibilidade dos profissionais da escola para a mobilização de recursos que dessem resposta às suas dificuldades específicas, ainda que, legalmente não o fosse exigido. Ainda neste sentido, podemos referir o esforço contínuo da mãe em encontrar estratégias que pudessem dar resposta às necessidades do jovem, sendo que do ponto de vista da literatura, isto poderá representar a capacidade que a família tem de manter um equilíbrio físico e psicológico, ou seja, apesar do medo e da insegurança com que a família inicialmente se depara, algumas conseguem ser bem-sucedidas na adaptação a novas situações (Medeiros, 2009).

### 3. Quais as percepções dos diferentes intervenientes acerca das medidas de que o jovem foi beneficiário, ao longo do seu percurso académico?

De forma geral, os dados recolhidos aponta-nos na direção de que as opiniões dos diferentes intervenientes são convergentes no que toca a percepção sobre as medidas que o jovem beneficiou ao longo de todo o seu percurso académico. No entanto, estas percepções divergem naquilo que foram as medidas disponíveis pelos enquadramentos legais, daquelas que se realizaram, externamente a qualquer paradigma.

Sendo assim, quando inquiridos sobre as percepções das medidas de que o jovem beneficiou enquanto esteve ao abrigo do Decreto-lei n.º 319/91, estas relevaram-se para este, como tendo sido, **maçadoras** (*"as aulas de apoio especializado serem uma seca, porque realizavam-se à hora do almoço, ou seja, eu tinha uma hora e meia de almoço e tinha nessa hora 45 minutos de apoio, e em vez de estar a jogar á bola com os meus amigos estava ali dentro"*), contudo **importantes** (*"considero que foram importantes e me ajudaram bastante, pois trabalhávamos mesmo as minhas dificuldades"*), pelo facto de estas medidas irem de encontro às suas reais necessidades. Contudo, na percepção da mãe, este apoio, tendo em consideração a informação que lhe ia chegando dos professores, revelou-se como sendo **desmotivante** para o jovem (*"Marcavam-se as aulas de apoio e ele ia com um grande frete, até achava que não precisava nada daquilo"; "professores do apoio também notavam que ele não tinha interesse nenhum"*). Não obstante, temos a psicóloga que nos refere que, pelos relatos dos professores e daquilo que acompanhou do processo do aluno, estas medidas provavelmente seriam **dispensáveis** (*"os professores disseram que, este nem era um caso muito grave e que provavelmente nem precisaria de nada"; "pode-se dizer que o D. quase que poderia ter saído do 319/91"*), estas afirmações vão de encontro à literatura na medida em que, se considerou a importância de promulgar uma nova legislação devido à ambiguidade na definição do conceito de NEE (Prata, 2009), que tinha como consequência um aumento de alunos nos serviços de EE não havendo assim uma diferenciação das problemáticas mais severas das menos severas, o que levava a que as respostas fossem muitas vezes incoerentes com as necessidades reais das crianças/jovens (Ministério da Educação, 2008). Ainda, tendo em conta as percepções das medidas sobre estes enquadramentos legal, a Diretora de Turma, que só acompanhou o caso do aluno a partir do 10º ano, não se conseguiu posicionar face ao trabalho anteriormente realizado (*"Não sei se o apoio que ele teve anteriormente, poderá ter sido crucial nos resultados, pois desconheço"*), **sem opinião**.

Passando agora, para o enquadramento legal 3/2008, é de salientar, que as percepções dividem-se em dois grandes grupos, sendo eles as percepções das mudanças, que integram as opiniões dos interlocutores acerca das mudanças surgidas com este novo paradigma e, as percepções das estratégias mobilizadas para dar resposta às necessidades do jovem.

Assim sendo, quando os interlocutores são questionados acerca das percepções das mudanças que o novo enquadramento legal trouxe consigo, a Diretora de Turma revela mais uma vez dificuldade em se posicionar face à questão que lhe foi colocada, referindo que esta é uma questão muito particular, quer da mãe quer do próprio aluno (*"é muito difícil dar-lhe essa resposta"; "não me atrevo a colocar no lugar do aluno para lhe poder dar essa resposta"*), cotando assim esta percepção como, **sem opinião**. Posto isto, surgiram outras opiniões face às mudanças do Decreto-lei n.º 3/2008, que revelam que este veio **estruturar** a EE em Portugal (*"O que acontecia anteriormente é que haviam escolas inundadas de casos com NEE, o que também não fazia muito sentido; "o primeiro critério, não é o diagnóstico, mas sim as dificuldades que se evidenciam em sala de aula"*), sendo que a sua aplicabilidade prática trouxe alguma **confusão** (*"andei assim um bocadinho atrapalhada e fiz uma reavaliação dos vários casos, mas no imediato eu não fiz nenhuma alteração de enquadramento legal"; "havia também alguma dúvida se ele precisaria deste enquadramento legal ou não"*), o que levou também a alguma **manipulação** do mesmo (*"Cumprindo de facto esta lei, ele não podia estar neste decreto"; "se fosse agora não sei se reavaliaria este caso da mesma maneira"; Os alunos como o D., que mudaram de enquadramento, de facto não haverá muitos, até porque no meu ponto de vista, as pessoas nem estiveram muito para isso"; " Eu acho que a maior parte das escolas optou pelo "está está, fica" e portanto, não haverá tantos casos assim"*). César e Freire (2003) referem que as mudanças de legislação nem sempre são aplicadas na prática, principalmente, nos casos em que estas mudanças vão contra as crenças defendidas pelos profissionais.

Quando inquirida sobre esta dimensão, a mãe revela que as mudanças e a retirada do apoio especializado, trouxe, na sua percepção uma maior **preocupação** (*"Para mim houve, eu que já estava assim um bocado descontraída com a situação, porque me sentia mais apoiada pela escola, aquele apoio que eu nunca tinha tido antes, e que ali me estava a saber bem e estava a saber desfrutar dele, acabei por "Ok, mais peso outra vez para cima de mim"*), referindo que estas alterações poderão ter tido um impacto no filho, concretamente, numa maior **pressão** (*"basta o efeito psicológico, a pressão que se tem em cima, a pensar que se vai fazer um exame e que vais ter de fazer como todos os outros que não têm dificuldade nenhuma"*). Assim sendo, as mudanças que o Decreto-lei n.º 3/2008

trouxe consigo reportam, para a mãe, um momento de transformação, ou seja, o início de uma nova etapa de transição que implicou stress na vida familiar (Campos, 2010).

Já a psicóloga refere que o surgimento deste diploma poderá ter acarretado **desvantagens** (*"Cumprida á risca, de uma forma muito cega, poderá haver alguém que necessite de uma medida e não tem porque alguém disse que a limitação era ligeira e não grave"*), no entanto, considera que algumas das mudanças poderão ter trazido **vantagens** para os alunos que saíram deste enquadramento legal, se considerarmos uma que no diploma final de conclusão deverá vir especificado o apoio ao nível da EE (*"O decreto lei 3/2008 diz a certa altura que, os alunos que estejam abrangidos pela nova legislação, o diploma de conclusão deve ter isso indicado, ora isto não é uma coisa muito simpática"*), a somar temos uma maior participação dos professores no processo de avaliação (*"os professores estão muito mais implicados no processo"*) tendo o jovem também mencionado a questão de não ter tido mais apoio especializado, o que de certa forma foi percecionado por si como algo positivo (*"avalio isso como tendo sido positivo para mim, porque já não passava aquele tempo, sozinho, numa sala, com o professor. Posto isto, um dos aspetos que foi sendo salientado ao longo das entrevistas, da psicóloga e do jovem, especificamente é de que de facto houveram poucas mudanças, que se refletem pelas descrições do jovem ("Nunca me apercebi de nenhuma mudança"; "Não me fez grande diferença, sinceramente")*), e pela psicóloga (*"Este aluno não foi prejudicado por isso"*).

Por fim, considerando as estratégias utilizadas quer pela escola quer pela própria mãe, as perceções das estratégias variam quanto à sua **insignificância** estando esta associada apenas ao apoio coletivo que o jovem teve no 12º ano, pois este, não trabalhava as suas necessidades reais (*"apoio coletivo não lhe trazia nenhum benefício"; "tinha o D. a dizer que aquilo não servia para nada"*), sendo também referido que o apoio externo, nomeadamente as explicações de português, foram **eficazes** (*"Efetivamente quando o D. foi para lá as coisas começaram-se a compor"*).

#### **4. Qual o papel dos diferentes intervenientes, ao longo do percurso académico do jovem?**

No decorrer da análise dos resultados, vários foram os intervenientes abordados como tendo desempenhado diferentes papeis, ao longo de todo o percurso académico, do jovem., sendo que estes irão sendo referidos ao longo da descrição destes resultados.

Assim sendo, ao longo das entrevistas, o papel dos intervenientes foi sendo identificado através de diferentes conceitos e expressões, concretamente: a **persistência**, que se veio a evidenciar por parte da mãe, ao longo do processo do aluno, na medida em que esta mobilizou diferentes recursos para conseguir satisfazer as necessidades emergentes do seu filho (*"eu não tenho mais nada, pego no meu filho e vou para lá"; "Eu já lutava há tantos anos para ali ter chegado, não era por um pequeno detalhe que ia deitar tudo a perder, por isso na altura disse que se não conseguissem iria publicar por todo o lado, vou para os jornais dizer o apoio que esta escola dá a alunos na situação no D."; "andava-mos nós em casa a massacra-lo a dizer que ele precisava deste apoio"*), o **papel notório** que a mãe foi relatando, acerca dos diferentes profissionais que foram acompanhando o jovem, nomeadamente, a terapeuta da fala 2 (*"realmente aí o trabalho foi notório"*), da explicadora de português que acompanhou o jovem no 12º ano (*"efetivamente quando o D. foi para lá as coisas começaram-se a compor"*), o trabalho desempenhado pela psicóloga da escola que acompanhou o jovem do 8º ano ao 11º ano (*"com o apoio da psicóloga, as coisas foram sendo diferentes e tudo melhorou, por ser uma profissional espetacular que se interessa imenso pelos alunos, e realmente melhor que o apoio dela acho que não poderia ter encontrado ao nível do 3º ciclo e do secundário, porque mesmo com as alterações todas, ela foi sempre uma grande ajuda"*).

Referente a um papel **irrelevante**, a mãe refere o trabalho desempenhado pela professora do ensino básico que apoiou o jovem nos casos de leitura nos inícios do 1º ciclo (*"não sei se promoveu alguma mudança, sinceramente eu acho que não surtiu nenhum efeito, eu não via resultados"*); referindo-se também à terapeuta da fala 1 (*"eu não estava satisfeita com o trabalho e no ano seguinte achei que não era ali que queria continuar com ele"*) e aos profissionais da escola que o jovem frequentou no 2º ciclo (*"aquela escola é para esquecer e aí posso-lhe dizer que me senti completamente sozinha, aquilo nunca deu em nada"*). No mesmo sentido este papel irrelevante é conotado à Diretora de turma do jovem, visto se ter concluído, através dos seus relatos um distanciamento de todo o processo (*"Sinceramente não lhe sei dizer, pois como não o tinha diretamente como aluno, essas questões passavam-me um bocado ao lado"; "não acompanhei a parte da legislação, sendo a psicóloga dos serviços de psicologia e orientação, aqui da escola, responsável por essa dimensão"*).

Constata-se também um papel de **cooperação**, relatado pela diretora de turma acerca da psicóloga (*"é a psicóloga que me põe a par de todo o processo do aluno, tendo também contado com a sua colaboração para elaboração do relatório do aluno"*), referenciado pela mãe acerca, da explicadora de português do 12º ano (*havia uma*

*excelente comunicação entre nós para juntas podermos “puxar as orelhas” ao D.”), do pai do jovem (“nunca me senti sozinha, tinha o meu marido e ali a luta era dos dois”), e por fim, temos a psicóloga que relata o papel de cooperação da psicopedagoga (“nós tínhamos na altura a colaboração de uma psicopedagoga da CERC”).*

Com um papel de **coordenação**, surge a Diretora de Turma (*“consistia em contactar o encarregado de educação e os diferentes professores do D.”; “tinha como papel orientar e registar os depoimentos de cada professor, relativamente á atitude, ao aproveitamento”*), e a psicóloga (*“Na altura eu contacto o júri nacional de exame”*). Numa lógica de **avaliação**, são referidos os seguintes intervenientes: o centro educacional que dá o diagnóstico de dislexia (*“ele fez uma avaliação, realizada por uma professora do ensino especial e por um psicólogo”*), a psicóloga, que reavaliou o processo do aluno para a elaboração do relatório técnico-pedagógico (*“foi feita uma reavaliação , elaborei um relatório técnico pedagógico, no relatório técnico pedagógico, incluiu os dados de identificação , percurso escolar, inclusivamente o 12º ano de escolaridade, o perfil de funcionalidade em termos de atividade e participação”*), tendo contado com a participação dos professores (*“Foi feita também pelos professores a reavaliação em termos de atividade e participação”*), da psicopedagoga (*“foi mais as partes das funções do corpo e o perfil de funcionalidade ao nível dos fatores ambientais”*). Posteriormente, surge a identificação de um papel direcionado para o **apoio especializado**, concretizado no 1º ciclo pelo centro educativo (*“É neste centro que começa a ter um apoio a nível do ensino especial”*).

A direção da escola surge como tendo desempenhado, no percurso do jovem, um papel de **liderança**, na medida em que é ela a quem se confere o poder na aprovação, de tomada de decisões (*“reuni com a diretora da escola, apresentei-lhe o processo e o parecer da presidente é que de facto, autorizaria a proposta de condições especiais e assim foi.”*), sendo que este papel surge muitas vezes referenciado à mãe, concretamente na procura de respostas que garantissem o apoio necessário do seu filho (*“sempre fui eu que procurei os especialistas”; “proteste, chamei mais uma vez atenção para que as coisas não se voltassem a repetir”; “Aqui tomei a opção de o meter em explicações de português”*).

Relativamente ao jovem surgem questões relacionadas com seu papel de **autorregulação**, na medida em que se verifica ao longo do seu percurso, a adoção de estratégias de auto-controlo que o ajudaram a suprimir as suas dificuldades (*“já tinha estratégias, desde cedo, que me ajudavam a superar as dificuldades e sempre utilizei-as”; “ele chegava aquelas letras, que tinha noção que trocava, e começava a dizer muito baixinho para ninguém perceber se ele estava a dizer mal ou bem”; “ele já tinha muito*

*interiorizado quais eram os tipos de erros que dava, tinha conseguido algum nível de auto correção bastante interessante").*

Outro papel extremamente salientado foi o **envolvimento** que a mãe evidenciou no percurso do jovem, o que possibilitou também a criação de uma relação de proximidade com os profissionais da escola. Joyce Epstein (1987, cit in Marques, 1997) refere que os pais, através de diferentes formas poderão beneficiar de uma proximidade e relação saudável com a escola, tendo no entanto, quer a escola quer os pais uma responsabilização mútua. Assim sendo, foi possível verificar ao longo dos dados que estes dois sistemas conduziram este processo, o que é defendido por estes autores, nomeadamente: "Ajudar os filhos em casa", sendo esta uma medida que a mãe veio desde sempre adotar (*"havia uma autodisciplina, muito exercitada pela mãe, que efetivamente deve ter dado resultados"; " sem dúvida que o trabalho realizado com o jovem, pela mãe, marcou positivamente este processo"*), através do "envolvimento dos pais na escola", que também se constatou através dos dados recolhidos (*"além de ser mãe e o acompanhar como encarregada de educação, fazia parte, na altura, da chamada assembleia de escola, participou sempre em todas as estruturas"; " foi sempre uma pessoa muito interessada, muito participativa, na instituição escola e penso que isso foi muito favorável"*), "Envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem", o que se verifica quando a mãe refere que acompanhava o seu filho nas consultas de terapia da fala, envolvendo-se também na aprendizagem (*"andamos os dois aprender linguagem gestual"*), através do "Envolvimento dos Pais no Governo da Escola", o que também aconteceu na medida em que, a mãe fazia parte da associação de pais na escola (*"eu fazia parte da associação de pais"; " fiz sempre questão por estar do lado de lá. Eu não era só a mãe do D., também era o elemento da associação de pais, também era quem ia às reuniões de conselho, gerais, e o conhecer o sistema pela parte de dentro, ter acesso às pessoas de outra maneira, também me ajudou muito e apoiou nesta situação"*) e por fim, uma responsabilização por parte da escola em estabelecer meios de comunicação com os pais, transmitindo sempre a informação sobre o processo do filho, como se verificou com a psicóloga que transmitiu à mãe do jovem a entrada em vigor do novo decreto tendo por isso explicado as alterações que iriam ocorrer (*"Na altura que se dá esta mudança, marquei uma reunião com a mãe"; " isto na altura foi muito bem explicado, como pode imaginar, eu acho que até lhe cheguei a dar cópias da legislação"*).

Por fim, temos ainda o papel **desgastante**, sendo que este apenas foi referenciado pela mãe ao longo da entrevista (*"Foi sempre um caminho de muita luta"; " O D. esgotou-me, cansou-me mesmo"; " É isso, fiquei muito cansada, muito esgotada com a luta diária que foi conseguir levar o D., esta luta ainda mantém-se ... eu ainda não pude descansar e*

*espero ansiosamente pela hora em que ele acabe o curso"; "houve muitas coisas que eu não comprei, houve muitas férias que eu deixei de fazer, nós tivemos 12 anos sem ter férias, mas investir nessa área para mim era essencial").* Este desgaste de que a mãe fala vai de encontro à ideia defendida por Nielsen (1999) que refere que o surgimento de uma problemática e o esforço complementar que a família faz para enfrentar esta nova situação, provoque na família uma pressão (Nielsen, 1999). Na generalidade, desempenhar o papel parental de uma criança com limitações, é com frequência emocionalmente desgastante (Pearson & Stenberg, 1986). Como exemplo de um esforço acrescido, temos questões relacionadas com o nível económico, na medida em que algumas despesas aumentam com o crescente número de terapias e ajudas técnicas (Weggener, 1988, cit. in Pereira, 1996).

## **CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES**

Tendo tido este estudo o objetivo de perceber as mudanças que surgiram com o Decreto-lei n.º 3/2008, concretamente, explorar um caso de um jovem que foi elegível para a EE, segundo o Decreto-lei n.º 319/91, e que deixou de o ser com o novo paradigma, a realização deste estudo permitiu-nos chegar a algumas conclusões importantes.

Considerando que este é o caso de um jovem com Dislexia, com todas as dificuldades anteriormente identificadas, pelos diferentes intervenientes que acompanharam o jovem, pode-se constatar que este foi um caso de sucesso. Do que se constata dos resultados obtidos, é de que, este sucesso poderá estar associado à intervenção que foi realizada com este jovem, desde muito cedo, logo no 1º ciclo. Esta intervenção foi possível, através da iniciativa da mãe em procurar respostas, pois segundo o que consta dos dados recolhidos, a escola desvalorizou as dificuldades do aluno, tendo dado uma ênfase aos problemas de comportamento. Houve uma desvalorização por parte da escola. Segundo a literatura, a entrada no 1º ciclo do ensino básico, constitui-se como um momento crucial na avaliação das dificuldades das crianças, na medida em que, este é considerado um momento no qual, com maior sucesso se poderá intervir, evitando assim um desenvolvimento das dificuldades se torne muitas vezes, irreversível (Lopes, 2010). A intervenção, realizada desde muito cedo, neste caso em particular, e a constatação da diminuição das dificuldades do jovem ao longo do seu percurso, levou a que os intervenientes e até mesmo o jovem não percecionassem as mudanças ocorridas com o Decreto-lei n.º 3/2008 como tendo sido dramáticas e significativas.

Posto isto, não podemos deixar de referir a importância que o envolvimento e a proatividade da mãe contribuíram para que este caso se evidenciasse, um caso de sucesso. Como refere mais uma vez a literatura, o envolvimento parental na vida académica dos seus filhos, é uma condição essencial para o sucesso escolar das crianças, concretamente, crianças que apresentem dificuldades, Warnock (1978 cit in Dias, 1996).

Não obstante, poderemos considerar que a escola também teve um papel importante, naquilo que foi, uma transição pacífica, na medida em que, houve sempre a preocupação de que o jovem pudesse usufruir de apoio, que fosse de encontro às suas reais necessidades, tendo neste processo, a psicóloga um papel muito importante e influente. Isto leva-nos a crer que a escola adotou uma política, baseada no princípio da inclusão, visto que, o conceito de inclusão remete para a prática da igualdade de direitos, a todos os alunos, a uma educação de qualidade, devendo esta atender às suas características e necessidades individuais (Aranha, 2004). Ou seja, a ideia de que a inclusão

escolar é para os jovens em situação de deficiência não se aplica, pois ela deverá contemplar todas as crianças e jovens que apresentem dificuldades e que exijam assim necessidades educativas específicas (Teodoro & Sanches, 2006).

Um dos dados que também se revelou importante e passível de ser discutido, foi a percepção que o jovem tem das suas dificuldades e os relatos dos intervenientes face à sua capacidade de, desde cedo, ter criado um auto-controlo que lhe permitiu ir contornando as suas dificuldades. Segundo a literatura, a percepção que as crianças e jovens têm da sua auto-eficácia revela-se como sendo preditora de um desenvolvimento académico de sucesso, (Linhares, Loureiro, Marturano & Medeiros, 2003). Assim, sendo poderemos concluir que o facto de o jovem ter tido esta postura ao longo do seu percurso, poderá ter contribuído para que este caso tivesse sucesso.

Posto isto não podemos deixar de referir, aquilo que foi o desenho inicial deste estudo, que não era, o que hoje apresentamos. Inicialmente, este estudo tinha sido planeado considerando que os participantes fossem vários pais de alunos que deixassem de ser elegíveis para EE com as mudanças da nova política da EE. O objetivo inicial era o de, através das percepções dos pais, compreender o impacto destas alterações. No entanto, após vários contactos junto de profissionais que exercem funções no terreno e que nos poderiam auxiliar nesta recolha, constatou-se apenas a existência de um caso, com os critérios pretendidos. Devido à inexistência de casos que sustentassem os objetivos inicialmente previstos, e tendo em consideração a importância e a pertinência do estudo, considerou-se a possibilidade de aprofundar o estudo de caso.

Posto isto, em relação a pistas futuras para investigação, seria pertinente e interessante que se conseguisse que todas estas questões fossem exploradas através de uma amostra representativa da população. Tendo a nossa recolha de dados incidido no Porto de na área do Grande Porto, e dessa busca só ter surgido apenas um caso, seria também conveniente que este estudo se alargasse a nível nacional, para que assim se pudesse elaborar um estudo que conseguisse dar a perceber esta realidade.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, M. & Relvas, A. (2007). *Novas formas de família*. Coimbra: Quarteto.
- Albarello, L., Françoise, D., Georges, P., Hiernaux, J., Maroy, C. & Ruquoy, D. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alves, S., Ferreira, M., Maia, M., Pinheiro, S. & Simeonsson, R. (2010). *Projeto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto Lei Nº 3/2008. Relatório Final*. Portugal: DGIC.
- Amado, J. & Boavida, J. (2008). *Ciências da Educação – Epistemologia, Identidade e Perspetivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Aranha, M. (2004). *Educação Inclusiva: A família*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais – subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Bautista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Boutin, G., Goyette, G. & Hébert, M. (1990). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner U. (1994). Ecological Models of human development. In Gauvin M. & Cole M. (2th Edition), *International Encyclopedia of Education* (pp. 37-43) Oxford: Elsevier.

- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In L. Richard & W. Damon (6th Edition). *Handbook of Child Psychology*. (pp.793-828). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Campomar, M. (1991). Do uso de “estudo de caso” em pesquisas para dissertações e teses em administração. *Revista de Administração, São Paulo, V.26 (3)*, 95-97.
- Constantino, D. (2009). *Para cada aluno uma resposta: do Decreto-Lei n.º 319/91 ao Decreto-Lei n.º 3/2008*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica, Vol.2*, 369-376.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os professores e a família – a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Dias, J. (1996). *A problemática da relação família/escola e a criança com Necessidades Educativas Especiais*. Trabalho final para obtenção do diploma do curso de Estudos Especializados: Educação Especial. Instituto Jean Piaget.
- *Decreto Lei nº 319/91, de 23 de Agosto – Regime Educativo Especial.*
- *Decreto Lei nº 3/2008, de 07 de Janeiro – Regime Educativo Especial.*
- *Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de novembro*
- *Despacho Normativo n.º 10/2009 de 19 de fevereiro.*
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens (2ªEd.)*. Porto Alegre: Bookman.
- Eguiluz, L. (2003). *Dinámica de la familia: Un enfoque psicológico sistémico*. Editorial Pax México, Librería Carlos Cesarman S.A.
- Fletcher, J. & Vaughn, S. (2009). Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties. *Society for Research in Child Development, Vol.3*, 30-37.

- Freire, S. & César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education, Vol.18*, 341 – 354
- Gimeno, A. (2001). *A família – O desafio a diversidade*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Gülseçen, S. & Kubat, A. (2006). Teaching ICT to Teacher Candidates Using PBL: A Qualitative and Quantitative Evaluation. *Educational Technology & Society, Vol.9*, 96-106.
- Hutz, C. (2007). *Prevenção e Intervenção em situações de risco e Vulnerabilidade*. Brasil: Casa do psicólogo Livraria e Editora Lda.
- Lavigne, V. & Ryan, M. (1979). Psychological adjustment of siblings of children with chronic illness. *Pediatrics, Vol.63*, 616-627.
- Lewis, J. & Ritchie, J. (2003). *Qualitative Research Practice – A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: SAGE Publications.
- Lopes, J. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: a sofisticada arquitetura de um equívoco*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Magalhães, J. (2010). *Percepções de Professores de Educação Regular e de Educação Especial acerca das novas políticas de educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Orientação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Marques, R. (1997). *A escola e os pais – como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Marchesi, A. (2004). *O que será de nós, os maus alunos?*. Brasil: Artmed Editora
- Medeiros, G. (2009). *A participação dos pais/encarregados de educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais no processo Ensino-Aprendizagem: Um Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação, não publicada. Porto, Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Linhares, M., Loureiro, S., Marturano, E. & Medeiros (2003). O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia 2003, Vol.8*, 93-105

- Ministério da Educação (2005). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação (2008). *Educação Especial: Manual de apoio à prática*. Lisboa: ME.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula: guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1997). Operationalizing the NJCLD Definition of Learning Disabilities for Ongoing Assessment in Schools. *ASHA Desk Reference, Vol.3, 258a-258b*.
- Oliveira, J. (2009). *Psicologia da Educação - temas complementares*. Porto: Livpsic.
- OMS (2004). *CIF:Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. Portugal: Direção Geral de Saúde.
- Pereira, F. (1996). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades da família*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pinheiro, E. (2010). *Perceção das Necessidades da família enquanto cuidadora, em situações de Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia na área de Especialização de Educação e Intervenção Comunitária, não publicada. Universidade Fernando Pessoa.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia do Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.
- Prata, M. (2009). *Estudo das ideias e das práticas dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico acerca da inclusão educativas das crianças com NEE*. Dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia, não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Relvas, A.P. (1996). *O Ciclo Vital da Vida – Perspetiva Sistémica*. Porto: Ed. Afrontamentos.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora

- Sameroff, A. & Chandler, M. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F.D. Horowitz, M., S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.), *Review of Child Development Research. Vol.4*, 187-244.
- Sameroff, A. & Fiese, B. (2000). Transactional Regulation: The development Ecology of Early Intervention. In J.P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva, S. (2008). *Envolvimento Parental em crianças com Autismo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, não publicada. Braga, Universidade Católica Portuguesa.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Tekin A. (2011). Parent Involvement Revisited: Background, Theories, and Models. *International Journal of Applied Educational Studies. Vol.11*, 1-13.
- Teodoro, S. & Sanches, I. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação, Vol.8*, 63-83.
- Turnbull, A., Summers, J. & Brotherson M. (1986). Family life cycle. In A.P. Turnbull & H. R. Turnbull (Eds.), *Families, professiononals and exceptionality: A special partnership*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework on special needs education*. Paris: UNESCO.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Journal Kemanusiaan. Vo.9*, 1-6.

# ANEXOS

---

## Anexo 1 - Guiões de Entrevista

MÃE			
Dimensões	Sub - dimensões	Objetivos	Tipos de Questões
<b>Dados Sócio-Demográficos</b>	Agregado familiar	Recolher informação sobre os elementos constituintes do agregado familiar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantas pessoas constituem o agregado familiar?</li> <li>• Qual a situação profissional dos progenitores, actualmente?</li> <li>• Qual a idade dos irmãos?</li> </ul>
<b>Dificuldades</b>	Jovem	Recolher informação acerca do jovem e as suas dificuldades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que idade tem?</li> <li>• Qual o ano escolar que se encontra a frequentar?</li> <li>• Em que momento se apercebeu que o seu filho poderia ter algum problema?</li> <li>• Que dificuldades apresentava o seu filho?</li> <li>• Em algum momento foi-lhe dado um diagnóstico que justificasse as dificuldades do seu filho?</li> </ul> <p><b>Se sim:</b>            Em que momento isso aconteceu?            Em que circunstâncias é que isso aconteceu?            Que profissionais estiveram envolvidos nessa avaliação?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue-me identificar quais são exatamente as dificuldades do seu filho?</li> <li>• O que fez quando lhe transmitiram as necessidades de que o seu filho carecia?</li> <li>• Como caracteriza o percurso do seu filho?</li> </ul>
<b>Decreto-lei n.º 319/91</b>	Conhecimentos da Legislação  Medidas Aplicadas  Percepção das Medidas Aplicadas	Recolher informação acerca dos conhecimentos acerca da legislação, das medidas aplicadas e da percepção que a mãe tem dessas mesmas medidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em que ano é que o seu filho teve apoio ao nível da Educação Especial?</li> <li>• Teve conhecimento da lei que abrangia a Educação Especial nessa altura?</li> </ul> <p><b>Se sim:</b>            Quem lhe transmitiu essa informação?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando é que o seu filho começou a ter apoio ao nível da EE?</li> <li>• Que medidas beneficiou o seu filho enquanto esteve abrangido por esta legislação?</li> <li>• Qual a sua percepção acerca dessas medidas?</li> <li>• Para além do apoio que a escola dispunha, identificou a necessidade de recorrer a outro tipo de apoio?</li> <li>• Que profissionais estavam envolvidos no processo do seu filho?</li> <li>• Como avalia a intervenção desses profissionais?</li> </ul>

<p><b>Decreto-lei n.º 3/2008</b></p>	<p>Conhecimentos da Legislação</p> <p>Mudanças Identificadas</p> <p>Medidas Aplicadas</p> <p>Percepção das mudanças</p>	<p>Recolher informação acerca dos conhecimentos acerca da legislação, das mudanças surgidas, das medidas aplicadas e da percepção que a mãe tem dessas mesmas mudanças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teve conhecimento da nova legislação? <b>Se sim:</b> Quando tomou conhecimento desta alteração? Como tomou conhecimento desta alteração? Sabe quais foram as principais mudanças ocorridas com o surgimento desta nova lei? Como percebe estas mudanças?</li> <li>• Considera terem havido grandes mudanças, no percurso do seu filho, com o surgimento desta nova lei? Considera terem havido vantagens/desvantagens no percurso do seu filho, com o surgimento da nova lei?</li> <li>• Considera que com o surgimento desta nova lei possam ter surgido vantagens, quer para o seu filho quer para a sua família? Quais?</li> <li>• Considera que com o surgimento desta nova lei possam ter surgido desvantagens, quer para o seu filho quer para a sua família? Quais?</li> </ul>
<p><b>Papel dos intervenientes</b></p>	<p>Identificação dos intervenientes</p> <p>Definição do Papel dos intervenientes</p>	<p>Recolher informação acerca dos diferentes intervenientes que tiveram um papel importante no percurso do jovem e de que forma a mãe percebe este mesmo papel desempenhado por cada um.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue identificar os profissionais que foram fazendo parte do processo do seu filho?</li> <li>• Como avalia o papel de cada profissional, no processo do seu filho?</li> <li>• Como define a sua relação com a escola, tendo em consideração todo o percurso do jovem?</li> <li>• Considera que a escola era sensível e acessível face às necessidades do seu filho?</li> <li>• Em algum momento se sentiu sozinha neste percurso?</li> <li>• Quais foram as suas maiores dificuldades ao longo deste percurso?</li> </ul>

ALUNO			
Dimensões	Sub-dimensões	Objetivos	Tipo de Questões
<b>Dificuldades</b>	Jovem	Recolher informação acerca das dificuldades do jovem e da percepção que este tem das mesmas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quando é que se tornou perceptível para ti que tinhas dificuldades?</li> <li>Quais são as tuas maiores dificuldades?</li> <li>Alguma vez explicaram-te o porquê das tuas dificuldades? Se sim: Quem o fez? Em que momento é que o fizeram? Como te sentis-te?</li> <li>Ao longo do teu percurso adoptas-te alguma estratégia que te ajudasse a colmatar as tuas dificuldades?</li> <li>Tendo em consideração as tuas dificuldades, como avalias o teu percurso até hoje?</li> <li>Como descreves atualmente o teu percurso na faculdade?</li> </ul>
<b>Decreto-lei n.º 319/91</b>	Conhecimentos da Legislação Medidas Aplicadas Percepção das Medidas Aplicadas	Recolher informação acerca dos conhecimentos acerca da legislação, das medidas aplicadas e da percepção que este tem do apoio prestado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alguma vez estives-te conhecimento de alguma lei sobre Educação Especial?</li> <li>Recordas-te de algum apoio que tenhas tido ao longo do teu percurso académico? <b>Se sim:</b> <b>Que apoio te foi sendo prestado?</b> Onde ocorria esse apoio? Em que momentos tinhas esse apoio? Como avalias esse apoio?</li> <li>Ao nível da avaliação dos professores, alguma vez percecionas-te alguma diferenciação?</li> </ul>
<b>Decreto-lei n.º 3/2008</b>	Conhecimentos da Legislação Mudanças Identificadas Percepção das mudanças	Recolher informação acerca dos conhecimentos acerca da legislação, das mudanças surgidas, das medidas aplicadas e da percepção o jovem tem dessas mesmas mudanças.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em algum momento te apercebes-te de alguma mudança no apoio que te era prestado na escola? <b>Se sim:</b> Que mudanças foram essas? Alguém te explicou o porquê dessas mudanças? Como percecionas essas mudanças?</li> </ul>
<b>Papel dos intervenientes</b>	Identificação dos intervenientes Definição do Papel dos intervenientes	Recolher informação acerca da percepção que o jovem tem dos diferentes intervenientes ao longo do seu percurso académico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recordas-te das pessoas que te ajudaram ao longo deste percurso?</li> <li>Como avalias o papel desempenhado por essas pessoas?</li> <li>Ao longo do teu percurso sentis-te apoiado por parte da escola? Como avalias esse apoio prestado?</li> <li>Consideras que os professores eram sensíveis às tuas necessidades?</li> </ul>

DIRETORA DE TURMA			
Dimensões	Sub-dimensões	Objetivos	Tipos de Questões
<b>Dados Sócio-Demográficos</b>	Funções desempenhadas na escola	Recolher informações acerca das funções desempenhadas no contexto escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as funções que desempenha na escola?</li> <li>• Qual a sua formação académica?</li> <li>• Há quanto tempo trabalha nesta escola?</li> <li>• Em que momento começa a acompanhar o caso do jovem?</li> <li>• Para além de Diretora de Turma foi professora do jovem em algum momento do seu percurso?</li> </ul>
<b>Decreto-lei n.º3/2008</b>	Conhecimentos da Legislação Medidas Aplicadas Mudanças surgidas Percepção das mudanças	Recolher informação acerca dos conhecimentos acerca da legislação, das mudanças surgidas, das medidas aplicadas e da percepção que a Diretora de Turma tem dessas mesmas mudanças	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece o mais recente decreto-lei que legisla a educação especial em Portugal? Se sim: Quando tomou conhecimento desta alteração? Como tomou conhecimento desta alteração? Qual a sua opinião acerca da nova política?</li> <li>• De que medidas o jovem foi beneficiário a partir da entrada em vigor do Decreto-lei n.º 3/2008?</li> <li>• Considera que as alterações surgidas com a nova política de EE poderão ter trazido alguma vantagem/desvantagem no desenvolvimento académico do jovem?</li> <li>• Na altura em que o D. deixa de ter apoio especializado, os professores que acompanhavam tiveram conhecimento das suas dificuldades?</li> </ul>
<b>Papel dos intervenientes</b>	Identificação dos intervenientes Definição do Papel dos intervenientes	Recolher informação acerca da forma como a Diretora de Turma percebe o seu papel neste processo, bem como o papel de todos os intervenientes com quem foi estabelecendo contacto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como diretora de turma, qual era a sua principal função no processo deste aluno?</li> <li>• Como define a postura dos docentes face às dificuldades e necessidades do jovem?</li> <li>• Considera que para um desenvolvimento de sucesso, a participação da família é importante? porquê?</li> <li>• Como define a relação família escola, tendo em conta este processo, especificamente?</li> </ul>

**PSICÓLOGA**

<b>Dimensões</b>	<b>Sub-dimensões</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tipo de Questões</b>
<b>Dados Sócio-Demográficos</b>	Profissional	Recolher informação acerca das funções desempenhadas no contexto escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qual a sua formação académica?</li> <li>Que funções assume na escola?</li> <li>Há quantos anos exerce funções nesta escola?</li> </ul>
<b>Dificuldades</b>	Jovem	Recolher informação acerca das dificuldades do jovem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em que momento começa acompanhar o processo do aluno?</li> <li>Que dificuldades identifica no aluno?</li> <li>Considera que o aluno se adaptava às suas dificuldades?</li> </ul>
<b>Decreto-lei n.º319/91</b>	Conhecimentos da Legislação Medidas Aplicadas Perceção das Medidas Aplicadas	Recolher informação acerca dos conhecimentos acerca da legislação, das medidas aplicadas e da perceção que a psicóloga tem dessas mesmas medidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anteriormente ao DL 3/2008, o jovem esteve abrangido por que lei?</li> <li>De que medidas beneficiou o jovem quando esteve abrangido por este enquadramento legal?</li> <li>Quem teve um papel importante na tomada destas decisões?</li> <li>Considera que estas medidas foram importantes para a evolução do aluno?</li> </ul>
<b>Decreto-lei n.º3/2008</b>	Conhecimentos da Legislação Medidas Aplicadas Mudanças surgidas Perceção das mudanças	Recolher informação acerca dos conhecimentos acerca da legislação, das mudanças surgidas, das medidas aplicadas e da perceção que a Psicóloga em dessas mesmas mudanças	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhece o mais recente decreto-lei que legisla a EE em Portugal?</li> </ul> <p><b>Se sim:</b> Como tomou conhecimento da saída do novo DL? Conhece as medidas que ele protagoniza? Qual a sua perceção sobre estas medidas?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Que mudanças ocorreram, no caso do jovem, com o surgimento do novo DL?</li> <li>Considera que estas mudanças trouxeram implicações no processo do aluno?</li> <li>A escola mobilizou recursos para continuar a dar resposta às necessidades do aluno?</li> <li>Como define avaliação realizada recorrendo à CIF?</li> <li>Considera que em termos legislativos, há alguma resposta para estes alunos?</li> </ul>
<b>Papel dos intervenientes</b>	Definição do Papel dos intervenientes	Recolher informação acerca da forma como a psicóloga perceciona o seu papel neste processo, bem como o papel de todos os intervenientes com quem foi estabelecendo contacto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quais foram as funções que lhe foram atribuídas no acompanhamento deste caso?</li> <li>Como define a relação família escola, tendo em conta este processo especificamente?</li> <li>Considera que a escola (Direção, professores) é sensível e acessível para discutir e dar resposta às necessidades dos alunos?</li> <li>Considera que o trabalho realizado pela escola é suficiente para promover o sucesso dos alunos?</li> <li>Como se posiciona face ao envolvimento da família no percurso académico deste aluno?</li> </ul>

## Anexo 2 - Termo de consentimento informado

### Termo de Consentimento Informado

O presente estudo está a ser realizado no âmbito do Mestrado em Psicologia Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano na Universidade Católica Portuguesa. O tema da investigação é "*Transição do Decreto-lei 319/91 para o 3/2008 no âmbito da Educação Especial - Um estudo de caso.*" e tem como objectivo geral, identificar as principais mudanças decorrentes da nova legislação na Educação Especial.

Seguindo os princípios éticos, informamos que a sua participação será confidencial, não constando o seu nome ou qualquer outro dado referente à sua pessoa que possa identificá-lo, no relatório final ou em qualquer publicação posterior sobre esta investigação.

Agradeço desde já a sua participação, enfatizando que a mesma em muito contribui para uma melhor compreensão e construção de um conhecimento actual nesta área.

Tendo conhecimento das informações contidas neste *Termo de Consentimento Informado*, eu \_\_\_\_\_ autorizo a utilização, nesta pesquisa, dos dados por mim fornecidos.

\_\_\_\_\_

Assinatura

Porto, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2012.

### **Anexo 3 - Termo de consentimento informado**

Porto, 17 de Maio de 2012

Assunto: Apresentação do projecto de investigação

Exma. Diretora da Escola X

Encontrando-me a desenvolver uma investigação para a conclusão do Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano, na Universidade Católica Portuguesa, venho por este meio apresentar a V.Ex.<sup>a</sup> a finalidade da minha investigação.

O estudo que me encontro a desenvolver subordina-se ao tema "*Transição do Decreto-lei 319/91 para o 3/2008 no âmbito da Educação Especial - Um estudo de caso*" e tem como objectivo geral, identificar as principais mudanças decorrentes da nova legislação na Educação Especial. Sendo assim, esta investigação vai incidir num estudo de caso, isto é, para atingir o objectivo referido, irei recolher informação junto de alguns profissionais, bem como consultar documentação referente ao processo do aluno. Desde já saliento que foi realizada uma autorização prévia ao Encarregado de Educação, que concordou em participar neste mesmo estudo.

Desde já cumpre-me garantir o total anonimato, tanto da documentação consultada, como das profissionais a quem recorrerei, na apresentação dos resultados da investigação.

A presente investigação, tal como foi referido terá a orientação da Prof. Mestre Lurdes Veríssimo e a Prof. Doutora Elisa Veiga que estarão disponíveis para prestar mais informações que a V.Ex.<sup>a</sup> considere importantes.

Agradecendo desde já a vossa atenção, apresento os meus melhores cumprimentos,

Rita da Silva Alves

## Anexo 4 - Tabela de categorização

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA 1	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS DOS DADOS
<b>(1) FASES DO PROCESSO</b>	(1.1) Pré - escola	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram o percurso do jovem no período pré-escolar.	<i>"O D. desde sempre, a nível de fala, foi sempre aquela criança "tatabitat", de forma quase codificada que quase ninguém o percebia..."</i>
	(1.2) 1º ciclo	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram o percurso do jovem no 1º ciclo.	<i>"Quando chegou à escola, efetivamente, começaram os problemas. Ele continuava com o "ch ... para ele ch, j, g ... era tudo igual", se ele não distinguia a falar, muito menos a ler e a escrever."</i>
	(1.3) 2º ciclo	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram o percurso do jovem no 2º ciclo.	<i>"nem no 2º ciclo o meu filho teve grande apoio ao nível do ensino especial."</i>
	(1.4) 3º ciclo	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram o percurso do jovem no 3º ciclo.	<i>"Quando muda para a nova escola no início do 7º ano houveram mudanças."</i>
	(1.5) Secundário	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram o percurso do jovem no Secundário.	<i>" A entrada para o secundário, foi outra luta, por causa da língua estrangeira, porque o inglês sempre foi um problema muito grande para o D"</i>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA 1	DESCRIÇÃO		EXEMPLOS DOS DADOS
	(1.6) Ensino Superior	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram à entrada do jovem no Ensino Superior.		<i>"Está a ser tranquila, já não tenho português, a única disciplina em que eu tenho de escrever é História, o resto é tudo desenho"</i>
<b>(2)</b> <b>INTERVENIENTES</b>	(2.1) Escola	<b>SUBCATEGORIA 2</b>	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que se refiram ao papel da Diretora de Turma, no processo do aluno.	<i>"não acompanhei a parte da legislação, sendo a psicóloga dos serviços de psicologia e orientação, aqui da escola, responsável por essa dimensão"</i>
		Diretora de Turma Secundário		
		Psicóloga	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que se refiram ao papel da psicóloga da escola, no processo do aluno.	<i>" depois com o apoio da psicóloga, as coisas foram sendo diferentes e tudo melhorou"</i>
		Direção da Escola	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que se refiram ao papel da Direção da Escola, no processo do aluno.	<i>"escola privilegia muito a aproximação dos encarregados de educação, de forma a criar-se um bom relacionamento"</i>
		Professores	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que se refiram ao papel dos professores, no processo do aluno.	<i>" Os professores sabiam do problema, acho que eram sensíveis a este, na correcção dos testes, por exemplo."</i>
		Psicopedagoga	Codifica-se nesta categoria, todas as unidades de registo que se refiram ao papel da psicopedagoga, no processo do aluno.	<i>"nós tínhamos na altura a colaboração de uma psicopedagoga da CERCI"</i>
	(2.2) Externos à Escola	Mãe	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que se refiram ao papel da mãe ao longo do percurso do jovem.	<i>"sem dúvida que o trabalho realizado com o jovem, pela mãe, marcou positivamente este processo, pois provavelmente este trabalho foi realizado desde muito cedo"</i>
		Terapeuta da fala 1	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que se refiram ao papel do primeiro terapeuta da fala que	<i>" comecei por levar o D. a uma terapia da fala para que ela fizesse uma avaliação"</i>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA 1	DESCRIÇÃO		EXEMPLOS DOS DADOS
<b>(2)</b>  <b>INTERVENIENTES</b>	(2.2)  Externos à Escola		acompanhou o jovem.	
		Terapeuta da fala 2	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que se refiram ao papel do segundo terapeuta da fala que acompanhou o jovem.	<i>"terapeuta da fala era realmente excepcional, até linguagem gestual ensinou, para quando ele tivesse dificuldade em perceber se era um "i, e, o, u", se não conseguisse lembrar visualmente do grafismo da letra, para se lembrar do gesto daquela letra, sendo assim mais fácil para ele"</i>
		Pai	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que se refiram ao papel do pai ao longo do percurso do jovem.	<i>" O apoio dele baseava-se mais em levar o D. à terapia, quando estava disponível, para controlar o D. em casa, por exemplo, muitas vezes o meu marido vinha a casa à tarde e não fazia mais nada a não ser, sentar-se à beira do D. quanto mais não fosse para obriga-lo a ler o jornal. "</i>
		Professora do ensino básico	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que se refiram ao papel da professora do ensino básico que deu apoio extra ao aluno.	<i>"contando com uma professora do ensino básico, porque ela fez-lhe uma avaliação porque era uma pessoa conhecida, e dessa avaliação ela referia que ele não tinha aprendido os casos de leitura, sendo que o trabalho começou por aí, tentar-lhe dar um reforço nos casos de leitura"</i>
		Explicadora de Língua Portuguesa	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que se refiram ao papel da explicadora de língua Portuguesa que deu apoio ao jovem.	<i>"Sim, sem dúvida, eu acho que se não fosse aquela professora, que já estava sensível para as dificuldades dele"</i>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA 1	DESCRIÇÃO		EXEMPLOS DOS DADOS
(2) <b>INTERVENIENTES</b>	(2.2) Externos à Escola	Jovem	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que se refiram ao papel do próprio jovem ao longo de todo o seu percurso.	<i>"nunca foi um problema para mim"</i>
		Centro Educativo	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que se refiram ao papel do centro educacional.	<i>" É neste centro que começa a ter um apoio a nível do ensino especial, que seria basicamente o mesmo que fez com a professora do ensino básico conhecida, mas mais especializada e com uma pessoa que já estava dentro do assunto. "</i>
(3) <b>PAPEL DOS INTERVENIENTES</b>	(3.1) Liderança	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram o papel de liderança dos intervenientes ao longo do percurso do jovem.		<i>"Aqui tomei a opção de o meter em explicações de português"</i>
	(3.2) Papel notório	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram o papel notório dos intervenientes ao longo do percurso do jovem.		<i>" realmente aí o trabalho foi notório."</i>
	(3.3) Envolvimento	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram o envolvimento dos intervenientes ao longo do percurso do jovem.		<i>" diretora que já me conhecia por ainda ser da altura em que eu lá fui aluna, da altura da minha filha pois eu fazia parte da associação de pais "</i>
	(3.4) Persistência	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram o papel persistente dos intervenientes ao longo do percurso do jovem.		<i>" andávamos nós em casa a massacra-lo a dizer que ele precisava deste apoio"</i>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA 1	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS DOS DADOS
<b>(3)</b> <b>PAPEL DOS INTERVENIENTES</b>	(3.5) Auto-regulação	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram a auto-regulação dos intervenientes ao longo do percurso do jovem.	<i>" já tinha estratégias, desde cedo, que me ajudavam a superar as dificuldades e sempre utilizei-as."</i>
	(3.6) Irrelevante	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram um papel irrelevante dos intervenientes ao longo do percurso do jovem.	<i>" não acompanhei a parte da legislação, sendo a psicóloga dos serviços de psicologia e orientação, aqui da escola, responsável por essa dimensão"</i>
	(3.7) Apoio Especializado	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram um apoio especializado.	<i>" É neste centro que começa a ter um apoio a nível do ensino especial, que seria basicamente o mesmo que fez com a professora do ensino básico conhecida, mas mais especializada e com uma pessoa que já estava dentro do assunto"</i>
	(3.8) Desgastante	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram o papel desgastante dos intervenientes ao longo do percurso do jovem.	<i>"O D. esgotou-me, cansou-me mesmo"</i>
	(3.9) Cooperação	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que se refiram ao papel de cooperação desenvolvido pelos intervenientes.	<i>"Em minha casa, nunca me senti sozinha, tinha o meu marido e ali a luta era dos dois"</i>
	(3.10) Coordenação	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que se refiram à coordenação e mediação de reuniões, avaliações respeitantes ao processo do aluno.	<i>"Digamos que consistia em contactar o encarregado de educação e os diferentes professores do D."</i>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA 1	DESCRIÇÃO		EXEMPLOS DOS DADOS
	(3.11) Avaliação	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram um papel de avaliação, ao longo do processo do aluno.		<i>"Foi feita também pelos professores a reavaliação em termos de atividade e participação"</i>
<b>(4)</b> <b>DIFICULDADES</b>	(3.2) Atitudes	Compreensão	Codifica-se nesta categoria as unidades de registo que refiram as atitudes dos diferentes intervenientes face às dificuldades do jovem.	<i>" Havia uma compreensão sim, por parte dos docentes que acompanhavam mais de perto o D."</i>
		Desvalorização	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram a desvalorização dos intervenientes, face às dificuldades do jovem, ao longo do percurso.	<i>" Apesar das minhas dificuldades, não considero ter sido um percurso difícil, também nunca pensei muito no meu problema. "</i>
	(4.1) Tipologia	Troca de Letras	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram as trocas de letras efetuadas pelo aluno.	<i>"Disseram-me mesmo que eu tinha um problema, que trocava as letras e eu próprio via nos testes que dava erros, eu tinha essa perceção"</i>
		Problemas de comportamento	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram problemas de comportamento.	<i>" Aliás eu tinha os professores em cima de mim a dizer que o D. não fazia nada, que estava lá completamente desinteressado"</i>
		Ininteligibilidade na fala	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram as dificuldades de compreensão do que a criança dizia	<i>" O D. desde sempre, a nível de fala, foi sempre aquela criança "tatabitat", de forma quase codificada que quase ninguém o percebia, só eu é que o percebia"</i>
		Erros ortográficos	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram os erros ortográficos.	<i>" os testes do D. continuavam a vir todos riscados a vermelho devido aos erros que ele dava"</i>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA 1	DESCRIÇÃO		EXEMPLOS DOS DADOS	
<b>(4)</b> <b>DIFICULDADES</b>	(4.1) Tipologia	Dislexia	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram diagnóstico de Dislexia.		" Onde ele fez uma avaliação, realizada por uma professora do ensino especial e por um psicólogo, tendo sido aí que lhe foi detetado uma Dislexia com disgrafia e disortografia."
		Dificuldades de articulação	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram as dificuldades de articulação		"Quando chegou à escola, efetivamente, começaram os problemas. Ele continuava com o "ch ... para ele ch, j, g ... era tudo igual", se ele não distinguia a falar, muito menos a ler e a escrever."
		Casos de Leitura	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram dificuldades associadas aos casos de leitura.		"contando com uma professora do ensino básico, porque ela fez-lhe uma avaliação porque era uma pessoa conhecida, e dessa avaliação ela referia que ele não tinha aprendido os casos de leitura"
		Atividades e participação	Codifica-se nesta categoria, todas as unidades de registo que refiram que o jovem apresentava limitações ao nível das atividades e participação.		"as limitações que ele apresentava em termos de atividade e participação"
<b>(5)</b> <b>LEGISLAÇÃO</b>	(5.1) Decreto-lei n.º 319/91	Conhecimentos	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram os conhecimentos/desconhecimentos sobre o Decreto-lei n.º 319_91.		" Essa procura foi muito minha, porque isso apanhou a época do 5º/6º ano, e portanto eu vi que o que tinha acontecido com aquela escola não podia acontecer mais, e daí o meu interesse em saber tudo direitinho, tendo também contado com o apoio do centro de gaia que estava a par de tudo"
		Medidas	Apoio Individualizado	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram que o aluno teve apoio individualizado	"Apoio individualizado de Língua Portuguesa, Inglês e Francês"

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA 1	DESCRIÇÃO			EXEMPLOS DOS DADOS
(5) <b>LEGISLAÇÃO</b>	(5.1) Decreto-lei n.º 319/91	Medidas	Avaliação	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que se refiram às medidas de avaliação que o jovem beneficiou ao longo do percurso académico.	<i>" não penalização pelos erros"</i>
		Perceção das medidas	Sem opinião	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram um não posicionamento face às medidas do DL.	<i>" Não sei se o apoio que ele teve anteriormente, poderá ter sido crucial nos resultados, pois desconheço"</i>
			Maçadoras	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que se refiram que as estratégias utilizadas eram maçadoras.	<i>"as aulas de apoio especializado serem uma seca"</i>
			Dispensáveis	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram que as medidas de que o jovem beneficiou foram dispensáveis.	<i>"achava que não precisava nada daquilo"</i>
			Desmotivante	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que	<i>"professores do apoio também notavam que ele não tinha interesse nenhum"</i>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA 1	DESCRIÇÃO		EXEMPLOS DOS DADOS	
<b>(5) LEGISLAÇÃO</b>	(5.1) Decreto-lei n.º 319/91	Perceção das medidas		refiram que as estratégias utilizadas foram desmotivantes.	
			Importantes	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram que as medidas de que o jovem beneficiou foram importantes	<i>" considero que foram importantes e me ajudaram bastante, pois trabalhávamos mesmo as minhas dificuldades"</i>
		Desconhecimentos	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que se refiram aos desconhecimentos dos intervenientes face ao DL.		<i>" Não, nunca soube de nenhuma lei"</i>
	(5.2) Decreto-lei n.º 3/2008	Conhecimentos	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram os conhecimentos/desconhecimentos sobre o Decreto-lei n.º 3_2008		<i>" A legislação, a partir do momento em que saí, é da obrigação de um profissional de uma área, quando recebe uma legislação lê-la a sério"</i>
		Desconhecimentos	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram desconhecimento dos intervenientes face ao decreto-lei n.º3/2008		<i>" Não, nunca soube de nenhuma lei, nem de nenhuma alteração. "</i>
		Perceção das mudanças	Estruturar	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram que o novo DL veio estruturar a EE.	<i>" O que acontecia anteriormente é que havia escolas inundadas de casos com NEE, o que também não fazia muito sentido."</i>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA 1	DESCRIÇÃO		EXEMPLOS DOS DADOS	
(5) <b>LEGISLAÇÃO</b>	(5.2) Decreto-lei n.º 3/2008	Perceção das mudanças	Poucas mudanças	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram que o DL 3/2008 não trouxe grandes mudanças para o jovem.	<i>" Não me fez grande diferença, sinceramente"</i>
			Manipulação	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram que há uma manipulação do DL.	<i>" Eu acho que a maior parte das escolas optou pelo "está está, fica", e portanto, não haverá tantos casos assim"</i>
			Sem opinião	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram ao não posicionamento crítico face ao impacto das mudanças do DL.	<i>" não me atrevo a colocar no lugar do aluno para lhe poder dar essa resposta."</i>
			Vantagens	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram o impacto positivo das mudanças associadas ao DL.	<i>"os professores estão muito mais implicados no processo. "</i>
			Desvantagens	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que se refiram que o DL	<i>" Cumprida á risca, de uma forma muito cega, poderá haver alguém que necessite de uma medida e não tem porque alguém disse que a limitação era ligeira e não grave "</i>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA 1	DESCRIÇÃO		EXEMPLOS DOS DADOS	
(5) <b>LEGISLAÇÃO</b>	(5.2) Decreto-lei n.º 3/2008	Perceção das medidas		trouxe desvantagens	
			Pressão	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram que o DL acarretou um aumento da pressão	<i>"basta o efeito psicológico, a pressão que se tem em cima, a pensar que se vai fazer um exame e que vais ter de fazer como todos os outros que não têm dificuldade nenhuma"</i>
			Confusão	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram que as mudanças ocorridas com o DL trouxeram alguma confusão.	<i>"havia também alguma dúvida se ele precisaria deste enquadramento legal ou não."</i>
		Mudanças	Preocupação	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram que o DL trouxe uma maior preocupação.	<i>"Para mim houve, eu que já estava assim um bocado descontraída com a situação, porque me sentia mais apoiada pela escola, aquele apoio que eu nunca tinha tido antes, e que ali me estava a saber bem e estava a saber desfrutar dele, acabei por "Ok, mais peso outra vez para cima de mim"</i>
			Retirada do apoio	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram que o DL veio retirar o apoio ao jovem.	<i>"deixou de ter apoio especializado"</i>
	Penalização pelos	Codifica-se nesta categoria todas as	<i>"os exames iriam ser corrigidos sem qualquer benefício, como acontece com qualquer outro"</i>		

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA 1	DESCRIÇÃO		EXEMPLOS DOS DADOS	
<b>(5)</b>  <b>LEGISLAÇÃO</b>	(5.2)  Decreto-lei n.º 3/2008	Mudanças	erros disléxicos	unidades de registo que refiram a retirada da medida de não penalização pelos erros disléxicos.	<i>aluno”</i>
			Utilização da CIF	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram a avaliação recorrendo à CIF	<i>na altura faço uma atualização do relatório tendo por referência a CIF, ou seja, o perfil de funcionalidade do aluno passou a ter por referência a CIF”</i>
			Relatório Técnico Pedagógico	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram a concretização do relatório técnico pedagógico.	<i>“foi feita uma reavaliação , elaborei um relatório técnico pedagógico, no relatório técnico pedagógico, incluiu os dados de identificação , percurso escolar, inclusivamente o 12º ano de escolaridade, o perfil de funcionalidade em termos de atividade e participação”</i>
		Estratégias	Explicações de Português	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que se refiram a explicações de Português.	<i>” Aqui tomei a opção de o meter em explicações de português”</i>
			Disponibilização de Recursos Humanos	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram à disponibilização de recursos humanos para dar resposta às	<i>“foi só no português que se manteve o apoio individualizado”</i>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA 1	DESCRIÇÃO		EXEMPLOS DOS DADOS	
<b>(5)</b>  <b>LEGISLAÇÃO</b>	(5.2)  Decreto-lei n.º 3/2008	Estratégias		necessidades do jovem.	
			Despacho normativo 10/2009	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram as medidas aplicadas ao abrigo do despacho normativo 10_2009	<i>"entretanto saiu o despacho normativo 10/2009 de 19 de fevereiro foi também o que levou que este caso fosse reavaliado, ou seja, quando ele entra no secundário havia muita duvida se ele iria precisar ou não de condições, novamente condições especiais na realização de exames , concretamente na Língua Portuguesa 12º ano."</i>
			Despacho normativo 50/2005	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram as medidas aplicadas ao abrigo do despacho normativo 50_2005	<i>"Levando ao limite da questão temos o despacho normativo 50/2005, se bem que este não se aplica no secundário"</i>
			Apoio coletivo	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram que o aluno beneficiou de um apoio coletivo.	<i>"depois com as alterações ele deixou de ter apoio especializado e passou a ter apoio coletivo com os outros colegas que tinham dificuldades e que tinham más notas"</i>
			Diferenciação Pedagógica	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram que foram aplicadas medidas de diferenciação pedagógica.	<i>"propôs-se que ele continuasse a beneficiar da não penalização de erros disléxicos, sendo que isso em vez de se chamar condições especiais de avaliação, seria considerado uma medida de diferenciação pedagógica a enquadrar no projeto curricular de turma, e que mantivesse o apoio pedagógico personalizado a Língua Portuguesa"</i>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA 1	DESCRIÇÃO		EXEMPLOS DOS DADOS	
(5) <b>LEGISLAÇÃO</b>	(5.2) Decreto-lei n.º 3/2008	Perceção das Estratégias	Insignificância	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram que as estratégias utilizadas foram insignificantes.	<i>"apoio coletivo não lhe trazia nenhum benefício"</i>
			Eficaz	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram que as estratégias utilizadas foram eficazes.	<i>Efetivamente quando o D. foi para lá as coisas começaram-se a compor"</i>
(6) <b>MEDIDAS EXTERNAS DE APOIO</b>	(6.1) Explicações de Português	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que se refiram explicações a Português, fora do contexto escolar.	<i>"Tivemos de recorrer a explicações particulares"</i>		
	(6.2) Terapia da fala	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram trabalho desenvolvido pelos terapeutas da fala, fora do contexto escolar.	<i>"comecei por levar o D. a uma terapia da fala para que ela fizesse uma avaliação."</i>		
	(6.3) Apoio personalizado	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram um apoio personalizado, fora do contexto escolar.	<i>"É neste centro que começa a ter um apoio a nível do ensino especial, que seria basicamente o mesmo que fez com a professora do ensino básico conhecida, mas mais especializada e com uma pessoa que já estava dentro do assunto"</i>		

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA 1	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS DOS DADOS
	(6.4) Apoio em casa	Codifica-se nesta categoria todas as unidades de registo que refiram o apoio desenvolvido em casa.	<i>"todo o apoio que ele teve foi feito por nós com ele"</i>