



MARIA CLARA  
ARAÚJO  
FONSECA

**A ESCOLA INCLUSIVA  
ESTUDO DE CASO NUM  
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

Relatório de Dissertação do Mestrado em  
Gestão e Administração de Escolas

**ORIENTADOR**

Professor Coordenador António Ângelo de Jesus  
Ferreira de Vasconcelos

outubro, 2022



MARIA CLARA  
ARAÚJO  
FONSECA

**A ESCOLA INCLUSIVA  
ESTUDO DE CASO NUM  
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

Relatório de Dissertação do Mestrado em  
Gestão e Administração de Escolas

**JÚRI**

Presidente: Professor Doutor Agostinho Bucha,  
Professor Adjunto, ESCE-IPS

Vogal Arguente: Professora Adjunta Doutora  
Ana Sequeira, ESCE-IPS

Orientador: Professor Coordenador António  
Ângelo de Jesus Ferreira de Vasconcelos, IPS

outubro, 2022

## AGRADECIMENTOS

“Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.  
Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.  
As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças.”  
Boaventura de Sousa Santos

Chegada ao término desta caminhada, é minha intenção deixar aqui o meu profundo reconhecimento e agradecimento a todos os que me acompanharam e contribuíram, à sua maneira, para este projeto.

Ao Professor Doutor António Ângelo Vasconcelos, por ajudar-me a crescer pessoal e academicamente.

Aos órgãos de gestão da escola envolvida e a todos os Professores que aceitaram participar no estudo, contribuindo para esta dissertação.

Aos meus pais; sem eles, não seria a pessoa que sou hoje.

À Júlia, amiga de coração aberto, pelas constantes palavras de incentivo, não me deixando fracassar.

À Dília, amiga e confidente, por estar presente em tantos momentos bons e um pouco mais difíceis.

À Isa, amiga, não de sempre, mas que encontrei para sempre, pela ajuda e incentivo.

A todos os outros amigos que, embora aqui não fique registado o nome, sabem bem quem são.

A todos os que fizeram parte desta minha caminhada,

o meu Muito Obrigada.

## RESUMO

A presente investigação tem por objetivo estudar a forma como a gestão mobiliza as políticas e as práticas na comunidade educativa para implementar o processo de inclusão dos alunos com necessidades específicas, (NE) na escola. O estudo questiona as políticas e as práticas que estiveram na base da construção da escola inclusiva (EI) de um agrupamento de escolas e perceber a forma como a gestão escolar articula os projetos de inclusão com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA).

Utilizou-se uma abordagem qualitativa, com a participação de vários sujeitos e destaque para o diretor do agrupamento, a coordenadora da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI) e um grupo de trinta professores, norteado pela questão de investigação de saber que políticas e práticas são mobilizadas pela liderança do agrupamento no processo de inclusão dos alunos com NE.

Parte-se da premissa de que, se queremos uma política inclusiva de educação, as lideranças superiores e intermédias devem implementar ambientes diferenciados e significativos, valorizadores das aprendizagens e da autonomia dos alunos. Nesta perspetiva a gestão assume importância, quer na organização, quer no funcionamento da escola no seu todo, pela necessidade de implementação de um currículo aberto e flexível às necessidades dos alunos, assim como pela urgência em alocar recursos humanos e organizacionais através de equipas (EMAEI) e dos centros de apoio à aprendizagem (CAA).

A recolha de dados realizou-se através de entrevistas, com roteiros previamente elaborados, às lideranças de escola e de questionários aos professores, recorrendo-se à análise de conteúdo por categorias para analisar os dados dos inquiridos.

Os resultados do estudo sugerem que a gestão promove a divulgação de (EI) perante a comunidade educativa. Precisa ainda de realizar uma revisão dos seus documentos, nomeadamente, do Projeto Educativo e do Regimento Interno, com uma linguagem mais aproximada do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Também realizar a alocação ao nível da afetação dos recursos humanos, materiais e equipamentos específicos para que se promova a formação especializada a Professores e técnicos operacionais.

**Palavras-Chave:** Gestão Escolar; Escola Inclusiva e Políticas Públicas; Necessidades específicas (NE); Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI); Lideranças.

## **ABSTRACT**

This research aims to study how management mobilizes policies and practices in the educational community to implement the process of inclusion of students with specific needs, (NE) in school. The study questions the policies and practices that undertook the construction of an inclusive school (EI) of a group of schools and understands how school management articulates inclusion projects with the GroupIng Educational Project (PEA).

A qualitative approach was used, with the participation of several subjects and highlighted by the director of the group, the coordinator of the multidisciplinary team to support inclusive education (EMAEI) and a group of thirty teachers, based on the question of research of knowing what policies and practices are mobilized by the leadership of the group in the process of inclusion of students with EN.

It is based on the premise that, if we want an inclusive education policy, senior and intermediate leaders must implement differentiated and meaningful environments that value learning and student autonomy. In this perspective, management is important, both in the organization and in the functioning of the school as a whole, for the need to implement an open and flexible curriculum to the needs of students, as well as for the urgency of allocating human and organizational resources through teams (EMAEI) and learning support centers (CAA).

Data collection was carried out through interviews, with previously elaborated scripts, to school leaders and questionnaires to teachers, using content analysis by categories to analyze the data of respondents.

The results of the study suggest that management promotes the dissemination of (EI) to the educational community. It also needs to carry out a review of its documents, namely the Educational Project and the Internal Rules, with a more approximate language of Decree-Law No. 54/2018 of 6 July. Also make the allocation at the level of the allocation of human resources, materials and specific equipment to promote specialized training to teachers and operational technicians.

**Keywords:** School Management; Inclusive School and Public Policies; Specific needs (NE); Multidisciplinary support team for inclusive education (EMAEI); Leaders.

## **Lista de Abreviaturas**

NE – Necessidades específicas  
NEE - Necessidades educativas especiais  
EMAEI – Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva  
CAA – Centro de apoio à aprendizagem  
PEA – Projeto educativo do Agrupamento  
PA – Plano de ação  
RI – Regimento interno  
DEE – Docente de educação especial  
EEE – Equipa de educação especial  
EEEI - Equipa de educação especial integrada  
CERCIS – Cooperativa de educação e reabilitação de crianças inadaptadas  
LBSE – Lei de bases do sistema educativo  
CEE – Comunidade económica europeia  
DUA – Desenho universal para a aprendizagem  
PEI – Programa educativo individual  
RTP – Relatório técnico e pedagógico  
PIT – Plano individual de transição  
PCT – Projeto curricular de turma  
PE - Programa educativo  
CIF – Classificação internacional de funcionalidade  
MMRP – Meio menos restrito possível  
NACEPI – Núcleo de apoio comportamental e educativo para prevenção da indisciplina  
UEE – Unidade de ensino estruturado  
SPO – Serviço de psicologia e orientação  
AEC – Atividades de enriquecimento curricular  
AAAF – Atividades de animação e de apoio à família  
BE – Biblioteca escolar  
DL – Decreto-Lei  
ME – Ministério de educação  
CPCJ – Comissão de proteção de crianças e jovens  
CRI – Centro de recursos para a inclusão  
CRJ – Centro recreativo de jovens  
APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental  
MTP – Metodologia de trabalho de projeto  
OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

|                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Índice                                                                                       |    |
| AGRADECIMENTOS .....                                                                         | 1  |
| RESUMO.....                                                                                  | 2  |
| ABSTRACT.....                                                                                | 3  |
| LISTA DE ABREVIATURAS .....                                                                  | 4  |
| LISTA DE ANEXOS.....                                                                         | 7  |
| LISTA DE GRÁFICOS .....                                                                      | 7  |
| LISTA DE QUADROS.....                                                                        | 7  |
| INTRODUÇÃO .....                                                                             | 8  |
| CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....                                                     | 12 |
| 1. A ESCOLA INCLUSIVA E A GESTÃO ESCOLAR .....                                               | 12 |
| 1.1 Conceito de integração e inclusão - Escola integrativa e escola inclusiva .....          | 14 |
| 1.2 Conceito de diferenciação pedagógica .....                                               | 20 |
| 1.3 Conceito de Necessidades Educativas Especiais, Necessidades Específicas e Inclusão ..... | 21 |
| 2. MODALIDADES DE GESTÃO E DE LIDERANÇA .....                                                | 24 |
| 2.1 O papel do gestor escolar no processo de implementação da EI .....                       | 26 |
| CAPÍTULO II - PERCURSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL .....        | 30 |
| 2. A ESCOLA INCLUSIVA - DA LEGISLAÇÃO À PRÁTICA.....                                         | 30 |
| 2.1 A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).....                                          | 33 |
| 2.2 O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.....                                           | 34 |
| 2.3 O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro .....                                          | 36 |
| 2.4 O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.....                                            | 39 |
| 2.5 A prática do docente de educação especial na implementação da EI .....                   | 45 |
| CAPÍTULO III - METODOLOGIAS DA INVESTIGAÇÃO.....                                             | 48 |
| 3. ESTUDO DE CASO.....                                                                       | 48 |
| 3.1. O Contexto desta investigação .....                                                     | 49 |
| 3.2. A Caracterização da investigação.....                                                   | 54 |
| 3.3. Os Objetivos e questões do estudo .....                                                 | 55 |
| 3.4. O Processo de recolha de dados .....                                                    | 56 |
| 3.5. O Processo de tratamento de dados .....                                                 | 57 |
| CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....                                   | 62 |

|                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4. A ESCOLA INCLUSIVA - MOBILIZAÇÃO DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE GESTÃO.....               | 62  |
| 4.1. A consciencialização dos Professores sobre a gestão no trabalho docente da EI .....  | 65  |
| 4.2. A relevância da formação de Professores na área de educação especial. ....           | 68  |
| 4.3. As práticas do trabalho inclusivo em educação .....                                  | 70  |
| 4.4. A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.....                         | 73  |
| 4.5. O processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ..... | 78  |
| 4.6. O atendimento ao aluno com NE.....                                                   | 82  |
| 4.7. O Centro de Apoio à Aprendizagem - Organização e funcionamento .....                 | 87  |
| 4.8. As perceções sobre o trabalho realizado e grau de satisfação docente .....           | 95  |
| CAPÍTULO V.....                                                                           | 105 |
| 5. CONCLUSÕES.....                                                                        | 105 |
| 5.1 Análise Crítica dos Resultados .....                                                  | 105 |
| 5.2. Propostas de Intervenção .....                                                       | 114 |
| 5.3 Considerações Finais .....                                                            | 118 |
| BIBLIOGRAFIA .....                                                                        | 124 |
| ANEXO I.....                                                                              | 131 |
| ANEXO II.....                                                                             | 132 |
| ANEXO III .....                                                                           | 133 |
| ANEXO IV .....                                                                            | 142 |
| ANEXO V .....                                                                             | 149 |
| ANEXO VI .....                                                                            | 161 |

## Lista de Anexos

|                                                                                 |          |
|---------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>Anexo I</b> - Pedido de autorização para a realização do estudo de caso..... | Pág. 127 |
| <b>Anexo II</b> - Termo de consentimento livre e esclarecido.....               | Pág. 128 |
| <b>Anexo III</b> - Guião de entrevista ao diretor.....                          | Pág. 129 |
| <b>Anexo IV</b> - Guião de entrevista à coordenadora da equipa EMAEI.....       | Pág. 136 |
| <b>Anexo V</b> - Questionário aos Professores do Agrupamento.....               | Pág. 143 |
| <b>Anexo VI</b> – Projeto do Gabinete de Apoio à Inclusão (GAI).....            | Pág. 155 |

## Lista de Gráficos

|                                                                                                                                              |         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| <b>Gráfico n.º 1</b> - Idade dos docentes inquiridos.....                                                                                    | Pág. 47 |
| <b>Gráfico n.º 2</b> - Formação académica dos docentes inquiridos.....                                                                       | Pág. 48 |
| <b>Gráfico n.º 3</b> - Visão dos Professores sobre o conceito de escola inclusiva no Agrupamento.....                                        | Pág. 58 |
| <b>Gráfico n.º 4</b> - Visão dos Professores sobre a gestão escola .....                                                                     | Pág. 60 |
| <b>Gráfico n.º 5</b> – Formação dos inquiridos na área de educação especial.....                                                             | Pág. 63 |
| <b>Gráfico n.º 6</b> - Aplicação de medidas universais na prática docente .....                                                              | Pág. 67 |
| <b>Gráfico n.º 7</b> – Quadro de competências da EMAEI .....                                                                                 | Pág. 71 |
| <b>Gráfico n.º 8</b> - Perceção dos inquiridos sobre as atribuições da EMAEI nas práticas pedagógicas inclusivas .....                       | Pág. 71 |
| <b>Gráfico n.º 9</b> - Visão dos inquiridos sobre a qualidade na resposta da EMAEI aos alunos com NE .....                                   | Pág. 78 |
| <b>Gráfico n.º 10</b> - Perceção dos docentes face à participação dos pais na definição de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão..... | Pág. 80 |
| <b>Gráfico n.º 11</b> - Visão dos docentes sobre o contributo das adaptações curriculares significativas na formação dos alunos com NE ..... | Pág. 85 |
| <b>Gráfico n.º 12</b> – Dificuldades dos docentes face ao processo de EI no Agrupamento.....                                                 | Pág. 93 |

## Lista de Quadros

|                                                                                                          |        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| <b>Quadro n.º 1</b> – Características de escola tradicional, de escola integrativa e de escola inclusiva | Pág.11 |
| <b>Quadro n.º 2</b> – Quadro de medidas legislativas.....                                                | Pág.23 |
| <b>Quadro n.º 3</b> – Tipologia do vínculo laboral dos DEE no Agrupamento.....                           | Pág.46 |
| <b>Quadro n.º 4</b> – Análise categorial da aplicação dos instrumentos.....                              | Pág.55 |
| <b>Quadro n.º 5</b> – Processo de identificação das medidas de suporte.....                              | Pág.74 |

## INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende saber como é que escola mobiliza as políticas as práticas de gestão na construção da Escola Inclusiva, adiante designada por (EI), fundamentando o seu trabalho numa abordagem qualitativa por estudo de caso a um agrupamento de escolas, do sistema público português.

À luz da literatura a escola é uma importante experiência de inclusão e tem realizado uma gradual abertura aos novos grupos de alunos, nomeadamente aos alunos com necessidades específicas, adiante designado por (NE), contudo estes ainda encontram os seus direitos subtraídos na escola que os acolhe (...) «e apesar da escola se encontrar democratizada, abrindo-se para novos grupos sociais, não fez o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por esses grupos às salas de aula.» (Mantoan 2015, p. 23).

Na visão de Lück (2009) a EI posiciona-se ao nível da gestão democrática escolar com um carácter mais abrangente, englobando o trabalho de todos os seus elementos, segundo o princípio de uma gestão participativa de toda a comunidade educativa (p.23). Julgamos também ser nesta perspetiva de EI que a escola pública se deverá posicionar, por ser a Escola de todos e para todos, sem exceção, a escola promotora de aprendizagens significativas e da inclusão de todos. Assim a inclusão, quando dirigida a todos os atores educativos, consubstancia-se numa qualidade de interações de recíprocas. Mantoan, (2005) Neste sentido, para incrementar a inclusão precisaremos de lideranças fortes e ativas na escola, Sage (1999), na qual se reconheça responsabilidade na sua direção, seja na definição dos objetivos educativos para todos, seja também no garante de uma tomada de decisões apoiada nas interações e em processos compatíveis com a filosofia de EI. Schaffner, (1999). A EI torna-se, assim, num desígnio nacional e num desafio para o qual todos os atores educativos estão convocados.

Neste caminho para a EI existe a necessidade de realizar-se um trabalho interativo de uniãode esforços, mas também de romper com barreiras arquitetónicas e atitudinais, pois segundo Mantoan (2015) «não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, numa

velha matriz de conceção escolar» (p.64). A EI tende a ser um processo lento, mas consistente de mudança, onde todos os atores consigam alcançar índices de crescimento intelectual e de produtividade mais elevados. Chiavenato (2004) argumenta neste sentido, corroborando a ideia de que uma organização alcançará níveis tão mais elevados de qualidade e de produtividade, consoante consiga chamar as pessoas a participar na execução das tarefas, sentindo-se recompensadas pelo seu contributo.

Percebemos que apenas através de uma alteração das atitudes dos atores educativos é possível a criação de escolas mais dinâmicas e flexíveis, éticas e inclusivas, que favoreçam uma gestão democrática de princípio participativo, uma maior sistematização de conteúdos, a organização, a «práxis» pedagógica, o incremento da articulação entre os agentes da educação e entre todos os que integram o espaço-escola, constituem-se também como elementos promotores de boas práticas de ensino-aprendizagem conducentes à EI onde todos têm acesso à educação e aprendem juntos.

A EI traz consigo o direito à educação de todas as crianças, a par com os princípios de uma educação inclusiva e de incentivo ao desenvolvimento dos sistemas educativos mais inclusivos. Schaffner (1999) defende que os princípios da inclusão se devem aplicar a todos os alunos com NE, e não somente aos alunos com deficiência física ou sob risco. No processo de inclusão dos alunos com NE, o desafio à gestão escolar passa por «criar um ambiente propício à criança com deficiência na sala de aula regular e considerar principalmente as relações interpessoais e a interação com todos os alunos.» Mendes (2002. p. 80).

A EI será, desta forma, o garante de aprendizagens de qualidade para todos os alunos, o garante que as portas de entrada que recebem os alunos serão o garante ao direito de atingir à saída da escolaridade, um perfil de base humanista, baseado no desenvolvimento de valores e de competências, aptos ao exercício de uma cidadania mais ativa e participativa.

É, pois, objetivo maior deste trabalho contribuir com novas formas e estratégias de atuação que incrementem a criação de escolas mais inclusivas. Na concretização deste objetivo muito contribuíram os vários olhares e diferentes perspetivas dos intervenientes, desde o Diretor do Agrupamento à coordenadora da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, adiante designada por (EMAEI) e aos Professores em serviço neste Agrupamento, que através

da sua visão, gentilmente participaram neste estudo de caso, aceitando refletir no conceito de EI e na forma como no agrupamento se dinamizam as práticas e políticas de inclusão. No cômputo desta investigação julgamos ter conseguido desencadear uma reflexão crítica sobre o conceito de EI, assim como fazer emergir as mudanças necessárias à sua efetiva implementação, através dos órgãos de gestão e administração do agrupamento em estudo. Este trabalho permitiu realizar a análise reflexiva de diagnóstico de estudo de caso (cf. Bogdan & Biklen, 1994) através da abordagem de natureza interpretativa e qualitativa, com recurso a instrumentos de recolha de dados nomeadamente de entrevistas semidirigidas e um inquérito por questionário, complementada com a análise documental do projeto educativo do agrupamento e do seu plano anual de atividades.

No que diz respeito á estrutura deste trabalho, optamos por uma organização em cinco capítulos, que passamos a descrever. No Capítulo I apresentamos o enquadramento teórico através de uma análise à noção de escola inclusiva e o conceito de gestão escolar ao nível da integração – escola integrativa e inclusão, escola inclusiva e de diferenciação pedagógica, assim como uma consideração sobre os conceitos de Necessidades Educativas Especiais, adiante designada por (NEE) Necessidades Específica, adiante designada por (NE) e Inclusão. Dar conta ainda do papel da gestão pedagógica no que concerne à gestão participativa e da importância que o Professor de educação especial adquire na implementação da EI. Analisamos, também, o papel do órgão de direção do agrupamento face aos novos desafios e a sua articulação com a escola inclusiva.

No Capítulo II focamos a nossa atenção num trabalho de análise do percurso de institucionalização da educação especial em Portugal. Analisamos as noções de educação especial, de integração e de inclusão e de diferenciação pedagógica, o seu entendimento em Portugal e a evolução das políticas de educação, nomeadamente da educação especial. A contextualização da educação especial desde a 1.<sup>a</sup> metade do séc. XX e 1986, até à atualidade, analisando a evolução histórica da atenção atribuída à pessoa com necessidades educacionais específicas, num percurso que vai da exclusão à inclusão. Além dos aspetos históricos, nesta fase, são apresentados também os aspetos da legislação relativa à educação especial e educação inclusiva e uma reflexão sobre as políticas públicas de educação, na perspetiva da educação inclusiva.

O Capítulo III apresenta o desenho da investigação pela justificação da opção de tipologia investigação utilizada na realização deste estudo. Nele se apresenta a definição do tipo de estudo, a população e a amostra e uma sumária descrição da narrativa histórica do contexto social deste Agrupamento, pela apresentação e caracterização dos vários estabelecimentos de ensino que o compõem. Daremos ainda nota dos objetivos e questões postulados neste estudo de caso, assim como se realizará uma análise dos instrumentos de pesquisa definidos e representados num quadro de análise categorial. A categorização dos dados da investigação permitirá concentrar a nossa análise nas políticas e práticas de gestão escolar com vista à implementação da EI, na consciência dos Professores sobre o conceito de gestão de EI, assim como a tónica apontada à necessidade de formação docente na área de educação especial.

No Capítulo IV realizamos a apresentação e discussão dos resultados obtido, com base na triangulação dos dados apresentados no contexto de um quadro categorial, com enfoque também para a criação e análise dos recursos organizacionais do Agrupamento, nomeadamente a EMAEI e o Centro de apoio à aprendizagem, adiante designado por CAA e as parcerias dinamizadas. Procuramos ainda atentar à forma como o agrupamento mobiliza o processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e o atendimento ao aluno com NE. Ao nível das práticas inclusivas procuramos também conhecer a organização e funcionamento do CAA ao nível da tipologia de respostas ao aluno com NE, conhecer a perceção que os docentes têm sobre o trabalho implementado e refletir no grau de satisfação que apresentam sobre o seu trabalho.

O Capítulo V e último deste estudo realiza-se uma análise crítica dos resultados da investigação, assim como se apresentam propostas de intervenção para futuro. Terminamos esta dissertação com uma referência às limitações encontradas no decurso desta investigação assim como uma nota de recomendações para futuros estudos nesta área de investigação.

## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Neste capítulo daremos conta dos conceitos que estão na base da construção de um modelo de escola centrado no conceito de EI. Para Mrech, (2001) a EI direciona-se para a comunidade num processo educativo eminentemente social. A EI é vanguardista e líder no processo educacional onde os alunos atingem o seu potencial máximo. A EI defende ambientes educacionais flexíveis.

### **1. A escola inclusiva e a gestão escolar**

A Escola significa na sua génese Inclusão, contudo para muitos alunos ainda persistem barreiras à sua efetiva inclusão no sistema educativo português e as causas são múltiplas. Advêm de défices relacionados com as condições socioeconómicas, embora também decorram do risco de exclusão de alguns grupos sociais, assim como a condição socioeconómica e o preconceito da «deficiência» que converge em barreiras à aprendizagem. No que se refere à «deficiência», inicialmente concebida como um fenómeno metafísico e espiritual decorrente da influência da Igreja, foi somente no século XIX que se dá o surgimento de uma atitude de responsabilidade pública perante as necessidades do deficiente. Descobertas significativas na área de medicina, biologia e saúde adquirem importância no aprofundamento do estudo nestas áreas. Na visão de Costa (2010), o ser humano era entendido como «deficiente/doente», mantido na chamada «segregação institucional».

Com o início do século XX multiplicam-se os olhares para com o «deficiente», muito decorrente da apologia das novas visões do metafísico, médico, educacional e da determinação social. Neste caminho de inclusão, muitos são os pré-conceitos; sobre a deficiência, a doença ou a diferença. Apesar disso, foi também neste caminho que em poucos anos passamos da escola segregadora para a escola integradora, deixando de ser uma utopia a construção de EI, porquanto muitas são as escolas onde os alunos com deficiência crescem e se afirmam na comunidade, com capacidade para adquirir e desenvolver competências de «saber fazer» e conquistam a sua autonomia pessoal e financeira. A construção da EI depende apenas de «vontades e de práticas» de aprendizagem mais cooperativas e de um compromisso construtivo, imbricado em aprendizagens significativas e comprometidas com o desenvolvimento do potencial de cada aluno. Neste âmbito, todos os normativos legais

implementados, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (cf. capítulo II), contribuíram de forma eficaz para se estabelecerem as bases de construção da EI, propondo-se à escola o desafio de valorizar a diversidade para o enriquecimento de todos, tornando necessário reforçar a sensibilidade dos agentes educativos para a urgência em adequar estratégias e metodologias de inclusão na escola e na sociedade. O normativo apresenta, numa primeira instância, a necessidade de se introduzirem alterações na orgânica e funcionamento dos Agrupamentos, materializando-se nos anos letivos subsequentes e numa segunda instância, a assunção da responsabilidade de se educar todos com todos. A criação das equipas multidisciplinares surge assim, com a função acompanhar os alunos nas suas dificuldades, com base no desenvolvimento de políticas e práticas de gestão intermédia. Refere:

«Todos os Agrupamentos de escolas (...) podem constituir uma equipa multidisciplinar destinada a acompanhar em permanência os alunos, designadamente aqueles que revelem maiores dificuldades de aprendizagem, risco de abandono escolar, comportamentos de risco ou gravemente violadores dos deveres do aluno ou se encontrem na iminência de ultrapassar os limites de faltas previstos no presente Estatuto. 2 - As equipas multidisciplinares (...) devem pautar as suas intervenções nos âmbitos da capacitação do aluno e da capacitação parental tendo como referência boas práticas nacional e internacionalmente reconhecidas.» Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, no seu artigo 35.º

Percebemos que à luz desta legislação, prevista no seu art.º 12.º, cap. III (cf. Cap. II) se verifica também a necessidade se incluírem alterações ao nível da gestão escolar, primeiramente através da criação de equipas multidisciplinares e da definição clara das suas linhas de atuação, corroborando os anteriores enfoques de inclusão e tentativas de trabalho cooperativo. A existência destas equipas representa uma forte evidência no contributo de um trabalho realizado em equipa, no qual todos os elementos desenvolvem o seu trabalho com vista a objetivos comuns e são conhecedores dos instrumentos estruturantes utilizados na escola. Os seus elementos adquirem um papel fundamental na identificação das medidas de suporte à aprendizagem adequadas a cada aluno, assim como realizam o acompanhamento e monitorização da eficácia da aplicação das medidas de apoio.

Pese embora a legislação defenda uma política de diferenciação pedagógica para com os alunos com NE, Mantoan (2015) defende que estes alunos ainda encontram os seus direitos subtraídos na escola, e acrescenta que apesar da democratização da escola «a novos grupos

sociais, não fez o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por esses grupos às salas de aula.» (p. 23).

No sentido de ultrapassar-se os vários «handicaps» Mrech, (2001) refere que a EI terá de se direcionar para a comunidade, uma vez que entende o processo educativo como um processo eminentemente social cuja parceria com os pais e comunidade em geral, é essencial no processo de inclusão. A EI é também vanguardista, líder, relativamente a outras no processo educacional, com objetivo de conduzir os alunos a atingirem o seu potencial máximo, num processo relacionado com as suas necessidades. A EI defende ambientes educacionais flexíveis, que visem o processo gradual de ensino aprendizagem e desenvolve estratégias baseadas em equipas, norteando a sua ação a partir da comunicação entre os elementos da equipa técnica, alunos, pais e Professores.

É nesta visão de EI que a gestão escolar alicerça as políticas e as práticas e o seu líder torna-se o mobilizador dessas práticas, em parceria com os seus agentes educativos. O gestor escolar é visto como o orientador no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. (cf. Cap. II) Segundo Sousa (2004) o gestor:

«[...] ao estabelecer uma demanda de trabalho centrada nas ideias de uma Educação Inclusiva colabora com a vivência da diversidade priorizando as singularidades das pessoas e as aprendizagens ocasionadas dos encontros com a multiplicidade. Portanto, ao acreditar no compromisso do gestor com a dimensão da atividade pedagógica de sua função, contemplo a oportunidade de um espaço de reflexão acerca de um processo decisório participativo, fundamentado no conhecimento de seu público diferenciado e priorizando uma ação planejada eficaz ao processo de Educação Inclusiva.» (p. 51)

## **1.1 Conceito de integração e inclusão - Escola integrativa e escola inclusiva**

O conceito de integração surgiu em meados dos anos 50, em muitos países, relacionado com a segregação de crianças com deficiência em escolas especiais. Foi um movimento que se deu numa época de agitação social e de luta por direitos da justiça e igualdade. A integração procurava incorporar na educação geral (física e socialmente) as crianças com deficiência num sistema segregado, paralelo, totalmente diferente. Foi um conceito promovido pela Educação Especial, sendo este muito mais restrito que o conceito de Inclusão, pois não integra o aluno academicamente, fá-lo apenas de forma física e social. Em Portugal, em 1974, começa o

desenvolvimento da integração de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular e desenvolvem-se as associações de pais, que levaram à criação de escolas cooperativas.

A inclusão, como movimento educacional, social e político, defende o direito de todos os indivíduos se tornarem elementos ativos, participativos e responsáveis na sociedade da qual fazem parte, constituindo-se como elementos aceites e respeitados nas suas diferenças em relação ao outro. A Inclusão defende o direito de que todos os alunos devem poder desenvolver e concretizar as suas potencialidades. Autores defendem a inclusão como uma solução para o problema da exclusão educacional (Ainscow & Ferreira, 2003; Clark et al. 1997; UNESCO, 1994, 2003b).

Mas para se construir a escola inclusiva algumas mudanças organizacionais e funcionais devem ser pensadas nos vários níveis de ensino, como também há a necessidade de articular com os diferentes agentes educativos a gestão da sala de aula, na diferenciação pedagógica, ou na acomodação curricular necessárias na mudança de paradigma.

Nas palavras de Rodrigues (2000) o conceito de integração surge muitas vezes usado de forma intercalada com o conceito de inclusão, como se de sinónimos se tratassem.

«A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma rutura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade» (p. 10).

A integração e inclusão distinguem-se segundo uma definição conceptual e assenta em quatro eixos fundamentais: (1) Posiciona-se como um direito fundamental, (2) Obriga a repensar a diferença e a diversidade, (3) Implica repensar a escola (e o sistema educativo) e (4) Pode constituir um veículo de transformação da sociedade mais abrangente.

A inclusão é um direito fundamental que assiste a todas as crianças, independentemente do género, classe, grupo social ou outras características individuais. Tal como vem afirmado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), «cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem» (alínea 1).

A integração, embora também constitua um direito de todas as crianças, surge mediada pelo julgamento profissional dos envolvidos na educação de crianças com dificuldades educativas (Clark et al., 1997; Corbett & Slee, 2000). A integração contém ainda formulações que permitem a exclusão de alguns alunos do sistema regular de educação. No caso português, e como afirma Bénard da Costa (1995), «existem diplomas que inequivocamente determinam a integração escolar, mas as alíneas que se referem às situações de exceção (...) constituem, de facto, portas abertas para o envio de muitas crianças para os centros especiais e permitem a manutenção de muitos deles fora da responsabilidade do Ministério da Educação e dependentes do Departamento de Segurança Social» (p. 56). Ao contrário, a inclusão constitui um direito fundamental e, deste modo, não pode ser negado a nenhum grupo social (Armstrong, Armstrong, & Barton, 2000; Baptista, 1999; Bénard da Costa, 1999; César, 2003; Clark et al. 1997; Morato, 2003; UNESCO, 2003a). Bénard da Costa (1999) clarifica esta ideia.

*A Educação Inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas sejam vantagens inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igualem direitos e dignidade (p.25, itálico no original)*

Os conceitos de integração e inclusão encontram-se, à luz da literatura, em patamares diferentes, no que à forma de atendimento aos alunos com NE diz respeito e muitas vezes associados a dificuldades de aprendizagem no ensino regular. Na visão de Pijl (1997) Integração diz respeito a um processo, através do qual as crianças com NEE, são apoiadas individualmente de forma a poder acompanhar o programa escolar na sua íntegra e segundo uma abordagem centrada no aluno.

A Inclusão relaciona-se com o conceito de qualidade e equidade educativa para todos os alunos. Para Niza, (1996), na linha da Declaração de Salamanca, uma EI terá de «incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.» (p.3) E acrescenta, que assumir a educação inclusiva é comprometermo-nos com a construção de uma sociedade inclusiva. Se queremos construir uma sociedade inclusiva, teremos de começar por construir uma EI que vá ao encontro do contrato assumido em Salamanca.

Integração e inclusão diferem assim, na essência. Integrar relaciona-se com adaptar o aluno às exigências da escola numa mudança de perspectiva educacional, dirigida a todos os alunos. Inclusão permite maior equidade e abre o caminho para o surgimento de sociedades inclusivas. A Inclusão é o processo através do qual se fundamenta a Educação para Todos e para cada criança no Mundo (Ainscow & Ferreira, 2003, citado em Rodrigues, 2003), perspectivando-se a escola como um espaço onde todas as crianças e jovens têm lugar para aprender, adquirir conhecimento, desenvolver-se como pessoa e encontrem nela a resposta educativa mais adequada ao desenvolvimento das suas capacidades, também expresso na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

«O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.» (pp 11-12)

Ao nível internacional a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) surge como um importante documento relativo à educação dos alunos com (NEE), ao discurso sobre práticas da Inclusão e ao movimento da Escola Inclusiva. Define que «as escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.» (p.6).

Posteriormente, no âmbito do Fórum Educacional e o Enquadramento da Ação de Dakar, em abril de 2000 conhecem-se os objetivos da Escola Para Todos (EPT), «o acesso de todas as crianças a uma educação básica, obrigatória e gratuita» (citado em Bénard da Costa, 2006, p.6). Defende-se a importância da EI com a vantagem de aproximar as crianças e fomentar nelas interações, trocas e a cooperação entre si.

De acordo com vários autores e segundo palavras de Nogueira (2009), «as interações que as crianças e os alunos estabelecem entre si e os adultos são fundamentais para o seu desenvolvimento» (p.34). Corroborando este autor, outros estudos têm demonstrado (Porter, 2003, cit in Lima-Rodrigues et al., 2007) que a EI promove o potencial de todos os alunos, pois desenvolve práticas que respondem a todos compreende-se que a diferença é um valor (Ainscow, 1998; Rodrigues, 2006) e, como tal, um desafio para as respostas que é necessário encontrar. Neste desafio à escola, a colaboração é, segundo Caldeira e colaboradores (2004, citado em Lima-Rodrigues et al., 2007) um fator fundamental e um facilitador do desenvolvimento de uma cultura de inclusão e das suas práticas. Como refere o autor,

«A cultura de colaboração, quando presente nos vários níveis da vida escolar, facilita a tomada de decisões e a resolução conjunta de problemas no seio da comunidade educativa. (...) Propicia suporte e incentivo aos Professores (...) para mudar as suas práticas educativas, fazendo da sala um espaço aberto de partilha. Esta dinâmica contribui de forma efetiva para o eclodir de novas práticas de cidadania democrática e de Inclusão, escolar e social.» (p.15)

Confrontados com as escolas inclusivas, há necessidade de abordarmos mudanças no atual sistema de educação. Assim, através do Quadro 1 apresentamos as características das três conceções de escola, até ao atual sistema de EI, de acordo com Rodrigues (2001).

**Quadro 1** - Características da escola tradicional, a escola integrativa e a escola inclusiva.

| Escola tradicional   | Escola integrativa     | Escola inclusiva        |
|----------------------|------------------------|-------------------------|
| Indivíduo abstrato   | Categorias             | Indivíduos e grupos     |
| Produto              | Produtos diferentes    | Processos               |
| Uniformização        | Dicotomia metodológica | Diferenciação           |
| Currículo construído | Dicotomia curricular   | Currículo em construção |

Adaptado de Rodrigues (2001, p. 20).

Segundo este autor a escola integrativa surge na continuidade da escola tradicional pois mantém o seu «carácter seletivo, monocultural e de exclusão» (p.20). Nesta linha de pensamento, Lima-Rodrigues defende que a escola inclusiva implica a rutura, (Lima-Rodrigues et al., 2007). A Escola Integrativa integra a parcialidade dos alunos, o conjunto dos alunos com algum tipo de deficiência, tornando-a semelhante à escola tradicional (Rodrigues, 2001), a qual se constituiu «para homogeneizar as experiências académicas para todos os alunos» (p.16). A EI promove a escola de sucesso para todos.

«Uma cultura de escola de sucesso para todos os alunos dá respostas educacionais com qualidade a todos eles, rompe com os valores da escola tradicional e integrativa, de escola como estrutura de reprodução e com conceitos de um desenvolvimento curricular único, de aluno-padrão estandardizado e de aprendizagem como transmissão.» (Rodrigues, 2003, p. 29).

O princípio da EI torna-se pois abrangente, dando espaço e igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens de todas as condições físicas, sociais e outras, sejam eles de diferentes raças ou credos, etnias ou culturas, ricos ou pobres, com ou sem deficiência e outras, onde a qualidade e o sucesso de ensino seja igual para todos. (Sanches, 2001) Uma educação promotora de sucesso para todos, que responde a todos, independentemente das características particulares de alguns.

Para autores como (Monteiro, 2000; Rodrigues, 2006; Sanches, 2001), o movimento da EI defende que todas as crianças e jovens, nomeadamente os que apresentam incapacidades

graves devem ser recebidos na escola regular e obter as respostas adequadas às suas dificuldades. O movimento da EI tem como objetivo reestruturar as escolas regulares no sentido num atendimento mais eficaz e de qualidade para todos os alunos, abandonando a ideia da integração, que defende a aplicação de medidas adicionais no ensino destes mesmos alunos. A EI encontra-se centrada e orientada para o currículo, e não para a incapacidade dos alunos (Ainscow,1998). A inclusão representará assim uma filosofia promotora de uma participação integrada dos alunos com NE na vida escolar e comunitária, assim como possibilita a criação de estratégias e métodos, essenciais à inclusão plena. (Ainscow,1998). Esta nova concepção abandona o conceito de necessidade da criança ao nível da deficiência mental ou física e coloca o enfoque na tipologia de resposta dada pela escola, agindo sobre os contextos ambientais e não no aluno com NE.

## **1.2 Conceito de diferenciação pedagógica**

A diferenciação pedagógica compreende um conjunto de medidas de apoio desenvolvido por parte de professores e técnicos, com o objetivo de se implementarem esforços conjuntos no ato educativo. Até aos anos 50 do século XX, a diferenciação pedagógica não foi uma preocupação dos sistemas educativos, mais preocupados com a avaliação sumativa, esta preocupação surge a partir dos anos 60, com a inclusão de uma vertente formativa de avaliação, surgindo nesta altura modelos de diferenciação pedagógica.

No modelo pedagógico da pedagogia por objetivos a aprendizagem acontecia pelo encadeamento de objetivos, seguindo um processo acumulativo e normalizado, assente em pré-requisitos, segundo nos diz (Bloom,1976) citado por (Santos, 2009). O que explicava os diferentes desempenhos dos alunos era o tempo para a aprendizagem, sendo que uns alunos precisavam de mais tempo do que outros. A diferenciação pedagógica consistia assim, em «dar mais do mesmo» aos alunos para atingissem os mesmos objetivos, ficando os restantes voltados para tarefas de enriquecimento. Este foi o ponto de partida encontrado para a construção de um novo conceito de diferenciação pedagógica, que avalia para aprender e que introduz o conceito de avaliação formativa ao nível de processos pedagógicos, alertando chamando a atenção para a necessidade de existir um olhar diferenciador, relativamente aos diferentes ritmos de aprendizagem e que carecem de flexibilidade curricular e na necessidade da gestão curricular se articular entre as lideranças da escola, superiores e

intermédias. Com a crescente compreensão do que significa aprender e ensinar, a aprendizagem deixa de ser vista como um processo de acumulação linear para ser encarada como um processo complexo, que implica uma apropriação pessoal de experiências e realizada através de uma favorecida atividade pessoal, num contexto eminentemente social.

### **1.3 Conceito de Necessidades Educativas Especiais, Necessidades Específicas e Inclusão**

Os conceitos de Necessidades Educativas Especiais, Necessidades Específicas e Inclusão surgem com a Declaração de Salamanca, a qual firma o compromisso entre os governos e as Nações Unidas, particularmente com a UNESCO, (1994), o conceito de que «Todos os estudantes interessam e todos interessam de igual forma». O documento refere-se às novas conceções de educação para com os alunos com NEE e pugnará pela implementação da EI, identificando o traçado e as orientações necessárias para a ação, a nível nacional e internacional para seja possível a escola para todos. O texto apela à adoção, por todos os governos, do princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, exceto quando existam razões que obriguem a proceder de outro modo (Conselho Nacional de Educação, 1999).

«Todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras». Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos e marginais.» (p.4)

Estas condições colocam uma série de desafios aos sistemas escolares, uma vez a inclusão implica o desenvolvimento de um sentido de comunidade, onde, em apoio mútuo, se fomenta o sucesso escolar de todos os alunos. Isto é, reconhece-se que uma abordagem inclusiva implica uma mudança paradigmática, no sentido de transferir a responsabilidade das dificuldades e necessidades especiais, da esfera do aluno para a esfera da escola, que terá de encontrar mecanismos para fazer face às dificuldades trazidas pelos alunos. A expressão “necessidades especiais ou específicas” refere-se, assim, às necessidades que se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares.

«E para que a possibilidade de sucesso nas escolas regulares se possa concretizar, estas devem adequar-se às crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), através duma pedagogia neles centrada e capaz de ir ao encontro dessas necessidades. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.» (UNESCO, 1994).

A Declaração, revelada «carta magna» no percurso para a EI, identifica os princípios de união aprovada em junho de 1994 pelos representantes de 92 governos, entre os quais o de Portugal e de 25 organizações internacionais e de compromisso no propósito de reunir os dois sistemas de ensino que vigoravam naturalmente até então, o Principal e o Especial. A narrativa história que fundamentava esta divisão entre o Principal e o Especial tenderia a cessar, por quanto a Declaração de Salamanca foi um marco histórico para se afirmar a necessidade de uma educação para todos.

E este tem sido o lema onde a Inclusão realiza o seu percurso, através do qual as escolas e os sistemas educativos percebem que a diferença, ao invés de ser um problema, é uma oportunidade, um estímulo e um catalisador para a mudança. Verifica-se também que, paralelamente ao princípio da educação para todos, o princípio de equidade e de criação de políticas de antidiscriminação na escola são, também elas, defendidas desde a Declaração de Jomtien, em 1990, data em que se renova a garantia dada pela Comunidade Mundial, na Conferência Mundial de Jomtien, sobre a Educação para Todos, de assegurar esse direito independentemente das diferenças individuais.

Este percurso, apesar de iniciado nos anos 90, é apenas no milénio seguinte, em 2008 com a implementação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, (Cf. Cap. II) que se assume como aspeto estruturante da qualidade educativa «a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens». Considera-se, ainda, que «a educação inclusiva visa a equidade educativa», assumindo-se que esta se consegue pela «garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados». Reafirma-se a importância da EI na vida escolar dos alunos; uma escola que terá de ser promotora de aprendizagens significativas e da existência de igualdade de oportunidades para todos; Uma escola que integra os novos normativos legais e é capaz de reestruturar as suas políticas, normas

e culturas e principalmente, promove alterações nas práticas pedagógicas de aprendizagem e de avaliação. (Field, Kuczera & Pont, 2007).

A inclusão é, pois, um processo, não o resultado. No corpo dos normativos existem definições e palavras-chave passíveis de serem transformados e sempre melhorados, tendo o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, permitido um avanço ao nível das políticas educativas de gestão da EI.

É através deste normativo que surge a expressão das Necessidades Educativas Especiais, (NEE) e que será desenvolvida com o normativo, Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o qual explana as práticas de inclusão, mas enquadradas no campo defectológico, do defeito e da doença. A defectologia é o estudo do desenvolvimento e da educação da criança com «deficiência» – NEE de pessoas que apresentam algum tipo de «defeito», não se enquadrando nos parâmetros da normalidade, decorrente de condições físicas ou psicológicas. À luz deste normativo, esta seria a condição «sine qua nom» para a efetiva alocação dos apoios especializados, técnico ou pedagógico ao aluno.

Pese embora as limitações verificadas no normativo, foi considerado um passo em frente no atendimento aos alunos que apresentassem uma ou várias limitações de nível grave/moderado, nas funções do corpo e na atividade e participação escolar. De entre as várias incompatibilidades apontadas ao normativo, a verdade é que ele constituiu a alavanca para que se pensasse a escola como espaço de inclusão. Este normativo irá igualmente servir de base aos referenciais da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2016) e a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015), considerados avanços significativos relativamente a anteriores normativos.

O conceito de NE encontra novo enfoque com o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho pela defesa dos princípios de «educabilidade universal, Equidade, Inclusão, Personalização, Flexibilidade, Autodeterminação e o respeito pela autonomia pessoal». Art.3º, Princípios e Orientações, do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, (cf. Cap. II).

A categorização das NEE é abandonada para incluir as NE e pedagógicas que podem surgir num determinado momento do percurso educativo do aluno e abandona-se também o modelo de

legislação especial para alunos especiais e aplica-se o modelo de educação inclusiva, estabelecendo-se num «continuum» de respostas dadas a todos os alunos, através de uma abordagem multinível, cujo enfoque reside nas respostas educativas e não em categorização de alunos. Os recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social são ainda mobilização, de forma complementar e sempre que necessário.

Assim, dizemos que Inclusão é um processo em contínua construção e da busca de respostas à diversidade, tal como refere Mel Ainscow (2009). Trata-se de aprender a viver com a diferença o que possibilita ir mais à frente na aprendizagem dos alunos e crianças. Acrescenta que a Inclusão está relacionada com a identificação e remoção das barreiras e por conseguinte, dever-se recolher informações de várias fontes para se implementarem as políticas e as práticas de resolução de problemas.

Inclusão refere-se ainda à presença, participação e conhecimento dos alunos. A «presença» encontra-se ligada ao espaço onde os alunos são educados. «Participação» diz respeito à qualidade das suas experiências enquanto alunos da instituição e, portanto, deve incorporar as opiniões dos próprios alunos; e «realização» relaciona-se com os resultados globais da aprendizagem num todo, não apenas com os resultados dos testes ou exames. (p.2) Ainscow (2009) refere, ainda, que a Inclusão deverá colocar ênfase particular nos grupos de alunos com potencial de risco de marginalização, exclusão ou insucesso. Isto significa que a EI terá a responsabilidade moral de assegurar que os grupos, estatisticamente de risco, sejam cuidadosamente monitorizados e que, se necessário, sejam tomadas medidas para garantir a sua presença e participação na escola. (p.3)

Estas premissas serão revistas adiante numa perspectiva histórica alargada, contudo ressalva-se a importância do conceito de inclusão em possibilitar uma maior equidade e trilhar os caminhos para o surgimento de sociedades mais inclusivas. Fazer inclusão significa desejar e realizar mudanças profundas em termos conceptuais e nas práticas educacionais.

## **2. Modalidades de Gestão e de Liderança**

Segundo Penaforte, (2009) o desafio do Diretor passa por desenvolver estratégias instrucionais que possibilitem respostas às variadas necessidades e situações de aprendizagem. Para tanto, cabe-lhe, além do diagnóstico às necessidades dos Professores no

processo de inclusão dos alunos com NE, encontrar alternativas viáveis que possam contribuir, não só com a prática inclusiva, mas também na aprendizagem dos alunos. Na mesma perspectiva, Gil (2005) acrescenta que o Diretor escolar contribui na prática dos Professores, ajudando-os a desenvolver «estratégias educativas adequadas às necessidades de cada aluno respeitando a potencialidade e dando respostas adequadas aos desafios apresentados pelos alunos, a partir de análises reflexivas.» (pag.5)

Atualmente assiste-se a um crescimento ao nível da gestão de autonomia das escolas, muito decorrente da narrativa legislativa, nomeadamente pela aplicação do normativo legal nº 75/2008 o qual reforça a autonomia e a competência de intervenção dos órgãos de direção das escolas, assim como a eficácia da aplicação das medidas das políticas educativas e da prestação do serviço público de educação, sendo estabelecidos três objetivos:

- O primeiro objetivo reforça a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, estabelecendo-se um órgão de direção, em representação do pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação, as autarquias e a comunidade local, representantes de instituições, organizações e atividades económicas, que se denomina por Conselho Geral e tem como funções a aprovação do regulamento da escola, as decisões do projeto educativo, o plano de atividades e o acompanhamento da sua realização, ou seja, o relatório anual de atividades.

- O segundo objetivo «o reforçar as lideranças nas escolas», criando o cargo de Diretor, auxiliado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos. O Diretor tem como missão a gestão administrativa, sendo o presidente do conselho pedagógico. Também tem o poder de indicar os responsáveis pelos departamentos curriculares.

- O terceiro no «reforço da autonomia das escolas» considerando que «a autonomia não é um princípio abstrato nem um valor absoluto, mas sim um valor instrumental». O reforço da autonomia das escolas implica uma melhoria do serviço público de educação. Algumas críticas foram apontadas ao decreto-lei nº 75/2008, como a formulado por Afonso (2008)

«A formatação institucional excessiva da organização e gestão dos estabelecimentos, expressa na lei, na regulamentação administrativa e na

prática da burocracia da administração educacional, têm constituído um fator poderoso de ineficácia, de ineficiência, e de inibição da emergência de lideranças escolares de elevado potencial de inovação e criatividade.» (p.2)

Este normativo irá impor-se através de um órgão de gestão unipessoal em todas as escolas, apontando para uma concentração de poderes no Diretor da escola, restringindo a participação dos educadores e Professores na direção e gestão das escolas. Por outro lado, uma vez que o Diretor é eleito pelo poder autárquico, representado no conselho geral, a autonomia da escola poderá ficar comprometida pelas relações políticas que se estabeleçam entre ambos, ou até mesmo pelas relações políticas entre o Diretor regional, de quem depende a homologação da eleição e a decisão da cessação da comissão de serviço.

«Um chefe que vem salvar as escolas da sua ineficácia e um claro reforço da vinculação ao centro político, com a possibilidade de este poder ser demitido por despacho do ministro ou do secretário de Estado.» (Alves, 2007, p.1).

## **2.1 O papel do gestor escolar no processo de implementação da EI**

A liderança do gestor escolar corresponde a um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos individualmente ou em conjunto, para influenciar desempenhos, visando à realização de objetivos educacionais de forma voluntária, motivado e em equipa, compartilhando também responsabilidades sociais. O conceito de gestão pressupõe em si a ideia de participação, do trabalho associado entre pessoas, seja pela análise de situações ou agindo sobre elas em parceria, no sentido do sucesso da organização segundo o ideal da reciprocidade, que cria o «todo» orientado por uma vontade coletiva. (Lück, 2000 p.37). O mesmo autor aponta ainda que os processos de gestão pressupõem uma ação ampla e continuada que envolve as dimensões técnicas e políticas e que só se efetivam, quando articuladas entre si. (Lück 2008, p.31)

Na perspetiva do estado da arte, verificámos que a gestão participativa e pedagógica de escola se encontra no ideário de muitos autores com diferentes perspetivas ideológicas e na linha de EI destacamos, Tesani (2010), Luck (2004), Azevedo e Cunha (2008), Souza (2004), Dutra e Griboks (2005). Para Tesani (2010) a criação de um ambiente escolar adequado exige, por parte da gestão pedagógica, um trabalho participativo que implica planeamento e a

implementação de estratégias pensados por todos, em parceria. Neste sentido, no processo de implementação da EI, será preciso construir uma comunidade inclusiva globalizante e organizar equipas de trabalho, que se articulem de forma cooperativa, partilhando os saberes e as práticas, criando-se formas eficientes de comunicação entre os membros da comunidade e a informação é de conhecimento geral. Por último importa dinamizarem-se espaços e tempo de reflexão conjunta sobre as práticas desenvolvidas. (p.292).

Na mesma linha de pensamento Azevedo e Cunha (2008) atribuem ao trabalho da gestão pedagógica a capacidade de «articular o processo da educação inclusiva, garantir a integração entre todos os envolvidos no processo educativo, estabelecer relações entre toda comunidade escolar e contemplar todos os educandos, considerando as suas diferenças individuais e ressaltando as suas potencialidades» (p.67). Neste pressuposto, consideramos que o gestor pedagógico se destaca no contexto de implementação da EI, por consequência do papel que também exerce na gestão do Projeto Educativo de Escola.

Percebemos que no caminho do processo educacional inclusivo, a gestão escolar terá de ser capaz de promover os recursos materiais e humanos necessários ao desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos com NE, assim como auxiliar os professores no desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino diferenciadas que favoreça o processo educacional inclusivo. Ainda, permitir que, no contexto escolar, se criem momentos de reflexão conjunta relativamente à aplicação das práticas pedagógicas inclusivas, de forma que todos os participantes sejam chamados a participar na definição dos objetivos, do planeamento, bem como, na elaboração de propostas e planos de ação conducentes à quebra das barreiras ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com NE. A atuação dos gestores escolares na EI passa, portanto por uma atuação conjunta, reflexiva e partilhada de políticas e práticas inclusivas. Também nas palavras de Dourado (2003) a gestão escolar segue os procedimentos da gestão empresarial, «por quanto os problemas existentes na escola são decorrentes da administração». Apesar da ligação dos princípios da administração ao setor empresarial, a gestão escolar compreende especificidades, pela natureza do seu trabalho pedagógico e da instituição escolar, que a diferenciam da administração empresarial, em geral. (p.17).

Para Tesani (2004);

«[...] tem o papel de implementar a política; ou seja, realizar em ações o que a proposta de Educação Inclusiva se propõe, a fim de (re) significar e (re) construir culturas inclusivas [...]. O gestor que prevê a articulação com o currículo em torno da avaliação, procedimentos metodológicos, conteúdo e aprendizagem.» (p. 44)

Este gestor será o elemento de ligação entre os saberes que povoam a escola, o pedagógico e o científico, bem como os elementos que lhe dão corpo e operacionalizam os *fazer*es na promoção do saber coletivo com o intuito de construir e legitimar objetivos educacionais partilhados no seio da comunidade educativa e direcionados para práticas pedagógicas mais inclusivas.

Sousa (2004) apresenta uma análise semelhante e acrescenta que se queremos garantir uma educação de qualidade a todos os alunos e, em especial aos alunos com NE, é necessário que o gestor pedagógico, em articulação com outros profissionais da área de ensino, promova uma transformação nas formas organizacionais da escola, eliminando as barreiras que possam impedir o processo de escolarização dos referidos alunos. Corroborando Dourado, as escolas inclusivas «devem reconhecer e responder às necessidades dos seus alunos, bem como assegurar uma educação de qualidade para todos através de um currículo apropriado.» (MEC, 1997, p. 5).

Na mesma linha de pensamento se afirma Luck (2004, p.2), refere que «toda pessoa tem poder de influência sobre o contexto de que faz parte,» pressupondo que na gestão pedagógica tanto professores como os demais profissionais promovem uma discussão e análise de problemáticas pedagógicas e juntos determinam a intervenção para suporte das dificuldades. Também Azevedo e Cunha (2008) advertem sobre importância do trabalho participativo no processo educacional inclusivo, ficando a gestão pedagógica responsável por promover:

«(...) momentos de discussões, bem como situações onde os envolvidos possam construir a aprendizagem, sendo cada um protagonista consciente de suas atitudes, sem perder a especificidade de suas funções, buscando a construção do processo coletivo para que aconteça justiça social, onde a escola possa contemplar a diversidade de TODOS os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.» Azevedo; Cunha, (p.68).

Na linha de pensamento de Heloísa Luck, (2009) e Mel Anisow, (2009) a liderança é crucial no processo de inclusão, onde todos podem ser líderes.

Nas palavras de Luck, (2009) os professores são profissionais que exercem uma influência determinante na formação dos alunos, seja pela transmissão de conhecimentos, habilidades e atitudes seja também pelos seus horizontes pessoais, profissionais e culturais. Portanto é decorrente da visão que têm de vida, dos desafios e das dificuldades, que depende a qualidade de seu trabalho. Professores bem formados e informados fazem a diferença positiva na orientação competente dos alunos. Professores com elevadas expectativas na aprendizagem são os que mais contribuem para a formação dos alunos. (p. 21).

Segundo Mel Anisow, (2009) os sistemas educativos mais bem-sucedidos são aqueles que alcançaram a excelência através da equidade, investindo e apoiando particularmente a todas as crianças, particularmente as que necessitam de suporte adicional. Quer dizer que as mudanças implementadas na escola não beneficiam apenas alguns, mas todos, onde todos são valorizados. Neste sentido importa que a liderança escolar se edifique nestas linhas de força e se capacite que não está sozinha no processo de inclusão, mas no qual todos se articulam para construir sistemas mais inclusivos e equitativos. Em síntese, as escolas começam a direcionar-se para uma real educação inclusiva e apesar dos desafios colocados, a verdade é que a Inclusão tem permitido realizar-se a viagem e o delinear de processos que têm capacitado as lideranças e a comunidade educativa em geral, em chegar aos alunos. Parece-nos que a questão fulcral está em saber como nos organizamos para atingir juntos o objetivo de EI.

## **CAPÍTULO II - PERCURSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL**

Neste capítulo realiza-se uma abordagem ao nível da narrativa histórica referente às políticas e às práticas concebidas para a escola pública e o caminho percorrido pela educação especial em Portugal a par com a legislação implementada em sede de Educação Especial. Enunciamos as primeiras instituições de iniciativa privada para cegos e surdos. Depois com o surgimento das CERCIS e das Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas e finalmente, na década de 80, através do Enino Profissional, implementa-se a Formação Profissional, com o objetivo de integrar totalmente a pessoa deficiente mental.

### **2. A Escola Inclusiva - Da legislação à prática**

O percurso da EE em Portugal surge dividido em três fases e, segundo os peritos da OCDE (Ferro & Vislie, 1984), refletem o sistema ideológico e representam a estrutura social envolvente. A primeira fase, situada na primeira metade do século XX, surgem as primeiras instituições, os asilos para cegos e surdos, geralmente de iniciativa privada, com fundos próprios e escasso financiamento do Estado. A segunda fase, no decurso dos anos 60 recebe maior intervenção pública, através da criação dos centros de educação especial e centros de observação, onde se realizam os primeiros programas de formação especializada de professores, fora do âmbito do Ministério da Educação. A terceira fase marca o início dos anos 70 e é liderada pelo Ministério da Educação como promotor do caminho para a integração escolar, criando-se a divisão entre os diferentes ensinos, do Ensino Especial, do Ensino Básico e do Ensino Secundário. No quadro 2 apresentam-se as principais medidas legislativas adotadas entre a 1.<sup>a</sup> metade do séc. XX e 1986.

**Quadro 2** – Quadro das medidas legislativas

| <b>Revisão da legislação criada em sede de Educação Especial</b> |                                                                                                          |                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. <sup>a</sup> FASE                                             | <ul style="list-style-type: none"><li>Entre 1900 e 1950<br/>(1.<sup>a</sup> metade do séc. XX)</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>Primeiras instituições para cegos e surdos de iniciativa privada.</li></ul>             |
| 2. <sup>a</sup> FASE                                             | <ul style="list-style-type: none"><li>Entre 1960 e 1978<br/>(Decurso dos anos 60)</li></ul>              | <ul style="list-style-type: none"><li>Primeiros Centros de Educação Especial e centros de observação, com programas</li></ul> |

|          |      |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          |      |                                                                                                                                                  | de formação especializada de Professores.                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 3.ª FASE | 1972 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Lei nº 5/73, de 25 de julho - Reforma de Veiga Simão</li> </ul>                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>Publicada a Lei orgânica do Ministério da Educação que integra o atendimento educativo de crianças inadaptadas, deficientes e precoces.</li> <li>Criadas as divisões do ensino especial DEE para o ensino básico e outra para o secundário.</li> </ul>                   |
|          | 1976 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Equipas de Ensino Especial, também designadas por Equipas de Ensino Especial Integrado (EEEE).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>O objetivo de ajudar a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência.</li> <li>Surgem as CERCIS, as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas, que procuram soluções para crianças com deficiência mental</li> </ul> |
|          | 1979 | <ul style="list-style-type: none"> <li>CERCIS</li> </ul>                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Surgem os primeiros Programas de Pré-profissionalização.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                      |
|          | 1986 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Enino Profissional</li> </ul>                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Terceira fase da implementação da Formação Profissional. A quarta fase terá o objetivo de integrar totalmente uma pessoa deficiente mental.</li> </ul>                                                                                                                   |

Segundo Correia (2008) antes da década de 70 do século XX, muitos eram os alunos excluídos do sistema regular de ensino, sendo apenas em 1972, com a Lei nº 5/73, de 25 de julho, também chamada a Reforma de Veiga Simão, que se aponta para uma política educativa mais dinâmica e capaz de se interligar com os projetos políticos. É publicada a Lei orgânica do Ministério da Educação que integra, pela primeira vez, como objetivos de ensino, o atendimento educativo de crianças inadaptadas, deficientes e precoces. Esta lei consagrou a reforma do sistema educacional em Portugal e foi encarada como um desafio à capacidade do povo português, sendo representativa de uma decisão que canoniza um Governo. Simão, (1972)

«A revolução pacífica pela educação, à qual nos devemos associar, exige, pela sua própria natureza, um clima de tranquilidade para se poder enraizar, desenvolver e frutificar. Não queremos uma falsa paz feita de renúncias, de

demissões ou de passividades; não a peço nem a desejo. O povo Português tem direito à existência das condições que permitam uma lúcida reflexão sobre o seu futuro; o País e as escolas nada lucram com violências, ou atitudes ofensivas dos legítimos direitos de cada um.» (pp.36-37).

A nova estrutura do novo sistema escolar propunha três níveis de ensino: o primário, o secundário (1º e 2º ciclo) e o superior. O período de escolaridade obrigatória abrangia o ensino primário e o 1º ciclo do ensino secundário, antecedido, se possível, de um período de dois anos correspondentes à educação pré-escolar, assegurada por jardins-de-infância. O ensino primário teria a duração de quatro anos e seria ministrado nas escolas primárias. O ensino secundário compreendia dois ciclos, cada um com a duração de quatro anos, e previa a existência de um período de orientação na parte final de cada ciclo – unificação de estudos no 1º ciclo do ensino secundário e concomitante observação psicopedagógica dos alunos e prolongou-se a escolaridade obrigatória para os oito anos.

Com esta reforma são criadas dentro das Direções Gerais do Ensino Básico e Secundário, as Divisões do Ensino Especial (DEE) para o Ensino Básico e outra Divisão do Ensino Especial e Profissional (DEEP) para o secundário. Ambas, com o objetivo de responder às necessidades de especialização dos professores, criam-se os primeiros professores especializados em deficientes motores. Em 1976 surgem as Equipas de Ensino Especial (EEE) que, posteriormente, passam a ser designadas de Equipas de Ensino Especial Integrado (EEEI), com o objetivo de ajudar à integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência.

Depreendemos, pois, que é após a Revolução de Abril que se incrementa o movimento que procura soluções para crianças com deficiência mental, as CERCIS – Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas, que se assumem como prestadoras de serviços, intervindo como Escolas de Educação Especial. As CERCIS assumem-se numa primeira fase como Escolas de Educação Especial, incluindo a partir de 1979, os primeiros Programas de Pré-profissionalização. Em 1986, na terceira fase, implementa-se a Formação Profissional, seguindo-se a quarta fase com o objetivo de integrar totalmente a pessoa deficiente mental, sendo o grande objetivo de dignificar, reabilitar e integrar pessoas portadoras de deficiência mental e multideficiência.

No caminho para a EI deparamos com nova forma de compreender as dificuldades educativas dos alunos, posicionando-se os problemas na forma como a escola funciona se organiza para responder às dificuldades dos alunos. Bénard da Costa (1996) refere:

«Perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o Professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança.» (p.153).

O foco deixa de ser, como acontecia no modelo integrativo, o aluno com dificuldades avaliado por especialistas, para ser a sala de aula, o contexto, a escola e as condições que podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem. (Ainscow, 1999; Avramidis et al., 2002; Pereira, 1999; Porter, 1995).

Este é o caminho de construção da EI, que atenda às necessidades de todos e de cada um, garantindo oportunidades de aprendizagem para todos. Nestes caminhos de inclusão perspectivamos através da narrativa histórica a construção da EI.

## **2.1 A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)**

Na década de 80, Portugal integra a Comunidade Económica Europeia (CEE), surgindo assim uma reorganização política, intelectual, económica e educacional e traduzido numa nova orientação do sistema educativo, ao encontro da integração europeia.

Na segunda metade da década de 80, do século XX a política educativa portuguesa foi marcada pela Reforma Educativa (1987-1991), (Barroso, 2004). Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo, adiante designado por (LBSE) apresentava, pela primeira vez, o termo «Necessidades Educativas Especiais» para designar a criança deficiente. Lê-se no art. 7º, «Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, a deficiências físicas e mentais, condições ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades».

Estabelece-se ainda os direitos à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade como princípios que conduzem a educação especial. Esta lei defendia também a

descentralização dos serviços, contudo a autonomia das escolas ainda não encontrava expressividade. Será apenas no ministério de Roberto Carneiro que a autonomia das escolas se evidencia e ganha projeção política e educacional, com a publicação do Decreto-Lei 43/89, contudo o normativo legal não foi além de uma declaração de intenções gerais. Nele se inscrevem a necessidade de as escolas desenvolverem um «projeto educativo» e de um inventário de atribuições e competências inconsistentes, correspondendo ao que já acontecia nas administrações das escolas, sendo muitas vezes impraticáveis, por falta de meios. (Barroso, 2004). Estudos realizados sobre esta matéria levaram Licínio Lima (1998, p. 80) a concluir que a «reforma da administração do sistema educativo e das escolas» foi um fracasso, uma vez que a administração permanece centralizada e as promessas e expectativas em relação à autonomia das escolas ficaram por cumprir.

## **2.2 O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto**

A implementação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto marca o início do processo de inclusão a par com a LBSE, que toma novo impulso na década de 90 e pretende preencher as lacunas na legislação.

De acordo com Correia (2008), responsabilizam-se as escolas através dos seus órgãos de direção, administração e gestão que se ficam pelo atendimento educativo a alunos com NEE. O normativo estipula:

- A escola tem a função de garantir o desenvolvimento do processo de atendimento das crianças com NEE, desde que o problema ou dificuldade é detetado até à aplicação das respostas educativas mais adequadas.
- Introduce o conceito de «Necessidades Educativas Especiais», (NEE) baseando-se em critérios pedagógicos, que não categorizam a especificidade e dificuldade do aluno como défice e promove a integração do aluno com NEE na escola regular.
- Revigora-se o papel parental na educação, determinando direitos e deveres. Traz o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para os alunos com NEE.
- Na resposta aos alunos com NEE a intervenção educativa começou a ser feita com Planos Educativos Individuais (PEI) e Programas Educativos (PE) para dar resposta aos alunos com NEE;

- Introduz-se o conceito de «Meio Menos Restrito Possível» (MMRP) para que a criança com NEE possa ser educada ao lado da criança sem NEE, no entanto, a criança era afastada do ambiente escolar regular sempre que a natureza e a gravidade do problema assim o exigissem (Correia, 2008).
- O normativo traz consigo a necessidade do trabalho em equipa entre os elementos que intervêm com o aluno.
- Prevê ainda a possibilidade de todos os alunos, com problemas do foro intelectual acentuado ou não e impossibilitados de acompanhar o «currículo», integrarem a organização de currículos alternativos através do «Regime Educativo Especial» (Veiga, Dias, Lopes, & Silva, 2000).
- O normativo garantia o direito de frequência da totalidade dos alunos, nas escolas regulares, anteriormente educados em ambientes segregados (Ribeiro, 2006).

Embora longe de ser a solução definitiva estavam firmados os direitos dos cidadãos e o país iniciava-se na garantia e afirmação dos direitos das crianças com NEE, como um estímulo para a mudança da escola e comunidade educativa, promovendo a comunicação, a aprendizagem, aceitando as diferenças específicas e reconhecendo o espírito de solidariedade entre todos. (Veiga, Dias, Lopes, & Silva, 2000).

Apesar de impulsionador da mudança, o Decreto-lei n.º 319 possuía algumas omissões e ambiguidades, nomeadamente pela não inclusão de categorias de Educação Especial e a não operacionalidade de conceitos e apresenta dificuldades na interpretação e definição dos problemas na criança e consequentemente na prestação de serviços de apoio apropriados a cada aluno. A este respeito, Correia (1999) defende a formação especializada para os professores, com indicação de orientações precisas que permitissem compreender o grau de complexidade de cada aluno.

Após o processo de identificação da problemática da criança, deveria realizar-se um programa de intervenção individualizado e aplica-lo. Por outro lado, atribui-se menor importância aos casos menos complexos, adiando-se os planos de intervenção e os apoios, o que acentua as dificuldades das crianças. O atendimento especializado fica reservado para os casos de deficiência mais complexos. Não está também acautelado o direito à confidencialidade do processo e não se salvaguarda a opinião dos pais sobre a sua utilização. O normativo peca

ainda pela ausência de referência à equipa multidisciplinar, não particularizando a sua constituição nem as funções.

Decorrente das lacunas verificadas pela aplicação do normativo legal, surgem sucessivas normas legais com impacto na atividade das escolas e também na vida das crianças que as frequentavam. Ribeiro, (2006).

### **2.3 O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro**

Na senda da igualdade de oportunidades é implementado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, com as alterações introduzidas pela lei n.º 21/2008, de 12 de maio, substitui o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, pela necessidade de ampliação e atualização, sendo a partir de 2006 que se realça a importância da criação do grupo de recrutamento específico do professor de Educação Especial.

Neste propósito, com vista à gestão e organização dos serviços de apoio educativo/educação especial ao nível dos Agrupamentos de Escolas, é publicado o Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de janeiro, iniciando-se uma reforma educativa no âmbito da educação especial. Na sequência da publicação deste normativo, que regulamentou a criação de um quadro de educação especial, em Agrupamentos de Escola, assistimos à revogação do Despacho Conjunto nº 105/1997 de 30 de maio, que definia um regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo por docentes com formação especializada. Releva-se aqui o facto positivo da regulamentação dos grupos de recrutamento de educação especial – 910; 920 e 930 – problemas cognitivos e motores; problemas de comunicação e linguagem e surdez moderada/severa/profunda; e cegueira/baixa visão, respetivamente.

Percebemos que, em Portugal, decorre uma profunda remodelação nos recursos ao nível da educação especial e para tal muito contribuiu o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o despacho n.º 453/2004, o despacho normativo n.º 50/2005 e o despacho n.º 1/2006, que prevê o envolvimento de todos os docentes na aplicação das respostas aos alunos com dificuldades na aprendizagem, de adaptação à escola, com planos de recuperação ou de acompanhamento individualizado/ desenvolvimento.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro gerou alguma controvérsia por parte de alguns investigadores, por limitar o público-alvo de apoios especializados e defender um modelo de avaliação das NEE por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, (CIF). Este Decreto-Lei abrange quatro eixos que reestruturam todo o quadro de implementação da educação especial. São eles:

1. Escola/Agrupamento– No qual o Órgão de Gestão assume todas as funções inerentes à organização dos serviços de educação especial e dos alunos com NEE com a possibilidade de poderem, de acordo com o seu Projeto Educativo, formar Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, para a educação de alunos cegos e com baixa visão, unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades de ensino especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.

2. População alvo - O referido Decreto circunscreve a população alvo, da educação especial a alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação decorrentes de alterações nas funções e estruturas do corpo.

### 3. Um nível de medidas educativas

Alínea a) Apoio pedagógico personalizado (art.º 17º)

Alínea b) Adequações curriculares individuais (art.º 18º)

Alínea c) Adequações no processo da matrícula (art.º 19º)

Alínea d) Adequações no processo de avaliação (art.º 20º)

Alínea e) Currículo específico individual (art.º 21º)

Alínea f) Tecnologias de apoio (art.º 22º)

4. Formaliza o processo de referenciação/avaliação e intervenção através da CIF. O Programa Educativo Individual (PEI) prevê a introdução do Plano Individual de Transição (PIT) a partir dos doze anos/3º ciclo, que não existia na legislação anterior, e a Coordenação do Programa Educativo Individual passa a ser da responsabilidade do professor titular de turma/Diretor de turma. Até então a função era da inteira responsabilidade do professor de educação especial.

Neste sentido, afirmamos que o normativo valoriza a educação, promove a igualdade de oportunidades e a melhoria da qualidade do ensino. Apoia-se no ideal de escola democrática e inclusiva, voltada para o sucesso educativo das crianças e jovens, em resposta à diversidade das suas necessidades. Implementa o sistema de educação flexível, orientado por uma política integrada, que faculta respostas adequadas à diversidade dos alunos, promovendo a inclusão das crianças e jovens com NEE. O normativo faz referência a um conjunto de apoios e de medidas educativas plasmadas no decreto em forma de alíneas a aplicar às crianças e jovens com NEE de carácter permanentes e que passamos a referir.

O Decreto-Lei permitiu avanços significativos nas políticas de inclusão educativa, as quais permitiram identificar os passos a seguir. Um dos aspetos positivos é a linguagem usada, nomeadamente pela centralidade do currículo e da aprendizagem, a opção por uma intervenção multinível de acesso ao currículo, a importância da caracterização educacional para a intervenção, assim como as definições e os princípios orientadores. Outro é a criação de equipas multidisciplinares, as quais reforçam a necessidade do envolvimento de todos na determinação e aplicação das medidas, envolvendo todos na construção do projeto educativo de EI. Aponta para uma intervenção multinível, através da aplicação de medidas educativas, salientando a importância de se criar um currículo diferenciado na forma e nos tempos disciplinares para o aluno. Apesar dos aspetos positivos elencados, a verdade é que desde 2014 que era verificada a necessidade de alterar o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

No dizer de Correia (2008) este normativo é infeliz na maneira como está redigido; Dá maior relevo ao atendimento de alunos invisuais e com visão reduzida, aos alunos surdos, aos alunos com autismo e alunos com multideficiência e também surdo-cegueira, não mencionando, por exemplo, outros alunos com deficiência mental/problemas intelectuais, alunos com dificuldades de aprendizagem específicas severas, alunos com perturbações emocionais graves, e outros tantos, com problemas de carácter permanente. Não sendo um processo de fácil organização, nem livre de controvérsias, a verdade é que a realidade não muda com aplicação de decretos e os problemas não desaparecem com alterações de lei de um instante para o outro. Por tanto é consensual que a mudança, se espera vir a acontecer, efetiva-se quando for permitida uma maior autonomia às escolas para desenvolver os mecanismos que considerem fundamentais na resposta às necessidades organizacionais, humanas e de equipamentos que tenham. É neste sentido que surge o Decreto-lei n.º 93/2009, de 16 de abril, que enquadra os

apoios financeiros, as ajudas técnicas e tecnologias de apoio para pessoas com deficiência, ficando estabelecido a criação de um Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (SAPA) substituindo o atual sistema supletivo de ajudas técnicas e tecnologias de apoio.

## **2.4 O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho**

Na senda da escola inclusiva, o ano de 2018 traz consigo mudanças fortemente enraizadas numa nova cultura de escola. Uma filosofia que há muito se reclama para a educação, uma perspetiva claramente inclusiva. Este normativo a par com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho relativo ao currículo do ensino básico e secundário e o *perfil* dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, constituem-se como impulsionadores da EI e darão suporte à implementação das mudanças esperadas ao nível organizacional das escolas, como ao nível do ato de ensinar.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho no seu ponto 1, artigo 1.º «estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.», traduzindo-se numa alteração ao paradigma de intervenção, no maior desenvolvimento intelectual e um nível de educação e formação potenciadores de inclusão. Nestes ventos de mudança há expressões a alterar, o perfil de funcionalidade provindo da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) para indicar as características individuais de cada aluno, nas várias áreas de desenvolvimento, por quanto é importante entender o aluno como singular e diferente. Cada um com um perfil de capacitação, cada um com um potencial e forma de agir, assumindo que existem diferentes perfis de capacitação em alunos com NEE.

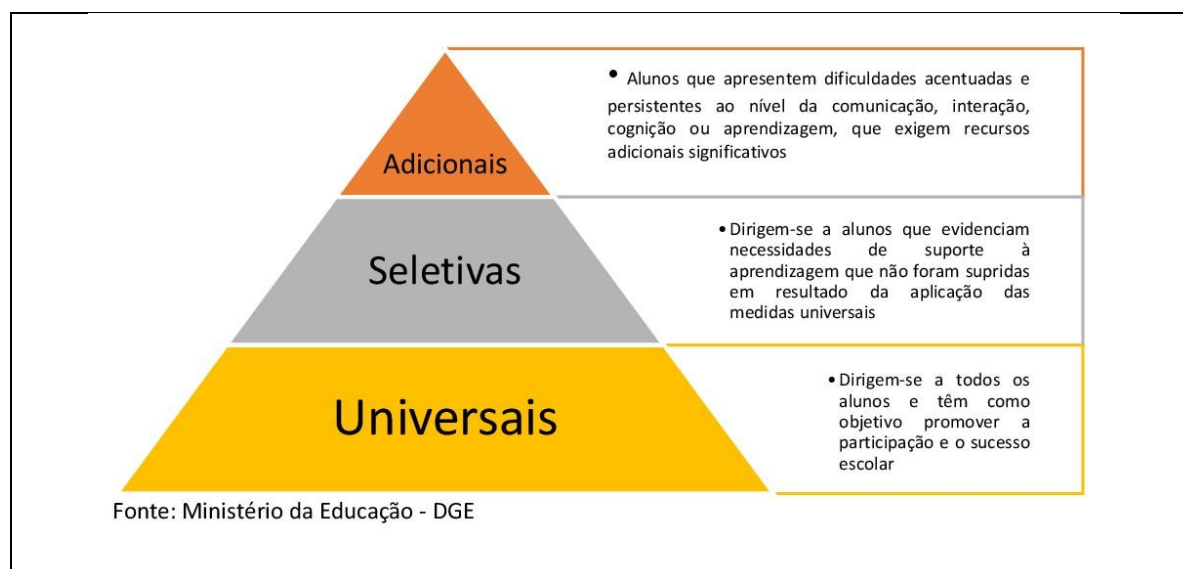
Nesta perspetiva importa rever a forma como os professores compreendem a heterogeneidade e a visão que têm dos diferentes perfis de funcionalidade, perspetivados de forma holística, e não circunscrita aos pequenos *guetos*, ou gabinetes e espaços específicos de aprendizagem desenraizados do grupo turma, onde se considera ter de existir uma metodologia de ensino baseada no desenho universal para a aprendizagem, adiante designado por (DUA).

«Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no

diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.» (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Subjacente a este modelo proporciona-se múltiplos meios de representação, de ação e expressão e os meios de envolvimento, sendo que esta opção metodológica é, por si, o maior desafio. Reitera-se a ideia do currículo flexível e não formatado, sob pena de trazer dificuldades na arrumação de ideias e plano de intervenção que apesar de escrito reside somente, nas nossas conceções e crenças. Esta flexibilidade curricular desenvolve-se através da aplicação do modelo multinível de medidas, que advém do normativo anterior, DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho prevê três níveis de medidas, como nos mostra a figura 1.

**Fig. 1** – Pirâmide das medidas educativas



**Nível 1 - As Medidas Universais** (art.º 8.º) – São as respostas educativas que a escola tem para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens)

**Nível 2 - As Medidas Seletivas** (art.º 9.º) – São as respostas que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem, não supridas pela aplicação das anteriores;

**Nível 3 - As Medidas Adicionais** (art.º 10.º) - respostas que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagens que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão).

O primeiro nível de medidas são as **medidas universais (art.º 8.º)** e não dependem de necessidades específicas por parte da criança ao nível de intervenção especializada, antes sim de avaliações/rastreios que podem ocorrer ao longo do ano letivo, com o intuito de, por um lado, identificar áreas prioritárias de intervenção e, por outro, de identificar alunos em risco, que possam estar a necessitar de avaliações e de intervenções mais “personalizadas”. Logo, dependendo das necessidades identificadas e pode mobilizar-se uma ou mais, das seguintes alíneas:

#### **Alínea a) Diferenciação Pedagógica**

Permite que as tarefas aplicadas em contexto de sala de aula possam ser diferenciadas, no que concerne à finalidade, conteúdo, tempo e modo de se realizarem, em simultâneo com os recursos, condições e apoios disponibilizados.

#### **Alínea b) Acomodações Curriculares**

Permitem aceder ao currículo e a atividades de aprendizagem, em contexto de sala de aula, através da variedade e da combinação adequada de diversos métodos e de estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento.

#### **Alínea c) Enriquecimento Curricular**

Com base na autonomia e flexibilidade curricular, é permitido à escola enriquecer o currículo com conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, podendo, inclusive, passar pela criação de novas disciplinas no ensino básico, como por exemplo Desporto Escolar, Xadrez, entre outras.

### **Alínea d) Promoção do Comportamento Pró-Social**

Passa pela implementação de programas dirigidos para a promoção de competências sócio emocionais.

### **Alínea e) Intervenção com Foco Académico ou Comportamental em pequenos grupos**

Varia consoante a entidade educativa, podendo ser o apoio ao estudo a um determinado ciclo, grupos de promoção de competências matemáticas, a criação de uma oficina de escrita, entre outras.

O segundo nível de medidas compreende as **medidas seletivas (artigo 9.º)** e são mobilizadas sempre que os alunos manifestem necessidades de suporte à aprendizagem que não supridas pela aplicação de medidas universais. A mobilização deste nível de medidas implica a elaboração de relatório técnico-pedagógico, pela equipa multidisciplinar. De entre as medidas previstas as «adaptações curriculares não significativas» não comprometem as aprendizagens essenciais nem as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, bem como as aprendizagens previstas no perfil profissional das ofertas de dupla certificação do Catálogo Nacional de Qualificações. Neste âmbito, enquadram-se as seguintes alíneas:

### **Alínea a) Percursos Curriculares Diferenciados**

Incluem as ofertas educativas do ensino básico, ofertas educativas e formativas do ensino secundário e cursos de dupla certificação, para o ensino básico e secundário (ver Decreto-Lei nº 55/2018, 6 de julho, Capítulo II, Artigo 7º - Ofertas educativas e formativas).

### **Alínea b) Adaptações Curriculares Não Significativas**

Envolvem a gestão do currículo, mas que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares e que se materializam em adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua prioridade ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam aos alunos atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais.

### **Alínea c) Apoio Psicopedagógico**

Poderá ser dado por um técnico especializado, sendo de carácter remediativo e cuja intervenção se centra nos domínios escolar, cognitivo, comportamental ou sócio emocional, em contexto individual ou de grupo.

### **Alínea d) Antecipação e Reforço das Aprendizagens**

Antecipar e reforçar aprendizagens, podendo operacionalizar-se facultando com antecedência e detalhe os conteúdos que o aluno deverá estudar para os testes e para as fichas de avaliação, ou os textos a trabalhar em contexto de aula.

### **Alínea e) Apoio Tutorial**

Estratégia de apoio e orientação pessoal e escolar que se constrói através de uma relação desenvolvida de forma partilhada e construída por ambos os elementos da díade, que podem ser tutor/tutorando, professor/aluno ou aluno/aluno.

O terceiro nível de medidas compreende as **medidas adicionais (artigo 10.º)**. Este nível de medidas é mobilizado aplicado apenas e só após demonstração e fundamentação no relatório técnico-pedagógico, em situações em que as medidas universais e seletivas se verificaram insuficientes para a obtenção de sucesso. Os responsáveis pela implementação das medidas adicionais monitorizam e avaliam a eficácia das mesmas. Sempre que sejam propostas adaptações curriculares significativas, as medidas que têm impacto nas competências e nas aprendizagens a desenvolver no quadro dos documentos curriculares em vigor, implicando a introdução de outras substitutivas, deve ser elaborado um Programa Educativo Individual, (PEI). Dividem-se em:

### **Alínea a) Frequência do ano de escolaridade por disciplinas.**

Remete para a frequência por disciplinas em função das necessidades e progressos dos alunos tendo em vista o acesso ao currículo.

### **Alínea b) Adaptações curriculares significativas.**

São medidas de gestão curricular que interferem com as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens alternativas,

estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e relacional. A mobilização dessa medida exige a elaboração de um Plano Educativo Individual (PEI).

**Alínea c) Plano individual de transição. (PIT)**

É um documento dinâmico que complementa o PEI três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, no sentido de preparar a vida pós-escolar dos alunos que frequentam a escolaridade com adaptações curriculares significativas.

**Alínea d) Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado.**

Envolve as unidades de Ensino Estruturado para o Apoio à Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, com vista a concentrar meios humanos e materiais que possam oferecer uma resposta educativa de qualidade a estes alunos.

**Alínea e) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.**

Compreende ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, visando igualmente a promoção de saúde e a prevenção de comportamentos de risco (alínea e), do ponto 5, do art.º 21º Dinâmicas Pedagógicas – Dec. Lei nº 55/2018, de 6 de julho).

O normativo prevê que os alunos com aplicação das alíneas: «Adaptações curriculares significativas; Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social» seja garantido, no centro de apoio à aprendizagem, adiante designado por (CAA) uma resposta complementar ao trabalho realizado em sala de aula ou noutro contexto educativo, podendo ser mobilizadas, cumulativamente, medidas dos três níveis apresentados, ou de outras medidas de forma temporária.

Dar ainda nota do art.º 28.º do decreto-lei 54/2018, que diz respeito ao processo de avaliação e ao dever das escolas em assegurar o direito à participação dos alunos. Assim, importa proceder a adaptações na avaliação no sentido de maior equidade e presente que: (i) os alunos devem ser ouvidos sobre a identificação das adaptações a introduzir no processo de avaliação; (ii) as adaptações ao processo de avaliação devem ter por base as características de cada aluno em particular; (iv) as adaptações usadas no processo de avaliação sumativa devem ser

coerentes com as usadas no processo de ensino e de aprendizagem; (v) uma nova adaptação não deve ser introduzida durante o processo de avaliação sem que o aluno já se encontre familiarizado com a mesma; (vi) a necessidade de adaptações ao processo de avaliação é, em norma, transversal às diferentes disciplinas.

Ressalvar ainda que, em termos de progressão, o artigo 29.º do Decreto-Lei 54/2018 define que a progressão dos alunos abrangidos por medidas adicionais realiza-se nos termos definidos no (RTP) e no (PEI) específicos de cada aluno, enquanto a progressão dos alunos abrangidos por medidas universais e seletivas se realiza nos termos definidos na lei.

## **2.5 A prática do docente de educação especial na implementação da EI**

O docente de Educação Especial, adiante designado por (DEE), enquanto parte ativa da equipa multidisciplinar, assume um papel fulcral no processo de flexibilidade curricular, uma vez que contribui para a promoção de competências sociais e emocionais, envolve os alunos ativamente na construção da sua aprendizagem, promove o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no «Perfil do aluno» à saída da escolaridade obrigatória, pela capacidade de resolução de problemas, de promover o pensamento crítico e criativo e uma cidadania ativa. Tem ainda, um papel relevante nos processos de gestão dos ambientes de sala de aula, na adaptação dos recursos e materiais, na constituição de grupos de alunos consoante as suas necessidades e potencialidades. Ainda na adequação das metodologias de ensino e de aprendizagem, na avaliação das aprendizagens, na definição de percursos de melhoria das aprendizagens, no trabalho interdisciplinar e na monitorização da implementação de medidas de apoio à aprendizagem.

A intervenção do DEE desenvolve-se em duas vertentes:

- A primeira relativa ao trabalho colaborativo com os intervenientes no processo educativo dos alunos.
- A segunda prevista no apoio direto dos alunos, de carácter complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos.

Por tal, o DEE é quem participa ativamente na recolha de evidências e na construção/adaptação das medidas de suporte à aprendizagem mais adequadas ao perfil de

capacitação dos alunos, desenvolvendo um trabalho de mediação entre os professores que trabalham com o aluno. O DEE constitui-se ainda como elemento permanente e equipa multidisciplinar, (EMAEI), contribuindo para uma melhor compreensão das dificuldades dos alunos e desempenho dos docentes, uniformizando procedimentos e formas de atuação transversais ao agrupamento de escolas. São ainda os DEE quem redige e organiza os documentos estruturantes dos alunos, depois da indicação clara à aplicação da tipologia de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

O DEE tem assim, um papel sistemático, holístico e abrangente de escola. Orienta-se pelo escrito na Agência Europeia sobre a génese do perfil dos professores inclusivos (EADSNE, 2012) e que se cruza com os princípios orientadores de uma nova forma de ensinar, seja na apresentação dos conteúdos com recurso a diferentes modalidades/suportes, procurando que a informação seja utilizada e compreendida por todos os alunos, de forma progressiva e sequencial, seja nas múltiplas formas de ação e de expressão, criando oportunidades para todos e facultando a possibilidade de cada aluno escolher a forma de melhor expressar os seus conhecimentos, construindo caminhos de aprendizagem significativos e ainda no desenvolvimento de estratégias que garantam o autoenvolvimento dos docentes, enquanto «expert learners». O DEE é quem dará voz aos alunos. Ouve-os relativamente às metodologias/estratégias, define objetivos claros que visem alcançar o seu progresso gradualmente através de «scaffoldings» e envolve-os, facilitando a monitorização do processo de aprendizagem. De acordo com o normativo, Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, no número 4, do artigo 11º, refere-se:

«O docente de EE apoia de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão».

Compreendemos o papel do DEE como o «CoTeaching», enquanto construtor de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos à luz do desenho universal para a aprendizagem (DUA). O DEE tem um papel de suporte aos restantes profissionais da escola, seja enquanto dinamizador, seja como articulador e especialista na diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, em contexto de sala de aula e na operacionalização das medidas adicionais, conforme é estipulado no número 7, do artigo 10.º, do mesmo decreto.

O DEE irá construir relações positivas, dando primazia às relações interpessoais a uma escuta ativa de respeito das ideias de todos os intervenientes do processo. O DEE será ainda o impulsionador no desenvolvimento e implementação de planos de trabalho que incluam a diversidade dos alunos, o que aprendem e como aprendem, independentemente do nível de intervenção em que se encontrem. Alves, Ribeiro & Simões, (2018) citando Jean Piaget e Lev Vygotsky são autores influentes desta abordagem curricular, demonstrando a importância do DEE como mediador da ação educativa, referindo, «Ainda hoje as ideias de Vygotsky (...) inspiram e devem continuar a inspirar pelo século XXI práticas educativas assentes na renovação e na inovação» (Alves, Ribeiro & Simões, p.107).

## CAPÍTULO III - METODOLOGIAS DA INVESTIGAÇÃO

### 3. Estudo de Caso

A metodologia utilizada na elaboração deste trabalho foi a investigação do tipo qualitativo e estudo exploratório de estudo de caso. Decidimo-nos pelo paradigma misto por quanto esta metodologia permite descrever situações, dividir os dados recolhidos em categorias e interpretá-los com base em fundamentos teóricos e sob a perspetiva pessoal do investigador. Wolcott, (1994), Creswell, sendo que os métodos e técnicas utilizados têm como fonte direta de dados o ambiente natural.

«Os investigadores frequentam, porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência» Bogdan e Biklen (1994, p.48).

Os investigadores qualitativos sublinham a importância dada ao significado. Existem investigadores que incorporam as suas interpretações com as dos informadores e, apesar de receber alguma contestação, revela que os investigadores apresentam uma preocupação pelo rigor da interpretação dos dados recolhidos na sua investigação. Bogdan e Biklen (1994) referem existir cinco características na metodologia qualitativa:

- A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente natural na recolha desses mesmos dados;
- Os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
- Os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelos processos em si do que propriamente pelos resultados;
- A análise de dados é feita de forma indutiva;
- O investigador interessa-se por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

A metodologia por Estudo de Caso é pois, nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), representada «como um funil», (p.89) pois durante o desenvolvimento da investigação o

investigador realiza a recolha de dados e vai tomando decisões sobre quais os aspetos mais pertinentes a aprofundar, delimitando o campo da investigação. Também na visão de Carmo (2008) nesta metodologia,

«Os investigadores interagem com os sujeitos de uma forma “natural”, sobretudo, discreta. Tentam “misturar-se” com eles até compreenderem uma determinada situação, mas procuram minimizar ou controlar os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação» (p. 198).

Este tipo de investigação em educação e ciências sociais tem sido desenvolvida também por Yin (2010) e Stake (2012), que têm procurado aprofundar e credibilizar este método, com particular interesse na análise de projetos de desenvolvimento curricular (Ponte, 2006, p.105-132), sendo uma metodologia orientada por sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação, provenientes de diversas fontes (Yin, 2010).

O estudo de caso é a abordagem de investigação mais adequada quando se pretende compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão envolvidos diversos fatores. É caracterizado pelo estudo de uma entidade bem definida, cujos casos podem ser indivíduos, grupos, organizações ou comunidades passíveis de estudo (2002).

Neste trabalho de investigação realizamos uma pesquisa documental e aplicamos dois tipos de instrumentos. A entrevista semiestruturada, que nos permitiu obter informação de natureza diversa e o inquérito, com aplicação de questionário, a um grupo limitado, para posteriormente fazer a leitura e interpretação dos dados recolhidos. Também da leitura dos documentos estruturantes do agrupamento de escolas, recorrendo posteriormente a uma triangulação de dados, (Igea, D.; Agustín, J.; Beltrán, A.; & Martín, A., 1995), como estratégia de validação e por consequência, retirar conclusões. É neste sentido que apresentamos a experiência vivida neste agrupamento de escolas.

### **3.1. O Contexto desta investigação**

O contexto deste estudo de caso tem o seu enfoque num agrupamento de escolas, situado numa área geográfica pertencente ao concelho de Palmela. A freguesia é atravessada pela linha de caminho-de-ferro, linha do Norte. É uma vila com um passado histórico digno de algum

registro e um estilo de vida que tem sofrido alterações significativas. Até há algumas décadas atrás, a sua população estava vocacionada para a agricultura, criação de gado e produção de leite, o que proporcionava às populações um nível económico satisfatório. Ultimamente têm vindo a verificar-se alterações que se prendem com o abandono da agricultura e desertificação do interior e com a fixação de novos agregados familiares que vêm para trabalhar em empresas do concelho e que aqui montam residência, dado o valor acessível dos terrenos. Verifica-se assim que existem zonas sociais distintas, e que influenciam os vários estabelecimentos que formam o Agrupamento: uma zona quase exclusivamente residencial, outra onde a agricultura é o meio de vida e subsistência.

É composto por dez estabelecimentos de ensino, dispersos geograficamente, o agrupamento de escolas tem procurado criar respostas educativas diferenciadas que vão ao encontro dos problemas dos alunos, seja decorrente dos contextos social, familiar e cultural atrás caracterizados, seja na prevenção do abandono escolar, a desistência, a autoexclusão escolar e a promover o sucesso.

A população escolar é heterogénea, composta por alunos de estratos socioeconómicos e culturais diferentes. É considerável a percentagem de alunos que vivem em zonas degradadas, revelando carências em termos de cultura que trazem para a escola. Cerca de 50% dos alunos matriculados beneficiam de auxílios económicos.

Existe portanto a necessidade de pôr em prática a diferenciação pedagógica tem passado pela criação, implementação e desenvolvimento de vários projetos, a saber: - Projetos de flexibilização curricular: Unidades de Ensino Estruturado (UEE); Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI); Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular; - Projetos de formação pessoal e de integração social: Núcleo de Apoio Comportamental e Educativo para Prevenção da Indisciplina (NACEPI) e “A Formação Não É Só O Saber”, Apoio ao Estudo, Projeto EPIS e Projeto “Eu conquisto o meu sucesso” da Câmara Municipal de Palmela; - Serviços Especializados: Serviço de Psicologia e Orientação (SPO); Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC); - Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF); - Desporto Escolar; - Bibliotecas Escolares (BE). Ao nível do 1.º ciclo, para além do currículo regular, o agrupamento proporciona, atividades de enriquecimento curricular (AEC) e na

escola sede as áreas de capacitação através da oferta formativas de clubes; clube de rádio, clube de *badminton*, clube de ciências e clube das artes.

No ano letivo de 2019/2020 a população escolar compreende 410 alunos do nível pré-escolar, distribuídos por cinco estabelecimentos com esta valência. As oito escolas de 1.º ciclo atendem 1114 alunos. Existe um número de 700 alunos pertencentes ao 2º e 3º ciclo. O agrupamento de escolas dá resposta a um total de 2224 alunos.

Relativamente à população com NE verificamos que existem 135 alunos com pelo menos uma perturbação que os impede de realizar o currículo de forma autónoma, carecendo, portanto, de atendimento em sede de EE. Os alunos distribuem-se da seguinte forma: Nível Pré-escolar – 12 alunos; 1º ciclo – 62 alunos; 2º ciclo- 40 alunos e 3º ciclo – 21 alunos.

O nível de 1.º ciclo é o que compreende um maior número de alunos referenciados em sede de EE, pois é no início da escolaridade que surgem as dificuldades e se verificam os *handicaps* na aprendizagem. Assim encontramos no 1º ano 10 alunos; no 2º ano 15 alunos; O 3º ano apresenta 20 alunos e o 4º ano conta com 17 alunos.

A população residente no 2º ciclo e 3º ciclo encontra-se distribuída maioritariamente no 2.º ciclo, designadamente no 5º e 6º ano, cada ano com 20 alunos, sendo que o 7º, 8º e 9.º ano integram-se 21 alunos.

O agrupamento possui cinco estabelecimentos de ensino vocacionados para o ensino pré-escolar. Os cinco jardins-de-infância diferenciam-se entre si de acordo com as dimensões e adequações das instalações. Quatro dos jardins-de-infância citados encontram-se integrados em estabelecimentos de ensino do 1º ciclo e correspondem às exigências de espaços de qualidade em educação de infância e um dos jardins-de-infância funciona num espaço adaptado de uma antiga escola do 1º ciclo. Na sua estrutura, apresentam áreas específicas para responder às necessidades, dispondo de salas bem equipadas, adequadas e em bom estado de conservação.

As escolas do 1º ciclo agrupam-se em dois conjuntos: escolas de grande dimensão e de menor dimensão. São quatro as escolas de maior dimensão e situam-se na zona urbana. As restantes são escolas de menor dimensão, situadas ainda na zona urbana, mas com resposta de

proximidade aos alunos da zona rural. São quatro as escolas enquadradas nas escolas mais pequenas. Funcionam em regime normal. Cada uma destas escolas está equipada com um espaço dedicado à biblioteca.

A Escola *sede* de agrupamento situa-se no centro da vila, na zona urbana, sendo uma freguesia onde se tem vindo a registar um aumento do número de crianças em idade escolar. É constituída por quatro blocos, três deles com dois pisos. Estes últimos constituem-se em edifício, com ligações horizontais, corredores e três ligações verticais, caixa de escadas, localizada no centro de cada bloco quadrangular.

- O Bloco A é composto por: Rés-do-chão: entrada principal, WC de docentes e não docentes, não possui WC para deficientes motores, sala da direção dos órgãos de gestão, sala de reuniões, gabinete médico, gabinete do(a) chefe dos serviços administrativos, secretaria e sala de apoio anexa, sala de arquivo dos serviços administrativos, cofre forte, PBX – telefonista, três átrios, uma arrecadação de material de limpeza, uma arrecadação geral. - 1º Piso: sala de convívio de professores, sala dos Diretores de turma, auditório para grandes grupos, uma sala de informática, um gabinete de trabalho, sala de NACEPI, biblioteca composta por duas salas, um átrio que se situa no módulo de dois arrumos de material didático, WC para professores, e salas de atendimento aos encarregados de educação.
- O Bloco B é composto por - rés-do-chão: duas salas de educação visual e tecnológica com sala de arrumos, sala de educação tecnológica, sala com laboratório de fotografia, uma sala de aula normal, duas salas de físico – química, um anexo de ciências gerais, WC para alunos, dois WC para deficientes motores, duas arrecadações de material de limpeza, três átrios. - 1º Piso: nove salas de aula normal, duas salas de ciências da natureza, um arrumo de educação visual, sala de informática, dois seminários, dois arrumos de material didático, um arrumo de material audiovisual, um arrumo de material de limpeza, sala do clube de matemática / ciências, três átrios.
- O Bloco C é composto por - rés-do-chão: uma sala de educação visual e tecnológica com sala de arrumos, sala de educação tecnológica, CAA - Sala de atendimento aos alunos autistas (UEE) e à restante comunidade de alunos com

NE, duas salas de físico – química, um anexo de ciências gerais, WC para alunos, duas arrecadações de material de limpeza, um átrio. - 1º piso: nove salas de aula normal, duas salas de ciências da natureza, um arrumo de educação visual, dois arrumos de material didático, um arrumo de material audiovisual, um arrumo de material de limpeza, um átrio.

- O Bloco D é composto por um único piso, seis salas de aula normal, uma sala de apoio ao CAA para dinamizar Oficinas de dança e outras, uma sala para o Bar dos alunos e um espaço de arrumos. O bloco dos serviços é composto por: Um refeitório, um espaço para a papelaria, dois WC para alunos e Sala de convívio para os alunos. O espaço exterior é composto por pavilhão gimnodesportivo, campos de jogos e balneários. Os alunos são transportados para a escola por uma rede de autocarros de transporte pública, assegurado por empresas privadas, que se articulam com a autarquia.

O corpo docente, no ano letivo 2019/2020, encontra-se distribuído da seguinte maneira: o pré-escolar constituído por vinte e três educadoras, o 1º ciclo com 63 professores, o 2º e 3º ciclo com 94 professores. O departamento de educação especial é composto por 16 professoras, tal como se verifica no quadro da tipologia da população de DEE no Agrupamento, com informação do vínculo contratual.

### **Quadro n.º 3 - Tipologia do vínculo laboral dos DEE no Agrupamento**

| 19 Docentes de Educação Especial |     |            |          |
|----------------------------------|-----|------------|----------|
| QA/QE                            | QZP | Mobilidade | Contrato |
| 14                               | 0   | 2          | 3        |

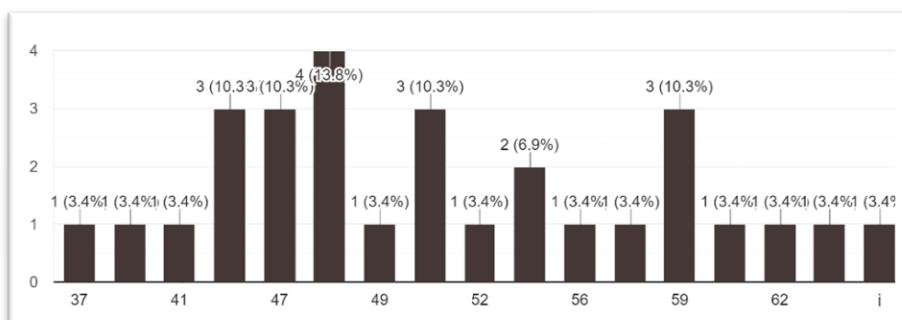
Relativamente à comunidade de pessoal não docente, o agrupamento integra na totalidade vinte e cinco assistentes operacionais e sete assistentes técnicos e conta com a participação da associação de pais e encarregados de educação, formada desde 1995/1996, nos órgãos de gestão, nomeadamente no conselho geral. Neste Agrupamento, o serviço de psicologia e orientação está dotado de um posto de trabalho para uma psicóloga, tendo no ano letivo 2019/2020 recebida autorização superior para a contratação de um psicólogo a 18 horas semanais.

### 3.2. A Caracterização da investigação

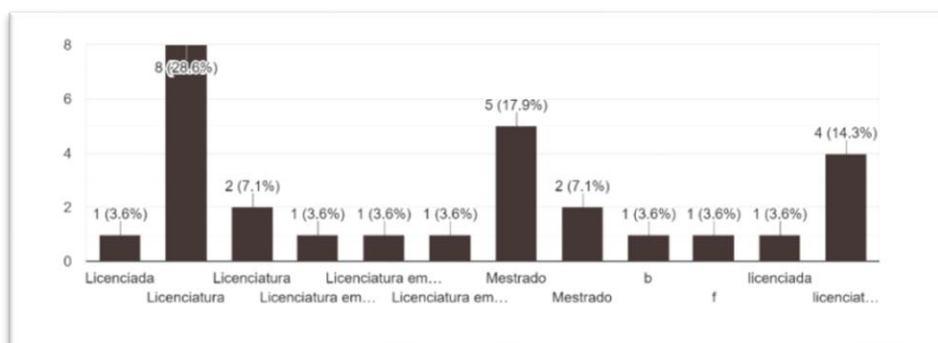
Neste trabalho definiu-se por «população» os elementos pertencentes ao órgão da direção do Agrupamento. A amostra é constituída por dois elementos da direção, o Diretor e também, presidente do conselho geral e a subdiretora, também coordenadora da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI) e um grupo de trinta professores em exercício de funções no agrupamento de escolas. Tendo em conta que se trata de um trabalho de investigação, no desenvolvimento do estudo houve o cuidado de salvaguardar, junto dos intervenientes, os princípios éticos decorrentes da investigação, como: o consentimento informado, voluntariado, o anonimato, atribuindo-se a cada participante um nome fictício e a proteção contra eventuais danos.

Consciente também das dificuldades em auscultar todos os elementos da direção do Agrupamento, a nossa amostra incide sobre aqueles que se mostraram disponíveis por colaborar. O grupo de professores correspondente à amostra da população inquirida por questionário, nesta investigação apresenta idades situadas entre os 40 e os 60 anos de idade. Como se verifica através do gráfico n.º 1.

**Gráfico n.º 1 - Idade dos docentes inquiridos**



**Gráfico n.º 2 - Formação académica dos docentes inquiridos**



Os participantes que constituem esta amostra pertencem ao quadro de escola do agrupamento e como se pode verificar no gráfico 2 os participantes pertencem a diferentes áreas, tendo como formação académica o grau académico de licenciatura e mestrado.

### **3.3. Os Objetivos e questões do estudo**

Consideramos que é importante a formulação de uma boa questão de partida, e concordamos com Quivy e Campenhoudt (2008) enquanto primeiro fio condutor da investigação, tivemos em atenção as características a que esta formulação deve obedecer para desempenhar a sua função, uma vez que segundo os mesmos autores, num processo de investigação a pergunta de partida deve ser clara e unívoca e ao nível da exequibilidade, ser realista e de pertinência. Ser uma verdadeira pergunta; abordar o estudo do que existe, basear o estudo da mudança e ao nível do funcionamento, ter a intenção de compreensão dos fenómenos estudados. A nossa questão de partida é saber que políticas e práticas são mobilizadas pela liderança do agrupamento na construção da EI.

O trabalho de investigação que desenvolvemos foi aplicado no contexto de trabalho profissional da autora, tendo por objetivo maior compreender de que forma a gestão escolar define as políticas e as práticas de gestão escolar na construção da EI. Na prossecução do objetivo maior deste estudo realizamos uma análise atenta do projeto educativo do agrupamento (PEA), do plano de ação (PA) e do regimento interno (RI), no sentido de contribuir com informação válida para perceber mais especificamente os aspetos ligados aos seguintes itens e que apresentamos:

- (i) Conhecer a forma como a gestão escolar realiza e divulga as premissas de EI junto da comunidade educativa, percebendo a noção que os professores têm do conceito.
- (ii) Questionar a forma como se veicula a informação no trabalho de implementação da EI com pais e encarregados de educação.
- (iii) Conhecer as atitudes dos docentes no trabalho com os alunos com NE, em sala de aula.
- (iv) Saber as dificuldades dos professores no processo de organização pedagógica para desenvolver um ensino adaptado ao perfil de cada aluno com ou sem NE.
- (v) Perceber as dificuldades da comunidade educativa no processo de implementação da EI.

- (vi) Verificar os parceiros com quem a escola desenvolve protocolos de ações de formação com vista à diferenciação pedagógica da EI.
- (vii) Identificar os procedimentos que constituam uma melhoria no desempenho dos alunos com NE.
- (viii) Conhecer os múltiplos aspetos que importam mudar para construir a EI.
- (ix) Observar o grau de satisfação dos professores face à gestão implantada na escola.

Importará, ainda, neste estudo definir os conceitos de Inclusão e de escola inclusiva (EI), percebendo a forma como se articulam na organização do Agrupamento, ao nível da sua missão, das suas finalidades e objetivos representados no projeto educativo (PE) e nos processos de aprendizagem dos alunos com NE.

### **3.4. O Processo de recolha de dados**

Entende-se por «dados» de uma investigação as informações recolhidas pelos investigadores sobre as quais se debruçam, constituindo-se como matéria-prima na análise a realizar. Bogdan e Biklen (1994). Referem.

«Os dados incluem materiais que os investigadores registam, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes (...) os dados são simultaneamente as provas e as pistas. (...) Servem de factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada.» (p.149)

Neste processo de recolha de dados houve a necessidade de auscultar os membros da direção do agrupamento no sentido de tornar viável este estudo. A direção mostrou receptividade à realização do estudo, tendo sido devidamente explicado, de forma sucinta o objetivo, solicitando-se a colaboração dos órgãos da direção do Agrupamento, assim como a autorização para a consulta do projeto educativo.

Posteriormente, no início do mês de maio, do ano letivo 2019/2020, estabeleceu-se um segundo contacto com a direção, altura em que foi pedida autorização por carta (Anexo 1) para a realização da investigação. A partir do momento em que obtivemos esta autorização, procedemos ao estudo documental e à elaboração dos questionários e entrevistas. Algumas dificuldades surgiram, desde logo, dificuldade no contacto com os órgãos de gestão

intermédia, gerir o conjunto das entrevistas aos elementos da direção do Agrupamento e apenas possível de agendar as entrevistas para o mês de dezembro.

No decurso do processo de conhecimento do Agrupamento, a recolha de dados compreendeu a aplicação de entrevistas e de um inquérito por questionário, da leitura dos documentos estruturantes do agrupamento de escolas, nomeadamente do projeto educativo do agrupamento (PEA), por nele se identificarem as linhas orientadoras da atuação escolar e de gestão, de extrema importância para o conhecimento do Agrupamento.

O documento é um importante referencial para toda a comunidade educativa. À luz do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, o projeto educativo (PE) é elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão das escolas, para o decurso de quatro anos. Neste documento explicitam-se os princípios, os valores, as metas e as estratégias que serviram de referência à escola, no desenvolvimento da sua atuação e função educativa.

### **3.5. O Processo de tratamento de dados**

Na prossecução deste trabalho realizamos a análise de conteúdo fundamentada num quadro categorial onde pudemos triangular os dados da investigação. Esta técnica de análise de conteúdo pareceu-nos a mais indicada para cumprir com os objetivos a que nos propusemos inicialmente, uma vez que permite tratar, sistematicamente, informações e testemunhos que apresentam um determinado grau de profundidade e de complexidade. Melhor que qualquer método de trabalho, a análise de conteúdo permite-nos ir ao encontro das exigências do rigor metodológico (Quivy & Campenhoudt, 1992) que este estudo qualitativo pressupõe. Em termos operacionais, a análise de conteúdo compreendeu o estabelecimento de categorias e encontrar referenciais importantes no discurso, que designamos por unidades de registo. Richardson (1989) defende;

«Toda a análise de conteúdo supõe a desagregação de uma mensagem nos seus elementos constitutivos, chamadas unidades de registo, que correspondem aos segmentos de conteúdo considerados como unidades base de análise.» (p.188)

O presente trabalho aborda uma análise categorial, tendo-se definido regras de homogeneidade e mútua exclusividade entre as categorias e subcategorias, as quais atuando

como crivo para possibilitar a inferência relativa às condições de produção ou recepção da mensagem (Bardin, 1977).

Através da leitura das entrevistas direcionamos os números das categorias de codificação de tudo o que os sujeitos participantes afirmavam sobre cada tema. A fase seguinte consistiu na técnica de recorte e colagem, através da construção de um quadro de dupla entrada para cada categoria, agrupando em cada uma, todas as afirmações feitas pelos participantes que continham indicadores referentes a cada uma das categorias de codificação e apurámos três dimensões de categorias e subcategorias, (Bodgan & Bilken, 1994).

O Quadro n.º 4 pretende contribuir para uma análise compreensiva da informação recolhida, através da definição de três categorias e de três categorias da análise e descrevemos:

- Categoria 1 - Escola inclusiva - mobilização de políticas e práticas na gestão da EI.
- Categoria 2 - Práticas inclusivas no trabalho em educação.
- Categoria 3 - Perceção sobre o trabalho realizado e propostas de melhoria.

#### **Quadro n.º 4 - Análise categorial da aplicação dos instrumentos**

| <b>Categorias</b>                                                               | <b>Subcategorias</b>                                                                     | <b>Justificação</b>                                           | <b>Citações dos inquiridos</b>                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Escola Inclusiva<br><br>- Mobilização das políticas e práticas na gestão da EI. | a) Visão dos Professores sobre o conceito de escola inclusiva.                           | Permite clarificar o conceito de EI;                          | <i>EI é uma escola que proporciona oportunidades diferentes a cada aluno, dependendo das suas necessidades específicas.</i> |
|                                                                                 | b) Consciencialização dos Professores sobre o conceito de gestão escolar no Agrupamento. | Permite identificar a formação docente realizada ao nível das | <i>É uma escola equitativa.</i><br><br><i>EI é aquela que ensina a caminhar a ritmos diferentes.</i>                        |

|                                              |                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                              | c) Formação dos Professores do ensino regular e dos Professores de educação especial.                                                                                          | Necessidades Específicas (NE).                                                                                                                                                                          | <p><i>Escola para todos, escola de partilha, escola de mudança.</i></p> <p><i>Procura ser, mas faltam momentos de articulação entre Professores titulares de turma e docentes de educação especial e entre os docentes com os membros da EMAEI.</i></p> <p><i>De forma geral, estes alunos quase sempre prejudicam a turma.</i></p> <p><i>Falta aos docentes formação gratuita para casos específicos e poderem ajudar mais os alunos e existe demasiada burocracia para se obterem resultados que por vezes não são assim tão rápidos. Professor do Agrupamento.</i></p> |
| Práticas inclusivas no trabalho em educação. | <p>a) Práticas inclusivas de gestão - Modelo de identificação das NE</p> <p>b) Atendimento ao aluno com NE e estimativa do intervalo de tempo que medeia a sinalização e a</p> | <p>Permite identificar e analisar os procedimentos de sinalização dos alunos com NE.</p> <p>Procura-se classificar e analisar o atendimento que lhes é prestado, assim como a atribuição de apoios.</p> | <p><i>Articulação entre ciclos. Adotar medidas diferenciadoras do currículo e avaliação para aprender.</i></p> <p><i>A EMAEI ainda não conseguiu desenvolver-se na sua plenitude, ao nível da sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva; em prestar</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|  |                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>atribuição de apoios.</p> <p>c) Equipa EMAEI e a sua constituição</p> <p>d) CAA e a organização e funcionamento do centro como estrutura agregadora dos recursos humanos e materiais.</p> | <p>Permite compreender como foi criada e analisa o trabalho que é desenvolvido no processo de gestão dos alunos com NE.</p> <p>Permite perceber como foi criado; de que forma responde às necessidades dos alunos e como efetiva o apoio aos docentes das turmas destes alunos.</p> | <p><i>aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e no acompanhamento e o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem.</i></p> <p><i>A equipa foi criada tendo em atenção os vários níveis de ensino do Agrupamento. Integra-o um elemento da Direção, três elementos de coordenação com assento no conselho pedagógico, de forma a realizar-se a transmissão de informação de forma mais assertiva.</i></p> <p><i>O CAA pode responder às dificuldades iniciais de um aluno, evitando o agravamento da aplicação de medidas e criar espaços dinâmicos de aprendizagem para os alunos com medidas seletivas ou adicionais.</i></p> <p><i>O CAA vai dando respostas na medida possível, mas precisa de mais articulação com os Professores das turmas.</i></p> <p><i>O CAA pode representar um espaço de inovação e uma oportunidade de desenvolver um trabalho integrado e</i></p> |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                     |                                                                         |                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                     |                                                                         |                                                                                                               | <i>sequencial entre os vários intervenientes.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Perceção sobre o trabalho realizado | a) Dificuldades sentidas face à EI no processo de ensino e aprendizagem | Permite compreender as dificuldades.                                                                          | <i>Considero que ainda não é inclusivo, ainda ocorrem situações em que os alunos estão integrados em turma, mas não são incluídos, com dificuldade em promover a diferenciação em sala de aula.</i>                                                                                                                              |
|                                     | b) Grau de satisfação/realização no trabalho docente na escola.         |                                                                                                               | <i>Muitos alunos por turma e materiais didáticos insuficientes</i>                                                                                                                                                                                                                                                               |
|                                     |                                                                         |                                                                                                               | <i>Haver efetivamente a redução do número de alunos por turma; haver uma boa articulação e troca de informações entre o docente de educação especial e o docente de turma.</i>                                                                                                                                                   |
| Propostas de melhoria.              | c) Propostas para tornar a Escola mais inclusiva                        | Permite analisar que propostas surgem em contexto na melhoria das aprendizagens e na procura de mais sucesso. | <i>Maior articulação entre a EMAEI e a comunidade educativa, pela sensibilização que ainda não se iniciou. Não me sinto realizado, porque parece que cada Professor trabalha para seu lado; existem demasiadas hierarquias na escola e os Professores que são quem faz com que tudo aconteça, limita-se a preencher grelhas.</i> |
|                                     |                                                                         |                                                                                                               | <i>Sim, procuro fazer o meu melhor.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

## **CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo apresentam-se e discutem-se os dados recolhidos ao longo da investigação e que foram apresentados em três dimensões de análise categorial, através das quais pretendemos retirar conclusões. Decorrente da aplicação do sistema categorial, articulamos o nosso enquadramento teórico e objetivos de estudo com os dados obtidos através das entrevistas e dos questionários. A abordagem do material recolhido (Bardin, 1997) neste projeto permitiu um conhecimento da essência dos discursos e do sentido geral neles veiculados e, consequentemente construir o sistema de (cf. Cap. III) e compreender o contexto global desta investigação.

### **4. A escola inclusiva - Mobilização das políticas e práticas de gestão.**

#### **a) Visão dos Professores sobre o conceito de EI**

A Inclusão, sendo um processo em contínua construção, na procura de respostas para todos, relaciona-se também com a identificação e remoção das barreiras e, por conseguinte, a criação da Escola Inclusiva, cujo propósito se enuncia por uma rigorosa salvaguarda de igualdade de oportunidades educativas e a educação ser realizada em tempos e espaços comuns, para todos os alunos, independentemente das suas capacidades e limitações. Trata-se de uma finalidade ideológica que indicia o esforço de tentar responder à diversidade, através de uma educação de qualidade para todo e qualquer aluno e que vai consolidar o ideal da inclusão.

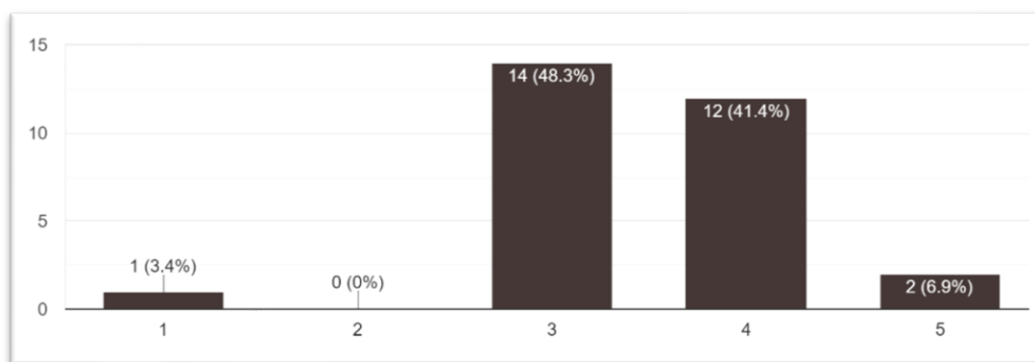
Ainscow (1995) refere seis condições, para uma escola se movimentar no sentido da inclusão:

- Uma liderança eficaz do órgão da Direção da escola, capaz de dar resposta às necessidades de todos os alunos;
- Professores sensibilizados e apostados em ajudar todas as crianças a aprender;
- A certeza de que todos os alunos podem ter sucesso;
- Recursos para apoiar os elementos da equipa de trabalho;
- Capacidade para proporcionar uma variedade de oportunidades a todas as crianças;
- Procedimentos sistemáticos para controlar e avaliar a evolução do processo de inclusão.

Nesta dimensão de análise pretende-se recolher informações dos inquiridos sobre a visão que apresentam relativamente às políticas e práticas de Inclusão dinamizadas ao nível do agrupamento e conhecer as suas perceções sobre o conceito de Escola Inclusiva.

Percebemos, através da leitura do gráfico n.º 3 (abaixo), que existe uma percentagem de 6,9% de docentes que consideram a sua escola como sendo uma EI e, neste pressuposto, observamos que existe uma larga maioria dos docentes, 48,3%, que refere ser uma escola parcialmente inclusiva.

**Gráfico n.º 3 – Visão dos Professores sobre o conceito de EI no Agrupamento.**



No seguimento do tema, e através da entrevista realizada à liderança da escola, a coordenadora da EMAEI refere-se à visão que tem do conceito de EI no seu Agrupamento. «Uma escola que proporciona oportunidades diferentes a cada aluno, dependendo das suas necessidades específicas. É uma escola equitativa.» Apresenta adiante dificuldades na implementação da EI.

«Julgo que ainda não é inclusivo na sua plenitude, mas há progressos sentidos ao nível das escolas de 1º Ciclo. Estão muito bem equipadas e respondem de forma assertiva a várias situações. Mas a escola não se torna inclusiva só porque existem os recursos humanos e as suas estruturas, a EI existe quando existe a seu lado uma verdadeira mudança de mentalidades e esta ainda é um processo lento. Considero que a gestão escolar tem feito um esforço por incentivar a troca de experiências entre os profissionais, no sentido de criar uma escola mais inclusiva.» (Coordenadora da EMAEI).

Percebemos, nas palavras da coordenadora, que muito se encontra ainda por fazer. O caminho de inclusão apenas começou e precisa de todos em uníssono, na concretização de políticas e

de práticas inclusivas. A EI não é, nem pode ser um processo solitário, rígido e definitivo, mas antes um processo de participação e de compromisso com a melhoria das escolas como espaço de aprendizagem e crescimento.

Nesta linha os Professores inquiridos referem-se à EI como sendo a escola que «respeita a diferença e lhe dá voz e espaço, sem prejuízo do desenvolvimento de todos. Escola que promove a equidade e respeita a individualidade.» E acrescenta, «Poderia ser mais inclusivo se aplicasse com maior pertinência e adequação o normativo legal Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.» (Professor 1).

«Procura ser, mas faltam momentos de articulação entre Professores titulares de turma e docentes de educação especial e entre os docentes com os membros da EMAEI. O bom trabalho que tem sido realizado, nomeadamente ao nível do 1º ciclo, surge graças ao desempenho de alguns Professores de educação especial que tentam ajudar os colegas titulares de turma e os seus alunos no máximo que conseguem.» (Professor 10).

Existe também um número de docentes que defende o agrupamento como sendo uma EI, mas com um longo caminho ainda por percorrer. Referem.

«Sim. Ao longo dos anos sempre foram tomadas medidas para que a inclusão e a equidade fossem garantidas, um "fato"/"currículo" à sua medida.» (Professor 13)

«Sim, na medida em que contempla medidas de inclusão e fomenta a inclusão em todos os níveis de ensino. Considero que ainda tem um caminho longo a percorrer, mas já iniciou a sua caminhada com muito empenho.» (Professor 17).

A EI será capaz de desenvolver uma pedagogia centrada no processo de aprendizagem, na qual os conteúdos a lecionar funcionam como instrumentos para desenvolver as capacidades dos alunos, onde o Professor é o facilitador desta aprendizagem. A EI terá por objetivo educar os alunos, comprometendo-se em proporcionar programas educativos adequados à sua singularidade, respeitando as suas capacidades, no ensino. Neste entendimento de EI percebemos a visão que os professores têm do conceito e a sua aplicabilidade no agrupamento, como sendo um espaço onde a classe docente se sente acolhida e de pertença da escola. O

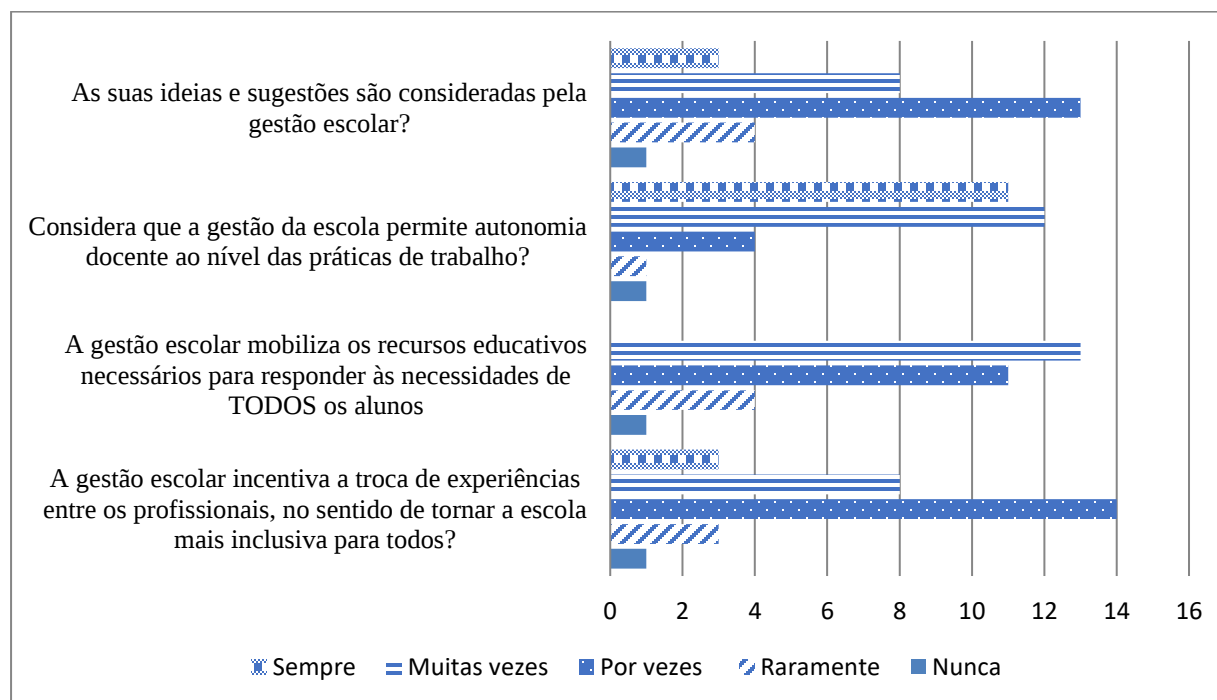
agrupamento apresenta um bom ambiente escolar e nas palavras do Diretor, «Não consigo compreender de outra forma. No seu todo é agradável.» (Diretor do Agrupamento).

#### 4.1. A consciencialização dos Professores sobre a gestão no trabalho docente da EI

Neste ponto atentamos na ação da gestão do agrupamento ao nível do desempenho do trabalho docente. A este respeito, os docentes foram questionados sobre a forma como a gestão escolar incentiva a troca de experiências entre os profissionais, no sentido de tornar o seu agrupamento mais inclusivo.

Através do gráfico n.º 4 (abaixo) percebemos que a gestão escolar permite aos seus professores autonomia para agir na sua prática docente, sendo que para tal a gestão escolar mobiliza «muitas vezes» os recursos educativos necessários para responder às necessidades de todos os alunos. Os docentes registaram o parâmetro «por vezes» para as questões relacionadas com a troca de experiências que é realizada no agrupamento, assim como à consideração que a gestão atribui às sugestões dos docentes.

**Gráfico n.º 4 – Visão dos Professores sobre a gestão escolar**



Apesar dos dados registados, a coordenadora da EMAEI refere que este órgão se tem posicionado ao lado os docentes, ouvindo-os e considerando-os. «Pretende ser uma direção de consensos e democrático.» (Coordenadora EMAEI), sendo considerado como um modelo de gestão escolar próximo do modelo participativo e democrático.

Percebemos nas palavras da coordenadora da EMAEI que a escola tende a ir ao encontro do conceito de «autodeterminação», o qual se postula como princípio orientador da educação inclusiva. A «autodeterminação» remete para o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões.

Temos a escola como «Democracia» que tem como objetivo a partilha de decisão e o incentivo à participação dos membros do processo de gestão escolar com a intenção de promover a boa relação e a convivência dentro das organizações escolares. O modelo de gestão escolar democrático supõe a participação da comunidade em suas decisões, que não deve ser restrita apenas aos processos administrativos, devem também ocorrer nos processos pedagógicos. Nas «escolas democráticas» o Professor é o intermediário das relações interpessoais, comunicando numa linguagem participativa e negociada entre todos os elementos da comunidade educativa. Na «escola democrática» teremos ainda de equacionar a figura dos pais, que fazem parte integrante do ensino e da educação das crianças e dos jovens, sendo também eles corresponsáveis pelo seu sucesso educativo dos alunos, seus educandos. Nas palavras da coordenadora da EMAEI «O modelo de gestão escolar adotado é o modelo democrático e partilhado, que procura ouvir os colegas e tomar decisões baseado nas suas opiniões. É um modelo tendente a criar consensos.» (Coordenadora EMAEI).

Neste pressuposto também o Diretor do agrupamento nos afirma desenvolver a sua prática à luz do modelo de gestão democrática e participativa com todos os Professores do departamento e Professores dos vários estabelecimentos de ensino, afirmando ser fundamental as «decisões participativas de todos». Cury (2002) afirma,

«A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo,

representatividade e competência. É comum afirmar-se a escola como espaço de construção democrática, respeitando o carácter exclusivo das instituições escolares como lugar de ensino e aprendizagem.» (p. 173)

Acrescenta o Diretor, «acima de tudo é um modelo democrático e partilhado, pois através da imposição dificilmente se conseguem resultados. Precisamos de decisões participativas, geradoras de consensos, mas para termos estes consensos, ouvir a opinião dos colegas é fundamental para que cada um participe com o contributo que pode dar.» (Diretor do Agrupamento).

Relativamente às políticas e práticas internas adotadas para promover a construção da EI a coordenadora refere existirem momentos de partilha e espaços de debate de ideias para promoção do bem-estar geral.

«Há efetivamente um esforço por quanto os Professores se sintam ouvidos e bem na sua prática (...) Antes do arranque do ano letivo, o Diretor e a sua equipa têm sempre a preocupação em criarmos condições nas escolas para que os Professores se sintam bem e desenvolvam a sua prática da melhor forma. A Direção tem estado sempre muito a tenta a estas questões a par com as dinâmicas que imprime ao nível dos Departamentos, em transmitir e articular com todos os docentes, os conceitos que estão na base da EI. (...) É uma preocupação do Departamento e da escola no seu todo. Em conjunto penso que conseguimos dar um passinho em frente para a Inclusão, pois se estivermos sempre agarrados às velhas práticas, não passamos da *cepa torta*. A questão da avaliação também importa aqui referir. A gestão escolar tem vindo a chamar à atenção para que se efetive uma avaliação mais formativa, tendente a ser mais flexível e dinâmica, não tanto circunscrita ao teste ou ficha de avaliação, (...) existe um maior pendor para a classificação sumativa. (...) Ao nível do 1º ciclo a questão não se coloca com tanto ênfase. A avaliação formativa tem maior peso na atribuição da classificação. (...) Importante alterar políticas que consigam trabalhar a questão da avaliação, (...) a Direção, na sua gestão escolar, tem mostrado muita preocupação.» (Coordenadora da EMAEI).

Percebemos nas palavras da coordenadora deste serviço que apenas cooperando no conjunto alargado dos docentes é possível dar passos em frente na Inclusão, investindo em novas práticas de trabalho articulado, sendo que a avaliação também não pode ser vista como algo fechado nos números, mas sim uma avaliação ligada à aprendizagem e não à classificação em que todos aprendam. É preciso que a escola se organize para que todos aprendam e participem no ato de aprender e o direito a uma educação de qualidade seja uma realidade.

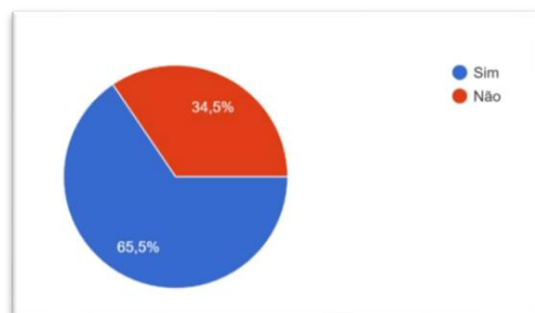
## 4.2. A relevância da formação de professores na área de educação especial.

Para Ainscow (1996), Tilstone (2003) e Correia (2005) uma das principais soluções para responder aos desafios da prática letiva dos Professores é reforçar a formação na área das NEE na formação inicial dos Professores, pois esta formação irá contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula. Consideramos ainda que a formação contínua desenvolve e melhora as aprendizagens, favorecendo a discussão e a tomada de decisão sobre os casos concretos que surjam no contexto de sala de aula. «Ser Professor no século XXI é ser alguém que, sobretudo, sabe relacionar-se pessoalmente com cada aluno e com cada pessoa, respeitando a diferença que identifica cada um.» (Gomes 1997, citado em Santos, 2007, p. 201). O sucesso da EI não dependerá apenas da formação de Professores. Precisamos aplicar os conhecimentos se queremos incluir os alunos, como refere Santos (2007):

«Os Professores, ao protagonizarem práticas de ensino, promovem novas exigências à organização escolar. Surgem desta forma os Professores como agentes de mudança e a escola como centro motor da mesma, constituindo a expressão da sua função social ao nível do comportamento dos alunos e ao nível da atuação dos Professores. Nesta perspetiva, os Professores são construtores profissionais do currículo, trabalham em colaboração, estabelecem diálogo e negociam as suas propostas com os seus pares.» (p.198).

Segundo os dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado aos docentes do Agrupamento, constatamos que ainda existe um número significativo de docentes que nunca realizou formação na área da educação especial. Uma percentagem de 34% dos inquiridos respondeu não ter realizado formação na área das NEE, contra uma percentagem de 65,5% que responde ter realizado formação nesta área, conforme evidencia o gráfico n.º 5.

**Gráfico n.º 5 - Formação docente na área da educação especial**



Esta informação evidenciará, adiante, a existência de dificuldades no trabalho realizado em sala de aula manifestadas pelos docentes, com os alunos de NE. Esta situação poderá ficar a dever-se, por um lado, ao facto de a escola, na figura da EMAEI, não realizar o seu trabalho de reflexão, sensibilização ou formação nas áreas específicas, dos alunos que povoam o seu ambiente escolar, nem, tão pouco, os docentes realizam formação de forma autónoma, contudo verificamos que os docentes sentem necessidade de realizar formação na área de educação especial como forma de ultrapassar as dificuldades sentidas na gestão da sala de aula e em lidar com as necessidades específicas dos alunos. Apresentamos algumas das razões apontadas:

«Os recursos são poucos ou inexistentes, as docentes titulares com pouca formação para trabalhar com estes alunos. De uma maneira geral, estes alunos, quase sempre prejudicam a turma. Em vez de saírem da turma 1h, só devia ficar 1h, na turma.» (Professor 12).

« (...) Falta aos docentes formação gratuita para casos específicos e poderem ajudar mais os alunos e existe demasiada burocracia para se obterem resultados que por vezes não são assim tão rápidos.» (Professor 24).

A formação contínua pode ajudar os docentes a enfrentar os desafios da EI, por permitir ultrapassar dificuldades, adquirir novos conhecimentos e atitudes para lidar com as dificuldades dos alunos, permitindo a implementação de práticas inovadoras e ajudando a resolver os desafios colocados aos Professores.

Questionamos a coordenadora da EMAEI sobre a questão de saber o tipo de EI existente no agrupamento e como se realiza a transmissão do conceito à comunidade educativa. Refere que existe necessidade de formação docente na área da Educação Especial para todos os agentes educativos, por forma a realizar-se a inclusão dos alunos nos seus contextos de aprendizagem. Considera ainda que existe um longo caminho a percorrer.

«É um desafio muito grande. Ainda é um trabalho muito incipiente e jugo estarmos ainda na linha de partida. Os pais não têm estas noções, porque valorizam ainda muito a classificação dos testes, a avaliação sumativa. Os Professores têm que procurar falar desta questão e fazer formação nesta área com os pais. Será através das assembleias de pais o sítio próprio para falar “à seria” nestas questões da inclusão.» (Coordenadora da EMAEI).

«Realizar um trabalho mais próximo do corpo docente, em termos de formação para que cada docente aplique e desenvolva a sua prática de forma mais assertiva e eficaz. Falta um olhar de proximidade com a escola no seu todo.» (Professor 10), no que diz respeito às atribuições do CAA.

«Deve haver mais formação nas áreas disciplinares em relação às adequações curriculares não significativas, contudo também defendo que o Professor não deve alhear-se das suas responsabilidades, do seu trabalho específico, pois existe algum alheamento na prática docente para com os alunos com NE. (...) Defendo que, a existirem dificuldades devem socorrer-se de outros colegas, não ter receio de se exporem ou mostrar insegurança, pois esta insegurança surge muitas vezes pelo desconhecimento que têm dos alunos.» (Diretor do Agrupamento).

Através do discurso do Diretor do agrupamento percebemos que existe a preocupação por desenvolver um conceito de EI que “respeite a individualidade de cada aluno”, contudo muitos docentes ainda realizam uma prática de forma fechada e individual, no contexto da sua sala de aula, quando já nos encontramos na era da globalização e da partilha de saberes com o outro e as aulas deveriam decorrer em espaços abertos ao conhecimento.

A este respeito julgamos pertinente a construção de espaços escolares de partilha e de reflexão conjunta onde se pudesse refletir a equidade, a diferença e a inclusão, sob pena de vir a aprofundar-se um hiato intransponível na escola. Precisar-se-á o Professor atentar às dificuldades que povoam a turma, às suas necessidades e organizar a sua prática letiva no sentido de responder a esta diversidade, no sentido do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos. Na cultura de EI os Professores são os elementos que têm o importante papel de criar novas perspetivas dando resposta às necessidades educativas individuais dos alunos e contribuindo com práticas profissionais cada vez mais inclusivas.

#### **4.3. As práticas do trabalho inclusivo em educação**

Esta dimensão categoriza as práticas do trabalho inclusivo realizado em educação. Nas novas EI, para que a inclusão não passe de uma utopia, será necessário mais do que o Decreto-Lei nº 54/2018 (cf. Cap. II). Precisaremos dar continuação ao investimento, à reflexão e a uma construção constante no normativo legal, por quanto nele se estabelecem os princípios e as

normas que garantem a inclusão, enquanto processo tendente à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos.

O normativo não pretende que ignoremos o caminho de inclusão realizado nas últimas décadas em Portugal, mas obriga-nos, todavia, a reequacionar o papel da escola, nomeadamente no modo com vê os alunos e como se organiza para responder a todos eles.

Este normativo legal aponta-nos o caminho da «decompartimentação» da escola e do seu processo de ensino aprendizagem, auxiliando o Professor a equacionar a possibilidade de estabelecer ações educativas diferentes com os alunos sempre que no decurso do percurso escolar, necessite de medidas de suporte à aprendizagem.

Na prática do trabalho inclusivo e, nomeadamente, através das definições constantes no artigo 2.º do, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, (cf. Capítulo II), importa destacar as medidas de gestão curricular passíveis de aplicar e que pretendem atingir o sucesso educativo: «As acomodações curriculares» que correspondem às medidas de gestão escolar curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno promovendo o sucesso educativo.

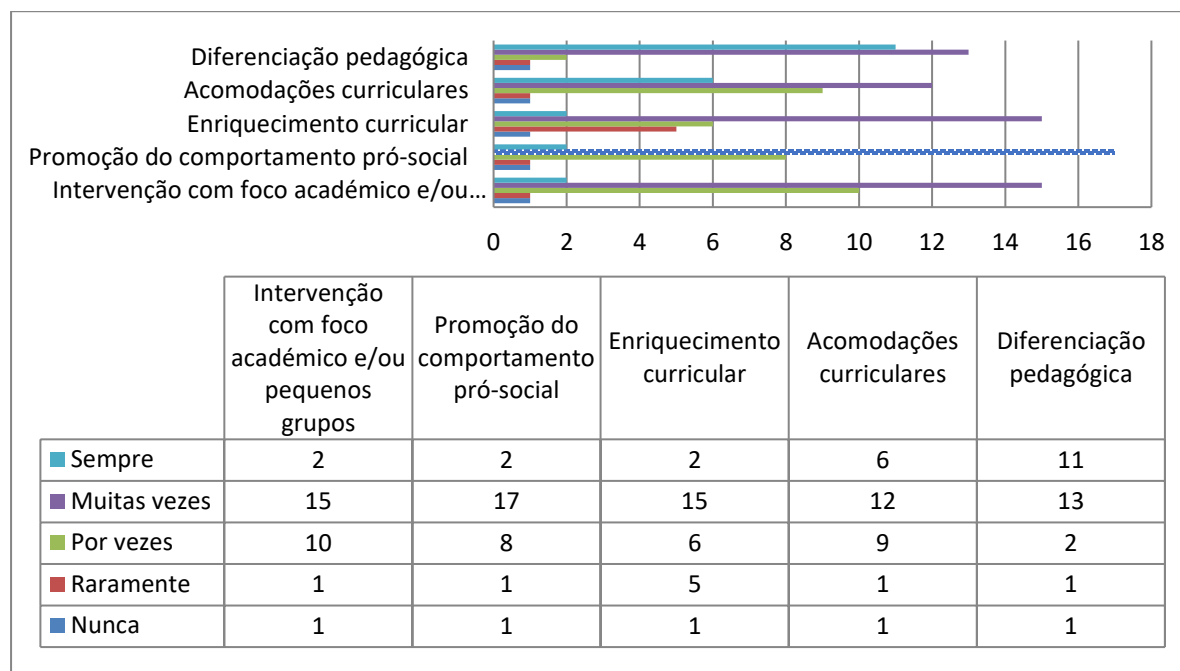
Seguem-se «As adaptações curriculares não significativas» as quais compreendem às medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações a nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais de modo a desenvolver as competências previstas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

E finalmente «As adaptações curriculares significativas» que se incluem nas medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos

globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.

Conforme mostra o gráfico n.º 6 (abaixo) constatamos que os docentes do agrupamento conhecem e aplicam as medidas universais (art.º 8, do DL n.º 54/2018, de 6 de julho) (cf. Cap. II), no seu trabalho com os alunos, mobilizando as respostas necessárias para cada um, no sentido de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.

**Gráfico n.º 6 – Aplicação de medidas universais na prática docente**



Estas medidas consideram a individualidade de todos os alunos através da implementação de ações e estratégias integradas e flexíveis. A promoção de melhores aprendizagens e o desenvolvimento de competências assentam na flexibilidade curricular e ainda no exercício efetivo de autonomia por parte das escolas. Neste sentido é importante dar voz a cada aluno e respeitar os seus interesses e aptidões, por forma a construir percursos curriculares que aumentem os seus níveis de participação e lhes permitam experienciar efetivamente o sucesso educativo e pessoal. A abordagem multinível informa a atuação em áreas específicas como sejam: «A diferenciação pedagógica»; «As acomodações curriculares»; «O enriquecimento curricular»; «A promoção de comportamento pró-social» ou/e «intervenção com foco académico» numa perspetiva alargada e compreensiva de escola. Constatamos que o trabalho docente é o que releva em termos de importância, o qual conduz a uma efetiva inclusão dos alunos com NE.

A leitura do gráfico identifica «a diferenciação pedagógica» como a medida mais utilizada a par com «as acomodações curriculares». «A promoção do comportamento social, assim como «o enriquecimento de atividades ou a intervenção em foco académico e/ou comportamental em pequenos grupos» são também medidas muitas vezes usadas na prática docente, pese embora, na prática, se efetivem pela saída do aluno da sala de aula, desenraizando-o do contexto educativo.

Verificamos que os docentes têm autonomia para aplicar as medidas deste nível, na sua prática letiva, contudo importa verificar que existe uma pequena percentagem de Professores que raramente ou nunca aplica estas medidas educativas, as quais promovem a participação e a melhoria das aprendizagens. Corroborando esta determinação, o Diretor do agrupamento afirma que existe um conhecimento generalizado nesta matéria.

«Sempre adotamos medidas diferenciadoras do currículo, hoje chamadas medidas universais. Acrescenta, a diferença é que agora os colegas focam-se demasiado nas medidas seletivas, nomeadamente no apoio do docente de educação especial e nas medidas adicionais, que normalmente implicam a saída dos alunos de sala. Penso que não devíamos trabalhar por decreto, mas decorrente das necessidades que temos em chegar ao aluno.» (Diretor do Agrupamento).

#### **4.4. A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva**

##### **4.4.1. Constituição da EMAEI**

A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, adiante designada por EMAEI, constitui-se como mais um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo. Neste estudo pretendemos compreender os critérios que estiveram na base da sua criação, assim como compreender as suas valências e conhecer a sua ação.

A este respeito refere-nos a coordenadora que a criação da equipa se rege de acordo com o normativo legal que lhe conferiu existência. «De acordo com o normativo legal, esta equipa

foi criada pelo Diretor. A equipa permanente criou o seu regimento interno no sentido de dar resposta ao DL 54.» (Coordenadora da EMAEI).

Relativamente aos elementos que a constituem, a equipa permanente, o Diretor do agrupamento considerou que a equipa deveria ser constituída pela coordenadora de departamento de educação especial, a coordenadora do 1.º ciclo, a coordenadora do ensino pré-escolar, a coordenadora dos Diretores de turma de 2.º e 3.º ciclo, a psicóloga do serviço de psicologia e orientação (SPO) e a subdiretora do agrupamento, que é também a coordenadora da EMAEI.

À data de aplicação deste trabalho de investigação, considera-se que a equipa assumiu também um papel fundamental na reconstrução de uma escola que se viu forçada a funcionar à distância, mas que se quer próxima, humana e com o sentido de urgência e sensibilidade que o processo de adaptação aos novos tempos requer, neste ano de pandemia. Segundo o Diretor do agrupamento,

«A constituição da equipa era um imperativo legal do DL 54/2018, contudo antes da constituição desta equipa, já tínhamos em funcionamento uma EMAEI de tamanho mais reduzido. Existia pela necessidade que tínhamos no atendimento aos alunos. Este normativo legal apenas vem legitimar uma EMAEI mais substancial. A equipa foi criada tendo em atenção os vários níveis de ensino do Agrupamento. Integra-o um elemento da Direção, três elementos de coordenação com assento no conselho pedagógico, de forma a realizar-se a transmissão de informação de forma mais assertiva.» (Diretor do Agrupamento).

Percebemos também, através da leitura dos documentos estruturantes do agrupamento, que a equipa se organizou legislativamente, regendo-se por um Regimento Interno onde se explicitam os procedimentos a adotar no agrupamento, no âmbito do processo de identificação, implementação, avaliação e monitorização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, de acordo com o Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho. No decurso das sessões de trabalho são realizados memorandos relativos ao trabalho desenvolvido, quer sobre a aplicação de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, quer relativamente a uma reflexão conjunta que se impõe na demanda dos casos em debate.

#### **4.4.2. Atribuições da EMAEI**

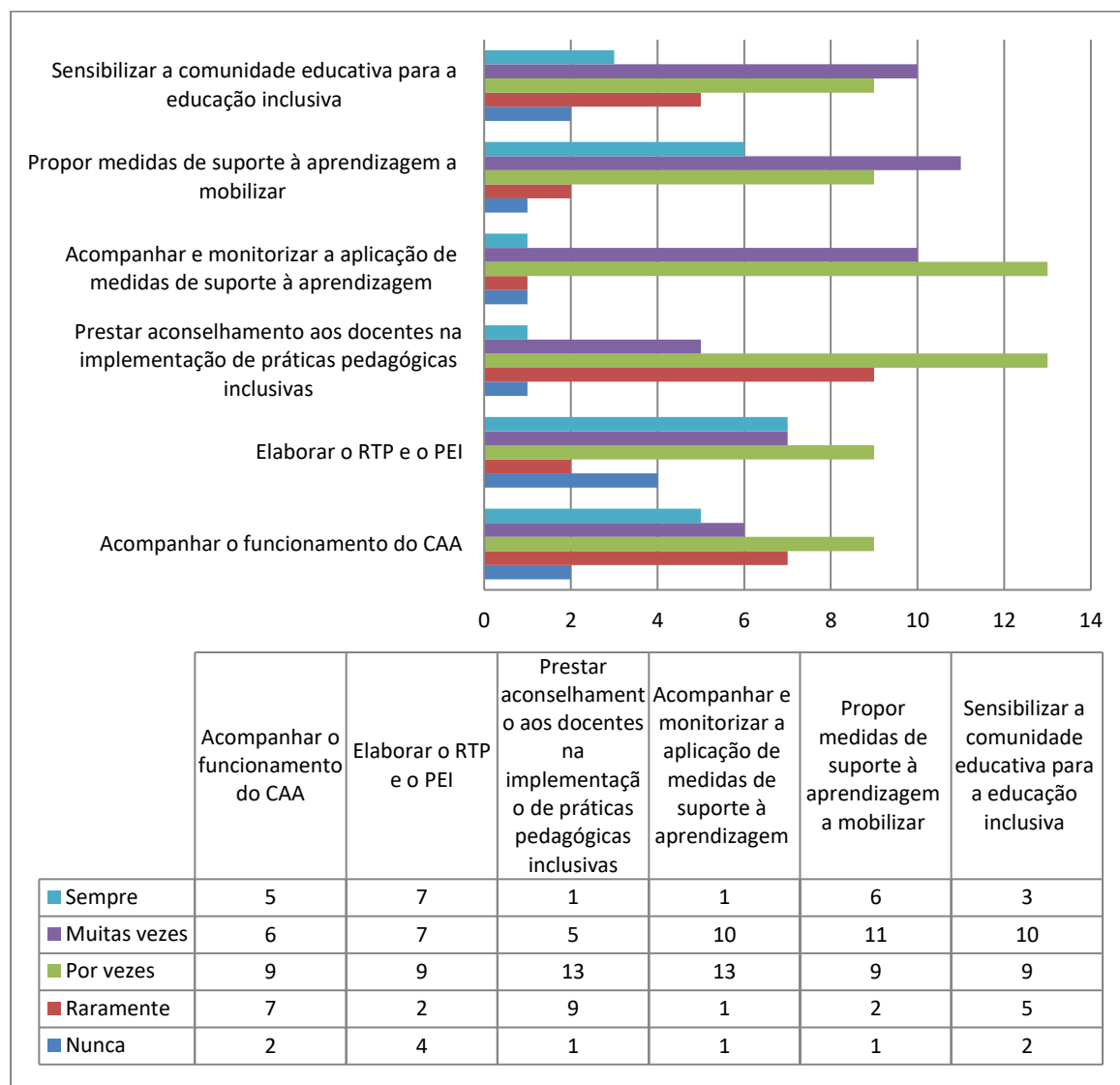
Da leitura que fizemos do DL n.º 54/2018, de 6 de julho, (cf. Cap. II) consideramos que a EMAEI compreende em si um vasto conjunto de competências, seja ao nível do trabalho com a comunidade educativa em geral, seja no trabalho dinamizado com os alunos em particular, ouvindo-os na sua autodeterminação e verbalização das suas dificuldades.

De acordo com as atribuições da EMAEI, esta equipa terá de, entre outras ações, dinamizar ações de sensibilização com vista à EI, ser mentora e impulsionadora na aplicação das medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar, realizar o acompanhamento e monitorização das medidas de suporte, prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas e elaborar os documentos estruturantes do/a alunos com NE, nomeadamente, o relatório técnico-pedagógico, adiante designado por (RTP), previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual, adiante designado por (PEI) e o plano individual de transição, adiante designado por (PIT) previstos, respetivamente, nos artigos 24.º e 25.º. Finalmente, é ainda uma atribuição da EMAEI acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem.

Decorrente do quadro de competências atribuídas à EMAEI, os docentes foram chamados a pronunciar-se sobre a forma como a EMAEI realiza estas competências ao nível do Agrupamento.

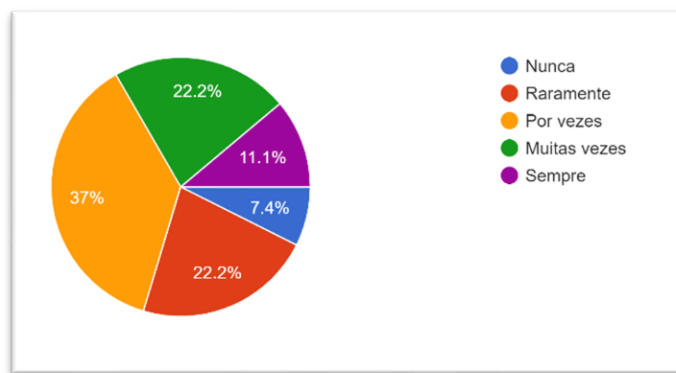
O gráfico n.º 7 apresenta a perceção que os docentes têm sobre a forma como a EMAEI mobiliza as suas práticas ao nível do Agrupamento.

**Gráfico n.º 7 - Quadro de competências da EMAEI**



Questionamos os inquiridos para conhecer a sua perceção relativamente ao cumprimento das atribuições da EMAEI, no agrupamento. O gráfico n.º 8 permite-nos conhecer a opinião dos docentes no que diz respeito à forma como a equipa mobiliza práticas pedagógicas inclusivas.

### Gráfico n.º 8 - Perceção dos docentes sobre as atribuições da EMAEI nas práticas pedagógicas inclusivas



Percebemos que existe uma percentagem de 37% de inquiridos referindo que a EMAEI promove «por vezes» práticas pedagógicas inclusivas e uma percentagem de 22,2% de docentes que refere a equipa «raramente» promover um trabalho pedagógico inclusivo e ainda uma percentagem de 7,4% que refere «nunca» esta equipa realizar um trabalho de inclusão. O somatório dos valores apresentados indica-nos que existe uma percentagem de 66,6% de Professores que têm uma perceção negativa e/ou desfavorável sobre as atribuições da EMAEI resultarem em práticas pedagógicas inclusivas. Em contraponto apenas 33,3% dos Professores referem que as atribuições da EMAEI contribuem para as práticas pedagógicas inclusivas.

Neste sentido os inquiridos referem que a EMAEI realiza um trabalho essencialmente dedicado à aplicação de medidas de suporte à aprendizagem aos alunos e não tanto um trabalho de sensibilização aos docentes do Agrupamento. Referem que a equipa «por vezes» manifesta-se nas questões relacionadas com a monitorização e acompanhamento de medidas de suporte; em prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e no acompanhamento do CAA. Por último, os docentes referem que a equipa permanente «nunca» elabora a RTP, o PEI ou o PIT.

À luz dos dados apresentados no gráfico n.º 8, a Coordenadora da EMAEI assume que ainda não se conseguiu desenvolver plenamente o conceito de EI no agrupamento e que existem lacunas no funcionamento da equipa.

«A equipa é constituída por pessoas que estão ali para fazer o seu melhor e tentam ter espírito de grupo e colaborar. Cada uma na sua área e especificidade tentam dar o seu

contributo para que o processo seja trabalhado da melhor forma. É uma equipa com vontade de trabalhar. Ao nível do seu quadro de competências considero que a EMAEI ainda não conseguiu desenvolver-se na sua plenitude, ao nível da sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva.» (Coordenadora da EMAEI).

Aponta, ela também, como grandes limitações o fraco aconselhamento prestado aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e o diminuído funcionamento do centro de apoio à aprendizagem, cujo funcionamento assume ser da responsabilidade da EMAEI, sugerindo ainda o desenvolvimento de um trabalho de campo direcionado mais para as aprendizagens e não tanto para os papéis.

«Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e no acompanhamento e o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem. As limitações maiores são o facto de estarmos demasiadamente voltadas para a leitura dos papéis. Focamos a nossa atenção na análise das sinalizações e dos processos dos alunos. Talvez devêssemos voltarmo-nos mais para a prática letiva e trabalhar mais com os Professores no terreno. Sinto que o nosso acompanhamento é um pouco distante, baseado em papéis e pareceres.» (Coordenadora da EMAEI).

Neste ponto analisaremos a informação disponibilizada pelo agrupamento sobre os procedimentos desencadeados no processo de identificação dos alunos com NE e que serão objeto de análise e reflexão em *sede* de equipa EMAEI.

## **4.5. O processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão**

### **4.5.1 O modelo de identificação das NE**

No processo de identificação verificamos existir um modelo sinalizador implementado ao nível do agrupamento e que é do conhecimento da comunidade educativa em geral. A legislação vigente refere que, nesta matéria o processo de identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deve acontecer o mais precocemente possível e efetuar-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervenham com a criança ou aluno. A identificação é apresentada ao Diretor da escola, explicitando-se as razões que levam

à necessidade de medidas de suporte e acompanhada da documentação considerada relevante para uma clarificação do processo. (cf. Cap. II - DL n.º 54/2018, de 6 de julho).

Decorrente da entrevista realizada à coordenadora da EMAEI verifica-se que todos os procedimentos necessários à identificação dos alunos com NE são conhecidos de todos os Professores. Nas palavras da coordenadora da EMAEI foi possível perceber que existe a preocupação em desenvolver o processo de identificação segundo as diretrizes do normativo legal da educação inclusiva, o qual estabelece o cumprimento de prazos para a leitura e aplicação das medidas de suporte à aprendizagem.

«O processo de identificação das necessidades específicas NE dos alunos inicia com o preenchimento de um documento próprio, criado para o efeito, que pode ser desencadeado por qualquer pessoa, mormente é o Diretor de turma ou o titular de turma quem o realiza, ouvidos os restantes Professores e os pais do aluno. Nele se explanam as dificuldades apresentadas pelo aluno em alcançar os objetivos do currículo.» (Coordenadora da EMAEI).

«O documento é devidamente preenchido e entregue nos Serviços administrativos, que, por sua vez, o faz chegar à Direção e depois à coordenadora da Equipa EMAEI. Esta coordenadora em reunião de equipa analisam o processo anexo e procede à convocatória da respetiva equipa alargada se for caso disso. Nesta reunião analisa-se em conjunto a identificação e determina-se se é necessário proceder-se a um encaminhamento especializado, nomeadamente, pela Professora de Educação Especial e pela aplicação de medidas seletivas e ou adicionais do DL 54/2018. Na eventualidade da necessidade de um parecer técnico, solicita-se a intervenção da equipa do CRI que fará a avaliação da necessidade de intervenção com o aluno ou não. Concluída a avaliação, regressa à equipa. Depois de lido o Relatório é designado um docente de educação especial para redigir os documentos estruturantes dos alunos RTP Relatório Técnico-Pedagógico e/ou PEI, com as medidas educativas a implementar. Verificada a concordância da equipa, os documentos seguem para aprovação do encarregado de educação e posterior homologação em Conselho Pedagógico.» (Coordenadora da EMAEI).

Considerando os diferentes momentos sinalizadores e o encadeamento de ações designados, desde a sinalização do aluno com NE até à aplicação de medidas de apoio, sentimos a necessidade de apresentar um quadro indicativo dos procedimentos realizados em sede de Agrupamento, sempre que se identificam as NE e se pretendem mobilizar medidas de apoio à

aprendizagem e à inclusão. No quadro n.º 5 (abaixo) apresentamos os diferentes momentos pelos quais terá de passar cada processo de sinalização de alunos com NE.

#### Quadro n.º 5 – Processo de identificação das medidas de suporte

### PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES DE MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO (art.º 20.º, Capítulo IV)

#### IDENTIFICAÇÃO/ SINALIZAÇÃO/ REFERENCIAÇÃO

- A identificação é feita ao Diretor da escola por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno.
- Explicitação das razões que levam à necessidade de medidas de suporte, acompanhada de documentação considerada relevante.

↓  
3 dias úteis

#### DIRETOR

- Solicitar à EMAEI a elaboração de um RTP.

#### EMAEI

A determinação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão é feita pela equipa multidisciplinar a partir da análise da informação disponível.

#### MEDIDAS UNIVERSAIS

- A EMAEI determina a necessidade de medidas universais de suporte.
- Devolve o processo ao Diretor



10 dias úteis

#### MEDIDAS SELETIVAS OU ADICIONAIS

- A EMAEI determina a necessidade de medidas seletivas ou adicionais de suporte.



30 dias úteis

#### MOBILIZAÇÃO DE MEDIDAS UNIVERSAIS

O Diretor devolve o processo ao educador/ Professor titular de turma ou Diretor de turma, para comunicação da decisão aos pais ou encarregados de educação, e para efeitos de mobilização das medidas.

#### MOBILIZAÇÃO DE MEDIDAS SELETIVAS OU ADICIONAIS

- A EMAEI elabora RTP, ouvidos os pais ou encarregados de educação.
- Sempre que sejam propostas adaptações curriculares significativas é elaborado um PEI.



5 dias úteis

|  |                                                                                   |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>O RTP é submetido à aprovação dos pais e encarregados de educação do aluno</b> |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------|

↓ 10 dias úteis

|  |                                                                                             |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>O RTP e, se aplicável, o PEI é homologado pelo Diretor, ouvido o Conselho Pedagógico</b> |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------|

Adaptado de Direção-Geral da Educação (2018)

À luz do Quadro n.º 5 a identificação da necessidade de mobilização de medidas de suporte é apresentada ao Diretor do agrupamento, devidamente fundamentada, por iniciativa dos docentes, técnicos de outros serviços que intervêm com o aluno, pais ou outros. A documentação deverá incluir evidências da avaliação e/ou monitorização da intervenção já efetuada bem como das necessidades detetadas. Por tal, existem determinados prazos a cumprir.

O prazo de três dias úteis, a contar do dia útil seguinte ao da respetiva apresentação, o Diretor da escola solicita à equipa multidisciplinar da escola a elaboração de um relatório técnico e pedagógico (RTP).

A equipa multidisciplinar procede à análise da informação disponível, ouve os pais, o aluno e sempre que necessário solicita a colaboração de outros profissionais que possam contribuir para um melhor conhecimento do aluno. O processo de avaliação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deve contemplar dados relativos aos contextos e às singularidades do aluno.

Em posse de informações que identifiquem *o que facilita e o que dificulta* o progresso e o desenvolvimento do aluno, acompanhadas das respetivas evidências, poder-se-á planear e intervir casuisticamente de acordo com as potencialidades, expetativas e necessidades de cada aluno. O processo de avaliação dará lugar à mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de diferentes níveis, designadamente medidas universais, medidas seletivas ou medidas adicionais.

Determina-se o prazo de dez dias úteis, a contar do dia útil seguinte ao da respectiva deliberação, sempre que a equipa multidisciplinar conclua que apenas devem ser mobilizadas medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Neste sentido, devolve o processo ao Diretor com esta indicação. O Diretor devolve o processo ao educador de infância, Professor titular de turma ou Diretor de turma para comunicação da decisão aos pais e para que sejam ativadas as respostas que potenciem a participação e o sucesso escolar do aluno.

Delimita-se o prazo de trinta dias úteis para a elaboração e conclusão do RTP nas situações em que a equipa multidisciplinar conclua pela necessidade de medidas seletivas ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, prazo este para elaborar o relatório técnico-pedagógico e o programa educativo individual PEI, apenas quando o aluno precisa de adaptações curriculares significativas.

O relatório técnico-pedagógico é submetido à aprovação dos pais, datado e assinado por estes e, sempre que possível, pelo aluno. Somente após este procedimento é homologado pelo Diretor, ouvido o conselho pedagógico. A mobilização das medidas deve ser feita de imediato. O relatório técnico-pedagógico e o programa educativo individual devem fazer parte integrante do processo individual do aluno e assegurada a confidencialidade a que estão sujeitos, nos termos da lei.

O Coordenador da implementação das medidas previstas no relatório técnico-pedagógico é o educador de infância, Professor titular de turma ou Diretor de turma, consoante o caso.

Referir ainda que existe o prazo de cinco dias úteis para o RTP ser submetido à aprovação dos pais ou encarregados de educação do aluno e de dez dias úteis, para a homologação do documento RTP e do PEI, por parte do Diretor.

#### **4.6. O atendimento ao aluno com NE**

Neste subponto procuraremos analisar e interpretar o atendimento que é prestado aos alunos com NE; conhecer o tempo que medeia entre a data da identificação da NE até à atribuição das medidas; conhecer a tipologia dos apoios definidos em *sede* de reunião de EMAEI;

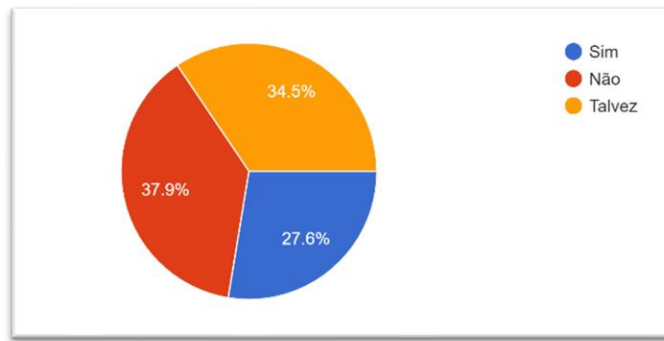
conhecer ainda quais os recursos humanos e/ou organizacionais designados para intervir com o aluno.

A ação da EMAEI salienta-se ao nível das respostas efetivas que a escola apresenta, atendendo às políticas de Inclusão dinamizadas no agrupamento. É à equipa permanente e alargada, esta na figura dos pais e encarregado de educação, Professores e técnicos, que cabe a definição e aplicação das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, decorrente de uma apreciação eficaz e partilhada com todos os elementos de equipa técnica e pedagógica que conhecem o aluno e as suas dificuldades, definindo-se, nomeadamente pelas medidas seletivas (art.º 9), assim como da alocação dos recursos humanos, técnicos e pedagógicos. (DL n.º 54/2018, de 6 de julho, cf. Cap. II).

Questionamos os professores sobre a forma como a EMAEI responde aos alunos com NE, em sede de reunião de equipa EMAEI. De acordo com o gráfico n.º 7 verificamos que relativamente à aplicação das medidas seletivas e/ou adicionais, existe uma percentagem de 37,9% de Professores que considera a equipa «não» aplicada de forma atempada as medidas de apoio, contra 27,6% que considera ser aplicada de forma atempada, conforme indica o gráfico n.º 7. Salientamos que existe um número expressivo de Professores que indicam «talvez» na aplicação de medidas por parte da EMAEI.

De acordo com o gráfico n.º 9 (abaixo) percebemos existir uma percentagem de quase 40% de inquiridos que reconhece haver um hiato demasiado prolongado que medeia a verificação da NE até à aplicação de medidas educativas, no tempo escolar do aluno para ultrapassar as dificuldades. Se considerarmos a opinião dos Professores que manifestam dúvidas na aplicação de medidas de apoio e os Professores que referiram a equipa não responder atempadamente às NE concluímos existir uma percentagem de 72,4% de Professores que considera que a EMAEI não responde de forma atempada às NE dos alunos do Agrupamento.

**Gráfico n.º 9 - Visão dos docentes sobre a qualidade de respostas da EMAEI aos alunos com NE**



Neste ponto do estudo, a coordenadora da EMAEI reconhece que existem dificuldades no processo de deliberação das medidas educativas, seja pelo elevado número de identificações de casos, seja pela morosidade que aplicam ao processo, numa tentativa de ouvir todos os intervenientes do processo

«Reconheço que é um processo com intervalo de tempo mais longo que o desejável. E acrescenta; A EMAEI que eu coordeno reúne semanalmente, em reunião ordinária duas horas e está com muitas dificuldades em cumprir os prazos dados pela Lei. As situações que nos chegam são imensas e a análise de cada situação não pode ser feita em cima do joelho. Implica a consulta de parceiros, nomeadamente a CPCJ, o CAFAP, os Professores titulares e todo o processo demora sempre um bocadinho mais do que o desejado. Tentamos ser céleres, mas é difícil responder a todos em tempo útil.» (Coordenadora da EMAEI).

Percebemos que neste processo de auscultação dos intervenientes para a deliberação de medidas a equipa foca a sua atenção na equipa educativa de Professores e Diretores de turma, excluindo-se desta equação os pais e encarregados de educação. À luz do normativo legal lê-se no art.º 4.º. Relativamente à participação dos pais ou encarregados de educação, no ponto 1, (cf. Cap. II),

«Os pais ou encarregados de educação (...) têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como a aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.» (DL n.º 54/2018, de 6 de julho).

Informa ainda que os pais ou encarregados de educação têm direito a participar nas reuniões da equipa multidisciplinar, participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual, solicitar a revisão do programa educativo individual, consultar o processo individual do seu filho ou educando e ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando.

Neste contexto questionamos a coordenadora da EMAEI, no sentido de percebermos se a equipa garante a participação e acompanhamento pelos pais na definição das medidas previstas no relatório técnico-pedagógico e de práticas pedagógicas inclusivas. Concluímos que os pais são elementos pouco presentes e raramente convocados para tomar decisões na aplicação das medidas educativas nas reuniões semanais da EMAEI. Estes são apenas convocados para tomar conhecimento dos documentos estruturantes dos alunos, RTP e PEI e que são executados, exclusivamente, pela equipa alargada.

«Os pais são ouvidos e convocados a tomar conhecimento das medidas que a escola determina para o aluno. Os pais não participam muito na definição das medidas, embora tenham conhecimento da sinalização inicial e da aplicação das medidas que é proposta, tenho a impressão que em muitas situações não seja assim. Não há uma participação muito ativa do encarregado de educação, limita-se a concordar com elas, não sendo um elemento muito ativo na construção das medidas.» (Coordenadora da EMAEI).

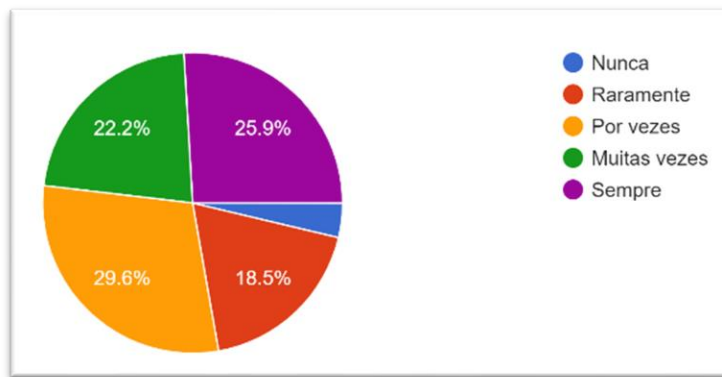
De acordo com o normativo, lembramos que uma das competências da coordenadora da EMAEI é convocar os pais e encarregados de educação para, em conjunto, definir as medidas educativas mais eficazes para à superação das NE dos alunos. No ponto 6, art.º 12.º lê-se: «Cabe ao coordenador da equipa multidisciplinar convocar e garantir a participação dos pais ou encarregados de educação nos termos do artigo consensualizando respostas para as questões que se coloquem.» (DL n.º 54/2018, de 6 de julho. (cf. Cap. II).

Neste âmbito os docentes foram questionados com intuito de percebermos qual é a perceção que têm face à participação e acompanhamento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, decorrente de convocatória da equipa EMAEI, para integrar o processo de definição das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão.

De acordo com o gráfico n.º 10 (abaixo) verificamos que existe uma percentagem de 29,6% de Professores que refere que os pais e encarregados de educação são «por vezes»

convocados a fazer parte integrante da equipa na perceção e diagnóstico das NE dos alunos. Verificamos ainda que 18,5% dos Professores referem que os pais «raramente» são ouvidos neste processo, por quanto não são chamados à escola ou convocados a fazer parte da EMAEI, na deliberação das medidas educativas. Concluímos que existe uma percentagem de 48,1% de docentes que refere os pais serem elementos pouco presentes na escola, não sendo convocados a fazer parte integrante da solução dos problemas dos alunos, na escola, nomeadamente, a fazer parte das reuniões da equipa EMAEI.

**Gráfico n.º 10 - Perceção dos docentes face à participação dos pais na definição de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão.**



A este respeito o Diretor refere que a escola deve estar unida no mesmo propósito, no sentido de implementar as diretrizes fundamentadas no DL n.º 54/2018, de 6 de julho e na implementação da EI.

«Reconheço que a EMAEI sozinha não funciona, nem tão pouco o Diretor sozinho altera o *modus operandi* da escola. Se os colegas, nas suas práticas não alterarem os seus procedimentos indo mais ao encontro das diretrizes emanadas pela equipa, cai tudo por água abaixo, com sérios amargos de boca e voltamos às dificuldades expostas ao nível da escola inclusiva.» (Diretor do Agrupamento).

Do discurso do Diretor verificamos existir uma clara ligação às diretrizes do normativo da inclusão, no que ao trabalho colaborativo e de corresponsabilização deve existir entre os intervenientes, contudo é omissa quanto à ausência de práticas inclusivas da equipa EMAEI em relação ao escasso envolvimento parental dos pais e encarregados de educação no processo de aplicação de medidas educativas aos alunos com NE.

#### **4.7. O Centro de Apoio à Aprendizagem - Organização e funcionamento**

O centro de apoio à aprendizagem, adiante designado por CAA, é uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola. O CAA integra todos os docentes que no âmbito da sua especialidade ou funções apoiam de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização os demais docentes do aluno. O centro de apoio à aprendizagem colabora com outros serviços e estruturas da escola e tem como objetivos apoiar a inclusão das crianças e alunos no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar e promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma. Este espaço abrangente e polivalente localiza-se em todos os espaços de trabalho com os alunos, existentes na escola e é monitorizado pela equipa EMAEI, a qual assegura o seu bom funcionamento e real alocação de recursos humanos e organizacionais. Compete à EMAEI acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem.

Através deste espaço organizacional pretendemos clarificar a forma como o agrupamento mobiliza os seus recursos humanos e materiais, além dos saberes e das competências da escola para dar resposta às NE de todos os alunos, percebendo de igual modo a forma como se efetiva o apoio que presta aos docentes. À luz da atual legislação, o CAA constituiu-se por um espaço físico agregador de outros espaços noutras instituições do mesmo agrupamento de escolas, com recursos materiais variados e direcionados às necessidades dos alunos. Garante a inclusão na vida escolar e pós-escolar com um trabalho e dinâmicas inclusivas em contexto de sala de aula e direcionadas à turma, complementando-o em situações específicas de forma mais individualizada. Tem por objetivos:

1. Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo-turma, nas rotinas e nas atividades da escola na diversificação de estratégias de acesso ao currículo;
2. Promover e apoiar o acesso à formação e à integração na vida pós-escolar;
3. Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma;
4. Promover mudanças qualitativas de processos e produtos de aprendizagem para uma implicação efetiva no sucesso escolar.

Quando nos debruçamos sobre a tipologia do CAA do agrupamento é nas palavras do Diretor que percebemos a sua importância na orgânica do Agrupamento, contudo «este espaço foi dinamizado no agrupamento de forma parcial, ainda se encontra muito aquém do estipulado no normativo legal.» (Diretor do Agrupamento).

É um espaço de extrema importância nas dinâmicas que pode implementar em ações conducentes à aprendizagem dos alunos, contudo ainda não foi possível implementar um CAA no agrupamento à luz do que literatura refere, faltando um trabalho de apoio e sensibilização aos docentes, no seu trabalho com os alunos com NE.

«Realizar um trabalho mais próximo do corpo docente, em termos de formação para que cada docente aplique e desenvolva a sua prática de forma mais assertiva e eficaz. Falta um olhar de proximidade com a escola no seu todo.» (Professor 10).

«O CAA vai dando respostas na medida possível, mas precisa de mais articulação com os Professores das turmas.» (Professor 15).

«Preocupamo-nos em pôr ao dispor da comunidade educativo os recursos humanos, mas o CAA como deve ser, ainda não dispomos. No início do ano tínhamos a ambição de afetar ao CAA Professores com horas de apoio que pudessem minorar as dificuldades sentidas pelos alunos, evitando assim o numero crescente de sinalizações à EMAEI, contudo isso não foi possível, assim como o trabalho de apoio aos docentes na sua prática letiva de sala de aula também não se realizou, nomeadamente pela falta acentuada de recursos humanos, muito dela decorrente do estado de emergência, provocado pela COVID-19, que tornou mais rarefeitos os já escassos recursos na escola.» (Diretor do Agrupamento).

«Compreendo ser um ponto fulcral este, o de responder a todos os alunos e apoiar os Professores no seu trabalho, mas também aqui tem de haver uma mudança de mentalidades. Deixar de delegar no outro o próprio trabalho docente. Os Professores têm de sentir-se Professores de todos os alunos na sua sala, não somente os que aprendem melhor, mas de todos. Os Professores não podem demitir-se das suas funções. Contudo, também temos consciência que este trabalho deve ser feito em parceria, colaboração, ouvindo os colegas na aplicação de estratégias de intervenção mais assertivas.» (Diretor do Agrupamento).

Quisemos saber com o Diretor do Agrupamento, de que forma esta estrutura de apoio se organiza na gestão de EI.

«O CAA na sua valência de apoio aos alunos, com aplicação das medidas seletivas e adicionais foi constituído e está em funcionamento e restantes atribuições, nomeadamente, no apoio aos docentes, está em fase estacionária.» (Diretor do Agrupamento).

«No ano letivo passado tínhamos uma sala de estudo que funcionava como sala de apoio, mas verificou-se ser uma estrutura amorfa, que não servia os alunos com necessidades de apoio.» (Diretor do Agrupamento).

«O CAA é uma estrutura comum aos Agrupamentos, que se organiza à volta dos apoios educativos, coadjuvações e tutorias e o 1º Ciclo nunca esteve tão bem organizado nesta matéria. No início deste ano letivo tínhamos a ambição de chegar aos docentes, mas ainda não nos foi possível. Julgo que entre o planeado e o realizado há um hiato grande, que exige uma reestruturação dos horários dos docentes com atenção às devidas substituições. Enquanto Diretor percebo, mas os colegas não percebem os constrangimentos criados e que a estrutura do CAA está longe de ser perfeita. O funcionamento do CAA no atendimento aos docentes era o ideal, mas a mancha horária dos docentes é abrangida quase toda ela com apoio pedagógico individualizado aos alunos. Talvez fosse possível reverter a situação no início do ano, mas todos os anos, os alunos que nos chegam do 1º Ciclo é quase sempre o fator decisivo para o preenchimento dos apoios e eu tenho de garantir o apoio a estes alunos. Se a montante eu puder atribuir mais apoio aos docentes, excelente. Podemos até alocar o trabalho de um docente ao CAA, desde que se salvguarde o apoio ao aluno. É preciso encontrar o equilíbrio entre as dificuldades dos alunos e dos docentes.» (Diretor do Agrupamento).

No que diz respeito à valência do CAA, os docentes foram questionados acerca da importância destes espaços de trabalho escolares, pela possibilidade que apresentam, quer na articulação entre a classe docente, quer no trabalho que possibilitam dinamizar com os alunos ao nível das suas dificuldades. Referem que o CAA pode responder de forma atempada às dificuldades dos alunos, evitando o seu agravamento. Referem que também pode ser um espaço de inovação e de promoção no trabalho de coordenação entre a comunidade educativa.

«CAA pode responder às dificuldades iniciais de um aluno, evitando o agravamento da aplicação de medidas.» «O CAA pode representar um espaço

de inovação e uma oportunidade de desenvolver um trabalho integrado e sequencial entre os vários intervenientes.» (Professor1).

Outros docentes vão referindo e associando este espaço de apoio à aprendizagem às unidades de ensino estruturado (UEE) do autismo ou de multideficiência, com uma clara referência às salas de integração sensorial «snoezelen» que são espaços multissensoriais que tem como objetivo a estimulação sensorial e/ou a diminuição dos níveis de ansiedade e de tensão. Este ambiente multissensorial estimula os sentidos, recorrendo apenas às capacidades sensoriais dos indivíduos.

«Acho importantíssimo o centro ser um espaço de sensações, dos 5 sentidos, trabalhar a partir daquilo que a criança gosta e ir avançando pouco e pouco as atividades e as aprendizagens.» «O centro de apoio à aprendizagem continua a funcionar na linha das unidades de ensino estruturado, porque os próprios Professores não percebem em que medida é que se pode fazer diferente se cada vez há mais alunos com Necessidades específicas e o tempo de apoio prestado pelos técnicos, docentes de educação especial e assistentes operacionais continua a ser insuficiente para dar resposta a tantas crianças e apoiar dos docentes titulares de turma.» (Professor 9).

Percebemos que existem Professores que destacam estes espaços pela possibilidade que apresentam em ir para além das dificuldades e criar expectativas de crescimento intelectual nos alunos, trabalhando as suas áreas fortes.

«É importante, porque coloca os alunos perante desafios diferentes, mas a articulação entre Professores continua a ser muito complicada devido aos horários serem diferentes. Muita desta articulação e partilha de experiências continua a ser realizada nos corredores das escolas, à hora do lanche dos Professores e do almoço. (Professor 10).

Questionado o Diretor do agrupamento acerca da utilidade do CAA na implementação das práticas de Inclusão e da EI. O Diretor refere ser um espaço com utilidade no trabalho com os alunos, contudo não lhe encontra inovação ideológica, decorre dos espaços de tutorias e coadjuvações. Considera inovador a alocação de docentes e o trabalho de articulação que pode vir a desenvolver-se à luz da EI. Neste espaço defende ter de haver necessariamente um equilíbrio no trabalho dinamizado ao nível das necessidades dos alunos e ao nível das necessidades dos docentes.

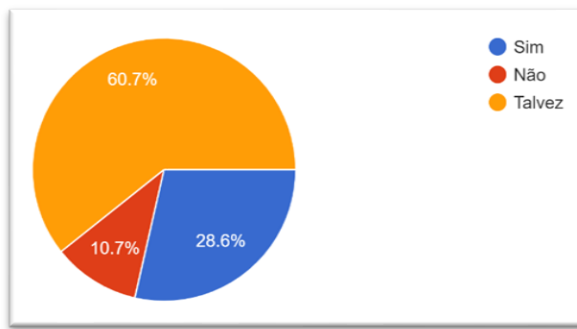
«Prevê-se ser útil na implementação da escola inclusiva, mas não é mais do que se fazia a outros níveis, com a tutoria ou uma coadjuvação, agora o que podemos fazer de futuro é tentar alocar docentes no CAA, contudo os Professores podem nunca lá ir, temo que se não forem obrigados a ir, não vão, ou vão os que não precisam. Mas eu penso que da avaliação destes três anos de apoios, à semelhança da sala de estudo, cada vez mais seria menos utilizada por quem deveria e estavam a desbaratar-se recursos humanos.» (Diretor do Agrupamento).

O CAA parece não responder às necessidades dos alunos, posicionando-se num plano diametralmente oposto ao escrito em letra de Lei, ao que aos objetivos diz respeito. Percebemos que quer nas entrevistas, quer nos questionários, falta articulação entre o corpo docente no apoio às aprendizagens realizadas em sala de aula. No dizer de um docente percebemos que o CAA se mantém a funcionar arredado da escola e circunscrito ao atendimento dos alunos com perturbação do espectro do autismo, como uma unidade de ensino estruturado (UEE) e para alunos com acentuadas dificuldades cognitivas, para quem é preciso aplicar as medidas educativas mais restritivas num currículo a si adaptado, o qual interfere significativamente no currículo nacional.

O CAA responde de forma assertiva aos alunos que precisam de realizar uma matriz curricular diferenciada do seu grupo turma e neste propósito a equipa de Professoras de EE desenvolve o seu trabalho, também ao nível da aplicação das medidas adicionais (artigo 10.º alínea d) adaptações curriculares significativas, DL n.º 54/2018, de 6 de julho), as quais compreendem áreas de capacitação, onde os alunos desenvolvem competências de autonomia pessoal e social e áreas de capacitação para a vida frequentando oficinas.

Relativamente à importância das oficinas na matriz curricular dos alunos, percebemos que os Professores as percebem de forma positiva, reconhecendo a sua importância no desenvolvimento de competências. O gráfico n.º 11 (abaixo) apresenta-nos a visão dos docentes relativamente ao contributo que estas áreas têm na formação académica e de capacitação dos alunos com NE.

**Gráfico n.º 11 - Visão dos docentes sobre o contributo das adaptações curriculares significativas na formação dos alunos com NE**



De acordo com os dados apresentados no gráfico, a maioria dos docentes, 60,7% refere «talvez». Têm dúvidas que o currículo desenvolvido na escola contribua para a formação dos alunos ao nível da aquisição de competências para a vida. Há porventura uma percentagem de 10,7 % de Professores que consideram «não» haver considerar importante a aplicação destas áreas no desenvolvimento da formação destes alunos. Verificamos que apenas uma percentagem de 28,6% dos docentes regista «sim» à implementação de adaptações curriculares significativas como uma prática importante na aquisição de competências de autonomia nos alunos.

«Considero que estas áreas de trabalho/conhecimento constituem-se de extrema importância para a capacitação do aluno. É preciso que ele se sinta capaz de atuar em sociedade autonomamente. As oficinas entendem-se como trabalho de projeto, o que traz sentido, finalidade, orientação e intencionalidade ao quotidiano pedagógico. O trabalho de projeto projeta os alunos para além do seu projeto de desenvolvimento. Esta forma de viver/aprender com a escola tem permanecido desde há mais de 100 anos. É que as aprendizagens para terem um sentido efetivo, têm de ser efetivas e para serem efetivas só podem ser sociais.» (Professor 1).

«Acho correto e acho bom para todos, há múltiplas formas de aprender e ensinar e todos aprendemos com todos.» (Professor 2).

«Para alguns será, para outros não. Depende da problemática de cada aluno.» (Professor 5).

«Não tenho tido casos pelo que é difícil registar opinião.» (Professor 6).

Salientamos neste âmbito a resposta de um Professor a respeito do atendimento prestado aos alunos, na sua especificidade, quando questionados acerca da forma como o agrupamento realiza a inclusão de alunos com necessidades específicas (NE) na turma.

«Uma sociedade que não atende o seu todo é uma sociedade injusta e promotora de exclusão social. A escola inserida nesta sociedade pode e deve fazer a diferença, seja no atendimento diferenciado àquilo que o aluno precisa para alcançar as suas metas na aprendizagem, seja na forma como terá de dinamizar estratégias para a autonomia e capacitação do aluno na vida pós-escolar.» (Professor 11).

A verdade é que este deveria ser o grande desafio da escola, das famílias e dos Professores, técnicos e aos alunos. Garantir a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos os alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (artigo 1º, do DL n.º 54, de 6 de julho de 2018). É esta a escola inclusiva que todos desejamos. A escola que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens. Assenta numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (artigos 7º, 8º, 9º e 10º do DL 54 e alínea c) do artigo 4º do, DL n.º 55, de 6 de julho). (cf. Cap. II). Este paradigma remete-nos para a construção de uma escola de qualidade com todos os intervenientes do ato educativo, dentro ou fora da sala de aula e para todos, numa perspetiva de inclusão e de articulação com a família, comunidade e todos os técnicos envolvidos. Convém, pois, sublinhar, que estes novos contextos dinâmicos de aprendizagem para todos, só se podem gerar e alcançar com o envolvimento profissional nas suas diversas dimensões: informativa, formativa, consultiva e educativa. Partilhamos desta opinião. A criação e dinamização destes espaços nas escolas contribuem para enriquecer os alunos e desenvolver neles o seu melhor.

Relativamente à forma como a comunidade educativa, exterior à escola, se envolve na cultura de EI, percebemos que os princípios plasmados quer no projeto educativo do agrupamento PEA, quer no regulamento interno RI e nos demais documentos de escola, incluindo a página *online* do Agrupamento, não expõem os princípios de EI, nem representadas as políticas e práticas de inclusão implementadas no Agrupamento. As informações surgem de forma

casuística, veiculadas pelos DEE e pelos técnicos especializados que trabalham diretamente com os alunos com NE, sendo uma sensibilização voltada apenas para as famílias, que já conhecem as necessidades de EI.

«Sensibilização para fora de escola, talvez exista com os pais e famílias de alunos com NE, decorrente da ligação que se estabelece entre o docente de educação especial e técnicos especializados, reconheço que quem dinamiza esta sensibilização ao exterior é o docente de educação especial. A restante comunidade educativa, nomeadamente docentes, não creio que haja esta projeção de inclusão para o exterior da escola. A este respeito reconheço que há dificuldades colocadas em ambas as partes.» (Diretor do Agrupamento).

Parece-nos redutora e incipiente a política e prática de EI dinamizada ao nível do Agrupamento. Emerge do discurso dos Professores a ideia de que não existe uma regra definida quanto à divulgação do conceito «Escola Inclusiva» junto da comunidade educativa de Professores, pais/encarregados de educação. Os inquiridos parecem enaltecer mais as práticas no seu todo do que a «transferência» à volta da EI, salientando-se ainda o papel das associações de pais e da comunidade geral, mantendo «uma postura de confronto sobre tudo o que é feito no Agrupamento. Um confronto destrutivo», acrescenta o Diretor do agrupamento «Há um alheamento completo do coletivo. (...). Estas associações, com assento no conselho geral deviam fazer com que todos os seus conselheiros demonstrassem uma postura mais construtiva.» (Diretor do Agrupamento).

A comunicação que se realiza à comunidade educativa é de uma forma simplista, com a informação aos pais e encarregados de educação da integração dos alunos nas turmas e com a aplicação das medidas educativas que constam dos documentos estruturantes (RTP, PEI e PIT). O plano individual de transição é aplicado ao aluno, três anos antes de terminar a escolaridade obrigatória e define a forma como o aluno poderá vir a ser integração no mundo profissional, de acordo com o seu perfil de capacitação e área vocacional. O PIT pretende ser o meio de ligação da escola ao meio do trabalho e privilegia a realização de parcerias entre a escola e a comunidade local.

Neste agrupamento foi sempre um imperativo dar aos jovens alguma garantia de que os anos passados na escola constituem uma etapa importante na construção do seu futuro. Para os alunos que manifestam um grande distanciamento em relação às metas propostas pelo

currículo comum, torna-se necessário a implementação de uma dinâmica curricular que permita, para além de uma abordagem funcional das áreas académicas e do desenvolvimento de competências sociocognitivas, a integração de uma componente vocacional, subjacente à organização de um plano de transição para a vida adulta, o qual deve proporcionar ao jovem momentos de exploração e aprofundamento da sua relação com o mundo laboral. A definição e implementação do PIT integra-se num processo dinâmico até se ajustarem expectativas, competências e ofertas existentes na comunidade. Para esta realização muito têm contribuído os protocolos que a escola mantém com a comunidade envolvente, no seio da Vila, que vão desde o pequeno comércio às instituições tuteladas pelo estado.

#### **4.8. As perceções sobre o trabalho realizado e grau de satisfação docente**

Esta categoria permite-nos investigar o grau de satisfação e realização profissional dos Professores do agrupamento neste estudo, tendo em conta as parcerias implementadas no agrupamento no contexto da EI. As parcerias serão objeto da nossa análise no ponto seguinte.

A profissão docente é uma «profissão do conhecimento», Marcelo (2009) e é baseado no «compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos» (p.8). Nesta perspetiva, o Professor torna-se no profissional que trabalhando com o conhecimento, precisa desenvolver o compromisso com a aprendizagem dos alunos. Ser Professor passa também pelas relações interpessoais que criam e mantém na escola, ultrapassando o processo de ensino e aprendizagem, pois os alunos aprendem melhor quando se identificam com o Professor que ensina. É, portanto, uma profissão que transcende a sala de aula e que implica uma mudança de ação educativa para um trabalho mais colaborativo entre pares.

No agrupamento verificamos que existe um número considerável de docentes que se sente pouco motivado e portanto, descontente.

«A realização é como a felicidade: há momentos de grande positividade e realização, mas, noutras alturas, olhamos para trás e verificamos que a nossa pegada educativa poderia ter deixado mais frutos e ter ido mais longe.» (Professor 1).

Os docentes apontam como principais focos de insatisfação, o número de alunos com NE nas turmas; a falta de recursos especializados e a falta de articulação entre as lideranças. Estudos recentes reforçam a perspectiva de que o desenvolvimento profissional é um processo que se realiza no decurso de longos períodos de tempo, sendo que a observação de aulas de outros Professores poderá ser um bom ponto de partida para a melhoria da prática letiva de cada um, contribuindo para a reflexão sobre a prática docente. O trabalho de equipa desenvolvido de forma reflexiva, segundo as necessidades e interesses dos Professores são, também eles, fatores promotores do desenvolvimento profissional. Referem, ainda, não se sentirem ouvidos nas suas preocupações, no trabalho com os alunos com NE entre os órgãos de coordenação, nomeadamente com os elementos da EMAEI.

«Considerava-me um profissional realizado se tivesse menos crianças a meu cargo para trabalhar (...) veria mais avanços na aprendizagem. Como tenho muitos meninos vou ter de dizer que sou pouco realizada no trabalho, mas é a minha paixão.» (Professor 8).

«Não me sinto totalmente realizada, porque nos dias de hoje parece que cada Professor trabalha para seu lado. Existem cada vez mais hierarquias (coordenadores de escola, coordenadores de departamento, EMAEI...) e os Professores (que são, na realidade, aqueles que fazem com que tudo aconteça) limitam-se a cumprir ordens e a preencher grelhas e outros documentos.» (Professor 9).

«Realizada, nem sempre. Enquanto elemento da direção e como coordenadora da EMAEI nem sempre me sinto realizada, porque perdemos muitas horas num trabalho que poderia ser mais rentabilizado, se conseguíssemos ter mais tempo para reflexão. Quando foi lançado este normativo, deveria ter sido dado aos órgãos de escola em conjunto com as suas coordenações tempo para se debruçarem-se sobre estas questões da inclusão. Tempo para pensar, refletir e agir, pois isto implica mudanças drásticas na escola. Há que haver mais preocupação na flexibilidade curricular, pois sem ela não é possível haver inclusão. Os papéis têm-me ocupado muito e isso frustra-me. Precisamos ouvir mais as pessoas. Ainda estamos muito no início.» (Coordenadora da EMAEI).

É na relação de ensino e aprendizagem com os alunos que os docentes mais encontram a realização profissional. Defendem que se sentem confortáveis e de certa forma realizados na sua profissão, no que à relação com os alunos diz respeito.

«Sempre, porque eu recebo em dobro aquilo que me dou.» (Professor 10).

«Em parte. Visto que há sempre espaço para que crescamos ao nível profissional, aprendendo sempre mais, para adequar novas abordagens ao trabalho com os Alunos.» (Professor 12).

«Sim, tento sempre realizar e investir numa prática que corresponda verdadeiramente às necessidades específicas dos alunos de modo atenuar as suas problemáticas. (...) «Sim, pelos resultados obtidos.» (Professor 18).

«Sim, o sucesso educativo alcançado com o meu aluno fez-me sentir realizada com o meu trabalho.» (Professor 20).

«Procuro as melhores soluções e respostas para cada aluno, individualmente. Sim, porque ensinar é um privilégio. Ensinar é partilhar, questionar e criar.» (Professor 21).

«Sim, porque ensinar é um privilégio. Ensinar é partilhar, questionar e criar.» (Professor 22).

Nas palavras do Diretor percebemos que existe um certo desencanto pela educação, seja pela alteração e aumento compulsivo de funções e tarefas atribuídas aos docentes, a divisão da classe, através de uma estratificação artificial da carreira; implementação de processos de avaliação de desempenho administrativos, burocráticos e estigmatizantes; redução artificial de cargas horárias e alterações aos planos curriculares ao sabor das circunstâncias, provocando-se, desnecessariamente, o maior desemprego conhecido, até hoje, na classe; seja, ainda, pelo excesso de burocracia a ela associado e pela forma como a comunidade educativa vê a escola, de forma depreciativa e muito criticada.

«Sinto um certo desencanto na postura relativamente à educação, sabendo eu que a tarefa era grande, mas é um cargo muito burocrático, por culpa das diversas tutelas a quem temos de prestar contas. Há uma “plataformite” aguda instalada nesta tutela e o tempo que poderíamos dedicar à parte pedagógica é diminuto. O meu desencanto também decorre de como os pais e restante comunidade vê a escola. Criam-se grupos nas redes sociais para falar mal da escola e dos Professores, podendo ser mais parceiros da escola. Mas sim. Sinto um certo desencanto.» (Diretor do Agrupamento).

#### **4.8.1. As Parcerias**

Sobre esta categoria a EI considera três dimensões. A dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese; a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas, não podendo nenhuma delas ser negligenciada. É neste sentido que surge os recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente os centros de recursos para a inclusão (CRI).

Os CRI constituem-se como uma das parcerias mais ativas no seio escolar, por apresentarem um vasto conjunto de serviços especializados e que visa responder às necessidades comunidade. São ainda acreditados pelo ministério da educação, que apoia e intensifica a capacidade de resposta da escola na promoção do sucesso educativo de todos os alunos, nomeadamente os alunos com necessidades específicas. Através destes organismos é possível desenvolver um trabalho partilhado e colaborativo que enriquece os alunos e permite uma melhor integração na vida ativa, designadamente na transição entre a escola e o emprego. É, de todo, desejável que o agrupamento possa vir a estabelecer mais parcerias com o meio local, através das quais seja fomentada a articulação e a solidificação das relações com a autarquia, serviços de solidariedade social e centros de recursos especializados.

As instituições da comunidade: segurança social, serviços de emprego e formação profissional também e enquadram neste âmbito. As escolas podem desenvolver parcerias entre si, com as autarquias e com outras instituições da comunidade que permitam potenciar sinergias, competências e recursos locais, promovendo a articulação das respostas. As parcerias têm por objetivo a implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, o desenvolvimento do programa educativo individual e do plano individual de transição, a promoção da vida independente, também a promoção de ações de capacitação parental e a integração em programas de formação profissional, entre outras. As parcerias realizam-se mediante a celebração de protocolos de cooperação. DL n.º 54/2018, de 6 de julho (Cf. Cap. II).

Segundo o Diretor as parcerias não devem ser pensadas em quantidade, mas de acordo com as necessidades do Agrupamento.

«Julgo que as parcerias têm de ir ao encontro das necessidades do Agrupamento, estar de acordo com os interesses do Agrupamento e não serem constituídas a metro.» (Diretor do Agrupamento).

A coordenadora da EMAEI adianta,

«a escola tem desenvolvido protocolos com diversos parceiros, de entre eles cita, a câmara municipal, o ministério da educação, a APPACDM de Setúbal, o CRI, o CRJ e a indústria voltada para o pequeno comércio local, que recebe os alunos em estágio e desenvolve em parceria com a escola os PIT dos alunos com currículos adaptados.» (Coordenadora da EMAEI).

«Procura ser, mas faltam momentos de articulação entre Professores titulares de turma e docentes de educação especial e entre os docentes com os membros da EMAEI. O bom trabalho que tem sido realizado (nomeadamente ao nível do 1º ciclo) tem sido graças ao desempenho de alguns Professores de educação especial que tentam ajudar os colegas titulares de turma e os seus alunos o máximo que conseguem.» (Professor 10)

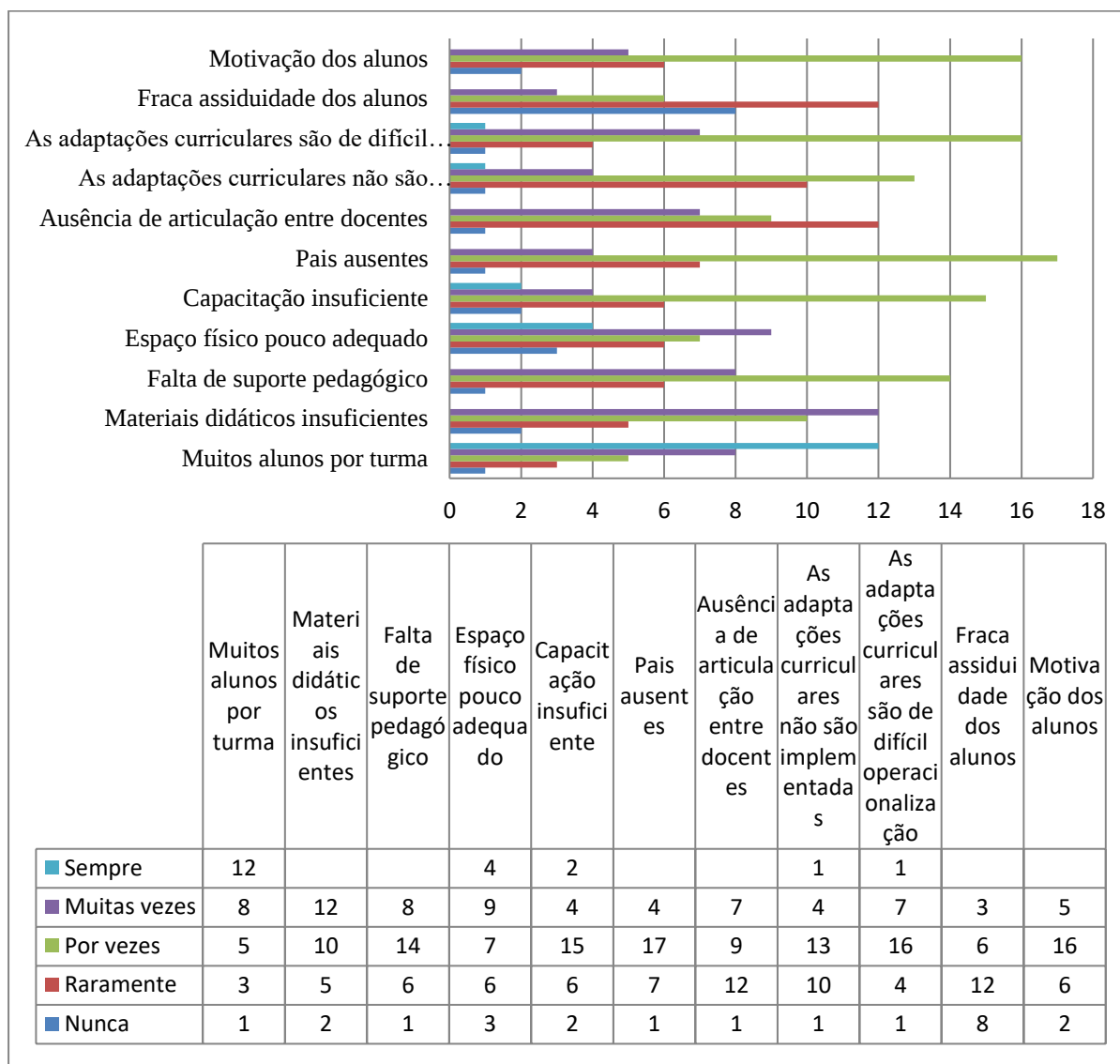
«Sim. Ao longo dos anos sempre foram tomadas as devidas medidas para que a inclusão e a equidade fossem garantidas, principalmente, com a criação de um "fato"/"currículo" à sua medida. (Professor 13).

(...) Sim, tenta proporcionar as melhores respostas educativas aos seus alunos respeitando a individualidade e as necessidades de cada um. Está no bom caminho.» (Professor 21).

#### **4.8.2. As dificuldades e os desafios face à EI**

Relativamente ao trabalho desenvolvido na implementação das políticas e práticas da EI, será através desta categoria que procuraremos compreender também as dificuldades colocadas às práticas de inclusão na escola. O gráfico n.º 12 apresenta-nos as diferentes dificuldades vividas pelos docentes no que ao processo de EI diz respeito.

**Gráfico n.º 12 – Dificuldades dos docentes face ao processo de EI no Agrupamento**



Em primeiro lugar os Professores referem como grande dificuldade face ao processo de EI encontrar horas de trabalho para articulação com os pares e em segundo lugar, a fraca articulação com os elementos do centro de recursos para a inclusão CRI e o Serviço de psicologia e orientação SPO, em segundo lugar apresentam o pouco tempo de apoio prestado pelo DEE, como fator deficitário.

Os Professores identificam-se como conhecedores dos alunos que acompanham no seu grupo turma, sentindo-se ouvidos no tocante às suas dificuldades na prática letiva. Acrescentam, ainda, que por vezes existe uma fraca articulação com as famílias, muito decorrente de dificuldades nos horários das empresas que impossibilitam uma presença mais assídua à escola, seja;

«Existem mudanças pequenas, mas que devem ser mais concertadas e articuladas. O efeito cascata tem de vir de cima. O conselho pedagógico, como órgão máximo da escola tem de dinamizar estratégias no sentido de trabalhar a inclusão nos diversos departamentos curriculares. São precisas mudanças estruturais na escola. É um processo complexo.» (Coordenadora da EMAEI).

No seguimento das práticas pedagógicas os docentes foram inquiridos sobre as dificuldades sentidas no processo de inclusão dos alunos. Elencaram três fatores que se manifestam sempre na prática pedagógica: muitos alunos por turma, materiais didáticos insuficientes e espaços físicos pouco adequados. Em segundo plano consideraram seis fatores: Falta de suporte pedagógico; Desajuste das políticas de gestão; As adaptações curriculares são de difícil operacionalização; Capacitação docente insuficiente; Motivação dos alunos; Pais ausentes. Nesta questão referem ainda que apenas raramente ou nunca existe ausência de articulação entre os docentes e ausência de fraca assiduidade dos alunos. Na opinião dos inquiridos, relativamente às estruturas criadas pelo Agrupamento, nomeadamente o CAA aponta como dificuldade sentida «a falta de diálogo entre as partes envolvidas».

Corroborando as dificuldades docentes, a coordenadora da EMAEI defende que a gestão da EI é um grande desafio e que existem de facto dificuldades acrescidas no processo de implementação da EI, ora por desconhecimento dos docentes de práticas letivas de inclusão, ora por manifestamente os docentes não se interessarem por fazer diferente a sua prática.

«A nível interno, nas reuniões de avaliação dos alunos, raros são os Professores que referem como é que o aluno foi avaliado para atingir determinada classificação e os pais valorizam a classificação, mesmo desconhecendo a forma de a alcançar. O conceito da avaliação é muito mais do que a *fichinha* que realizam.» (Coordenadora da EMAEI).

«É um desafio muito grande. Ainda é um trabalho muito incipiente e julgo estarmos ainda na linha de partida. Os pais não têm estas noções, porque valorizam ainda muito a classificação dos testes, a avaliação sumativa. Os Professores têm que procurar falar desta questão e fazer formação com os pais. Será através das assembleias de pais o sítio próprio para falar à seria nestas questões. Estas mudanças na comunidade só podem ocorrer quando a escola se abrir mais e começar a falar sobre estes conceitos; avaliação, diferenciação pedagógica, inclusão, convidando os pais e encarregados de educação a estar mais presentes na escola e conhecerem. Neste aspeto ainda não temos um

trabalho verdadeiramente consistente, mas estamos no caminho.» (Coordenadora da EMAEI).

«(...) As Assembleias de Pais, que existem em cada uma das escolas de maior número de alunos, têm assento no conselho geral e desenvolvem um trabalho muito insipiente nesta matéria. Têm feito muito pouco a meu ver. (...) Seria muito importante termos uma participação mais ativa das assembleias de pais, no sentido de estabelecermos pontes de entendimento com as famílias e encarregados de educação sobre o que a escola quer e pretende fazer.» (Coordenadora da EMAEI).

«Considero que (o Agrupamento) ainda não é verdadeiramente inclusivo, na medida em que ainda ocorrem situações em que alunos estão integrados nas turmas, mas não são incluídos porque há dificuldade em promover a diferenciação em sala de aula.» (Professor 25).

Relativamente às dificuldades sentidas pelos Professores na implementação das políticas e práticas de EI quisemos saber a opinião que os órgãos de decisão intermédios têm nesta matéria. Segundo a coordenadora da EMAEI defende-se que as direções adquirem nesta matéria o foco da responsabilização. Caberá às direções dos agrupamentos o estabelecimento de horários mais flexíveis de modo a que os Professores consigam encontrar, ao longo do seu dia horas de articulação, de partilha e de reflexão conjunta. Percebemos nas palavras da coordenadora da EMAEI que faltam espaços e momentos de efetiva partilha de práticas inovadoras de inclusão.

«Não podendo culpar sempre os Professores, penso que as Direções têm de ser capazes de dar um passo em frente para que exista maior articulação entre as coordenações. Tem de haver um tempo e um espaço onde todos possam colaborar, articular, debater os seus problemas e resolvê-los. Não são as duas horas/ mês que chegam para essa articulação. Permitir que nas escolas, Professores se juntem para planificar e elaborar materiais, segundo um horário bem definido ao nível da coordenação de escola e direção. Isto implica que no início do ano se realize um estudo profundo, para se criarem espaços de partilha. Não é através das 2h/mês ou nas reuniões de avaliação, que as pessoas vão “despejar” todas as suas amarguras.» (Coordenadora da EMAEI).

«É preciso notar que o DL 54 não saiu sozinho, ao seu lado saiu o decreto da flexibilidade curricular, prevista no DL 55/2018, e para que as escolas consigam flexibilizar o currículo, os Professores têm de conseguir trabalhar em conjunto, em cooperação e para isso não estão reunidas todas as condições. São

poucos os Professores que trabalham em conjunto.» (Diretor do Agrupamento).

Nas palavras do Diretor as mentalidades, a par com a descrença na EI, constituem as principais dificuldades à construção da EI.

«As mentalidades agarradas ao antigo. Considero que há que adequar as suas práticas e outros não, pois precisam de ver claramente visto as alterações que resultam das práticas de inclusão para as considerarem válidas na sua própria prática docente. Há uma descrença generalizada de que é possível fazer diferente. Diz-nos ainda que, «A EMAEI tem trabalhado nesta sensibilização seja através de documentos, seja em esclarecimentos, mas reconheço que há dificuldades. Relativamente ao corpo docente e à forma como praticam a filosofia de inclusão, temos Professores que a promovem e fazem um trabalho extraordinário, outros há que não.» (Diretor do Agrupamento).

Percebemos, nas palavras do Diretor, que existem dificuldades no trabalho de sensibilização da equipa EMAEI para com a comunidade educativa. Neste seguimento, quisemos saber qual a visão da coordenadora da EMAEI face à inclusão de alunos com necessidades específicas na sala de aula que, apesar de considerar a inclusão importante, apresenta algumas dificuldades na sua operacionalização.

«Considero que alguns alunos estão melhor incluídos na turma que outros. Apercebo-me que alguns Professores tentam, de facto, implementar a inclusão, mas também vejo outros, para quem a inclusão destes alunos nas salas de aula, é um problema acrescido para o Professor e para a turma. Infelizmente é assim que eu vejo. Tentam-se mobilizar recursos e encontrar a melhor resposta ao aluno, mas se os Professores das diversas disciplinas não alterarem os procedimentos, nomeadamente praticarem a diferenciação pedagógica em sala de aula, nada muda.» (Diretor do Agrupamento).

A coordenadora refere ainda que a inclusão dos alunos com perturbação do espectro do autismo e com défices acentuados, ainda encontra na escola entraves ao seu desenvolvimento, começando com a dificuldade que os Professores possuem em aceitar os alunos, a tempo inteiro, na sala de aula e adaptar-lhes o currículo.

«O grau de sucesso da inclusão destes alunos vai depender do grau de deficiência que ele apresenta, se severo os alunos não são bem aceites na sala

de aula. (...) um aluno com medidas adicionais, tem no seu currículo muitas horas com áreas substitutivas, nas Oficinas de capacitação para ir ao encontro do seu currículo funcional. Há uma dificuldade imensa por parte dos Professores em aceitar bem os alunos a tempo inteiro nas suas aulas. (...) A redução do número de alunos por turma não vem contribuir para que o aluno com necessidade de um olhar diferenciador tenha mais tempo por parte do Professor.» (Coordenadora da EMAEI).

«Em jeito de conclusão refere que as dificuldades ou obstáculos colocados a uma verdadeira escola inclusiva é a resistência em mudar as metodologias de trabalho e em preocupar-se com os seus alunos e trabalhar a diferenciação pedagógica. Têm alunos com dificuldades e tendem sempre a delegar nos outros o seu trabalho de pedagogo. Estão sempre à espera que o Professor de educação especial faça a diferença. Infelizmente é a verdade, é o que eu sinto. Precisamos trabalhar de forma diferente, mais colaborativa e cooperativa. São estas as grandes barreiras no meu entender.» (Coordenadora da EMAEI).

A este respeito e relativamente à inclusão de alunos na sala de aula, o processo de mudança para a EI e a flexibilidade devem caminhar lado a lado, evitando aplicações “cegas” às realidades que devem ser diferenciadas, valorizando-se a especificidade cultural, o sistema de valores e as forças de mudança que tantas vezes já existem no seio das comunidades escolares.

Em síntese, para que os alunos sejam efetivamente incluídos, é necessário repensar as realidades organizacionais das escolas para que estas os possam receber sem qualquer tipo de discriminação, embora reconhecendo as diferenças como fator de enriquecimento e promotor de uma educação de qualidade. Neste pressuposto há que analisar a forma como os agrupamentos se preparam para acolher os alunos com NE; as condições físicas, materiais, organizacionais e humanas que possuem e a “disponibilidade psicológica” dos docentes e dos assistentes operacionais para trabalharem com estes alunos. A inclusão de alunos com NE é, deste modo, o grande desafio que se coloca atualmente às escolas, uma vez que a aceitação dos alunos com NE na escola implicará proporcionar todo um sistema educacional inclusivo. É assim importante que as escolas deste agrupamento estejam preparadas e consigam realizar uma reflexão sobre as suas práticas e experiências, de modo a que possam introduzir as mudanças necessárias com vista à promoção plena e inclusão de todos os alunos.

## **CAPÍTULO V**

### **5. Conclusões**

O presente estudo teve por objetivo compreender o conceito de inclusão no agrupamento e verificar a forma como a sua liderança implementa as políticas e as práticas na inclusão dos alunos com NE. Neste sentido, este capítulo procura fazer uma reflexão acerca dos resultados alcançados e deles partir para uma reflexão, apresentando propostas de intervenção e por último uma nota para algumas considerações finais.

#### **5.1 Análise Crítica dos Resultados**

Para Correia (2003) a filosofia da inclusão subentende a inserção dos alunos com NEE no contexto de sala de aula e nas turmas regulares, num ambiente o menos restritivo possível e aí recebam os serviços adequados ao seu desenvolvimento académico, sócio emocional e pessoal. O autor argumenta ainda que o princípio da inclusão não pode ser entendido como um conceito inflexível.

David Rodrigues, em balanço aos desafios colocados à EI diz-nos que a inclusão se fundamenta na ideia de que a escola é sempre o ponto de partida para a realização da EI, por isso, defende que a EI se encontra dependente dos gestores escolares, do poder local, dos movimentos sociais e de cidadania, das associações e câmaras que não podem trabalhar de forma isolada e desarticulada na consecução da mesma. (...) Portanto, a educação para ser boa, terá de ser forçosamente inclusiva, uma vez que é necessário criar ambientes que sejam ecologicamente válidos, ou seja, semelhantes aos ambientes sociais onde a criança vive e onde as escolas ilhas devem ser revogadas, por quanto não se enquadram em ambientes ecologicamente válidos, pois afastam de si os "maus" alunos. A inclusão será também uma oportunidade para todos os alunos poderem aprender uns com os outros. Neste princípio uma sociedade inclusiva verá a escola como garante de satisfação dos seus objetivos educativos ligando-se à comunidade no sentido de através da metodologia de trabalho por projeto se implementem protocolos e parcerias promotoras de ambientes mais inclusivos.

Através do nosso estudo percebemos que a escola se organiza envolta numa sociedade com a qual desenvolve protocolos e parcerias no sentido de promover a inclusão plena dos alunos. Verificamos também que quer o Diretor, quer coordenadora da EMAEI defendem a EI como a escola para todos, mas vista com particularidades, pois defendem o bom senso e o equilíbrio entre as partes, alunos e docentes para que ninguém se sinta excluído.

Reconhecendo que não é um conceito linear, na EI é necessário desenvolver métodos e instrumentos de forma a dar resposta a todos os alunos. O modo como o aluno aprende passa a ser o objetivo principal da procura de estratégias pedagógicas e a avaliação centra-se nos processos de aprendizagem e o apoio é dado ao Professor, levando à criação de parcerias pedagógicas/cooperação dentro da sala de aula, que se entende como o cenário de intervenção pedagógica mais importante, uma vez que aposta na resolução cooperativa de problemas e na negociação de competências.

Aos alunos com NE as respostas surgem variadas e dependentes de múltiplos fatores, diferindo consoante as capacidades e competências que cada aluno traz consigo. Se com uns alunos há necessidade de uma intervenção individualizada, em instituições específicas, não devem isolar-se por completo, ou permitir um afastamento tal, correndo o risco de os desenraizarmos do seu meio físico e social, onde também aí desenvolvem aprendizagens. Consideramos que a EI não deve permitir o seu afastamento da comunidade local, nem tão pouco, permitir o seu isolamento total, na escola, nas salas à parte dos outros alunos, com outras problemáticas, como a multideficiência ou perturbação do espectro do autismo, adiante designada por PEAut.

Segundo o nosso estudo, na visão de uma parte dos Professores do agrupamento existem os que defendem que os alunos com PEA deveriam permanecer mais tempo, nas salas de Unidades de Ensino Estruturado para a Multideficiência ou PEAut, uma vez que não apresentam as capacidades de aprendizagem do grupo turma. A noção de EI dos Professores do agrupamento surge associada aos alunos com NEE, considerando também que a ação da EI é inexistente, devendo ser aplicada apenas aos alunos com NEE e não aos que apresentem dificuldades de aprendizagem.

Corroborando esta situação da análise dos documentos estruturantes, através da leitura do projeto educativo agrupamento, adiante designado por PEA, não existe informação relativamente à definição do conceito de EI, à tipologia de alunos cujas problemáticas careçam de alocação dos recursos da escola, ou referência às políticas e prática de gestão escolar dinamizadas no agrupamento para a EI. O PEA elaborado é um documento aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, sendo um dos instrumentos de exercício de autonomia, onde se consagra a orientação educativa e se identificam os princípios, os valores, as metas e as estratégias a que o agrupamento se propõe cumprir na sua função educativa.

A conceção de uma organização da administração educativa centrada na Escola terá de assentar num equilíbrio entre a identidade e a complementaridade dos projetos, na valorização de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente Professores, pais e encarregados de educação, alunos, pessoal não docente e representantes do poder local. Trata-se de incrementar a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.

Neste propósito o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, e o Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho introduzem alterações significativas ao modo de funcionamento das escolas e aos princípios orientadores dos Agrupamentos. Estes documentos assumem-se como uma base de referência para todo o sistema educativo, introduzindo novidades que devem ser assumidas pelas escolas como um desafio para uma mudança nas políticas e práticas educativas visando um ensino de excelência para todos os alunos. Consideramos, pois, que esta é a maior mudança no sistema de ensino desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Neste contexto, assumimos o imperativo de mudança face aos novos desafios e paradigmas e a escola deverá ser verdadeiramente inclusiva criando oportunidades para que todos alcancem o sucesso educativo.

Sendo o PEA um documento acessível à comunidade educativa, seria interessante que nele se enunciassem os conceitos ligados à EI, realizando uma sensibilização à comunidade educativa, conduzindo os docentes a inovar e a fazer diferente nas suas práticas letivas e «não deixar ninguém para trás», e principalmente servir de elo de ligação com a comunidade educativa, de pais e encarregados de educação, capacitando-os da diversidade de aprendizagens que os seus educandos podem desenvolver, seja com alocação de recursos específicos, seja através de metodologias de trabalho diferenciado, segundo outras orientações

educativas, mas que pretendem alcançar o sucesso. A EI seria a escola de pertença de todos, conforme se escreve no normativo legal, no artigo 5.º, ponto 1 «As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.» (DL n.º 54/2018, de 6 de julho) (cf. Cap. II)

Verificamos também que a narrativa veiculada no PEA se encontra redigida à luz do revogado DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, nomeadamente pela alusão a nomenclaturas e à ausência de expressões relativas ao conceito de EI. O mesmo se aplica à informação prestada aos Professores, pais e comunidade educativa em geral, praticamente inexistente. A comunidade educativa vai recebendo informação de forma individual pelos docentes de educação especial, Diretores de turma/Professores titulares, em cujas turmas se incluam alunos com NE. Com base na opinião dos docentes entrevistados constatamos que o trabalho envolvido na inclusão dos alunos com NE é mais valorizado do que a divulgação do conceito de EI na comunidade educativa.

Consideramos, pois, que as práticas inclusivas proporcionam aos alunos com NE uma oportunidade para satisfazer as suas necessidades no grupo turma, adquirindo maior importância que a própria divulgação do conceito, (Stainback & Stainback, 1999). No entanto parece-nos que a informação e divulgação de EI não devam ser negligenciadas pelos seus gestores escolares, que devem perspetivar a partilha de informação e a comunicação como a condição «sine qua nom» para responsabilizar a comunidade educativa de pais, encarregados de educação e alunos com ou sem NEE e os Professores particularmente no trabalho que realizam nas suas turmas.

Percebemos teoricamente que a EI é a escola que inclui e responde a todos, contudo verificamos que nem todos os alunos deste agrupamento têm acesso à informação e conhecem o significado do conceito de EI. E, neste sentido dizemos que a informação e a divulgação são ações importantes que a escola deveria dinamizar para evitar receios, preconceitos e insegurança dos pais, encarregados de educação e tantos outros alunos, cujas reações ao aluno com NE advêm, grosso modo da falta de informação e que provoca o distanciamento entre as

peessoas. A EI traz vantagens para todos, pois facilita a compreensão de que todos somos diferentes e que as diferenças individuais devem ser aceites e respeitadas (Correia, 2008).

Em relação aos procedimentos de sinalização dos alunos com NE, percebemos que este processo é do conhecimento geral dos docentes do Agrupamento. Reconhecem que o processo segue procedimentos bem definidos, com necessidade de apresentar evidências em forma de documentação, que fundamente as dificuldades e capacidades do aluno ao órgão de administração e gestão do Agrupamento. Este terá a responsabilidade de o encaminhar à equipa que depois de analisado, determina a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

No que diz respeito aos apoios terapêuticos necessários aos alunos com NE a situação é mais preocupante, pois nem sempre são facultados aos alunos que deles precisam. Verifica-se que o agrupamento tem dificuldade em responder ao número de alunos com NE que necessitam de terapias. Na opinião dos docentes entrevistados a causa deve-se à falta de recursos especializados, sendo que a solução encontrada pela EMAEI foi criar-se uma «lista de espera» para que se proceda à retirada e inclusão de alunos de forma alternada, em função do número de faltas dos alunos aos apoios terapêuticos. Esta foi a forma encontrada pelos líderes escolares deste agrupamento para responder a um maior número de alunos. Esta estratégia não é encarada por nós, como uma filosofia equitativa de uma escola que pretende ser inclusiva.

De acordo com vários autores, reconhece-se que a intervenção educativa deve ser centrada nas NE do aluno e na disponibilização dos recursos humanos especializados assim como na mobilização de materiais necessários na escola regular (Correia, 1999; Rodrigues, 2001). Correia (2001) salienta a expressão «educação apropriada» considerando fundamental o tipo de respostas educativas que a escola disponibiliza, no sentido de proporcionar uma abordagem educativa equitativa, que responda eficazmente às necessidades educativas dos alunos com NEE.

Outro problema verificado na operacionalização das políticas e práticas de inclusão, relaciona-se com o intervalo de tempo que medeia entre a identificação de necessidades educativas nos alunos e a efetiva aplicação de medidas e de apoios. Pese embora haja uma tentativa em cumprir o prazo inscrito no normativo legal DL n.º 54/2018, de 6 de julho, a verdade é que o

processo se arrasta no tempo (ano letivo), sendo demasiadamente longo sem aplicação de medidas nem de apoios no decorrer do ano letivo, dando lugar a retenções dos alunos.

As causas desta demora prendem-se com a falta de recursos humanos pra responder aos alunos; as questões são demasiado burocráticas, as ligações necessárias com a família e os vários especialistas que conduzem o processo de identificação; Inexistência de DEE e à fraca flexibilidade de horários, que nem sempre é produtivo. Pode acontecer que alguns alunos identificados à EMAEI não recebam, no decorrer do ano letivo, o apoio especializado que necessitam, quer do Professor de educação especial, quer dos técnicos especializados. A estes alunos é-lhes facultado apoio indireto por parte dos Professores da turma, do Professor de apoio educativo.

Parece-nos que a questão da gestão dos recursos humanos, nomeadamente a alocação dos docentes à escola não depende somente do órgão de gestão do Agrupamento, mas também da responsabilidade do Ministério da Educação. Parece-nos que neste agrupamento os Professores vão *grosso modo* realizando um trabalho de equipa e de superação das dificuldades, num espírito de entreaajuda conducente ao encontro de estratégias, onde a confiança e o respeito mútuo são essenciais (Correia, 2008).

Reconhecemos que existe a necessidade de alocar práticas inclusivas aos alunos que delas precisam e este autor é nisso perentório. Defende que os alunos com NE necessitam de usufruir de um conjunto de serviços especializados, que dialogam de forma atempada e contínua entre si, em estreita colaboração com todos os Professores, psicólogos, médicos, técnicos de serviço social e terapeutas. Na nossa perspetiva o trabalho colaborativo amplia o conhecimento e proporciona novas aprendizagens, sendo uma mais-valia para todos, principalmente os alunos com NE.

Relativamente aos processos de melhoria importa-nos a formação dos Professores de ensino regular, assim como dos assistentes, técnicos operacionais. Parece-nos necessário que este agrupamento desenvolva processos de formação consistentes e planificados no âmbito das NE, sendo importante inquirir os vários departamentos sobre as necessidades de formação existentes ao nível da intervenção com os alunos com NE.

A este respeito o órgão de gestão do agrupamento poderia definir as diretrizes necessárias, no âmbito da formação docente, de forma a promover as mudanças necessárias para a construção da EI e verdadeiras comunidades de aprendizagem. No processo de mudança para a EI, a existência de uma liderança eficaz determina o envolvimento da comunidade educativa nas decisões da escola.

Nas conclusões desta investigação verificamos existirem pontos negativos e positivos relativamente às práticas docentes no âmbito da EI. Percebemos, pois, que as práticas educativas apresentam um conjunto de dificuldades em colocar em prática os conceitos de inclusão. Na visão dos docentes inquiridos referem a falta de materiais adequados às problemáticas dos alunos; a falta de recursos humanos especializados; a falta de espaços físicos adequados para a diversidade de alunos com NE; a dificuldade dos pais em aceitarem as dificuldades dos seus educandos; a dificuldade dos docentes em aceitarem os alunos e desenvolverem competências académicas. O ponto positivo destaca-se pela consciência da importância do envolvimento das famílias à escola na tomada de decisões no tocante à vida escolar dos alunos com ou sem NE, no Agrupamento.

Consideramos que as equipas educativas da escola poderão valorizar o conhecimento que estes os pais as famílias têm dos seus filhos e as suas expectativas, como contributo na planificação, execução e monitorização dos documentos estruturantes dos seus educandos, seja com o RTP e/ou PEI. Esta valoração irá possibilitar dos pais e encarregados de educação ações mais consertadas e contributivas à definição de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Neste estudo percebemos que, apesar de reconhecerem a importância da participação dos pais na construção da relação «escola/família», a verdade é que ainda são elementos pouco interventivos e chamados a participar na definição de estratégias com a EMAEI. A equipa ainda não realiza um efetivo trabalho de parceria com os encarregados de educação, limitando-se na maioria das vezes a deliberar a aplicação de medidas, sem ouvir os encarregados de educação e o aluno na sua autodeterminação, como se postula nos princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Os encarregados de educação apenas tomam conhecimento das medidas educativas, tantas vezes aplicadas num hiato temporal demasiado longo, o que torna inexecutável o apoio a prestar ao aluno, na superação das suas dificuldades. A justificação apresentada para esta questão prende-se com a escassez de tempo atribuído à EMAEI para reunir e à falta de recursos humanos para alocar a cada necessidade do aluno. Outra das

dificuldades apontadas na implementação das políticas e das práticas inclusivas, ao nível do agrupamento é o planeamento e organização de estratégias de intervenção aos alunos, cujos pais não reconhecem ou têm dificuldade em aceitar as limitações de aprendizagem. Neste âmbito consideramos ser necessário que o órgão de gestão escolar seja capaz de dinamizar ações de sensibilização que envolvam as famílias destes alunos. Este aspeto, apresentado anteriormente, tenderá a capacitar a escola na criação de laços entre as partes e a estabelecer pontes de entendimento, auxiliando as famílias a compreender e a reequacionar os problemas dos seus educandos de uma forma proactiva e positiva, em parceria com os educadores na construção de pontos de contacto entre os objetivos académicos e os objetivos de socialização. Consideramos que a escola deverá ter as famílias como importantes parceiros na educação dos alunos e, como tal, sugerimos a existência de uma intervenção escolar comunitária que vise um melhor conhecimento social.

Outra das propostas apresentadas pelos docentes inquiridos prende-se com a necessidade de existir um maior investimento nas escolas, por parte do Ministério da Educação, auscultando a escola e as suas lideranças e fazendo o levantamento das necessidades por estes percecionadas. Neste sentido, julgamos que o Estado poderá dar um importante contributo na implementação da EI, uma vez que é o responsável por assegurar o financiamento no que se refere aos recursos humanos e materiais necessários à inclusão do aluno com NEE, (Correia, 2008), mas reconhecendo que não existem mudanças por decreto, significa que uma mudança desta natureza precisa de encontra-se com mentes e vontades predispostas e recetivas. Torna-se, pois, essencial que a gestão escolar proceda inicialmente a um programa de formação à sua comunidade interna de escola, nomeadamente os coordenadores de departamentos e Professores, assistentes operacionais e técnicos, sensibilizando-os para o atendimento do aluno com NE ao nível da filosofia da EI.

As medidas que reconhecemos no Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, preconizam o princípio que todas as escolas estão recetivas para atender as necessidades de aprendizagem mais complexas, contudo não é completamente verdadeiro, pois a inclusão faz o seu caminho de forma desigual, sendo necessário uma maior clarificação por parte da tutela, nomeadamente na forma de organização dos CAA, nas funções atribuídas às EMAEI e nas funções executivas do DEE.

A este respeito existem omissões por parte da tutela, seja pela parca clarificação na orgânica dos CAA, seja pela inexistência de espaços de reflexão conjuntos sobre estas matérias. O ME não concedeu às escolas e à sua gestão momentos para articular e gerir os recursos educativos. Por outro lado, é omissa no Agrupamento, no quadro de autonomia das escolas e, em concordância com o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, (no Cap. I, 10.º; VI, 33.º) a possibilidade da equipa EMAEI recomendar à gestão escolar a contratação de novos técnicos especializados, em função das necessidades identificadas. Por último, uma boa nota para a importância da clarificação do papel do DEE e o reforço que realiza na divulgação da EI. Tem sido através do trabalho de militância do DEE que a escola desenvolve as políticas e práticas de inclusão, considerados essenciais ao desenvolvimento da EI, tantas vezes em meios pouco sensíveis à diferenciação. «É impensável pensar numa melhoria da inclusão sem o papel determinante do DEE.» (Revista Pró-inclusão. Vol. 9 n.º 1 – julho 2018).

Em síntese, e de entre as propostas apresentadas, reforçamos que ao nível do agrupamento as lideranças possam implementar os pressupostos que se elencam, os quais pensamos fazerem a diferença no caminho da EI.

- (i) Lembrar que o espectro de atuação da equipa multidisciplinar, EMAEI deverá ter uma ação mais abrangente e integrada, para além do foco nos alunos identificados, realizar a sensibilização à comunidade docente e não docente, de modo a contribuir para a melhoria da ação pedagógica;
- (ii) Promover-se maior investir no desenvolvimento profissional dos intervenientes educativos ao nível de práticas com evidência empírica;
- iii) No CAA constituir bancos de materiais de apoio à avaliação e intervenção, suportados teórica e empiricamente;
- (iv) Reforçar, em sede de equipa EMAEI, as práticas de avaliação e monitorização que sustentam as decisões tomadas em relação às medidas ajustadas aos alunos e à organização e funcionamento da escola, garantindo a eficácia das medidas adotadas;
- (v) Consolidar uma linguagem alinhada com os princípios da inclusão e que reflita um abandono em absoluto dos sistemas categoriais ao nível dos documentos estruturantes do agrupamento e na sensibilização realizada ao nível da comunidade educativa;
- (vi) Em sede de reunião de EMAEI consolidar um envolvimento ativo e efetivo dos encarregados de educação;

(v) Entre a comunidade docente e não docente de agrupamento reforçar os mecanismos de identificação e intervenção atempadas dos alunos ao nível da aprendizagem e do comportamento.

## **5.2. Propostas de Intervenção**

No sentido de se implementarem políticas educativas inclusivas que favoreçam a mudança de mentalidades, face à inclusão de alunos com NE é propósito desta investigação apresentar duas propostas de intervenção escolar. A primeira proposta remete para a criação do Gabinete de Apoio à Inclusão (GAI) e a segunda para o desenvolvimento de Metodologia do Trabalho por Projetos (MTP) – As Oficinas e os Clubes.

### **Proposta 1 – Centro de Apoio à Aprendizagem - Gabinete de Apoio à Inclusão**

A primeira proposta surge à luz da narrativa veiculada no (artigo 13º do DL 54/2018, de 6 de julho), onde se prevê que o centro de apoio à aprendizagem, adiante designado por (CAA) aloque em si mesmo um conjunto dos recursos organizacionais no contexto educativo, constituindo-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de dinâmicas pedagógicas e de inclusão. Este espaço físico, agregador de outros espaços noutras instituições do mesmo Agrupamento, tenderá a garantir a inclusão de todos pela capacidade que terá em responder às necessidades de cada aluno.

O grande desafio à escola, às famílias, aos Professores, técnicos e aos alunos é garantir a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (artigo 1º do DL54/2018, de 6 de julho). Esta é a escola inclusiva que todos desejamos. A escola que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização tender a responder à heterogeneidade dos alunos, na eliminação de obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens. Assenta numa abordagem multinível e integra apoios e medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão previstos nos (artigos 7º, 8º, 9º e 10º do DL

54 e alínea c) do artigo 4º do DL 55, de 6 de julho). Este paradigma remete-nos para a construção de uma escola de qualidade com todos e para todos, numa perspetiva de inclusão, de articulação com as famílias, Professores e a comunidade educativa.

A dinamização do Gabinete de Apoio à Inclusão, adiante designado por GAI é da responsabilidade dos docentes que, segundo um horário pré-estabelecido realizam o apoio especializado aos alunos que dele precisam. Pretende ser também um espaço para articular com comunidade docente da escola, ao nível do trabalho a desenvolver com os alunos com NE na sala de aula, contribuindo com estratégias e metodologias de trabalho, assim como realizar a necessária sensibilização docente na área de Educação Especial. O GAI será um espaço de trabalho colaborativo, de aprendizagem conjunta, construído através do envolvimento profissional de todos e resultante da partilha e da reflexão entre docentes, ao nível da dimensão informativa, formativa, consultiva e educativa.

O GAI integrado no CAA surge, assim, incluído no conjunto dos recursos organizacionais (artigo 13º do DL 54 – Centro de Apoio à Aprendizagem) da escola. Inscreve-se ao nível das respostas educativas disponibilizadas pela escola e procura afirmar-se no contexto educativo. Constitui-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de dinâmicas pedagógicas (artigo 21.º de DL 55, de 6 de julho) assim como de outras respostas educativas que existentes na escola para a sua comunidade educativa.

O projeto GAI pretende ser uma mais-valia ao trabalho docente com os alunos de NE, constituindo-se como o garante de inclusão da vida escolar dos alunos, através de dinâmicas inclusivas, direcionadas à turma, no contexto de sala de aula e, de forma mais individualizada, aos docentes. Tem, portanto, por objetivo primordial apoiar os docentes na inclusão das crianças e jovens da turma, nas rotinas e na criação de atividade/estratégias de acesso ao currículo e promover momentos de esclarecimento ao corpo docente acerca dos procedimentos a realizar no processo de identificação das NE dos alunos. (DL 54/2018, de 6 de julho). (cf. Cap. II). A forma e modo de operacionalização desta proposta de intervenção encontra-se em anexo a esta investigação. (anexo VI).

## **Proposta 2 - Metodologia do Trabalho por Projetos – As Oficinas e os Clubes**

A segunda proposta de intervenção relaciona-se com a promoção da «mudança nas políticas, não só a escola (...), mas também as autoridades.» A segunda proposta prevê o trabalho por projeto e as interdependências promotoras de processos de aprendizagem significativos. Segundo Vygotsky, (1978) «o projeto traz sentido, finalidade, orientação e intencionalidade ao quotidiano pedagógico. O trabalho de projeto projeta as crianças para além do seu próprio desenvolvimento.»

A metodologia do trabalho por projetos, adiante designada por MTP, é encarado como o processo através do qual o aluno com as ferramentas aprende a correlacionar as aprendizagens, tornando-as significativas e transferíveis a outros contextos da vida, nomeadamente pós-escolar e nos contextos do seu próprio quotidiano. As aprendizagens para terem sentido efetivo devem ser efetivas e para serem efetivas, só podem ser sociais, pois a vida acontece todos os dias. À equação acrescentamos os pares, por devolverem o que somos e por conseguinte, o nosso «sentido de pertença» e de competência, o que releva para o desenvolvimento e aprendizagem.

«Através da metodologia de trabalho por projeto (MTP) aprende a comungar talentos e a unir sinergias com os pares para a resolução de problemas. Em alguns casos são as únicas experiências de autonomia, envolvimento e paixão pelo saber que experimentam.» Revista *Pró-inclusão*. Vol.9 nº1, julho 2018.

Importa que os alunos sintam que a mobilização destas experiências, saberes e técnicas os coloca no centro da aprendizagem e como tal exige uma motivação e empenhamento constantes nas propostas apresentadas. As questões da cidadania positiva e das competências sociais, como é a empatia, a capacidade crítica de contra-argumentação, o aceitar as diferenças e o planeamento, ainda o assumir e levar a efeito um projeto são as questões que farão sempre a diferença num mundo em mudança e expansão.

O trabalho por projeto exige uma aprendizagem ativa, experimental, uma aprendizagem modelável, pela experiência de ver acontecer e que traga sentido, seja significativa ao projeto de vida do aluno. Neste contexto falamos também do valor da heterogeneidade, no sentido em

que o desenvolvimento humano está mais ligado a processos de estímulo coerentes e relevantes e a experiências diversificadas do que a processos de apropriação de saberes não relacionáveis, centrados no Professor como único facilitador de aprendizagem.

É falacioso defender-se grupos homogêneos nas escolas, pois retira-se riqueza do ato social da aprendizagem. É apenas na heterogeneidade que se aprende. E quanto maior for esta heterogeneidade, maiores as potencialidades e mais ricos os processos cognitivos, alargando-se as possibilidades de ação e de estratégias de sala de aula. Neste pressuposto, problema levantado por muitos docentes inquiridos, o elevado número de alunos por turma, passa a ser um grupo proficiente, pró-ativo, que mobiliza em simultâneo as competências sociais, humanas, altitudinais, linguísticas, artísticas e criativas de todas as diferentes áreas do saber.

Esta organização heterogênea de finalidades pedagógicas deve ser pensada para a escola pelos seus profissionais uma vez que possibilita o alargamento de experiências de aprendizagem nos alunos, promove graus de cooperação e de interdependência diferentes, e promove a vontade do aluno em permanecer na tarefa de aprender ao longo da vida escolar. O grande objetivo da MTP é de que todos se sintam capazes competentes.

No agrupamento em estudo os DEE têm vindo a implementar diversas dinâmicas tendentes ao desenvolvimento de aprendizagens significativas com alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, cujas medidas adicionais de suporte à aprendizagem sejam as previstas nas alíneas b), d), e) do n.º 4 do artigo 10.º, e necessitem de apoio às aprendizagens e respostas para o percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação, afirmando-se como uma resposta complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos pedagógicos. Criaram-se neste sentido espaços para dinamização de Oficinas/ Áreas de capacitação de trabalho colaborativo entre as diferentes disciplinas, no sentido de valorizar e enriquecer as aprendizagens dos alunos com NE, indo ao encontro da MTP interdisciplinar.

No seguimento da MTP apresentamos algumas sugestões ao nível da organização das políticas e das práticas no Agrupamento. Em primeiro lugar a gestão poderá exercer a sua ação eliminando as barreiras que impeçam o sucesso dos alunos, fazendo uso da capacitação e de reflexões partilhadas. Em segundo lugar proceder a uma verdadeira reformulação dos seus documentos estruturantes e que promovam a divulgação do conceito EI a toda a comunidade

educativa, envolvendo-a no processo. A gestão escolar poderá ainda proceder a reestruturações ao nível dos recursos humanos, recursos materiais e equipamentos específicos, canalizando-os para os setores onde se encontram os alunos com NE, nomeadamente nas UEE. Por último sugerimos ainda que a escola promova e incentive a comunidade educativa a realizar formação especializada, no sentido de melhor compreender e aplicar as práticas de trabalho inclusivo.

### **5.3 Considerações Finais**

Reconhecendo o tanto que já foi investigado, discutido e redigido, ainda muito há para conhecer sobre a forma como, no terreno, se encontra a processar a inclusão dos alunos com NE nas escolas do, tal como preconiza o Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho. Com a presente investigação, procurámos analisar a forma como se está a processar a inclusão de alunos com NE, num agrupamento de escolas e muito concretamente quisemos contribuir para clarificar e enriquecer o conhecimento sobre a forma como a liderança implementa as políticas e as práticas de EI, e compreender as perceções e atitudes dos Professores do agrupamento, face ao processo de EI. Apresentamos também as considerações finais que observamos de mais relevantes no que diz respeito à experiência que vivida, no agrupamento. No cômputo desta investigação registam-se ainda as limitações encontradas e um conjunto de sugestões para o desenvolvimento de estudos futuros.

A construção de uma escola que atende às necessidades de cada aluno e que garanta oportunidades de aprendizagem é atualmente um dos maiores desafios das escolas e dos profissionais da educação se confrontam. A entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, também chamado o «Decreto da Inclusão», criou oportunidades para se operacionalizar um conjunto de princípios e práticas conducentes à inclusão. Na concretização do normativo não foram alheias as condições necessárias para criar ou consolidar nas escolas o modelo subjacente de EI, sendo que a especificidade de cada contexto educativo irá justificar as opções de escolha, na implementação do regime jurídico de EI.

Com o objetivo maior de contribuir para um melhor conhecimento das políticas e práticas de liderança no agrupamento encetámos uma investigação exaustiva do tema e descrição dos factos, seguindo-se a sua análise, interpretação e discussão dos resultados. Percebemos que as

atitudes dos Professores envolvidos no processo de inclusão dos alunos com NE podem facilitar ou obstar a inclusão e, por conseguinte, constituem-se como um fator decisivo na implementação do processo de inclusão que terá de ir além da mera inserção do aluno na sala de aula. Deixar o aluno com NE, na sala de aula, sem se pensar nas adaptações necessárias à sua aprendizagem ou refletir nos recursos humanos, materiais e equipamentos específicos necessários à sua evolução, não é educação, mas a falta dela.

Neste aspeto refletimos num conjunto de objetivos específicos relacionados com as dificuldades dos Professores no processo de inclusão dos alunos com NE, apontando como causas: a existência de um elevado número de alunos por turma, que inviabiliza o atendimento personalizado; a insuficiência de materiais didáticos e de espaços adequados ao trabalho pedagógico; dificuldades ao nível do suporte pedagógico desajustado entre as políticas de gestão e a operacionalização das adaptações curriculares. Os docentes sentem-se ainda pouco capacitados para trabalhar com os alunos com NE e por parte dos alunos existe uma fraca motivação para aprender. Os pais são, além disso, vistos como pais ausentes.

No que se refere ao conceito de equipa multidisciplinar na perspetiva dos Professores inquiridos, todos o reforçam, afirmando que a equipa multidisciplinar é constituída por elementos de diversas áreas, reunindo Professores, psicólogos e terapeutas que trabalham em conjunto, com o objetivo de facilitar o processo de inclusão dos alunos. Os docentes constataam ainda que a equipa multidisciplinar deve funcionar desenvolvendo um trabalho de conjunto e colaborativo, num esforço comum, reunindo-se periódica e assiduamente, no sentido de transmitir uma formação global de saberes articulados, como preparação para a vida dos alunos. Um dos elementos das equipas multidisciplinares deve ser a família, cuja participação deverá ser reconsiderada e vista de grande importância para o êxito do processo inclusivo.

Relativamente à tipologia dos apoios, verificamos que, para uma grande parte dos docentes inquiridos, os apoios são insuficientes. Faltam psicólogos, Professores de apoio e outros técnicos, o que inviabiliza uma intervenção eficaz e abrangente a todos os alunos que necessitam de apoio especializado. Em relação à formação profissional, todos os docentes participantes possuem o grau de licenciatura ou mestrado, embora de parca formação especializada, que se considera importante em minorar as necessidades dos alunos nas áreas deficitárias.

No que diz respeito à forma como a gestão escolar realiza a comunicação do conceito de EI constatámos que o PEA não apresenta as linhas orientadoras do conceito de EI, assim como não se conhecem as políticas e práticas de inclusão implementadas ao nível do agrupamento e veiculados nos normativos orientadores da ação educativa do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, e do Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho. O conceito de EI neste agrupamento tende a ficar pela teoria dos normativos, uma vez que a sua aplicação prática é pouco visível, seja pela parca comunicação praticada, seja pela escassez de recursos humanos especializados, de espaços físicos adequados ou pelos poucos recursos materiais. As expectativas dos pais e encarregados de educação sobre os seus filhos são consideradas «handicap» nas práticas letivas, mostrando-se reticentes em aceitar as suas NE. Referir ainda as dificuldades manifestadas pelos docentes no atendimento ao aluno com NE, o que leva a uma insatisfação generalizada relativamente às políticas e práticas que a gestão escolar não se realiza. E, apesar de se sentirem ouvidos, não se implementam medidas e ações capazes de suprir as dificuldades. Solicita-se mais formação e apela-se à criação de espaços de reflexão e de colaboração entre todos os Professores.

Ora, parece-nos consensual entre os proponentes da inclusão que o sucesso da EI depende mais da reestruturação das políticas de escola e de uma reorganização das práticas, nomeadamente as que se destinam ao atendimento aos alunos com NEE. Neste âmbito julgamos ser importante maior investimento nesta área de EE de forma a melhorar as práticas no trabalho docente com os alunos. Ao longo deste trabalho verificamos que a liderança do Agrupamento, apesar de ter como prioridade a inclusão dos alunos com NE e defender conceções de EI próximas da literatura, no que diz respeito aos princípios, a sua atuação na prática deixa-nos sérias reservas, seja pelas políticas e práticas administradas de forma avulsa e «*ad hoc*», seja pela parca atividade na dinamizada no agrupamento ao nível da EI. Esta questão chega a ser corroborada pela liderança do agrupamento, assumindo que existem lacunas nas diferentes etapas do processo de concretização da EI. Identifica por tal a falta de condições físicas e humanas para o desenvolvimento de metodologias de trabalho conducentes ao sucesso de todos os alunos.

Consideramos que à luz do novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas o trabalho realizado neste agrupamento no âmbito da EI, não é ainda o mais eficaz, contudo

salientamos o empenhamento e a preocupação dos seus líderes em tornar a Inclusão num processo gradual e evolutivo. A inclusão é mais do que um direito assegurado a todas as crianças, é o dever das escolas em assegurarem esse direito. A inclusão é o suporte «sine qua non» constante na carta dos direitos da criança e que deve estar plasmada nas políticas de gestão escolar, assim com modelos flexíveis que evitem aplicações «cegas». A inclusão refere-se também ao espaço escolar, às transformações que se podem operar e às políticas equitativas de um país, na aplicação da justiça, da igualdade no acesso à participação escolar e nas práticas colaborativas entre as escolas e a comunidade, evitando assimetrias.

Verificamos que o caminho para a EI tem sido longo e paulatino e importa que assim o seja, pois, as mudanças precisam de tempo para se acomodarem, ou correm o risco de se tornarem modas fáceis. Quando falamos de educação e de mudança nas práticas letivas, dificilmente encontramos vozes consonantes com a mudança. As mudanças na educação são processos que não colhem o acordo de todos, menos ainda quando se trata de alterar a forma de trabalhar para chegar ao aluno com NE, com resistência aos processos inclusivos.

No processo de gestão da EI haverá sempre argumentos em contraponto ao caminho da inclusão, seja porque a escola não está preparada, ou porque ainda não dispomos dos recursos necessários, ou também porque os Professores não possuem a formação adequada. Parece-nos que, desta forma, corremos o risco de nunca se iniciar o processo de inclusão.

Vemos as escolas como conjuntos de espaços «imperfeitos», mas é neste caminho imperfeito que muitos docentes trilham diariamente, nas suas salas de aula, caminhos de inclusão com os seus alunos, desenvolvendo práticas de ensino diferenciadas e olhando as incorreções como pontos de partida. Sabemos que não são todos, mas alguns olham a educação como algo em trânsito para melhor, assumindo que o que fazemos hoje é não o fruto do que existe, mas uma semente do que vai ser. Esta parece ser a perfeição de trabalhar em processos humanos, que por definição são imperfeitos. Nas palavras de Rodrigues, estamos perante um certo elogio da imperfeição e nas palavras de T. Roosevelt quando diz, «Faz o que podes, com o que tens, onde estás».

Verificamos que a operacionalização do «decreto da inclusão» tem sido um desafio neste agrupamento, o qual se encontra a dar os primeiros passos, mas do qual se pretende maior

investimento e maior compromisso entre a gestão escolar e os seus profissionais. No estudo que encetamos importa referir que os resultados de que dispomos dizem respeito apenas à nossa amostra, não sendo nosso objetivo generalizar a outros contextos; apesar disso, consideramos possuir informação valiosa, partindo das respostas dos Professores inquiridos, e que nos motiva a refletir sobre o tema em estudo.

Relativamente às limitações encontradas a esta investigação, anotamos a parca experiência em investigação da investigadora, que se constituiu como um constrangimento na prática da investigação. Outro problema prende-se com a diversidade de problemáticas ao nível das NE dos alunos, influenciando a opinião dos Professores perante as práticas de inclusão em sala de aula. Um docente que tenha um aluno com dislexia, poderá ter uma opinião favorável à inclusão do aluno no ensino regular, mas se estiver perante um caso grave de paralisia cerebral, a sua opinião acerca das práticas de inclusão será diferente e achar que este aluno não deveria frequentar o ensino regular. A escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma outra conceção de organização escolar que ultrapassa a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença, considerando assim a diversidade como um aspeto enriquecedor da própria comunidade. Outra limitação prende-se com o fato do contexto deste estudo constituir o local de trabalho da investigadora, o que pode ter condicionado os dados e os resultados da investigação. Por último uma nota para o facto de, à data da pesquisa e recolha de informação, o país viver um período pandémico verificado à escala mundial. Ao longo de dois anos fomos assolados por uma infeção viral, a Covid-19 que fechou as fronteiras e impôs limites à livre circulação de todos, impedindo que houvesse um contacto de maior proximidade entre a comunidade educativa, escolas e as lideranças.

Apesar das limitações consideramos que o agrupamento se encontra a trilhar o caminho da EI, mas não o poderá trilhar sozinho, deve socorrer-se de toda a comunidade educativa, estabelecendo pontes de entendimento numa melhorada comunicação. Por tal queremos parabenizar a liderança deste agrupamento por não terem desistido, por não terem ficado pelo caminho e por manterem uma atitude proactiva na construção da EI. Sabemos que nem sempre estaremos de acordo, que nem sempre caminharemos no mesmo sentido, mas se não estiverem todos, estarão todos os que queiram, todos os que conseguirmos cativar para, com o que temos,

fazer o que podemos, no caminho de inclusão, que para muitos, pode não ultrapassar a ponte que medeia a teoria da prática.

Consigamos todos ser profissionais mais responsáveis e realizados nas práticas que conseguirmos, fazendo o que podemos, mas sempre no caminho, ainda «imperfeito» de inclusão.

Como propostas de trabalhos futuros mencionamos a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o quotidiano das nossas escolas e da prática docente, com uma amostra mais representativa, que possam contribuir para compreender como a própria escola e os Professores podem contribuir para a implementação de uma verdadeira inclusão. Propomos também que se realizem estudos sobre as lideranças na escola, o trabalho dinamizado pelas equipas multidisciplinares ao nível da sua prática, avaliação e monitorização dos processos dos alunos. Estudar a linguagem inclusiva veiculada nos espaços escolares. Investigar o desenvolvimento profissional docente ao nível das práticas de inclusão e por fim realizarem-se estudos comparativos interescolas ao nível da gestão pública das políticas e das práticas da Escola Inclusiva.

Concluímos referindo que apesar de estamos conscientes do longo caminho que ainda há a percorrer, sabemos que, começar dependerá tão-somente de cada um de nós.

«O processo de mudança que se impõe, no qual a diversidade de seres e saberes constituirá o caminho de efetivação de práticas que permitam a participação de todos os alunos na comunidade escolar, aumentando as suas possibilidades de sucesso e também os sentimentos de competência e dignidade de todos nós.»  
Ladeira e Amaral (1999, p.29).

## BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. (1995). *Educação para Todos: Torná-la uma Realidade*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, M. Porter & M. Wang (Ed.), *Caminhos para Escolas Inclusivas* (pp. 11-32). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (ed.), *Perspectivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.

Ainscow, Mel & Miles, Susie (2009). *Desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos: Como avançar as políticas?* Em C. Gine (Ed.). [recuperado em 15/06/2020], disponível em [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/News\\_documents/2009/0907Beirut/Develop](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/Develop)

Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: FFMS.

Azevedo, M. A. R.; Cunha, G. R. da. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. *Revista Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP.v. 18, n.31, jul.-dez.-2008, p.53-72. [recuperado em 15/06/2020] Disponível em <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/2204/1929>.

Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bénard da Costa, A.M. (1996). *A escola inclusiva: do conceito à prática*. *Inovação*, 9 (1-2), pp. 151-163.

Bento, A. (2008). *Desafios à Liderança em Contextos de Mudança*. Em *Educação em Tempo de Mudança*. pp. 31-51. Madeira: Universidade da Madeira.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusão*. Bristol: Centro de Estudos em Educação Inclusiva.

Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Beyer, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: baptista, C. R. (Org.) *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

Boaventura, R. S. (2008). *A Gestão Escolar na Perspetiva da Inclusão*. Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE: Presidente Prudente, São Paulo.

Carvalho, R. E. (2004). *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação.

Cury, C. R. (2002). *Gestão Democrática da Educação: Exigências e Desafios*. RBPAE, 164-174.MG

Clark, C., Dyson, A., Millward, A.J., & Skidmore, D. (1997). *New directions in special needs: innovations in mainstream schools*. London: Cassel.

Costa, A. M. (1996). *A Escola Inclusiva: do conceito à prática*. Em *Inovação - Educação e Diversidade* (Vol. 9). Lisboa: Ministério da Educação - Instituto da Inovação Educacional.

Declaração de Jomtien. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien*, 1990. UNESCO 1998. [recuperado em 26 de março de 2020] Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> .

Declaração de Salamanca. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. [recuperado em 04 de janeiro de 2021] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Duk, C. (2006). *Educar na diversidade: material de formação docente*. Brasília.

Educação, M. d. (2008). *Manual de Apoio à prática - Direção Geral Inovação e de desenvolvimento Curricular*. Mem Martins: Editorial Ministério da Educação.

Ferreira, C., Themudo R., Ponte, M.M.N. & Azevedo, L.M.F. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

J.H. & Magalhães, M.B. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal, dez estudos*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana. Fórum de estudos de educação inclusiva/Edições FMH.

Ladeira, F., & Amaral, I. (1999). *A educação de alunos com multideficiência nas escolas do ensino regular*. Coord. Filomena Pereira. Lisboa: Ministério da Educação. D.E.B

Lück, H., Freitas, K. S., Girling, R. & Keith, S. (2005). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis: Vozes.

Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo.

Mantoan, M. (2003). *O direito de ser, sendo diferente, na escola*. São Paulo: Summus Editorial.

Mantoan, M. Teresa (2015). Eglér. *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, n.8 p.7-22.

Mendes, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira Educação*. 2006; 11(33): 387-405.

Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola *Inovação*, 9, 139-149.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 11 ciclo do ensino básico. *Inovação*, vol. 11, n1 1, pp. 77-98.

PIN-ANDEE, A. N. (julho de 2018). Pró-Inclusão. [consultado em 09 de fevereiro de 2020] Disponível em <http://proinclusao.com.sapo.pt/projectos.html>

Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues (Org.), *A Educação e a Diferença: Valores e práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e más notícias. In D. Rodrigues (ed.), *Perspectivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade* (pp. 89-102). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2011). *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Rodrigues, D. (2015). *A boa educação é inclusiva*. [recuperado de 23 de maio de 2022] [David Rodrigues: “A boa educação é inclusiva” » Educare - O Portal de Educação](#)

Ponte, J.P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. Artigo in *Bolema, Boletim de Educação Matemática* pp. 25, 105-132

Sanches I.; Teodoro, A. Inclusão Escolar: Conceitos, Perspetivas e Contributos. *Revista Lusófona de Educação*, v.8, pp. 63-83, 2006.

Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Revista Noesis*, pp. 52-57.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão – Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: ARTMED ed.

Stake, R. E. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (3ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto: Porto Editora.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidade Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO. (2004). *Changing Teaching Practices: using curriculum differentiation to respond to student's diversity*. Paris: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.

## **Quadro de Legislação consultada**

- 1973 - Lei n.º 5/73, de 25 de julho de 1973. Diário do Governo, 1.ª Série, N.º 173, de 25.07.1973, Pág. 1315. Reforma “Veiga Simão”. [consultado pela última vez em 10/07/2020] Disponível em <http://dre.tretas.org/dre/33239/>
- 1986 - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, Diário da República, 1ª Série, N.º 237, 3067-3081. [consultado pela primeira vez em 22/07/2021] Disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf> Retificação n.º 1673/2004, 2.ª Série, de 7 de Setembro [consultado pela última vez em 22/08/2021]
- 1991 - Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Diário da República n.º 139, I Série – A. Ministério da Educação. Lisboa. [consultado pela última vez em 20/01/2020] Disponível em [http://sitio.dgidc.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/386/DecretoLei\\_319\\_91.pdf](http://sitio.dgidc.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/386/DecretoLei_319_91.pdf)
- 1997 - Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro de 1997, Diário da República, 1ª Série, n.º-B N.º 254, 6039-6042. Ministério da Educação. [consultado pela última vez em 14/07/2021] Disponível em <http://educacaoespecial.madeiraedu.pt/Portals/28/giad/ensino/portaria1102-97.PDF>

- 2004 - Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março. Diário da República, 1ª Série, A, 1931 – 1942, Ministério da Educação. Lisboa. [consultado pela última vez em 22/07/2020]  
Disponível em [http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto\\_lei\\_74\\_2004.pdf](http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_74_2004.pdf)
- 2004 - Despacho-Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, Diário da República 175, 2.ª Série [consultado pela última vez em 04/03/2021]
- 2005 - Despacho-Conjunto n.º 287/2005, de 4 de Abril, Diário da República 65, 2.ª Série [consultado pela última vez em 04/05/2021]
- 2008 - Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 4, 154-164. Ministério da Educação. Lisboa. [consultado pela última vez em 05/01/2020]  
Disponível em [http://sitio.dgicd.minedu.pt/especial/Documents/dl\\_n\\_3\\_2008.pdf](http://sitio.dgicd.minedu.pt/especial/Documents/dl_n_3_2008.pdf)
- 2008 - Decreto-Lei n.º 21/2008, de 12 de maio. Diário da República, 1.ª série — N.º 91. [consultado pela última vez em 05/01/2020] Disponível em [http://www.spzc.pt/drupal/files/legis/Lei\\_21\\_2008\\_PrimeiraAlt\\_Dec\\_Lei\\_3\\_2008\\_ApoiosEspecializ.pdf](http://www.spzc.pt/drupal/files/legis/Lei_21_2008_PrimeiraAlt_Dec_Lei_3_2008_ApoiosEspecializ.pdf)
- 2008 - Despacho Normativo n.º 29/2008, de 5 de junho de 2008, Diário da República, 2.ª Série, [consultado pela última vez em 04/03/2021]
- 2008 - Despacho Normativo n.º 29/2008, de 5 de junho. Diário da República n.º 10872008, 2.ª Série de 25080 – 25083. Ministério da Educação. Lisboa. [consultado pela última vez em 04/02/2021] Disponível em <http://www.dgicd.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=79>
- 2009 - Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto de 2009, Diário da República, 1ª Série, N.º 166, 5635- 5636. Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto [consultado pela última vez em 12/06/2021]
- 2012 - Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto de 2012, Diário da República, 1ª Série, N.º 129, 4068-4071. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa [consultado pela última vez em 14/07/2021]

## **ANEXOS**

## Anexo I

### **PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO**

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento  
Escolas José Maria dos Santos, de Pinhal Novo,  
Dr. Carlos Manuel Vilas

Saudações cordiais.

Maria Clara Araújo Fonseca, Professora de Educação Especial, com lugar de Quadro de Agrupamento nesse Agrupamento de Escolas, desde 2015, vem à v/ presença requerer permissão para a realização de uma investigação, no âmbito do Mestrado em Gestão e Administração de Escolas, do Instituto Politécnico de Setúbal, em parceria com a Escola Superior de Ciências Empresariais de Setúbal, na qual se encontra a realizar o projeto de dissertação. No âmbito deste Mestrado, encontro-me a realizar o projeto de dissertação sobre a Gestão da Escola Inclusiva e o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, sob a orientação do Professor Doutor António Ângelo Vasconcelos. Pretende-se desenvolver um estudo sobre os fatores e as políticas que estiveram na base da construção da escola inclusiva, percebendo a sua forma de implementação e os projetos inclusivos desenvolvidos em estreita ligação ao Projeto Educativo do Agrupamento. É pretensão desta investigação, estudar a implementação do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho na escola na sua globalidade, recorrendo, para tal ao processo de entrevista ao Diretor e Subdiretora do Agrupamento; as equipas intermédias de coordenação: Coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI); coordenadores dos diferentes ciclos e Professores de áreas académicas, e seus contributos na construção de um projeto conjunto de inclusão.

É minha intenção obter consentimento informado dos sujeitos participantes no estudo, comprometendo-me, também a salvaguardar a identidade do Agrupamento e a proteger a privacidade dos participantes, assegurando o seu anonimato e a confidencialidade da informação recolhida. Estarei disponível para apresentar os resultados se assim o desejarem.

Agradeço a sua disponibilidade e colaboração.  
Subscrevo-me, com estima e consideração,  
Respeitosos cumprimentos,  
Maria Clara Fonseca

---

Pinhal Novo, 02 de maio de 2020

## Anexo II

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar, voluntariamente, no trabalho de investigação sobre a escola inclusiva, a realizar pela Professora Maria Clara Araújo Fonseca, no âmbito do Mestrado em Gestão e Administração de Escolas, que decorre do Instituto Politécnico de Setúbal, em parceria com a Escola Superior de Ciências Empresariais de Setúbal. A minha participação far-se-á por meio de questionário e/ou entrevista, na qual será utilizada a gravação áudio. Fui informado(a) que a entrevista será transcrita pela pesquisadora, que as gravações em áudio e as respetivas transcrições serão utilizadas apenas como banco de dados para análise e de que o meu nome não será divulgado. Declaro haver recebido uma explicação clara e completa sobre a presente pesquisa, que tive a oportunidade para fazer perguntas e que todas as minhas perguntas foram respondidas.

Pinhal Novo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

## INTRODUÇÃO às ENTREVISTAS

As entrevistas que se seguem inserem-se num trabalho de investigação sobre a implementação das políticas e de práticas na escola inclusiva, a realizar pela Professora Maria Clara Araújo Fonseca, no âmbito do Mestrado Gestão e Administração de Escolas, que decorre no IPS em parceria com a ESCE – Setúbal.

Com a sua realização, pretendemos fazer um levantamento das perceções/attitudes dos elementos da gestão escolar do agrupamento de escolas, da margem sul do Tejo, face à implementação das políticas e das práticas de inclusão dos alunos com NE na escola.

Para tal, solicitamos e agradecemos a sua melhor colaboração, sem a qual este estudo não será possível, garantindo-lhe que os dados recolhidos com a entrevista são absolutamente confidenciais.

---

### **Anexo III**

#### **GUIÃO DE ENTREVISTA AO DIRETOR**

##### **Entrevista ao Diretor do agrupamento de escolas**

Formação de base: Licenciatura em Educação e Formação de Desporto do 3º Ciclo e Secundário

Formação Especializada em Gestão e Administração de Escolas.

Género: Masculino                      Idade: 47 anos.

##### **PARTE I - Escola Inclusiva e políticas locais**

1. O que é para si uma escola Inclusiva (EI)? Defina-a numa frase.

É uma escola adaptada para todos com o respeito pela individualidade de cada um, com os recursos necessários e adaptados às suas características.

2. Se tivesse que caracterizar o modelo de gestão adotado no Agrupamento, como o identificaria?

Acima de tudo é um modelo democrático e partilhado, pois através da imposição dificilmente se conseguem resultados. Precisamos de decisões participativas, geradoras de consensos, mas para termos estes consensos, ouvir a opinião dos colegas é fundamental para que cada um participe com o contributo que pode dar.

3. Como é que caracteriza o ambiente escolar no Agrupamento? Considera-o favorável ao desenvolvimento da escola inclusiva?

A gestão escolar tem permitido a partilha e o conselho pedagógico vai para além de ser um órgão consultivo. Defendo que o conselho pedagógico é também ele o decisor das políticas educativas, para a melhoria do Agrupamento. Ele não é somente um mero operacionalizador das ideias do Diretor. Nele participam 13 pessoas em representação de muitas outras e por isso é preciso que todos conheçam, discutam e se criem compromissos entre as escolas do Agrupamento. No que diz respeito ao ambiente escolar, considero-o agradável. Não consigo compreender de outra forma. No seu todo é agradável, embora reconheça que nem todos contribuam para a EI.

Eu venho de uma área e fui formado dentro dessa integração. Desde o lançamento do DL 319/91, o início de grandes conquistas para a educação inclusiva, que os docentes se agarraram ao que lhes era mais cómodo e seguro, pois em algumas áreas a insegurança reina, sempre que nos são apresentadas situações para as quais não sabemos lidar, mas sempre adotamos medidas diferenciadoras do currículo, hoje chamadas *medidas universais*. A diferença é que agora os colegas focam-se demasiado nas *medidas seletivas*, nomeadamente no apoio do docente de educação especial e nas *medidas adicionais*, que normalmente implica a saída dos alunos de sala. Penso que não devíamos trabalhar por decreto, mas decorrente da necessidade que temos em chegar ao aluno e na área da educação física consegue-se fazer um trabalho diferenciado e de atendimento a todos de forma inclusiva.

4. Na sua opinião quais são as barreiras/obstáculos que se colocam a uma verdadeira escola inclusiva?

As mentalidades agarradas ao antigo. Considero que há quem adeque as suas práticas e outros não, pois precisam de *ver claramente visto* as alterações que resultam das práticas de inclusão para as considerarem válidas na sua própria prática docente. Há uma descrença generalizada de que é possível fazer diferente.

## PARTE II - Práticas inclusivas no trabalho em Educação

1. Ao longo do seu percurso como Diretor, que políticas e normas de gestão escolar foram adotadas para a construção da escola inclusiva?

O lançamento do Projeto Maia destaca-se nesta área, embora ainda de forma muito incipiente, deve ser mais trabalhado pelos coordenadores de departamento. Integramos todas as dinâmicas provenientes dos DL 54 e 55 de 2018, ao nível da norma de escola preocupamo-nos em atender aos alunos com a alocação de apoio direto especializado e técnico. E neste sentido, tem-nos sido possível adequar a realidade de cada escola aos recursos específicos de que precisam para responder às problemáticas dos alunos e refiro-me ao nível das medidas universais. Nunca as escolas estiveram tão bem equipadas com a alocação de horas de apoio educativo, tutorias, coadjuvação etc. É lógico que ainda não chegamos a todos, mas está na nossa vontade que se realize.

2. As lideranças das escolas foram identificadas como fatores muito importantes, e até em muitos casos decisivos, para o desenvolvimento da filosofia de escola inclusiva. Considera que o Projeto Educativo e Regulamentos Internos se encontram alinhados com o novo quadro normativo, nomeadamente, com os Decreto-Lei n.º 54 e n.º 55.? Em que aspetos?

Sim, em termos de *avaliação* e na *articulação entre os ciclos*, considero terem sido o grande chavão deste meu mandato. Em primeiro lugar e relativamente ao Projeto Educativo anterior, a introdução da *articulação entre os ciclos* constitui-se como *trave mestra* importante até mesmo fundamental que contribui para minorar os intervalos existentes entre os ciclos de ensino, diluindo-os ao menor e fazendo com que a transição dos alunos traga consigo toda a informação pertinente à aprendizagem futura dos alunos, no sentido de ser melhor conseguida. É um caminho longo, mas com benefícios para os alunos.

O Regimento Interno é a operacionalização dos normativos legais e adequados ao nosso Agrupamento, sendo que temos mantido a linha de base. Neste RI existe lugar a uma gestão flexível e de consensos. Em primeiro lugar tem de haver uma discussão positiva, reflexiva para que depois se gerem consensos e pontos de entendimento comuns, mais perto de atingir os objetivos.

3. Que ações/ trabalho de sensibilização foi dinamizado por forma a imbricar a comunidade educativa neste processo de inclusão escolar?

Considero que seja através da *articulação entre os ciclos* que vai sendo feita pelas chefias intermédias. Somos um agrupamento muito grande, com 10 escolas de várias valências. E é lógico que dentro de escola é difícil articular todo o conjunto de pessoas, mas temos de *lançar algumas sementinhas*, nomeadamente, perceber como é que se poderia trabalhar a flexibilidade curricular e encontrar um grande chapéu aglutinador para o agrupamento e subdividi-lo em subtemas. Penso que o caminho tem de seguir sempre pela articulação entre os ciclos.

4. Como é que a comunidade educativa (prof., Pais, enc. Ed., alunos) são envolvidos na cultura inclusiva da escola? De que modo a cultura inclusiva é “transferida” para a comunidade educativa (docentes e não docentes, enc. Educação, famílias, alunos...), de forma a que todos possam conhecer e agir de acordo com esta filosofia?

Em relação à sensibilização para fora de escola, talvez exista com os pais e famílias de alunos com NE, decorrente da ligação que se estabelece entre o docente de educação especial e os técnicos especializados. Reconheço que quem dinamiza esta sensibilização ao exterior é o docente de educação especial. A restante comunidade educativa, nomeadamente docentes, não creio que haja esta projeção de inclusão para o exterior da escola. A este respeito reconheço que há dificuldades colocadas em ambas as partes. Enquanto se continuar a ver a escola como substituto das famílias e estas deleguem na escola a resolução dos seus problemas, é difícil. O 25 de abril, foi há 40 anos e parece que as pessoas se esquecem que para ter direitos, têm de ter deveres. Assim acontece na maioria das situações. Quando eu exijo e não dou nada em troca, quando há um constante *apontar de dedo* à escola, torna-se complicado chegar às famílias e não se percebe esta integração entre a família e a escola.

Referindo-me agora às associações de pais, há aqui um fenómeno que é difícil de explicar e eu falo-te como presidente de uma associação de pais, que fui, neste agrupamento. No agrupamento existem quatro associações de pais, contudo na escola sede não está em funcionamento. As restantes três são muito dinâmicas e auxiliam na dinamização das

atividades extracurriculares e dos ATL. Elas são uma ponte significativa entre as famílias e a escola, contudo extinguem-se no 1º ciclo, não fica muito claro esta situação, mas é assim.

Lembro-me também que à data das reuniões das assembleias de pais, na associação que presidia, não chegavam a 10% o número de pais presentes. Há um alheamento completo do coletivo.

Em termos de Conselho Geral, os pais presentes podem ser representantes de pais que se voluntariam para ir a sufrágio de voto, não tendo que necessariamente pertencer a uma associação de pais e, na verdade, sempre lhes vi uma postura de confronto sobre tudo o que é feito no agrupamento. Um confronto destrutivo.

Agora, o que te posso dizer é que está de novo a acontecer. As pessoas reduzem a sua opinião à leitura que fazem dos relatórios e o órgão do CG é o órgão mais importante da escola, o que devia fazer com que todos os seus conselheiros devessem demonstrar uma postura mais construtiva.

5. A escola desenvolve protocolos com outras entidades no que diz respeito ao desenvolvimento dos alunos, em linha com o *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*? Quais são?

Sim. A escola tem desenvolvido protocolos com diversos parceiros, de entre eles cito a Câmara Municipal, o Projeto Palmela Desporto para a hidroterapia e sessões de psicomotricidade dos alunos com NE, o Ministério da Educação, a APPACDM de Setúbal, o CRI com um volume de horas considerável, o CRJ e a indústria voltada para o pequeno comércio local, que recebe os alunos em estágio e desenvolve em parceria com a escola os PIT dos alunos com currículos adaptados. Ainda com o Jornal local pela divulgação das atividades do Agrupamento. Julgo que as parcerias têm de ir ao encontro das necessidades do Agrupamento, estar de acordo com os interesses do agrupamento e não serem constituídas a metro.

6. À luz do normativo legal DL n.º 54/2018, de 6 de julho, o art.º 12.º, Cap. III prevê a criação da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI), sendo da competência do Diretora organização e definição dos seus elementos permanentes.

6.1 De que modo se procedeu à constituição desta equipa no Agrupamento?

6.2 Que critérios estiveram na base da escolha dos seus elementos?

A constituição da equipa era um imperativo legal do DL 54/2018, contudo antes da constituição desta equipa, já tínhamos em funcionamento uma EMAEI de tamanho mais reduzido. Existia pela necessidade que tínhamos no atendimento aos alunos. Este normativo legal apenas vem legitimar uma EMAEI mais substancial.

A equipa foi criada tendo em atenção os vários níveis de ensino do Agrupamento. Integra-o um elemento da Direção, três elementos de coordenação com assento no conselho pedagógico, de forma a realizar-se a transmissão de informação de forma mais assertiva.

7. Sendo a EMAEI uma estrutura de importância central para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Quais as limitações, por si percecionadas, relativamente ao seu funcionamento?

As limitações que prevejo são essencialmente o número de horas de trabalho, que tem sido atribuído à equipa para reunir, que a meu ver devia ter mais horas, por quanto esta equipa desenvolve um trabalho muito abrangente, que vai para além dos alunos com necessidades específicas. Em todas as situações se solicita um parecer à EMAEI. Contudo também reconheço que a EMAEI sozinha não funciona, nem tão pouco o Diretor sozinho altera o *modus operandi* da escola. Se os colegas, nas suas práticas não alterarem os seus procedimentos indo mais ao encontro das diretrizes emanadas pela equipa, *cai tudo por água abaixo*, com sérios amargos de boca e voltamos às dificuldades expostas ao nível da escola inclusiva.

Gostaria que tivessem mais horas para reunião, porque é uma estrutura técnica e pedagógica fundamental para que o enquadramento seja dado. Será uma sugestão minha para quem vier integrar esta Direção.

Outra limitação tem a ver com a operacionalização das medidas, que já referi. Deve haver mais formação nas áreas disciplinares em relação às adequações curriculares não significativas, contudo também defendo que o Professor não deve alhear-se das suas responsabilidades, do seu trabalho específico. Existe algum alheamento na prática docente para com os alunos com NE. Eu compreendo as amarguras dos colegas, talvez por erro de formação, não estavam preparados para lidar com os alunos. Nestas situações defendo que, a existirem dificuldades no trato com os alunos, devem socorrer-se de outros colegas, não ter receio de se exporem ou mostrar insegurança, pois esta insegurança surge muitas vezes pelo desconhecimento que têm dos alunos.

Por último a comunicação que ainda não é feita devidamente e que deve ser incrementada, pois é preciso estarmos todos na mesma sintonia, em o DL ser do conhecimento de todos, facto que inviabilizaria a comunicação assertiva. Considero também que, pelo menos a parte mais prática do decreto devia ser do conhecimento de todos, pois o decreto da inclusão é uma forma de flexibilidade curricular.

8. O Centro de Apoio à Aprendizagem surge, à semelhança da EMAEI, na linha ideológica do normativo, como uma estrutura de apoio, da escola, agregadora dos recursos humanos, dos saberes e competências da escola. O espaço, organizando-se de forma integrada e inserida num continuum de respostas educativas e uma ação colaborativa de apoio aos docentes titulares dos grupos ou turmas, espera-se uma ação articulada entre este organismo e a comunidade educativa.

8.1 O agrupamento dispõe de CAA? Se sim, como foi constituído?

8.2 Quais considera serem as suas prioridades em função do projeto de escola inclusiva?

8.3 Considera o CAA útil nível da organização interna da escola?

8.4 De que modo se encontra explicitado à comunidade educativa o seu funcionamento, enquanto recurso de apoio aos docentes e alunos?

O CAA na sua valência de apoio aos alunos, com aplicação das medidas seletivas e adicionais foi constituído e está em funcionamento e nas restantes atribuições, nomeadamente, no apoio aos docentes, está em fase estacionária. No ano letivo passado tínhamos uma sala de estudo que funcionava como sala de apoio, mas verificou-se ser uma estrutura amorfa, que não servia os alunos com necessidades de apoio.

O CAA é uma estrutura comum aos Agrupamentos, que se organiza à volta dos apoios educativos, coadjuvações e tutorias e o 1º Ciclo nunca esteve tão bem organizado nesta matéria. No início deste ano letivo tínhamos a ambição de chegar aos docentes, mas ainda não nos foi possível. Julgo que entre o planeado e o realizado há um hiato grande, que exige uma reestruturação dos horários dos docentes com atenção às devidas substituições. Enquanto, Diretor percebo, mas os colegas não percebem os constrangimentos criados e que a estrutura do CAA está longe de ser perfeita.

O funcionamento do CAA no atendimento aos docentes era o ideal, mas a mancha horária dos docentes é abrangida quase toda ela com apoio pedagógico individualizado aos alunos. Talvez fosse possível reverter a situação no início do ano, mas todos os anos, os alunos que nos chegam do 1º Ciclo são quase sempre o fator decisivo para o preenchimento dos apoios e eu tenho de garantir o apoio a estes alunos. Se a montante eu puder atribuir mais apoio aos docentes, excelente. Podemos até alocar o trabalho de um docente ao CAA, desde que se salvguarde o apoio ao aluno. É preciso encontrar o equilíbrio entre as dificuldades dos alunos e dos docentes.

Relativamente à utilidade do espaço, prevê-se ser útil na implementação da escola inclusiva, mas não é mais do que se fazia a outros níveis, com a tutoria ou uma coadjuvação, agora o que podemos fazer de futuro é tentar alocar docentes ao CAA, contudo os Professores podem nunca lá ir, temo que se não forem obrigados a ir, não vão, ou vão os que não precisam. Mas eu penso que, da avaliação destes três anos de apoios, à semelhança da sala de estudo, cada vez mais seria menos utilizada por quem deveria e estaríamos a desbaratar-se recursos humanos.

### **PARTE III - Perceções sobre o Trabalho realizado e proposta de melhoria**

1. Decorridos dois anos da implementação do DL 54/2018 da constituição da EMAEI, como perceciona as dinâmicas de trabalho dinamizadas, ao nível da sensibilização da comunidade educativa para a inclusão dos alunos em sala de aula.

A EMAEI tem trabalhado nesta sensibilização, seja através de documentos, seja em esclarecimentos, mas reconheço que há dificuldades. Relativamente ao corpo docente e à forma como praticam a filosofia de inclusão, temos Professores que a promovem e fazem um trabalho extraordinário, outros há que não. Sou da opinião que a coadjuvação é fundamental em qualquer situação, seja com alunos com necessidades específicas ou não. É uma mais-valia para o Professor e para o aluno. Temos de ter a percepção que, quando no início do ano, se pensa numa determinada mancha curricular, esta pode sempre sofrer alterações relativamente ao inicial, decorrente da monitorização e avaliação das aprendizagens dos alunos, sendo que a ideia será reestruturar e reestruturar-se a atribuição dos apoios. Há turmas difíceis, com alunos de necessidades específicas e o maior foco do Professor vai para o controlo dos comportamentos da turma. Defendo também que a redução do número de alunos por turma,

nem sempre releva para mais apoio ao aluno com NE. Não há uma relação direta em pensar-se que o menor número de alunos na turma implique maior tempo de apoio ao aluno. Depende muito do perfil de entendimento que temos das coisas. Penso que os docentes têm uma fasquia elevada em relação às capacidades do aluno e não conseguem descer ao seu nível de entendimento.

2. Há uma frase de T. Roosevelt que diz, “*Faz o que podes, com o que tens, onde estás*”. De acordo com o seu parecer, o que é que mudou ao nível das práticas e políticas de gestão e o que falta ainda fazer para a inclusão plena dos alunos com NE na escola?

Falta mudar as mentalidades e não são só os mais velhos. Isto é recorrente entre Professores e Diretores, é transversal a todo o corpo docente, com tendência para agravar-se porque começamos a não ter Professores profissionalizados, com perfil pedagógico adequado ao perfil dos alunos. Ao nível da colocação de docentes temos tido muita dificuldade em preencher os horários. Temos na escola Professores com habilitação própria porque não conseguimos suprir a vaga com habilitação profissional e o cenário tende a agravar-se.

3. No final do dia, considera-se um profissional realizado, relativamente à sua prática na direção do Agrupamento?

Nem sempre. Sinto um certo desencanto na postura relativamente à educação. Era sabido que a tarefa era grande, mas é um cargo muito burocrático, por culpa das diversas tutelas a quem temos de prestar contas. Há uma *plataformite aguda* instalada nesta tutela e o tempo que poderíamos dedicar à parte pedagógica é diminuta. O meu desencanto também decorre da forma como os pais e restante comunidade veem a escola. Criam-se grupos nas redes sociais para falar mal da escola e dos Professores, podendo ser mais parceiros da escola. Mas sim. Sinto um certo desencanto.

Entrevista concedida no dia 16/12/2020, na plataforma *Teams*.

**GUIÃO DE ENTREVISTA À COORDENADORA DA EQUIPA EMAEI**

Entrevista à Coordenadora da EMAEI e subdiretora do agrupamento de escolas.

Docente do quadro de Agrupamento, com Licenciatura no 1º ciclo e Especialização em Língua Portuguesa. Género: feminino Idade: 58 anos

**PARTE I - Escola Inclusiva e políticas locais**

1. O que é para si uma escola Inclusiva (EI)? Defina-a numa frase.

A escola que proporciona oportunidades diferentes a cada aluno, dependendo das suas necessidades específicas. É uma escola equitativa.

2. Se tivesse que caracterizar o modelo de gestão adotado no Agrupamento, como o identificaria?

O modelo de gestão escolar adotado é o modelo democrático e partilhado, que procura ouvir os colegas e tomar decisões baseado nas suas opiniões. É um modelo tendente a criar consensos. Há efetivamente um esforço por quanto os Professores se sintam ouvidos e bem na sua prática.

3. Como é que caracteriza o ambiente escolar no Agrupamento? Considera-o favorável ao desenvolvimento da escola inclusiva?

Julgo que ainda não é inclusivo na sua plenitude, mas há progressos sentidos ao nível das escolas de 1º Ciclo. Estão muito bem equipadas e respondem de forma assertiva a várias situações. Mas a escola não se torna inclusiva só porque existem os recursos humanos e as suas estruturas, a EI existe quando existe a seu lado uma verdadeira mudança de mentalidades e esta ainda é um processo lento. Contudo considero que a gestão escolar tem feito um esforço por incentivar a troca de experiências entre os profissionais, no sentido de criar uma escola mais inclusiva.

4. Na sua opinião quais são as barreiras/obstáculos que se colocam a uma verdadeira escola inclusiva?

Entendo que neste processo existe muita resistência em mudar as metodologias de trabalho, em preocupar-se com os seus alunos e trabalhar a diferenciação pedagógica. Têm alunos com dificuldades e tendem sempre a delegar nos outros o seu trabalho de pedagogo. Estão sempre à espera que o Professor de educação especial faça a diferença. Infelizmente é a verdade, é o que eu sinto. Precisamos trabalhar de forma diferente, mais colaborativa e cooperativa. São estas as grandes barreiras no meu entender.

## PARTE II - Práticas inclusivas e o trabalho em educação

1. No seu percurso como profissional de educação, que políticas e normas internas de gestão escolar pedagógicas considera terem sido adotadas para promover a construção da escola inclusiva. Como é que a comunidade educativa (prof., Pais, enc. Ed., alunos) são envolvidos na cultura inclusiva da escola?

Antes do arranque do ano letivo, o Diretor e a sua equipa têm sempre a preocupação em alocar os recursos humanos necessários às escolas de 1º ciclo, para que os alunos tenham Professores de apoio, colocando à liberdade de cada coordenador de estabelecimento a forma e modo de alocação destes recursos. Além disso criamos condições nas escolas para que os Professores se sintam bem e desenvolvam a sua prática da melhor forma. As escolas de 1º ciclo estão todas muito bem equipadas, inclusive nas salas de aula.

A ação social escolar ASE é também uma importante política de gestão escolar desenvolvida no nosso agrupamento para os alunos e famílias de 1º e 2º escalão, ditando-as dos materiais e equipamentos necessários na escolarização dos alunos. A Câmara municipal tem sido um aliado a par com a política de gestão escolar, no reforço que providencia em termos de alimentação aos alunos com almoços e lanches gratuitos. A Direção tem estado sempre muito atenta a estas questões relacionadas com o bem-estar dos alunos e suas famílias.

A gestão escolar tem, portanto, desenvolvido uma boa política A.S.E. a par com as dinâmicas que imprime ao nível dos Departamentos, em transmitir e articular com todos os docentes, os conceitos que estão na base da EI. Somos uma escola com cinquenta departamentos. Ao nível do 1º ciclo, o maior departamento que temos, procuramos trabalhar as questões da inclusão; seja na melhoria das práticas letivas ou melhorar as aprendizagens. É uma preocupação do Departamento e da escola no seu todo. Em conjunto penso que conseguimos dar um passinho em frente para a Inclusão, pois se estivermos sempre agarrados às velhas práticas, *não passamos da cepa torta*.

A questão da avaliação também importa aqui referir. A gestão escolar tem vindo a chamar à atenção para que se efetive uma avaliação mais formativa, tendente a ser mais flexível e dinâmica, não tanto circunscrita ao teste ou ficha de avaliação. Verifico que ao nível do 2º e 3º ciclos existe um maior pendor para a classificação sumativa. Se não houver a aplicação de um teste de avaliação, deixam de conseguir avaliar o aluno. Ora e o aluno é muito mais do que uma ficha de avaliação aplicada em 50 minutos. E o restante tempo de trabalho com o aluno, desapareceu? Ao nível do 1º ciclo a questão não se coloca com tanta ênfase. A avaliação formativa tem maior peso na atribuição da classificação.

Julgo ser importante alterar e criar políticas que consigam trabalhar a questão da avaliação, porque continua-se muito preso ao modelo classificativo de avaliação e a Direção, na sua gestão escolar tem mostrado muita preocupação.

2. De que modo a cultura inclusiva é “transferida” para a comunidade educativa (docentes e não docentes, enc. Educação, famílias, alunos...), para que todos possam conhecer e agir de acordo com esta filosofia?

É um desafio muito grande. Ainda é um trabalho muito incipiente e jugo estarmos ainda na linha de partida. Os pais não têm estas noções, porque valorizam ainda muito a classificação

dos testes, a avaliação sumativa. Os Professores têm que procurar falar desta questão e fazer formação com os pais. Será através das assembleias de pais o sítio próprio para falar à seria nestas questões. Mesmo a nível interno, nas reuniões de avaliação dos alunos, raros são os Professores que referem como é que o aluno foi avaliado para atingir determinada classificação e os pais valorizam a classificação, mesmo desconhecendo a forma de a alcançar. Julgo que é preciso também nesta questão maior clarificação. O conceito da avaliação é muito mais do que a fichinha que realizam.

Estas mudanças na comunidade só podem ocorrer quando a escola se abrir mais e começar a falar sobre estes conceitos; avaliação, diferenciação pedagógica, inclusão, convidando os pais e encarregados de educação a estar mais presentes na escola e conhecerem. Neste aspeto ainda não temos um trabalho verdadeiramente consistente, mas estamos no caminho.

Queria apenas referir que as Assembleias de Pais, que existem em cada uma das escolas de maior número de alunos, têm assento no conselho geral e desenvolvem um trabalho muito insipiente nesta matéria. Têm feito muito pouco a meu ver. Promovem as atividades de enriquecimento curricular e ajudam na realização das festas de final de período/ano. Seria muito importante termos uma participação mais ativa das assembleias de pais, no sentido de estabelecermos pontes de entendimento com as famílias e encarregados de educação sobre o que a escola quer e pretende fazer.

3. A escola desenvolve protocolos com outras entidades no que diz respeito ao desenvolvimento pleno dos alunos, em linha com o Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória? Quais são?

A escola tem desenvolvido protocolos com diversos parceiros, de entre eles cito a Câmara Municipal, o Ministério da Educação, a APPACDM de Setúbal, o CRI, o CRJ e a indústria voltada para o pequeno comércio local, que recebe os alunos em estágio e desenvolve em parceria com a escola os PIT dos alunos com currículos adaptados.

- 3.1 De acordo com o normativo legal DL n.º 54/2018, de 6 de julho, no art.º 12.º, Cap. III prevê a criação da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI), sendo da competência do Diretora sua organização e definição dos elementos permanentes. A Equipa foi formada no Agrupamento?

Sim de acordo com o normativo legal, esta equipa foi criada pelo Diretor. A equipa permanente criou o seu Regimento Interno no sentido de dar resposta ao DL 54.

- 3.2 Como se realiza a identificação e o processo de aplicação das medidas de suporte?

O processo de identificação das necessidades específicas NE dos alunos inicia com o preenchimento de um documento próprio, criado para o efeito, que pode ser desencadeado por qualquer pessoa, mormente é o Diretor de turma ou o titular de turma quem o realiza, ouvidos os restantes Professores e os pais do aluno. Nele se explanam as dificuldades apresentados pelo aluno em alcançar os objetivos do currículo.

A escola possui um modelo próprio de identificação, que se encontra disponível para todos no *site* do Agrupamento. O documento é devidamente preenchido e entregue nos Serviços administrativos, que, por sua vez, o faz chegar à Direção e depois à coordenadora da Equipa

EMAEI. Esta coordenadora em reunião de equipa, analisam o processo anexo e procede à convocatória da respetiva equipa alargada se for caso disso. Nesta reunião analisa-se em conjunto a identificação e determina-se se é necessário proceder-se a um encaminhamento especializado, nomeadamente, pela Professora de Educação Especial e pela aplicação de medidas seletivas e ou adicionais do DL 54/2018. Na eventualidade da necessidade de um parecer técnico, solicita-se a intervenção da equipa do CRI que fará a avaliação da necessidade de intervenção com o aluno ou não. Concluída a avaliação, regressa à equipa. Depois de lido o Relatório é designado um docente de educação especial para redigir os documentos estruturantes dos alunos RTP Relatório Técnico-Pedagógico e/ou PEI, com as medidas educativas a implementar. Verificada a concordância da equipa, os documentos seguem para aprovação do encarregado de educação e posterior homologação em Conselho Pedagógico. Coordenadora da EMAEI

### 3.3 Garante a participação e acompanhamento pelos pais das medidas previstas no relatório técnico-pedagógico e de práticas pedagógicas inclusivas?

Os pais são ouvidos e convocados a tomar conhecimento das medidas que a escola determina para o aluno. Os pais não participam muito na definição das medidas, embora tenham conhecimento da sinalização inicial e da aplicação das medidas que é proposta, tenho a impressão que em muitas situações não seja assim. Não há uma participação muito ativa do encarregado de educação, limita-se a concordar com elas, não sendo um elemento muito ativo na construção das medidas.

### 3.4 Qual é o intervalo de tempo estimado entre a identificação e a atribuição de apoios?

A EMAEI que eu coordeno reúne semanalmente, em reunião ordinária duas horas e está com muitas dificuldades em cumprir os prazos dados pela Lei. As situações que nos chegam são imensas e a análise de cada situação não pode ser feita em cima do joelho. Implica a consulta de parceiros, nomeadamente a CPCJ, o CAFAP, os professores titulares e todo o processo demora sempre um bocadinho mais do que o desejado. Tentamos ser céleres, mas é difícil responder a todos em tempo útil. Reconheço que é um processo com intervalo de tempo mais longo que o desejável.

### 3.5 Como define o trabalho da EMAEI no processo de implementação da escola inclusiva?

A equipa é constituída por pessoas que estão ali para fazer o seu melhor e tentam ter espírito de grupo e colaborar. Cada uma na sua área e especificidade tentam dar o seu contributo para que o processo seja trabalhado da melhor forma. É uma equipa com vontade de trabalhar. Ao nível do seu quadro de competências considero que a EMAEI ainda não conseguiu desenvolver-se na sua plenitude, ao nível da sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva; em prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e no acompanhamento e o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem.

As limitações maiores são o facto de estarmos demasiadamente voltadas para a leitura dos papéis. Focamos a nossa atenção na análise das sinalizações e dos processos dos alunos.

Talvez devêssemos voltar-nos mais para a prática letiva e trabalhar mais com os Professores no terreno. Sinto que o nosso acompanhamento é um pouco distante, baseado em papéis e *pareceres*.

4. O Centro de Apoio à Aprendizagem é, na linha ideológica do normativo, uma estrutura de apoio, da escola, agregadora dos recursos humanos, dos saberes e competências da escola. O espaço organizando-se de forma integrada e inserida num *continuum* de respostas educativas e uma ação colaborativa de apoio aos docentes titulares dos grupos ou turmas, espera-se uma ação articulada com este organismo.

Quando saiu o normativo legal, foi uma questão muito debatida na EMAEI. Como seria? Onde se localizaria? Seria um espaço físico ou não... Este espaço foi dinamizado no agrupamento de forma parcial, contudo ainda se encontra muito aquém do estipulado no normativo legal. Preocupamo-nos em pôr ao dispor da comunidade educativa os recursos humanos, mas o CAA como deve ser, ainda não dispomos.

No início do ano tínhamos a ambição de afetar ao CAA Professores com horas de apoio que pudessem minorar as dificuldades sentidas pelos alunos, evitando assim o numero crescente de sinalizações à EMAEI, contudo isso não foi possível, assim como o trabalho de apoio aos docentes na sua prática letiva de sala de aula também não se realizou, nomeadamente pela falta acentuada de recursos humanos, muito dela decorrente do estado de emergência, provocado pela COVID-19, que tornou mais rarefeitos os já escassos recursos na escola. Eu compreendo ser um ponto fulcral este, o de responder a todos os alunos e apoiar os Professores no seu trabalho, mas também aqui tem de haver uma mudança de mentalidades. Deixar de delegar no outro o próprio trabalho docente. Os Professores têm de sentir-se Professores de todos os alunos na sua sala, não somente os que aprendem melhor, mas de todos. Os Professores não podem demitir-se das suas funções. Contudo, também temos consciência que este trabalho deve ser feito em parceria, colaboração, ouvindo os colegas na aplicação de estratégias de intervenção mais assertivas.

- 4.1 Como profissional de educação considera que o espaço útil e prioritário na construção da escola inclusiva? Justifique.

Sim, é importante na construção da escola inclusiva. É fundamental. Embora ainda muito trabalho tenha de ser feito no sentido de chegar aos docentes e explicitar o seu funcionamento ao nível da comunidade educativa.

5. As lideranças intermédias e a liderança em sala de aula constituem-se em elevado grau de importância no processo de gestão da escola inclusiva. Quais considera serem as maiores barreiras colocadas à escola inclusiva?

Não podendo culpar sempre os Professores, penso que as Direções têm de ser capazes de dar um passo em frente para que exista maior articulação entre as coordenações. Tem de haver um tempo e um espaço onde todos possam colaborar, articular, debater os seus problemas e resolvê-los. Não são as duas horas/ mês que chegam para essa articulação. Permitir que nas escolas, Professores se juntem para planificar e elaborar materiais, segundo um horário bem definido ao nível da coordenação de escola e direção. Isto implica que no início do ano se realize um estudo profundo, para se criarem espaços de partilha. Não é através das 2h/mês ou

nas reuniões de avaliação, que as pessoas vão despejar todas as suas amarguras. É preciso notar que o DL 54 não saiu sozinho, ao seu lado saiu o decreto da flexibilidade curricular, prevista no DL 55/2018, e para que as escolas consigam flexibilizar o currículo, os Professores têm de conseguir trabalhar em conjunto, em cooperação e para isso não estão reunidas todas as condições. São poucos os Professores que trabalham em conjunto.

### **PARTE III - Perceções sobre o Trabalho realizado**

1. Decorridos dois anos da implementação do DL 54/2018 e a constituição da EMAEI, qual é a sua percepção relativamente à inclusão de alunos com necessidades específicas nas salas de aula?

Considero que alguns alunos estão melhor incluídos na turma que outros. Apercebo-me que alguns Professores tentam, de facto, implementar a inclusão, mas também vejo outros, para quem a inclusão destes alunos nas salas de aula, é um problema acrescido para o Professor e para a turma. Infelizmente é assim que eu vejo. Tentam-se mobilizar recursos e encontrar a melhor resposta ao aluno, mas se os Professores das diversas disciplinas não alterarem os procedimentos, nomeadamente praticarem a diferenciação pedagógica em sala de aula, nada muda.

2. Considera importante a redução do número de alunos por turma com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais? Justifique.

Não. A redução do número de alunos na turma não contribui para que *aquele* aluno que precisa de um olhar diferenciador, tenha do seu Professor uma melhor resposta.

3. Como perceciona a inclusão dos alunos com Perturbações do Espectro do Autismo PEA na sala de aula. É feita com sucesso?

O grau de sucesso da inclusão destes alunos vai depender do grau de deficiência que ele apresenta, se severo os alunos não são bem aceites na sala de aula, ao contrário, se ligeira os alunos conseguem estar e socializar com a turma, sim são mais aceites.

4. E os alunos com *adaptações curriculares significativas*, considera importante que o aluno frequente o máximo número de horas na turma?

Considero que no mundo ideal, o aluno deveria estar o máximo número de horas em turma, com adaptações e um trabalho feito ao encontro das suas necessidades. No entanto, um aluno com medidas adicionais, tem no seu currículo muitas horas com áreas substitutivas, nas Oficinas de capacitação para ir ao encontro do seu currículo funcional. Há uma dificuldade imensa por parte dos Professores em aceitar bem os alunos a tempo inteiro nas suas aulas.

5. Considera que a organização da matriz curricular destes alunos é adequada para a sua formação futura?

Sim, claro que sim. Concorde que através desta matriz curricular o aluno desenvolve outras capacidades, contudo sinto que talvez fosse bom e importante para o aluno enquadrá-lo mais na sua turma, sentir-se mais presente na turma e auxiliar os Professores a desenvolver uma prática letiva mais abrangente, que chegue a todos. Mas isso é uma ambição. Um projeto que começamos e que terá de ter continuidade.

6. Como profissional de educação, acredita no modelo atual de educação inclusiva?  
Sim/Não. Justifique.

Sim, acredito. O modelo é ambicioso e perfeito, mas é muito exigente nas práticas e exige uma mudança radical na forma de ver a educação. O DL foi um passo em frente para os alunos com NE e para os outros.

7. Há uma frase de T. Roosevelt que diz, «Faz o que podes, com o que tens, onde estás». De acordo com o seu parecer, o que é mudou ao nível das práticas e políticas de gestão e o que falta ainda fazer para a inclusão plena dos alunos com NE na sala de aula?

Existem mudanças pequenas, mas que devem ser mais concertadas e articuladas. O efeito cascata tem de vir de cima. O Conselho Pedagógico, como órgão máximo da escola tem de dinamizar estratégias no sentido de trabalhar a inclusão nos diversos departamentos curriculares. São precisas mudanças estruturais na escola. É um processo complexo.

8. No final do dia, considera-se um profissional realizado, relativamente às dinâmicas que imprime na sua prática?

Realizada, nem sempre. Enquanto elemento da direção e como coordenadora da EMAEI nem sempre me sinto realizada, porque perdemos muitas horas num trabalho que poderia ser mais rentabilizado, se conseguíssemos ter mais tempo para reflexão. Quando foi lançado este normativo, deveria ter sido dado aos órgãos de escola em conjunto com as suas coordenações tempo para se debruçarem sobre estas questões da inclusão. Tempo para pensar refletir e agir, pois isto implica mudanças drásticas na escola. Há que haver mais preocupação na flexibilidade curricular, pois sem ela não é possível haver inclusão.

Os papéis têm-me ocupado muito e isso frustra-me. Precisamos ouvir mais as pessoas. Ainda estamos muito no início.

Entrevista concedida no dia 11/12/2020, na plataforma *Teams*.

## Anexo V

### QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DO AGRUPAMENTO

#### A escola inclusiva - Estudo de caso num Agrupamento de escolas

No âmbito do Mestrado em Gestão e Administração de Escolas, do Instituto Politécnico de Setúbal, em parceria com a Escola Superior de Ciências Empresariais de Setúbal, solicita-se a sua colaboração na resposta a este questionário inserido na temática da Escola Inclusiva.

Este estudo pretende identificar os fatores e as políticas que estiveram na base da construção da escola inclusiva, percebendo a forma de implementação e os projetos inclusivos desenvolvidos e a sua ligação com o projeto educativo do Agrupamento. A investigação estuda ainda a implementação do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho na construção de uma escola para todos. As informações obtidas através deste questionário são de carácter anónimo e confidencial.

#### Dados dos docentes inquiridos

Formação Académica: \_\_\_\_\_

Ciclo de ensino: \_\_\_\_\_

Ao longo do seu percurso realizou formação na área da educação especial:

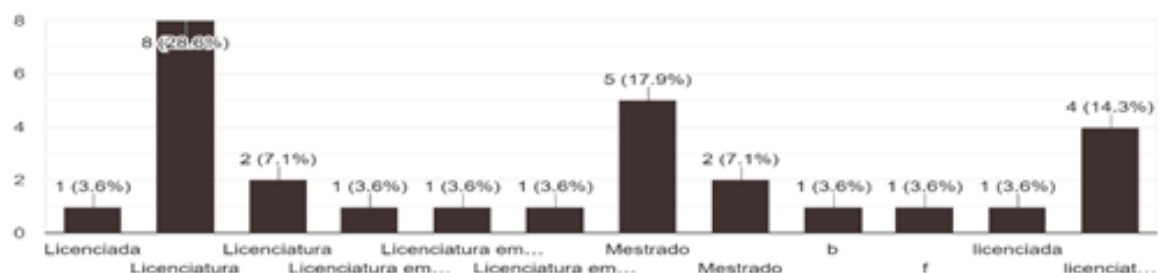
Sim Não

Idade: \_\_\_\_\_

Género: F / M

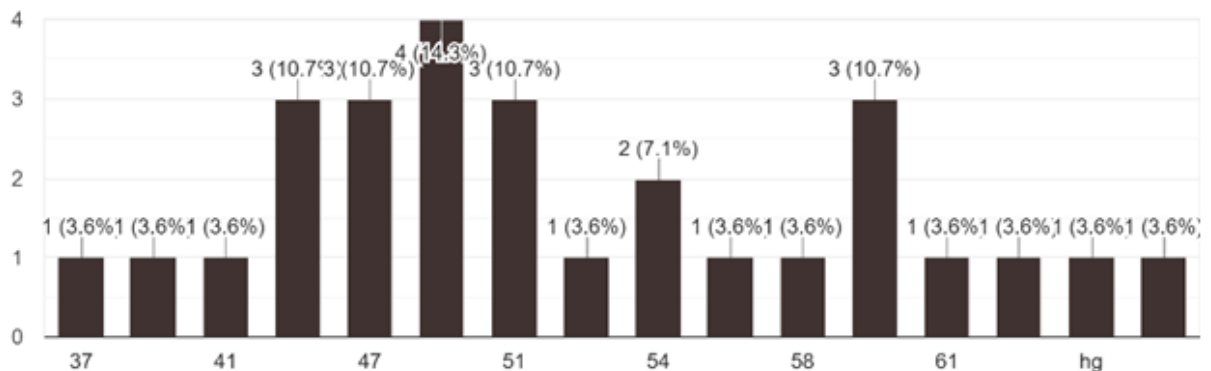
Formação Académica

28 responses

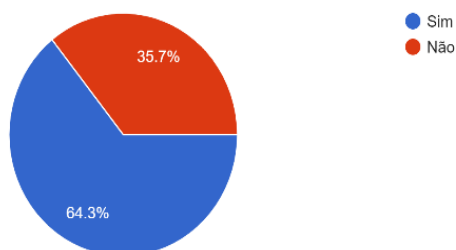


Idade

28 responses

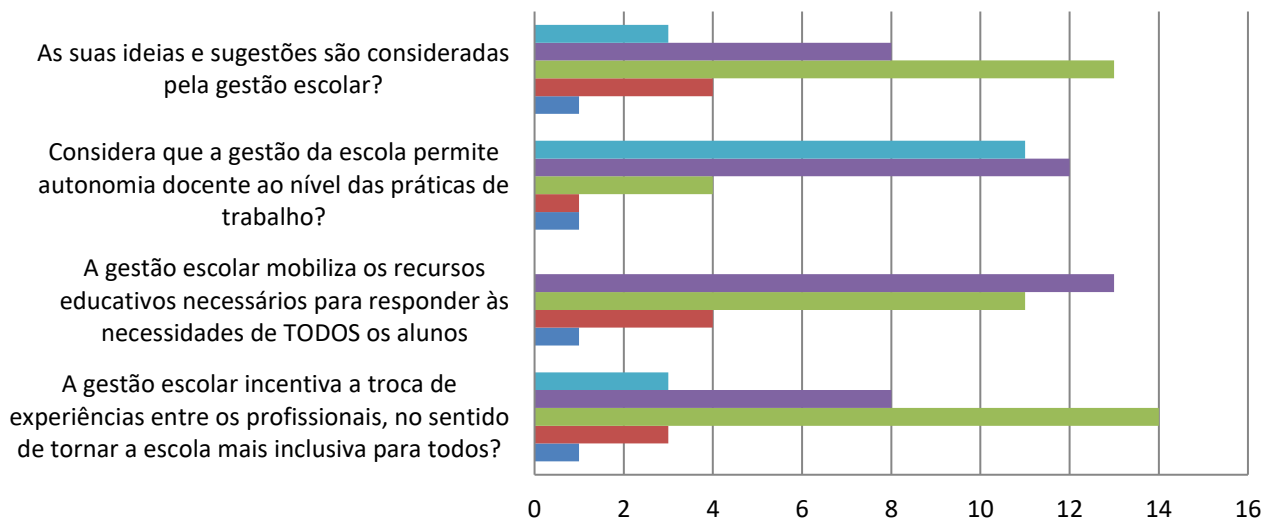


Ao longo do seu percurso realizou formação na área da educação especial?  
28 responses



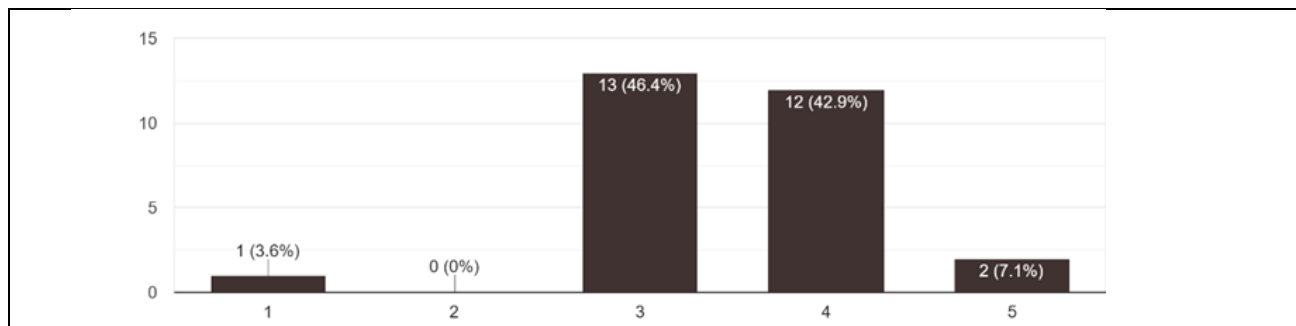
## PARTE I – Escola Inclusiva

### Gestão escolar no seu Agrupamento



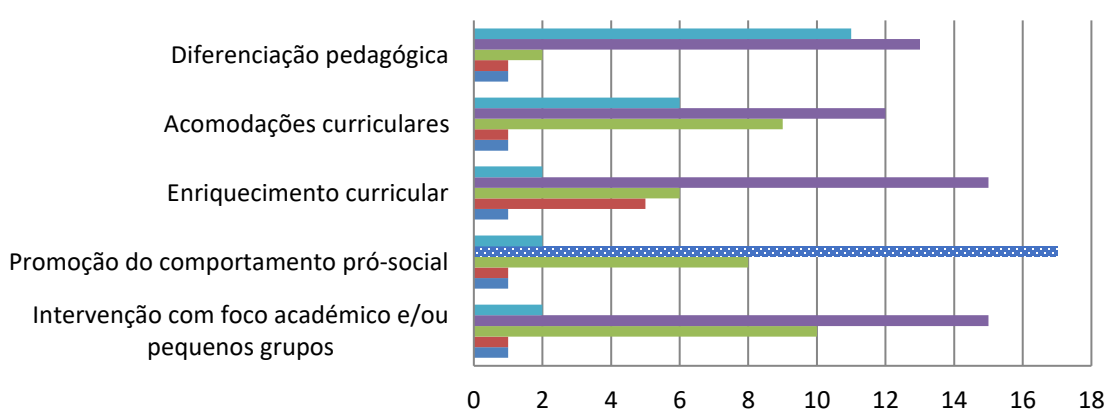
|                | A gestão escolar incentiva a troca de experiências entre os profissionais, no sentido de tornar a escola mais inclusiva para todos? | A gestão escolar mobiliza os recursos educativos necessários para responder às necessidades de TODOS os alunos | Considera que a gestão da escola permite autonomia docente ao nível das práticas de trabalho? | As suas ideias e sugestões são consideradas pela gestão escolar? |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| ■ Sempre       | 3                                                                                                                                   |                                                                                                                | 11                                                                                            | 3                                                                |
| ■ Muitas vezes | 8                                                                                                                                   | 13                                                                                                             | 12                                                                                            | 8                                                                |
| ■ Por vezes    | 14                                                                                                                                  | 11                                                                                                             | 4                                                                                             | 13                                                               |
| ■ Raramente    | 3                                                                                                                                   | 4                                                                                                              | 1                                                                                             | 4                                                                |
| ■ Nunca        | 1                                                                                                                                   | 1                                                                                                              | 1                                                                                             | 1                                                                |

1. Como classifica o ambiente escolar que se vive no seu Agrupamento ao nível da cultura de Escola Inclusiva? Numa escala de 1 a 5, em que 1 é Muito pouco favorável e 5 Muito Favorável.



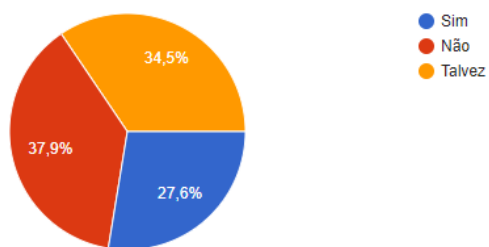
## PARTE II – Práticas inclusivas e trabalho na educação

1. De acordo com o quadro das medidas universais presentes no DL 54, a que medidas recorre com mais frequência para promover o sucesso dos seus alunos?



|                | Intervenção com foco académico e/ou pequenos grupos | Promoção do comportamento o pró-social | Enriquecimento curricular | Acomodações curriculares | Diferenciação pedagógica |
|----------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ■ Sempre       | 2                                                   | 2                                      | 2                         | 6                        | 11                       |
| ■ Muitas vezes | 15                                                  | 17                                     | 15                        | 12                       | 13                       |
| ■ Por vezes    | 10                                                  | 8                                      | 6                         | 9                        | 2                        |
| ■ Raramente    | 1                                                   | 1                                      | 5                         | 1                        | 1                        |
| ■ Nunca        | 1                                                   | 1                                      | 1                         | 1                        | 1                        |

2. Considera que a resposta às necessidades dos alunos com NE ao nível das medidas seletivas e/ou adicionais é atribuída atempadamente?



### 3. O que pensa da inclusão de alunos com necessidades específicas na turma?

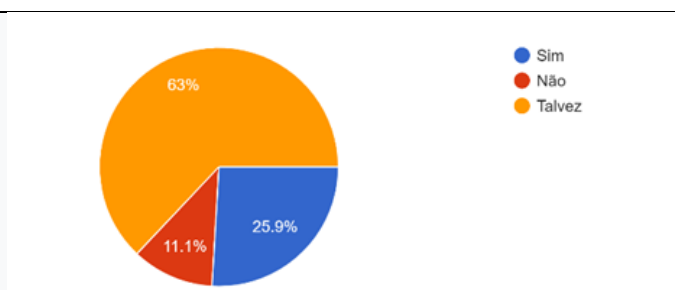
1. (Professor 1) Bom
2. (Professor 2) Uma necessidade, uma prioridade e uma medida a melhorar urgentemente
3. (Professor 3) Considero oportuno desde que o trabalho seja qualificado e de acordo com o perfil de cada criança. Inclusão só não serve....
4. (Professor 4) É um direito que lhes assiste, no entanto não são disponibilizados os recursos humanos para uma inclusão efetiva
5. (Professor 5) Concorde mas acho que existem poucos apoios para as necessidades reais de cada aluno.
6. (Professor 6) Nem sempre é possível ao Professor curricular desenvolver o melhor trabalho com o aluno. Apenas quando coadjuvado.
7. (Professor 7) Depende da problemática de cada aluno e da capacidade de resposta da escola. Por vezes queremos mas não temos recursos adequados.
8. (Professor 8) Por vezes, não é o mais adequado para o aluno em questão devido ao número de alunos por turma que reduz a capacidade dos docentes lhe darem a atenção necessária.
9. (Professor 9) Acho correto
10. (Professor 10) Primeiro que tudo haver efetivamente a redução do número de alunos por turma quando há um aluno com NE. Haver uma boa articulação e troca de informações entre o docente da Educação Especial e o Docente Titular de Turma.
11. (Professor 11) É eficaz na maioria das vezes, mas quando se trata de alunos muito dependentes e que necessitam de apoio físico para fazer atividades simples e com défice cognitivo grave ter estas crianças a tempo inteiro na sala de aula não é eficaz e, muitas vezes, acaba por destabilizar a turma, a própria Professora titular de turma e a própria criança com Necessidades Específicas que não tira benefício nenhum da situação revelando cansaço e stress por estar tanto tempo sentada numa sala de aula.
12. (Professor 12) De uma maneira geral, estes alunos, quase sempre prejudicam a turma. Os recursos são poucos ou inexistentes, as docentes titulares com pouca formação para trabalhar com estes alunos. Em vez de saírem da turma 1h, só devia ficar 1h, na turma.
13. (Professor 13) Julgo ser essencial a sua integração, tendo em vista a inclusão
14. (Professor 14) Pertinente, desde que asseguradas coadjuvações em sala de aula.
15. (Professor 15) Concorde, mas deveria haver mais apoio dentro/fora da sala de aula porque o que existe é insuficiente.
16. (Professor 16) Aluno que necessita de um acompanhamento continuado
17. (Professor 17) Acho correto e acho bom para todos, há múltiplas formas de aprender e ensinar e todos aprendemos com todos.
18. (Professor 18) Só deveriam ser integradas nas áreas em que conseguem acompanhar
19. (Professor 19) É de extrema importância para a sua inclusão estarem na turma.
20. (Professor 20) Muito importante

21. (Professor 21) Nem sempre é fácil, porque alguns desses alunos necessitam de acompanhamento permanente que o Professor titular de turma sozinho não consegue fazer. Dependendo do tipo de dependência, para os casos mais graves não considero que haja muito benefício na sua inclusão, porque a escola não tem os recursos humanos suficientes que permitam dar a essa criança tudo o que ela necessita.
22. (Professor 22) Concordo, mas com apoio específico adicional, ao docente
23. (Professor 23) Concordo plenamente, o aluno independentemente das suas necessidades específicas pertence à turma.

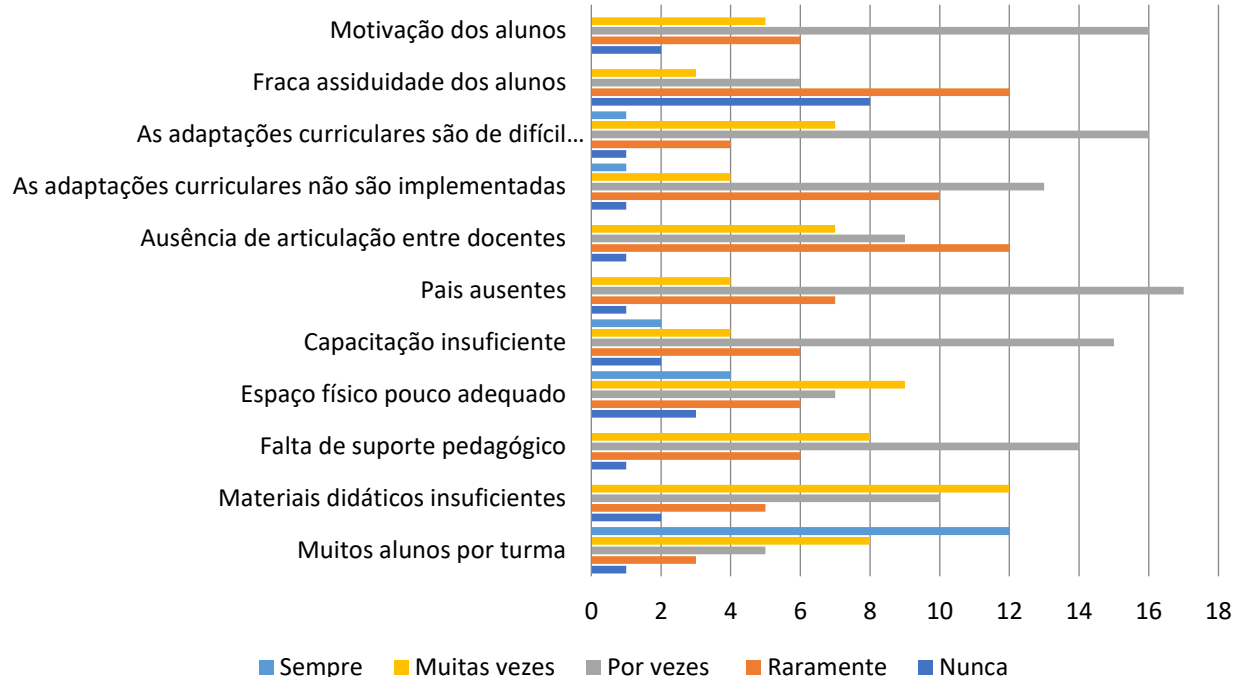
**4. Ao nível dos alunos que frequentam Oficinas/Áreas substitutivas do currículo, considera que o tempo de permanência na turma é suficiente para o desenvolvimento das suas competências?**

1. (Professor 1) Sim
2. (Professor 2) Poderá ser reforçado o tempo, mas só se este corresponder aos interesses e necessidades pessoais e sociais do aluno.
3. (Professor 3) Depende de cada caso.
4. (Professor 4) Talvez
5. (Professor 5) No 1.o ciclo não há oficinas.
6. (Professor 6) Não.
7. (Professor 7) Nunca tive alunos nessa situação.
8. (Professor 8) Por vezes é demasiado dado os recursos existentes.
9. (Professor 9) o tempo é suficiente.
10. (Professor 10) Considero que sim.
11. (Professor 11) Não sei
12. (Professor 12) Talvez.
13. (Professor 13) Não tenho alunos neste contexto.
14. (Professor 14) Não
15. (Professor 15) Tem a ver com as suas capacidades de aprendizagem e a mais valia que terão na vida de cada um. Ver caso a caso seria bom.
16. (Professor 16) Não se aplica.
17. (Professor 17) Suficiente
18. (Professor 18) Não tenho informações suficientes para responder
19. (Professor 19) Para alguns será, para outros não. Depende da problemática de cada aluno.
20. (Professor 20) Não tenho tido casos pelo que é difícil registar opinião
21. (Professor 21) Depende das necessidades de cada aluno.

**5. Considera que a matriz curricular definida é adequada à sua formação futura?**



## 2. Na sua prática pedagógica, quais considera serem os maiores desafios no processo de inclusão dos alunos?



## 3. O Centro de Apoio à Aprendizagem é, na linha ideológica do DL 54/2018, uma estrutura de apoio que agrega os recursos humanos, os saberes e das competências da escola.

### 7.1 De que modo pensa que o CAA poderia responder às necessidades dos alunos?

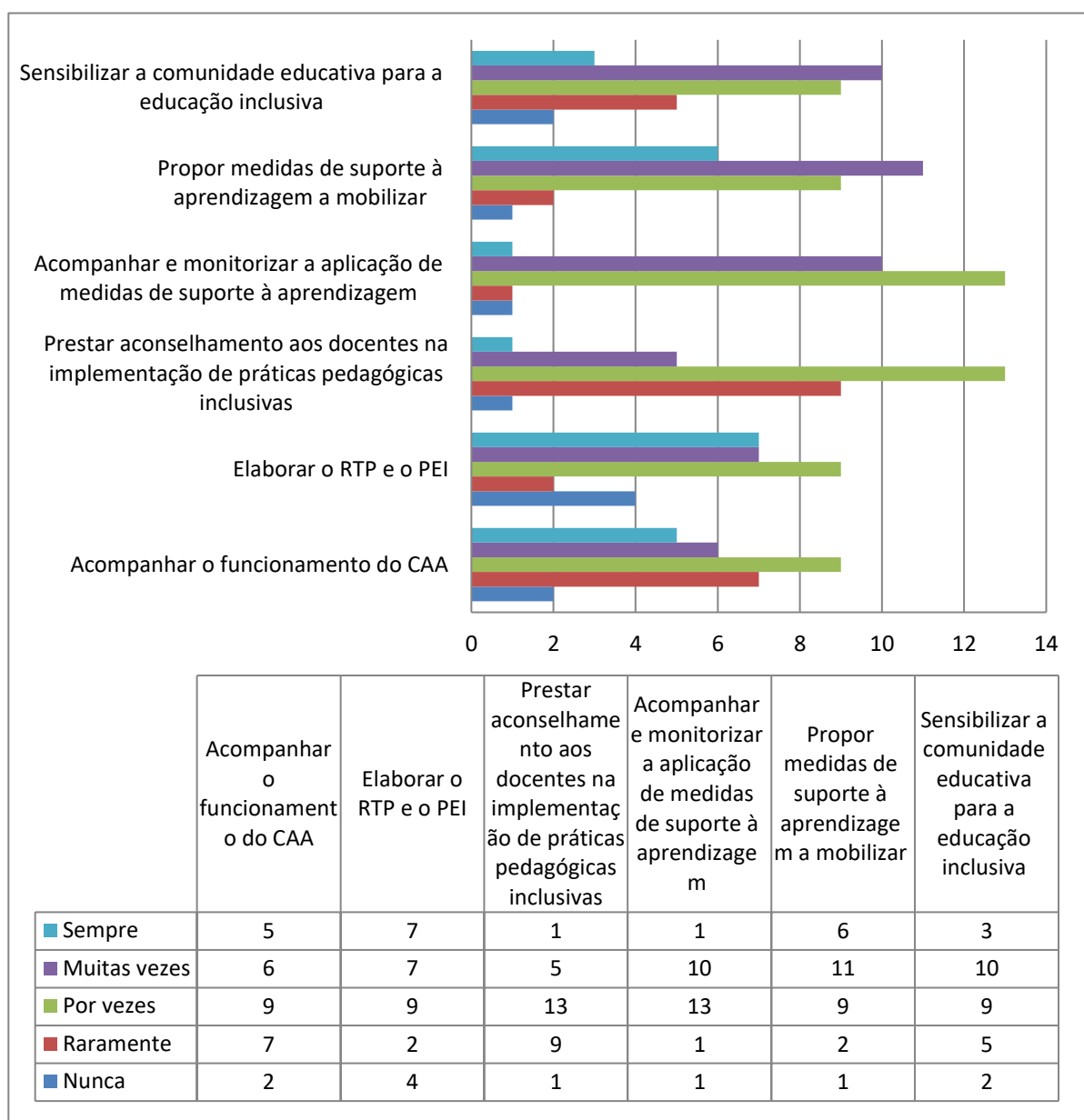
- (Professor 1) O CAA pode responder às dificuldades iniciais de um aluno, evitando o agravamento da aplicação de medidas e criar espaços dinâmicos de aprendizagem para os alunos com medidas seletivas ou adicionais.
- (Professor 2) Ser mais prático e menos teórico.
- (Professor 3) O CAA é uma mais-valia, mas o elevado número de alunos por Professor e assistentes operacionais, transforma-os num ATL
- (Professor 4) Tendo mais Professores e técnicos colocados. São insuficientes para o número de alunos e para o tipo de problemática que temos.
- (Professor 5) Menos burocrático e mais proativo
- (Professor 6) Não tenho conhecimento.
- (Professor 7) Não conheço os recursos.
- (Professor 8) Com mais horas disponíveis para acompanhar os alunos
- (Professor 9) O CAA deveria ser um espaço onde os alunos com currículo e medidas adicionais e/ou PEI deveriam frequentar certos espaços de acordo com as suas necessidades reais.
- (Professor 10) O Centro de Apoio à Aprendizagem continua a funcionar na linha das Unidades de Ensino Estruturado, porque os próprios Professores não percebem em que medida é que se pode fazer diferente se cada vez há mais alunos com Necessidades específicas e o tempo de apoio prestado pelos técnicos, docentes de educação especial e Assistentes Operacionais continua a ser insuficiente para dar resposta a tantas crianças e apoiar dos docentes titulares de turma.
- (Professor 11) Realizar um trabalho mais próximo do corpo docente, em termos de formação para que cada docente aplique e desenvolva a sua prática de forma mais assertiva e eficaz. Falta um olhar de proximidade com a escola no seu todo.
- (Professor 12) Afetando as escolas com mais recursos humanos e mais materiais pedagógicos.
- (Professor 13) Integrando toda a oferta de medidas de promoção do sucesso dos alunos, sejam eles quais forem
- (Professor 14) Planeamento de atividades de preparação para a vida diária.

15. (Professor 15) Deveria haver um maior acompanhamento por parte da equipa.
16. (Professor 16) Com um maior número de pessoas disponíveis para apoiar as crianças.
17. (Professor 17) O CAA vai dando respostas na medida possível, mas precisa de mais articulação com os Professores das turmas.
18. (Professor 18) Ter mais horas e pessoal especializado disponível
19. (Professor 19) Sim, é uma mais-valia enquanto estrutura de apoio aos alunos com necessidades específicas.
20. (Professor 20) Com maior carga horária
21. (Professor 21) Disponibilização de recursos materiais específicos
22. (Professor 22) Com uma resposta mais colaborativa entre docentes
23. (Professor 23) Poderia agir de forma multidisciplinar agregando todos os recursos exigentes e canalizando-os para onde fazem mais falta.
24. (Professor 24) Coadjuvação aos docentes e tutoria a alunos que precisem de maior orientação e apoio às famílias
25. (Professor 25) Promovendo a inclusão dos alunos e ajudando a promover a diferenciação pedagógica.

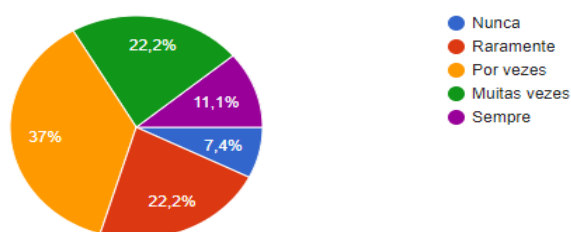
**7.2 Considera que o CAA é importante pela possibilidade que apresenta na articulação docente e no trabalho que permitirá dinamizar com os alunos ao nível da escola inclusiva? S/N**

1. (Professor 1) - O CAA pode representar um espaço de inovação e uma oportunidade de desenvolver um trabalho integrado e sequencial entre os vários intervenientes.
2. (Professor 2) - Boa articulação com a comunidade educativa.
3. (Professor 3) Sim. Deveria possibilitar um acompanhamento mais individualizado e específico às características de cada aluno
4. (Professor 4) Porque no CAA são desenvolvidas atividades específicas para cada aluno. Pelo menos é o que se deseja embora nem sempre se consiga, pois para rentabilizar o tempo juntam-se os alunos em grupos havendo pouco tempo de apoio individualizado.
5. (Professor 5) Sim. É um ponto de apoio ao docente
6. (Professor 6) Não tenho conhecimento.
7. (Professor 7) Devia haver uma explicação mais clara do que podem auxiliar.
8. (Professor 8) Sim, porque individualmente co-segue-se muitos resultados dependendo dos alunos
9. (Professor 9) Acho importantíssimo o centro ser um espaço de sensações, dos 5 sentidos, trabalhar a partir daquilo que a criança gosta e ir avançando pouco e pouco as atividades e as aprendizagens.
10. (Professor 10) É importante, porque coloca os alunos perante desafios diferentes, mas a articulação entre Professores continua a ser muito complicada devido aos horários serem diferentes. Muita desta articulação e partilha de experiências continua a ser realizada nos corredores das escolas, à hora do lanche dos Professores e do almoço.
11. (Professor 11) Deve saber melhor que muitos docentes como trabalhar com esses alunos.
12. (Professor 12) Sim. Porque deve integrar as medidas de promoção do sucesso dos alunos, articulando com todos os docentes que dinamizam essas medidas
13. (Professor 13) Sim, poderão planear e desenvolver atividades mais adequadas à problemática específica dos alunos.
14. (Professor 14) Sim é importante, mas por vezes não é eficaz por falta de diálogo entre as partes envolvidas.
15. (Professor 15) n
16. (Professor 16) É fundamental para apoiar a criança.
17. (Professor 17) Considero importante que haja rentabilização de meios e que a escola inclusiva seja uma realidade efetiva ao nível de materiais, pessoal capacitado, turmas mais pequenas e espaços livres para esse fim.
18. (Professor 18) Sim para conseguir chegar mais perto das capacidades de cada aluno
19. (Professor 19) Sim, pois é mais um elo de ligação e reforço.
20. (Professor 20) Muito Importante, porque sem articulação as práticas pedagógicas não funcionam
21. (Professor 21) Sim, por ser um espaço próprio para trabalhar individualmente ou em pequenos grupos com os alunos
22. (Professor 22) Sim, mais trabalho colaborativo entre docentes
23. (Professor 23) Sim. Quanto mais apoio melhor.
24. (Professor 24) Sim, porque esta estrutura permite uniformizar o trabalho realizado com cada um dos alunos, promovendo a articulação entre todos os intervenientes.

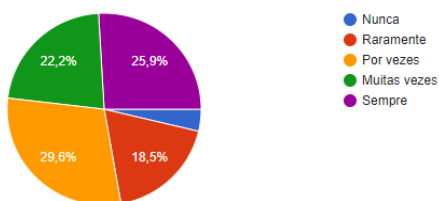
4. De acordo com o quando de competências atribuídas à EMAEI, indique de que forma são desenvolvidas no Agrupamento. (Sempre/ Muitas vezes/ Por vezes/ Raramente/ Nunca)



5. Considera que a EMAEI promove práticas pedagógicas inclusivas entre os Professores?



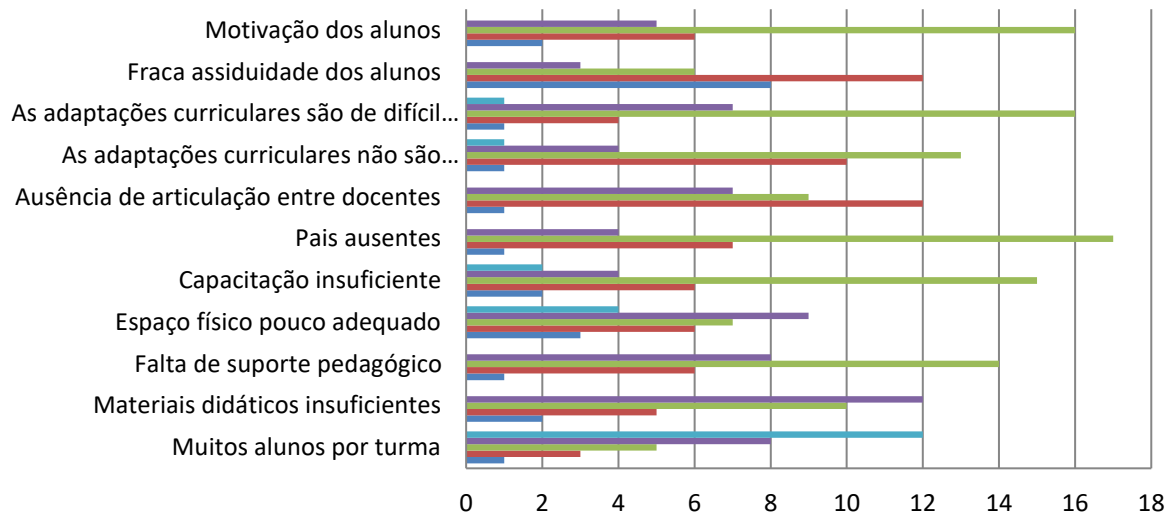
6. Considera que a EMAEI garante a participação e acompanhamento dos pais?



PARTE III – Perceção sobre o trabalho realizado - Processos de melhoria

1. Há uma frase de T. Roosevelt que diz, “Faz o que podes, com o que tens, onde estás”.  
Ao nível do seu trabalho docente, assinala as dificuldades sentidas no processo de ensino e aprendizagem.

Dificuldades dos docentes face ao processo de EI



|              | Muitos alunos por turma | Materiais didáticos insuficientes | Falta de suporte pedagógico | Espaço físico pouco adequado | Capacitação insuficiente | Pais ausentes | Ausência de articulação entre docentes | As adaptações curriculares não são implementadas | As adaptações curriculares são de difícil operacionalização | Fraca assiduidade dos alunos | Motivação dos alunos |
|--------------|-------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|------------------------------|--------------------------|---------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------------------|----------------------|
| Sempre       | 12                      |                                   |                             | 4                            | 2                        |               |                                        | 1                                                | 1                                                           |                              |                      |
| Muitas vezes | 8                       | 12                                | 8                           | 9                            | 4                        | 4             | 7                                      | 4                                                | 7                                                           | 3                            | 5                    |
| Por vezes    | 5                       | 10                                | 14                          | 7                            | 15                       | 17            | 9                                      | 13                                               | 16                                                          | 6                            | 16                   |
| Raramente    | 3                       | 5                                 | 6                           | 6                            | 6                        | 7             | 12                                     | 10                                               | 4                                                           | 12                           | 6                    |
| Nunca        | 1                       | 2                                 | 1                           | 3                            | 2                        | 1             | 1                                      | 1                                                | 1                                                           | 8                            | 2                    |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>2. Os sistemas educativos com mais sucesso são aqueles que alcançaram a excelência através da inclusão e da equidade. Considera que o Agrupamento, do qual faz parte, é inclusivo? Justifique.</b></p>                                                                                                                                                                                                                           |
| <p>1. (Professor 1) - Poderia ser mais inclusivo se aplicasse com maior pertinência e adequação a legislação subjacente ao decreto-lei nº 54.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>2. (Professor 2) Procura dar as respostas necessárias.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p>3. (Professor 3) Tenta ser mas os recursos humanos são insuficientes</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>4. (Professor 4) No 1.o ciclo sim. Os miúdos são incluídos em todas as atividades desenvolvidas. Nos outros ciclos não tenho ideia. Não concordo com a prática dos quadros de mérito. Não os acho inclusivos.</p>                                                                                                                                                                                                                   |
| <p>5. (Professor 5) Tenta ser, mas por vezes existem muitos constrangimentos, como o crédito horário atribuído à escola para apoio dos alunos, tanto a nível de Professores, como assistentes operacionais a alocar aos alunos</p>                                                                                                                                                                                                     |
| <p>6. (Professor 6) Penso que sim.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>7. (Professor 7) Sim, com os diminutos recursos humanos, materiais e técnicos que tem. "Faz o que podes, com o que tens, onde estás".?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p>8. (Professor 8) Sim, dentro das suas capacidades</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p>9. (Professor 9) Sim é inclusivo, com uma boa equipa de profissionais dos quais eu faço parte e estamos sempre à procura de novas soluções ou soluções mais eficazes para que os alunos estejam o mais incluídos possível</p>                                                                                                                                                                                                       |
| <p>10. (Professor 10) Procura ser, mas faltam momentos de articulação entre Professores titulares de turma e docentes de educação especial e entre os docentes com os membros da EMAEI. O bom trabalho que tem sido realizado (nomeadamente ao nível do 1ºciclo) tem sido graças ao desempenho de alguns Professores de educação especial que tentam ajudar os colegas titulares de turma e os seus alunos o máximo que conseguem.</p> |
| <p>11. (Professor 11) Sim, é inclusivo.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>12. (Professor 12) No que respeita a colocar meninos nas turmas, sim. Há turmas que chegam a ter 2 a 3 alunos com NE, numa só turma.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>13. (Professor 13) Sim. Ao longo dos anos sempre foram tomadas as devidas medidas para que a inclusão e a equidade fosse garantida, principalmente, com a criação de um "fato"/"currículo" à sua medida.</p>                                                                                                                                                                                                                        |
| <p>14. (Professor 14) Sim, na medida em que contempla medidas de inclusão.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p>15. (Professor 15) Sim, porque fomenta a inclusão em todos os níveis de ensino.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>16. (Professor 16) Por vezes.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p>17. (Professor 17) Considero, que ainda tem um caminho longo a percorrer mas já iniciou a sua caminhada com muito empenho.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>18. (Professor 18) Sim tenta integrar crianças diferentes.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>19. (Professor 19) Sim, do que conheço não deixa nenhum "aluno para trás".</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>20. (Professor 20) Sim, porque promove políticas de inclusão.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p>21. (Professor 21) Sim, tenta proporcionar as melhores respostas educativas aos seus alunos respeitando a individualidade e as necessidades de cada um.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p>22. (Professor 22) Sim ouve todos os intervenientes no processo educativo de cada aluno.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p>23. (Professor 23) Está no bom caminho.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p>24. (Professor 24) Sim, é inclusivo, mas falta aos docentes formação gratuita para casos específicos e poderem ajudar mais os alunos e existe demasiada burocracia para se obterem resultados que por vezes não são assim tão rápidos.</p>                                                                                                                                                                                          |
| <p>25. (Professor 25) Considero que ainda não é verdadeiramente inclusivo, na medida em que ainda ocorrem situações em que alunos estão integrados nas turmas, mas não são incluídos porque há dificuldade em promover a diferenciação em sala de aula.</p>                                                                                                                                                                            |

3. Considera-se um profissional realizado no trabalho que dinamiza com os seus alunos? Justifique.

1. (Professor 1) - A realização é como a felicidade: há momentos de grande positividade e realização, mas, noutras alturas, olhamos para trás e verificamos que a nossa pegada educativa poderia ter deixado mais frutos e ter ido mais longe.
2. (Professor 2) - nnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnn
3. (Professor 3) - Sim. Procuro fazer o melhor
4. (Professor 4) - Sim.
5. (Professor 5) - Na maior parte das vezes sim. Quanto ao trabalho com os nee nem sempre. Por vezes tenho a sensação de que não lhes consigo chegar e não tenho tempo para estar individualmente com cada um.
6. (Professor 6) - Na maioria das vezes, sim! Mas o tempo despendido em burocracias e documentos, tira o tempo necessário para o que realmente importa, as aprendizagens de todos os alunos.
7. (Professor 7) - Não tenho alunos com estas problemáticas.
8. (Professor 8) - Sim, pelas mesmas razões que coloquei na questão anterior. No entanto, considero que posso sempre, melhorar, com mais formação que não tenho nesta área e com melhores condições de trabalho.
9. (Professor 9) - Sim, porque gosto do que faço. Ando sempre a procura de novas ferramentas.
10. (Professor 10) - Considerava-me um profissional realizado se tivesse menos crianças a meu cargo para trabalhar...veria mais avanços na aprendizagem. Como tenho muitos meninos vou ter de dizer que sou pouco realizada no trabalho, mas é a minha paixão.
11. (Professor 11) - Não me sinto totalmente realizada, porque nos dias de hoje parece que cada Professor trabalha para seu lado. Existem cada vez mais hierarquias (coordenadores de escola, coordenadores de departamento, EMAEI...) e os Professores (que são, na realidade, aqueles que fazem com que tudo aconteça) limitam-se a cumprir ordens e a preencher grelhas e outros documentos.
12. (Professor 12) - Sempre, porque eu recebo em dobro aquilo que me dou.
13. (Professor 13) - Como diz T. Roosevelt, faço o melhor que posso e sei, com o que tenho.
14. (Professor 14) - Em parte. Visto que há sempre espaço para que cresçamos ao nível profissional, aprendendo sempre mais, para adequar novas abordagens ao trabalho com os alunos.
15. (Professor 15) - Sim, porque é na base dos alunos e suas necessidades que desenvolvo o trabalho.
16. (Professor 16) - Nem sempre, por vários fatores: Turmas muito grandes, dificuldade em chegar a todos alunos, falta de apoio educativo...
17. (Professor 17) - Por vezes, tal não acontece quando os papéis se tornam mais importantes que os alunos.
18. (Professor 18) - Não sou tão realizado como desejava, tenho outras tarefas de ordem administrativa que me tiram tempo.
19. (Professor 19) - Mais ou menos, poucos recursos e muitas problemáticas para dar resposta.
20. (Professor 20) - Sim, tento sempre realizar e investir numa prática que corresponda verdadeiramente às necessidades específicas dos alunos de modo atenuar as suas problemáticas.
21. (Professor 21) - Sim, pelos resultados obtidos.
22. (Professor 22) - Sim, o sucesso educativo alcançado com o meu aluno fez-me sentir realizada com o meu trabalho.
23. (Professor 23) - Sim. Considero me um muito bom profissional, colaborativo, que gosta de partilhar e ouvir o outro. Procuro as melhores soluções e respostas para cada aluno, individualmente.
24. (Professor 24) - Sim, porque ensinar é um privilégio. Ensinar é partilhar, questionar e criar.
25. (Professor 25) - No geral sim. Mas mesmo assim quanto a alunos com NE gostaria de aperfeiçoar as minhas práticas.

26. (Professor 26) - Nem sempre. Porque considero que o trabalho desenvolvido se reflete no percurso escolar e pessoal dos alunos, no entanto, tenho consciência que é um caminho ainda com muitos obstáculos por ultrapassar.

**4. Defina *Escola Inclusiva* numa frase.**

1. (Professor 1) - A Escola Inclusiva representa uma realização plena, completa e harmoniosa do indivíduo, que se perpetuará na sociedade em que está inserido.
2. (Professor 2) - Todos diferentes todos iguais.
3. (Professor 3) - A Escola que respeita a diferença e lhe dá voz e espaço, sem prejuízo do desenvolvimento de todos
4. (Professor 4) - É a escola que aproveita as capacidades de cada aluno e que lhe dá mérito por isso mas sem o "circo" dos quadros de mérito.
5. (Professor 5) - Equidade nas oportunidades.
6. (Professor 6) - Escola para todos com condições e meios/técnicos adequados.
7. (Professor 7) - Por caminhos diferentes chegamos juntos a um mesmo destino.
8. (Professor 8) - Uma escola de todos e para todos
9. (Professor 9) - Escola de e para todos!
10. (Professor 10) - Escola Inclusiva é aquela que se encontra a preparar o futuro de todos os alunos.
11. (Professor 11) - b hbhb
12. (Professor 12) - A Escola como local de pertença.
13. (Professor 13) - Escola que congrega todas as suscetibilidades e sensibilidades.
14. (Professor 14) - Aprender com todos e para todos.
15. (Professor 15) - Escola de e para todos.
16. (Professor 16) - "A Escola Inclusiva não é só a inclusão de alunos, mas também existirem meios materiais e humanos para que tal aconteça com sucesso."
17. (Professor 17) - Escola onde todos têm oportunidade de aprender dentro das suas capacidades.
18. (Professor 18) - Uma escola apetecível onde todos aprendem com todos.
19. (Professor 19) - Acolhe todos e respeita as diferenças
20. (Professor 20) - Uma Escola transversal a todos, sem barreiras à aprendizagem.
21. (Professor 21) - Escola inclusiva é aquela que ensina a caminhar a ritmos diferentes.
22. (Professor 22) - Todos juntos aprendemos respeitando as diferenças de cada um
23. (Professor 23) - Escola para todos, escola de partilha, escola de mudança.
24. (Professor 24) - É uma escola que se organiza de forma a favorecer cada aluno na sua individualidade e necessidade.
25. (Professor 25) - Escola adaptada, com oportunidades de sucesso para todos, mesmo na existência de obstáculos físicos ou cognitivos.
26. (Professor 26) - Escola que promove a equidade e respeita a individualidade.

**PROJETO GAI**

**Gabinete de Apoio à Inclusão**

**1. Introdução e contextualização**

O grande desafio à escola, às famílias, aos Professores, técnicos e aos alunos, é garantir a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (artigo 1º do DL54 de 6 de julho de 2018). É esta, a escola inclusiva que todos desejamos. A escola que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens. Assenta numa abordagem multinível e integra apoios e medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão previstos nos (artigos 7º, 8º, 9º e 10º do DL 54 e alínea c) do artigo 4º do DL 55 de 6 de julho). Este paradigma remete-nos para a construção de uma escola de qualidade com todos e para todos, numa perspetiva de inclusão e de articulação com as famílias, Professores e a comunidade educativa no seu global.

Neste sentido o GAI surge como um espaço que pretende dar resposta à comunidade docente da Escola, ao nível da especificidade dos alunos com necessidades específicas das suas turmas. Pretende igualmente contribuir com estratégias e metodologias de trabalho mais eficazes no atendimento aos alunos e realizar a sensibilização docente, necessária, para que estes alunos atinjam as competências de final de ciclo/ano de escolaridade. O GAI pretende ser um espaço de trabalho colaborativo, de aprendizagem conjunta, construído através do envolvimento profissional de todos, pela partilha e reflexão docente ao nível da dimensão informativa, formativa, consultiva e educativa.

O GAI surge, assim, integrado no CAA, no conjunto dos recursos organizacionais (*artigo 13º do DL 54 – Centro de Apoio à Aprendizagem*) da escola. Inscreve-se ao nível das respostas educativas disponibilizadas pela escola e procura afirmar-se no contexto educativo. Constitui-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de dinâmicas pedagógicas (artigo

21.º de DL55 de 6 de julho) assim como de outras respostas educativas que a Escola Secundária oferece à sua comunidade educativa. O GAI pretende ser uma mais-valia ao trabalho docente, com os alunos de necessidades específicas, constituindo-se como o garante de inclusão da vida escolar dos alunos, através de dinâmicas inclusivas, direcionadas à turma, no contexto de sala de aula e, de forma mais individualizada, aos docentes.

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivos Gerais**

- Apoiar os docentes na inclusão das crianças e jovens da turma, nas rotinas e na criação de atividades/estratégias de acesso ao currículo;
- Promover momentos de esclarecimento ao corpo docente acerca dos procedimentos a realizar no processo de identificação de necessidade específicas dos alunos. (DL 54/2018 de 6 de julho).

### **2.2. Objetivos específicos**

- Apoiar os docentes da escola em cujas turmas evidenciem alunos com necessidades específicas.
- Auxiliar na construção dos documentos estruturantes dos alunos, nomeadamente as *Adaptações Curriculares Não Significativas previstas pelo DL 54/2018 de 6 de julho, no seu artigo 9.º, alínea b) das medidas seletivas*, que tenham em vista o sucesso dos alunos.
- Apoiar na criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação nas diversas componentes do currículo.
- Promover metodologias de intervenção interdisciplinares alternativas que facilitem aprendizagem, autonomia, adaptação ao contexto escolar.
- Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem;
- Possibilitar aos docentes práticas de autorregulação e autoavaliação alternativas para os alunos.

## **3. Metodologia**

### **3.1. A quem se destina**

A todos os docentes da escola, que na sua prática letiva evidenciem a existência de alunos com necessidades específicas de aprendizagem, para quem seja necessário determinar a aplicação de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão ou definir estratégias, dinâmicas, metodologias de intervenção interdisciplinares, facilitadoras de processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar.

### **3.2. Espaço Físico**

O GAI localiza-se na sala sede de Educação Especial, da escola e agrega um conjunto de recursos materiais direcionados às necessidades dos alunos, ordenados em função do tipo de trabalho, do tipo de recursos/valências e de áreas específicas, onde será possível prestar aconselhamento aos Diretores de turma e aos Professores de forma individual e particularizante.

### **3.3. Responsável pelo Projeto GAI**

O GAI tem por missão desenvolver-se num sistema de colaboração e cooperação com os demais docentes, dos diversos Grupos disciplinares, com vista à promoção do sucesso dos alunos. Na organização e operacionalização das atividades encontra-se a docente de Educação Especial, Maria Clara Fonseca, que será a responsável pelo espaço.

### **3.4. Horário de funcionamento**

O horário de funcionamento do GAI decorre na forma presencial e distal. A docente de Educação Especial encontra-se no seguinte horário: Local: Sala Sede de Educação Especial, Quinta-feira – das 14:25 às 15:15 e Sexta-feira – das 12:35 às 13:25. Na eventualidade do contacto distal, privilegia-se a via *email* institucional da docente.

## **4. Operacionalização do Projeto GAI**

- Organização de suportes/materiais, pedagógicos e didáticos.
- Registo em documento próprio, das solicitações recebidas em *sede do GAI* relativamente às necessidades da comunidade docente, em responder às necessidades específicas dos alunos.
- Identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem não supridas pelas medidas universais (DL 54/2018 de 6 de julho, no seu artigo 8.º).

- Avaliação/reformulação contínua dos efeitos e as consequências das estratégias e atividades implementadas em sala de aula.
- Auscultação dos docentes sobre a pertinência e apreciação docente no que à operacionalização do projeto diz respeito.
- Aferir, ao longo do ano, a dinamização do GAI, quer em reuniões periódicas (por período), quer em encontros informais entre a comunidade docente, para que se proceda aos ajustes e às melhorias nas práticas.

## **5. Recursos**

### **5.1. Recursos materiais disponibilizar**

- Manual de apoio à prática (DL 54/2018, de 6 de julho).
- Materiais de autoaprendizagem.
- Recursos Audiovisuais.
- Computadores com acesso à internet.
- Dossiês temáticos; Guiões de estudo; Manuais escolares; Fichas de trabalho.
- Biblioteca escolar.