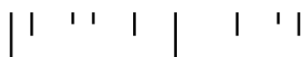


PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA
INCLUSIVA: PERCEÇÕES DE DIRETORES E
COORDENADORES

Acácio José Coixão Duarte

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial
Ramo: Problemas de Cognição e Multideficiência

2023



PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA: PERCEÇÕES DE DIRETORES E COORDENADORES

Acácio José Coixão Duarte

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial
Ramo: Problemas de Cognição e Multideficiência

Orientador: Professora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira

Júri

Presidente: Professora Doutora Maria Clarisse Alexandrino Nunes
Arguente: Professora Doutora Maria Manuela de Jesus Faustino Prata

2023

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho traduziu-se numa longa caminhada no meu desenvolvimento pessoal e profissional. O apoio de várias pessoas, às quais expresso a minha total gratidão, foi determinante para este meu crescimento.

À minha mulher e filhos, que aprenderam a viver com um marido e pai, umas vezes, ausente, outras vezes, impaciente e ansioso para que fossem descansar e permitissem algum tempo de investigação. Resta-me expressar a minha profunda gratidão pelo apoio, incentivo e compreensão que recebi ao longo deste processo, havendo ocasiões em que foi preciso prescindir de momentos em família.

À minha família, presente e ausente, em especial à minha mãe de quem herdei a essência da vida, agradeço com carinho tudo o que fez e faz por mim e o orgulho que sente pelo meu trabalho.

À Professora Doutora Isabel Madureira, a dedicação, orientação, profissionalismo e incentivo, em todos os momentos desta caminhada.

À Professora Doutora Clárisse Nunes, pela disponibilidade demonstrada sempre que solicitei a sua colaboração.

À Cláudia Vicente pela ajuda na tradução do resumo.

A todos os meus amigos e colegas que, de algum modo, contribuíram para a conceção, desenvolvimento e conclusão deste trabalho, em especial aos que caminharam a meu lado nestes dois anos – Paulo, Inês, Miguel e Carla.

A todos os que não faço referência particular, mas que sem o seu apoio e carinho este projeto não seria possível de concretizar.

E, por fim, mas não menos importante, uma palavra de agradecimento muito especial aos meus alunos do passado e do presente.

RESUMO

Tornar todas as escolas em ambientes inclusivos é uma demanda da sociedade contemporânea, embora seja percebida por alguns como uma ideia utópica. Para alcançar essa visão, é essencial um esforço coletivo constante, indo além das normativas vigentes, investindo na construção de uma escola inclusiva por meio de medidas educativas que promovam a participação ativa da comunidade escolar, alinhadas aos princípios éticos fundamentais.

Nesse sentido, a cooperação entre Diretores, Coordenadores e professores garante que a escola se torne inclusiva para todos os alunos.

O objetivo deste estudo foi explorar as percepções dos Diretores e Coordenadores sobre o papel dos professores de educação especial (PEE) na construção de uma Escola Inclusiva. Procurou-se compreender as visões desses profissionais sobre o papel dos PEE nesse processo; analisar as semelhanças e diferenças nas suas percepções e identificar a interligação entre as perspectivas, os projetos educativos dos agrupamentos e a legislação atual sobre Educação Inclusiva.

Utilizando uma abordagem qualitativa e interpretativa, através de um estudo de caso múltiplo, centrado em dois agrupamentos, foram utilizadas várias técnicas de recolha de dados, incluindo entrevistas semidiretivas e análise documental.

Os resultados revelaram que, na visão dos participantes, a escola procura criar as condições necessárias ao acesso, participação e sucesso de todos os alunos. Tanto Diretores quanto Coordenadores reconhecem a importância fundamental dos PEE, considerando-os como "especialistas", "consultores" e "capacitadores", desempenhando um papel multifacetado ao proporcionar o "tradicional" apoio individualizado aos alunos e ao colaborar com todos os intervenientes educativos para criar uma escola inclusiva e coesa.

Palavras chave: Educação Inclusiva, Escola Inclusiva, Líder Inclusivo, Lideranças Intermédias, Papel do Professor de Educação Especial.

ABSTRACT

Promoting inclusive environments in all schools is imperative in a contemporary society, even though may be perceived by some as a utopian idea. To achieve this vision, is essential a constant collective effort, beyond current normative, investing in the construction of an inclusive school by means of educative measures that promote active participation of schooler community, aligned with the fundamental ethical principles.

In this sense, the cooperation between directors, coordinators and professors will guarantee an inclusive school for all students.

The aim of this study is to explore the perceptions of both directors and coordinators about the role of special education teacher (SET) in the construction of an inclusive school. For this purpose, it was sought to understand the visions of this professionals about SET in this process; analyze the similarities and differences between perceptions; and identify the interconnections between perspectives, the educational projects of school groupings and the current legislation about inclusive education.

Applying a qualitative and interpretative approach, through a multiple case study centered in two school groupings, several data collection techniques were used including semi direct interviews and documental analysis.

The results revealed that, in the participant's vision, schools' search to creating the necessary conditions of access, participation and success of all students. Both directors and coordinators recognize the fundamental importance of SET, considering them specialists, consultants and capacitors, performing a multifaceted role in allowing an individualized traditional support to students, and on collaborating with all education stakeholders to create a cohesive and inclusive school.

Keywords: Inclusive Education; Inclusive School; inclusive leader; intermediate leaderships; role of the Special Education Teacher

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTO.....	i
RESUMO.....	ii
ABSTRACT.....	iii
1.INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
2.1. A Educação Inclusiva	6
2.2. A Escola Inclusiva.....	10
2.3. A importância do Diretor na construção de uma escola inclusiva – O líder Inclusivo	12
2.4. As lideranças intermédias no contexto escolar - os coordenadores como líderes.....	15
2.5. O papel do Professor de Educação Especial.....	17
Estado da Arte	23
3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	27
3.1. Definição do problema.....	28
3.2. Questão orientadora	30
3.3. Objetivos	30
3.4. Tipo de estudo.....	30
3.5. Desenho do estudo	31
3.6. Breve caracterização dos Agrupamentos	32
3.7. Participantes no estudo	36
3.8. Processo e técnicas de recolha e tratamento de dados	39
3.8.1 Análise documental.....	39
3.8.2 Entrevista semidiretiva a Diretores e Coordenadores	42
3.8.3 Análise de conteúdo.....	45
3.8.4 Procedimentos éticos.....	47
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	48

4.1. Apresentação e análise dos resultados das entrevistas.....	49
4.1.1. Apresentação e análise dos resultados das entrevistas – Agrupamento de Escolas A.	51
4.1.2. Apresentação e análise dos resultados das entrevistas – Agrupamento de Escolas B.	80
4.2. Análise documental.....	108
4.3. Discussão dos resultados	113
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
ANEXOS	130
ANEXO A – Dados Caracterização do Agrupamento.....	131
ANEXO B – Dados dos participantes no estudo	133
ANEXO C – Síntese da Análise documental PEA.....	135
ANEXO D –Análise documental – Regulamento Interno (competências do PEE).....	137
ANEXO E –Guião de entrevista a Diretores	140
ANEXO F –Guião de entrevista a Coordenadores	144
ANEXO G –Transcrição da entrevista a Diretores	147
ANEXO H –Transcrição da entrevista a coordenadores	161
ANEXO I – Síntese da análise de conteúdo das entrevistas	171
ANEXO J – Pedido de autorização ao Agrupamento de escolas	180
ANEXO K – Declaração de consentimento informado	183
ANEXO L – Análise de conteúdo de uma entrevista - Diretor	185
ANEXO M – Análise de conteúdo de uma entrevista - Coordenador	204
ANEXO N – Quadro síntese dos temas e categorias por Agrupamento.....	218

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Constituição dos Agrupamentos de escola	33
Tabela 2 - Caracterização dos Agrupamentos de escola	36
Tabela 3 - Caracterização dos participantes.....	38
Tabela 4 - Quadro síntese por Temas	50
Tabela 5 – Quadro síntese por Temas e Categorias – AE A	51
Tabela 6 - Concordância face à educação inclusiva e a escola inclusiva	53
Tabela 7 - Discordância face à educação inclusiva e a escola inclusiva.....	55
Tabela 8 - Implicações da inclusão na escola.....	56
Tabela 9 - Mudanças necessárias para uma escola inclusiva	57
Tabela 10 - Competências essenciais de um professor inclusivo	58
Tabela 11 - Diversidade de funções do PEE	59
Tabela 12 - Valorização do papel do PEE na Inclusão	61
Tabela 13 - Competências essenciais do PEE.....	62
Tabela 14 - Constituição e funcionamento da EMAEI.....	63
Tabela 15 - Processo de identificação de alunos à EMAEI.....	65
Tabela 16 - Processo de análise, implementação e monitorização das medidas.....	66
Tabela 17 - Vantagens da EMAEI	67
Tabela 18 - Funções do Coordenador dos DT/C1C	67
Tabela 19 - Participação ativa no processo de inclusão	68
Tabela 20 - Preocupações experimentadas enquanto diretor; CDT e C1C.....	70
Tabela 21 - Competências essenciais de um Líder Inclusivo	71
Tabela 22 - Promoção da participação de todos na escola	72
Tabela 23 - Promoção do trabalho colaborativo	73
Tabela 24 - Promoção da formação contínua.....	73
Tabela 25 - Princípios e valores que fundamentam as práticas do Agrupamento	74
Tabela 26 - Meios de divulgação dos princípios e valores do Agrupamento	75
Tabela 27 - Participação da comunidade educativa na elaboração dos documentos do AE	77
Tabela 28 - Recursos humanos insuficientes	78
Tabela 29 - Recursos físicos, materiais e financeiros insuficientes	79
Tabela 30 - Quadro síntese por Temas e categorias – AE B.....	80
Tabela 31 - Concordância face à educação inclusiva e a escola inclusiva	83

Tabela 32 - Implicações da inclusão na escola.....	84
Tabela 33 - Mudanças necessárias para uma escola inclusiva	86
Tabela 34 - Competências essenciais de um professor inclusivo	87
Tabela 35 - Diversidade de funções do PEE	88
Tabela 36 - Valorização do papel do PEE na Inclusão	89
Tabela 37 - Competências essenciais do PEE.....	91
Tabela 38 - Constituição e funcionamento da EMAEI.....	92
Tabela 39 - Processo de identificação de alunos à EMAEI.....	93
Tabela 40 - Processo de análise, implementação e monitorização das medidas.....	94
Tabela 41 - Vantagens da EMAEI	95
Tabela 42 - Funções do Coordenador dos DT/C1C	96
Tabela 43 - Participação ativa no processo de inclusão	97
Tabela 44 - Preocupações experimentadas enquanto CDT; C1C e Diretor	98
Tabela 45 - Competências essenciais de um Líder Inclusivo	99
Tabela 46 - Promoção da participação de todos na escola	100
Tabela 47 - Promoção do trabalho colaborativo	101
Tabela 48 - Princípios e valores que fundamentam as práticas do Agrupamento	102
Tabela 49 - Meios de divulgação dos princípios e valores do Agrupamento	103
Tabela 50 - Participação da comunidade educativa na elaboração dos documentos do AE ...	105
Tabela 51 - Recursos humanos insuficientes	106
Tabela 52 - Recursos físicos, materiais e financeiros insuficientes	107
Tabela 53 - Quadro síntese com as dimensões, questões e indicadores de cada PEA.....	111
Tabela 54 - Quadro síntese dos temas e categorias das entrevistas.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS

AE A – Agrupamento de Escolas A – Distrito de Viseu

AE B – Agrupamento de Escolas B – Distrito de Leiria

CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem

C1C - Coordenador de Departamento do 1.º ciclo

CDT - Coordenador dos Diretores de Turma

CP – Conselho Pedagógico

DA - Diretor de Agrupamento

DL – Decreto Lei

DT - Diretor de Turma

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

EMAEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

NAE - Necessidades de Aprendizagens Específicas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA - Plano Anual de Atividades

PE / PEA - Projeto Educativo do Agrupamento

PEE - Professor de Educação Especial

PEI – Projeto Educativo Individual

PIA – Processo Individual do Aluno

PIT – Plano Individual de Transição

PTT - Professor Titular de Turma (1.º ciclo)

RI – Regulamento Interno

RTP - Relatório Técnico-Pedagógico

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

“Rumo a uma educação de qualidade inclusiva
e equitativa ao longo da vida para todos”
(UNESCO, 2016).

A presente dissertação integra a última etapa do Curso de Mestrado em Educação Especial, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa sob orientação da Professora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira.

O tema deste estudo resulta de um grande interesse pessoal e profissional em conhecer a opinião que Diretores de Agrupamento, Coordenadores de Diretores de Turma e Coordenadores do Departamento do 1.º ciclo têm sobre o papel do professor de Educação Especial (PEE) na construção de uma escola inclusiva.

Optamos pelo tema “Papel do professor de educação especial na construção de uma Escola Inclusiva: Perceções de Diretores e Coordenadores”.

A educação inclusiva é um princípio educacional que visa garantir que todos os alunos, independentemente das suas habilidades, origens ou características, tenham acesso a uma educação de qualidade num ambiente de aprendizagem diversificado e respeitoso, promovendo uma escola inclusiva com a obrigação de possibilitar o acolhimento, acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas especificidades.

Para a escola ser inclusiva, terá de existir uma articulação estreita entre professores, pais e comunidade escolar, em que a promoção da igualdade de oportunidades será o objetivo primordial, garantindo assim a participação plena de todos. No sentido de assegurar a inclusão, a escola depende fundamentalmente do empenho e das convicções de todos os envolvidos no processo, “toda a pessoa deve poder beneficiar duma formação concebida para responder às suas necessidades fundamentais. Estas necessidades dizem respeito quer aos instrumentos essenciais da aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a

qualidade da existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender” (UNESCO, 1994, p. 107).

Segundo Correia (2013), a colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo é fundamental para que se desenvolvam estratégias que atendam às necessidades educativas de todos os alunos. Deste modo, todos os que se encontrem em desvantagem, devido a deficiência, problemas de saúde mental ou de aprendizagem, sobredotação, crianças institucionalizadas ou em situação de risco, que pertençam a minorias étnicas ou culturais, são abrangidos por este conceito que reforça a necessidade de se criarem condições que permitam a inclusão destes indivíduos num processo de ensino-aprendizagem acessível e universal.

O PEE, na escola atual, acaba por assumir um papel diversificado, como recurso especializado, enquanto professor (apoio direto) ou ainda como consultor (trabalho colaborativo) de toda a comunidade educativa; é ainda, um “elo” desperto e atento, principalmente para as necessidades dos alunos mais vulneráveis, funcionando assim como promotor da ligação entre a escola e as famílias. O PEE desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão, garantindo que cada aluno com qualquer tipo de dificuldade, limitação ou deficiência receba apoio e os recursos necessários para atingir o seu potencial educacional e participar plenamente na sociedade.

Torna-se, pois, pertinente analisar de que forma os Diretores de Agrupamento (DA), Coordenadores dos Diretores de Turma (CDT) e Coordenadores de Departamento do 1.º Ciclo (C1C) entendem e percecionam o contributo do PEE para a construção de uma escola inclusiva. Conhecer as perceções dos Diretores e Coordenadores sobre o papel do PEE na construção de uma Escola Inclusiva, constitui o objetivo geral do estudo.

Com base neste objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos: 1 - Conhecer as perspetivas de Diretores e Coordenadores sobre o papel desempenhado pelos PEE, na construção de uma escola inclusiva. 2 - Identificar semelhanças e diferenças entre as perceções dos Diretores e Coordenadores relativamente à construção de uma escola inclusiva e ao papel do PEE nesse processo. 3 – Identificar a articulação existente entre as perspetivas destes profissionais, o que está emanado no projeto educativo do agrupamento a que pertencem e a legislação atual sobre Educação Inclusiva.

A investigação realizada, resultou num Estudo de Caso, no qual se procurou entender de que forma os Diretores e Coordenadores de dois agrupamentos entendem o papel do PEE na construção de uma escola inclusiva e ainda se os pressupostos e princípios de uma educação inclusiva estão presentes nos seus documentos orientadores, mais propriamente, no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA).

Em termos de estrutura, este estudo subdivide-se em três partes.

A primeira parte diz respeito ao Enquadramento Teórico, fazendo uma abordagem aos conceitos teóricos que suportam o estudo. Este capítulo segmenta-se em cinco pontos: a Educação Inclusiva, a Escola Inclusiva, o papel/ a importância do diretor na construção de uma escola inclusiva, as lideranças intermédias no contexto escolar e o Papel do PEE. Consideramos que o processo de revisão de literatura foi essencial, gerando informação que contribuiu para uma melhor compreensão do fenómeno estudado (Coutinho, 2022). Conseguiu-se desta forma estabelecer um vínculo entre o conhecimento existente sobre esta temática e o problema investigado, o chamado estado da arte (Cardoso et al., 2010, citados por Coutinho, 2022).

Na segunda parte, referente ao Enquadramento Metodológico, partindo da questão orientadora do estudo e dos seus objetivos gerais e específicos, define-se e fundamenta-se o tipo e desenho do estudo; nesta parte apresenta-se também a caracterização dos participantes e do contexto escolar onde foi desenvolvida a investigação, bem como os processos e técnicas usadas na recolha e análise de dados, nomeadamente a análise documental, a realização de entrevistas e análise de conteúdo.

A terceira parte, corresponde à apresentação e discussão dos resultados e das considerações finais.

Por fim, constam do trabalho as referências bibliográficas e os anexos são referentes a instrumentos de recolha de dados e aos processos de sistematização dos mesmos.

Na redação deste documento seguimos as normas de elaboração de trabalhos académicos da Escola Superior de Educação de Lisboa (Cardoso & Rijo, 2020).

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| ' ' | | ' ' |

2.1. A Educação Inclusiva

“Todas as crianças e jovens do mundo, com os seus pontos fortes e fracos, com as suas esperanças e expectativas, têm o direito à educação. Não é o nosso sistema de educação que tem direito a certo tipo de crianças.”

(B. Lindqvist, Relator das UN, 1994)

A Educação Inclusiva tornou-se o novo paradigma da Educação, ao ter subjacente uma nova perceção de Escola, promovendo a igualdade de oportunidades, a educação para todos, a diversidade em termos culturais e raciais, incutindo determinados valores, como, por exemplo, o espírito de interajuda e a cooperação.

Booth e Ainscow (2002) declaram que a inclusão é um processo que exige mudanças: “É um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. Este (...) ocorre logo que se inicia o processo de desenvolvimento para a aprendizagem.” (p. 7)

Silva (2011) considera que a “A educação inclusiva” implica que a escola, no seu conjunto, perspetive a inclusão não apenas como um direito, mas também como um benefício, porque contribui para que todos “cresçam”, de modo a viverem e a conviverem mais adequadamente aceitando a diferença que caracteriza cada um de nós. A Educação Inclusiva implica outras formas de olhar o processo de ensinar e de aprender. Começamos, pois, a assistir a um movimento em que o enfoque do problema é colocado na Escola e não no aluno. (UNESCO, 2005, citado em Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011)

Assim sendo, a Educação Inclusiva é um desafio para os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem por reforçar a ação das escolas regulares e das respetivas equipas, apontando para a existência de um único sistema educativo e não de uma dualidade de sistemas, o Regular e o Especial. De acordo com Rodrigues (2006), tal facto leva à necessidade de criar uma capacitação de todos os professores para conseguirem lidar com a diversidade na sala de aula e na escola, visando uma orientação educativa flexível, centrada nas escolas e coordenada por princípios de política educativa claramente estabelecidos. Tudo isto leva a uma melhoria das

respostas a todos os alunos, incluindo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade.

Atendendo a toda a dinâmica desenvolvida sobre as escolas inclusivas, Ainscow e Booth (2002) criaram um manual de boas práticas de inclusão, que se intitula “Index for inclusion: developing learning and participation in schools”.

Em Portugal, o Índex, foi aplicado e está atualmente na sua terceira edição/versão.¹

A participação de Portugal foi desencadeada pelo Instituto de Inovação Educacional em 1995, que envolveu escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e 154 professores, nas quatro regiões educativas do país. Este instrumento foi avaliado favoravelmente e conduziu à reflexão teórico-prática e experimentação de soluções inovadoras na escola. O Index para a Inclusão proporciona às escolas um processo de auto-revisão/reflexão com base em três dimensões: a cultura, as políticas e práticas de escolas inclusivas (Booth & Ainscow, 2002).

Booth e Ainscow (2002), consideram que as três dimensões referidas no guião, culturas, políticas e práticas inclusivas, estão obrigatoriamente correlacionadas e interligadas, e são necessárias, para implementar o processo de mudança efetiva, na escola. Esclarecem também, que o Índex é constituído por cinco fases, a saber: fase 1 “começar a trabalhar com o Índex”, fase 2 “conhecer a escola”, fase 3 “elaborar um plano de desenvolvimento inclusivo”, fase 4 “implementar as prioridades” e fase 5 “avaliar o processo do Índex”.

A Direção Geral da Educação (2018), corrobora a descrição de Booth e Ainscow, reforçando que os indicadores para a inclusão, promovem o processo de autoconhecimento das escolas, com vista à definição de prioridades de mudança para o desenvolvimento da inclusão.

Posteriormente, na sequência da ratificação pelo Estado português da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no ano de 2009, a inclusão passou a ser uma prioridade que ficou reforçada com a aprovação do Decreto-Lei n.º 54/2018, instituindo

¹ A primeira versão foi criada em 2000, a segunda em 2002, e a terceira lançada em 2011. A versão portuguesa, foi produzida pelos “Cidadãos do Mundo”, a partir da autorização escrita da CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education), com tradução em 2002, de Ana Bernard da Costa e José Vaz Pinto.

o novo regime de educação inclusiva. O Decreto-Lei n.º 54/2018, parte da concepção de que todos os alunos têm potencial de aprendizagem, caso recebam apoio adequado “(...) 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” (art. 1.º, n.º 1).

No artigo 3.º, estabelece como princípios orientadores da educação inclusiva:

- Educabilidade universal: todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;
- Equidade: todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- Inclusão: todos têm direito ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;
- Personalização: medidas ajustadas às necessidades, potencialidades, interesses e preferências;
- Flexibilidade: gestão flexível do currículo, espaços e tempos escolares;
- Autodeterminação - respeito pela autonomia pessoal;
- Envolvimento parental: direito à participação e à informação dos pais e encarregados de educação;
- Interferência mínima: intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se considere necessária, respeito pela vida privada e familiar.

Assim, as opções metodológicas subjacentes ao decreto-lei baseiam-se na implementação do conceito de desenho universal para a aprendizagem (DUA) e de uma abordagem multinível, envolvendo a implementação de três tipos de medidas: medidas universais dirigidas a todos os alunos de modo a “promover a participação e melhoria da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo, 8.º); medidas seletivas visando responder a necessidades de apoio não abrangidas pelas medidas universais (artigo, 9.º) e medidas adicionais para dar resposta a dificuldades de aprendizagem intensas e persistentes que requeiram recursos especializados de apoio (artigo, 10.º).

Isto permite a qualquer aluno poder usufruir de determinadas medidas em qualquer altura do ano letivo e deixar de necessitar delas após um certo período temporal. Pode,

ainda, necessitar de medidas seletivas em determinado momento e usufruir de medidas universais quando aquelas se revelem excessivas.

Segundo o Manual de Apoio à Prática, o Decreto-lei n.º 54/2018 não ignora o caminho já realizado, nos últimos anos, em matéria de inclusão, mas “obriga, no entanto, a reequacionar o papel da escola, o modo como esta vê os alunos e como se organiza para responder a todos eles” (p. 12). Subjacentes a este diploma são apresentadas duas opções metodológicas, o DUA e a abordagem multinível no acesso ao currículo. (Pereira et al., 2018)

Pereira et al. (2018) apontam algumas das mudanças que o Decreto-Lei n.º 54/2018 promoveu:

- a) abandona os sistemas de categorização; b) abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais; c) estabelece um “continuum” de respostas para todos os alunos; d) coloca o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos; e) perspectiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social. (p.12)

O Decreto-Lei n.º 54/2018 define ainda, medidas de gestão flexível do currículo, a desenvolver com vista à contextualização do currículo e ao pretendido sucesso educativo de cada aluno. Outra inovação, particularmente relevante do ponto de vista dos direitos humanos, corresponde ao afastar-se da noção de que é necessário categorizar para intervir.

O paradigma educativo atual assenta numa perspetiva inclusiva e os normativos legais, decretados desde 2017, que, articulando-se entre si, orientam para uma Escola que se pretende inclusiva, a saber: a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, ambos de 6 de julho. Em 2019 a Lei n.º 116/2019, vem reforçar o papel dos encarregados de educação e reconhecê-los como membros da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) com direito a participar na elaboração, avaliação dos Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP), Projeto Educativo Individual (PEI) e Plano Individual de Transição (PIT) e ainda, poder solicitar a revisão dos mesmos (Art.º 4.º). No art.º 5.º define que as escolas através das EMAEI devem monitorizar a eficácia das medidas implementadas. É ainda, conferida

prioridade de inscrição dos alunos apoiados pelo Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), independentemente da sua área de residência (art.º 27) e preconiza a elaboração de um PIT para todos os alunos que beneficiam de PEI, de modo a facilitar a transição para a vida pós-escolar, incluindo, sempre que possível, a transição para o mercado de trabalho ou ensino superior (art.º 25.º, alínea 1).

Para haver uma educação inclusiva é necessário que a escola aceite e respeite todos, sendo este um dos pressupostos da inclusão.

2.2. A Escola Inclusiva

“Se não promove a inclusão, não é educação...”

(Costa & Couvaneiro, 2019)

Nem todos os autores concordam com o conceito de escola inclusiva, na perspetiva de Rodrigues (2000), o conceito devia ser denominado simplesmente Educação Inclusiva, justificando que se trata de uma conceção que diz respeito a todo o sistema de ensino, baseando-se na diferenciação curricular e pedagógica. É importante que não só se veja a Escola como inclusiva, mas que toda a Educação também o seja.

João Costa (2019), atual Ministro da Educação, entende que a escola inclusiva é:

Uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa, exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar. (Costa, 2019, p. 4).

No documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, homologadas pelo Despacho n.º 9180/2016, podemos destacar o seguinte:

Incluir todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos, e para a (...) construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade. (Costa, 2016, p. 10)

Nesta mesma linha surge, em 2017, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que aponta para o carácter inclusivo e multifacetado da escola, além de

definir como princípio orientador da inclusão: “a escolaridade obrigatória é de e para Todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional” (p.13). Ou seja, o direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo torna-se um imperativo.

Uma das finalidades da Escola Inclusiva é dar resposta adequadamente e com qualidade, não só à deficiência, mas a todas as formas de diferença. Rodrigues (2006), defende que a Educação Inclusiva recusa o isolamento e pretende que a “Escola” seja universal no acesso e no sucesso. A escola inclusiva apresenta, assim, muitas vantagens, sendo que o impacto é bastante positivo para os diversos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, tanto nas crianças com dificuldades de aprendizagem como nas que não apresentam dificuldades.

Para Ainscow (2009), a escola inclusiva incute valores inclusivos, na prática do dia a dia escolar como:

O aumento da participação de estudantes e a redução da sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais; a reestruturação das práticas escolares, culturas e políticas, para responder à diversidade de estudantes nas suas localidades; a presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como pessoas com necessidades educativas especiais (NEE). (p.16)

A escola, quando se diz que é de todos e para todos, deve cuidar de promover “um conjunto de pressupostos para que possa partilhar o sucesso de todos os alunos, sem exceção, com todos que o ajudaram a construir” (Correia, 2010, p.31).

Já Gusmão et al. (2011), concluem que a UNESCO define o foco da escola inclusiva em quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, e, aprender a aprender.

Correia (2013), indica que uma escola inclusiva deve promover as seguintes condições:

Ter um papel fundamental no que diz respeito à orientação e liderança - liderança no sentido de atribuir funções e partilhar responsabilidades com todo o corpo educativo (educadores, professores, auxiliares da ação educativa, encarregados

de educação e qualquer outro membro da comunidade escolar); promover um ambiente de cooperação, respeito mútuo, confiança e entreajuda - Todos devem trabalhar juntos, com foco na melhor maneira de promover a aprendizagem para Todos os alunos; promover a flexibilidade curricular - devem ser as necessidades de cada aluno a orientar o processo educativo; criar oportunidades de formação contínua a todos os membros da comunidade educativa, para garantir melhores aprendizagens; proporcionar aos alunos com necessidades adicionais de suporte, dentro das suas particularidades, um apoio especializado para maximizar as suas aprendizagens - esse papel é da responsabilidade do PEE, em parceria com as equipas educativas que integram esses alunos e os serviços de orientação e psicologia da instituição; selecionar medidas educativas adequadas a cada aluno, que permitam o cumprimento das planificações contextualizadas a cada situação e a concretização de aprendizagens significativas.

Os novos normativos apontam para uma escola inclusiva onde todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua inclusão social. A escola terá de se afastar de modelos de ensino-aprendizagem centrados no currículo, dando relevância a modelos centrados no aluno, no qual, a construção do ensino tenha por base as suas necessidades individuais (Ferreira et al., 2020).

Uma escola inclusiva, não será possível sem que as escolas tenham órgãos de gestão e líderes que partilhem os princípios e valores da inclusão.

2.3. A importância do Diretor na construção de uma escola inclusiva – O líder Inclusivo

“Liderar é conduzir um grupo de pessoas, influenciando os seus comportamentos e ações, para atingir objetivos e metas de interesse comum, de acordo com uma visão do futuro baseada num conjunto coerente de ideias e princípios.”

(Lacombe & Heilborn, 2003, p. 348)

As reformas educativas em Portugal são a rampa de um confronto de ideias, de perspetivas e de orientações sobre a educação, para melhorar a qualidade do ensino. Em 2008, com a publicação do Decreto-Lei 75, de 22 de abril, a gestão colegial da escola deu lugar à gestão unipessoal de um Diretor. Este Decreto-Lei surge para reforçar “a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino” (Ministério da Educação, 2008, p. 2342). Neste normativo foram definidas várias competências do Diretor (art.º 20.º) enquanto representante máximo dos órgãos de gestão, das quais se destacam a responsabilidade de, após audição do conselho pedagógico (CP), elaborar e submeter à aprovação do conselho geral as alterações ao regulamento interno (RI), os planos anual e plurianual de atividades (PAA) e ainda o PEA.

Considerando que os órgãos de gestão desempenham um importante papel na construção de uma escola inclusiva ao serem responsáveis por criar e implementar políticas e programas para a criação de um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos os estudantes.... Têm ainda, a responsabilidade de supervisionar as práticas e políticas da escola, de modo a garantir que todos os alunos recebam o apoio necessário para atingir os seus objetivos académicos. Os órgãos de gestão também têm o dever de estabelecer critérios equitativos e acessíveis para selecionar e admitir alunos e ainda oferecer programas que atendam às necessidades de todos.

Além disso, os órgãos de gestão devem garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais, proporcionando oportunidades de aprendizagem, recursos, serviços e programas. Devem também criar e implementar políticas que promovam a inclusão, a diversidade na escola e sejam sensíveis aos alunos com necessidades de aprendizagem específicas (NAE). Por fim, os órgãos de gestão devem trabalhar para garantir que a escola seja um lugar seguro e acolhedor para todos.

Para isso, a Direção da escola deve garantir que todos os professores e restantes funcionários recebam formação adequada para lidar com a diversidade, bem como para desenvolver práticas que proíbam qualquer discriminação ou tipo de “bullying”.

Na atualidade, a Direção das escolas (Diretor, Subdiretor, Adjuntos e Assessores) enfrentam grandes desafios, de onde se destaca a implementação e garantia de uma escola inclusiva, com abertura à comunidade e à diversidade dos alunos que a

frequentam. Nesta perspetiva o diretor, enquanto líder e gestor escolar, tem um papel preponderante, criando uma cultura de escola inclusiva, envolvendo cooperativamente todos os intervenientes nesse processo. Nesta linha de pensamento, Sage (1999), citado por Tezani (2017) refere que: “o gestor escolar é o grande responsável para que a inclusão ocorra na escola, abrindo espaços e promovendo trocas de experiências importantes, desenvolvendo uma gestão democrática e participativa, de acordo com o contexto em que atua na comunidade...” (p.3)

Em suma, os órgãos de gestão desempenham um papel vital na construção da escola inclusiva, mediante políticas de aceitação e apoio ao desenvolvimento académico.

Perrenoud (2003), referindo-se à eficácia dos sistemas educativos, assevera serem indispensáveis “chefias que exerçam uma liderança profissional mais do que um controlo burocrático” (p.105).

Todo o “líder” escolar tem de ter entre as suas competências a capacidade de organizar, planificar e orientar todas as atividades, seja enquanto Diretor, Presidente do CP ou membro do Conselho Geral do Agrupamento.

Segundo Kouzes e Posner (2009) a liderança escolar não constitui uma “posição ou título”, nem significa “poder ou autoridade” organizacional... “A liderança tem a ver com relacionamentos, com credibilidade e com aquilo que se faz” (pp. 369-370).

Bento e Ribeiro (2013) alertam que os estilos de liderança podem ser alterados tendo em conta os seguintes fatores: “a motivação da equipa, o tamanho e a idade do grupo, o momento ou fase em que se encontra.”

Consideram ainda, que uma liderança eficaz deverá ter em conta, as seguintes dimensões:

- a) O líder: os seus valores e as suas convicções, a sua disponibilidade para o grupo, a sua maneira de comunicar e de dar o exemplo;
- b) Os liderados: o empenho que colocam no trabalho, as expectativas relativamente ao líder, o sentimento de poderem participar nas decisões;
- c) O contexto: o ambiente de trabalho, o espírito de equipa, o tipo de organização, os objetivos. (pp. 18-19)

Assim a liderança em contexto escolar, só faz sentido quando: “os líderes trabalham com e para as pessoas, importa realçar que esta visão não deve ser imposta, mas antes

trabalhada em equipa para definir o rumo da escola e para que todos se sintam implicados no sucesso”. (Bento & Ribeiro, 2013, p. 21)

Por seu lado, Lopes (2016) afirma que as lideranças escolares são elementos chave na mudança e desenvolvimento das escolas. (p. 157)

Na escola atual compete ao Diretor a função de liderar o processo de inclusão, no sentido de aumentar a participação de todos os alunos. Líderes inclusivos devem assumir os valores e princípios estabelecidos pela escola, servindo como modelos para professores, alunos, funcionários e restante comunidade escolar.

Cabe-lhe ainda, trabalhar em conjunto com os professores e funcionários da escola para garantir que todos os alunos sejam incluídos e bem-sucedidos, promovendo o trabalho colaborativo.

De entre as mais variadas funções do Diretor enquanto líder inclusivo, importa promover junto das lideranças intermédias (Coordenadores dos diferentes órgãos escolares) a participação em todas as atividades e o trabalho colaborativo interdepartamental.

2.4. As lideranças intermédias no contexto escolar - os coordenadores como líderes

“Por trás de escolas inovadoras tem-se revelado a existência de líderes, independentemente do nível em que se situam. Eles estão no topo, nas estruturas intermédias e na base”.

(Alarcão, 2001, p. 20)

Na visão de Blandford (2006) as funções executadas pelos coordenadores dos vários departamentos escolares podem ser entendidas como essenciais para o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional, como ainda, para o desenvolvimento das instituições escolares e aumento da qualidade educativa.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos, menciona ser necessário “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da

autoridade necessária para desenvolver o PEA e executar localmente as medidas de política educativa”. Na revisão operada consagram-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção e gestão intermédia, do qual se destaca o artigo 43.º, ponto 5 do Decreto-Lei n.º 137/2012: O coordenador de departamento curricular² deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.

De acordo com Oliveira (2001), o gestor intermédio é um “ator educativo que, dada a posição que ocupa na comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar, com autonomia e legitimidade para fomentar medidas de apoio e de correção”, com vista à melhoria do desempenho dos professores e cuja finalidade última é a promoção do sucesso educativo. (pp. 48-49)

Atualmente, os Agrupamentos de Escola elaboram o seu PEA onde são traçados os objetivos e metas, na gestão intermédia encontramos estruturas diversas com atribuições e competências específicas – CDT, Coordenação de Departamento, CP, Coordenação de projetos - escolhidas/designadas pelo DA, na autonomia, que é dada às escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008).

O Decreto anteriormente referido, é aquele que melhor define as lideranças intermédias, designadas como estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. No seu artigo 42.º, compete-lhes desenvolver o Projeto Educativo, colaborar com o Diretor e com o CP, “no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.”

Alarcão e Tavares (2010) resumem algumas das funções que deverão ser exercidas pelo “gestor intermédio” na qualidade de supervisor, especificando que este deve ter: conhecimento contextualizado da escola como organização com uma missão a cumprir, um passado, um futuro; conhecimento dos membros da escola, suas características como indivíduos e grupos; conhecimento das estratégias ao nível do desenvolvimento

² Inicialmente o Coordenador de Departamento Curricular era eleito pelos seus pares, passou posteriormente a ser designado pelo Diretor e atualmente pode ser eleito de entre três professores designados pelo Diretor (artigo 43.º, ponto 7)

institucional e profissional; conhecimento dos fenómenos ligados à aprendizagem de qualidade, experiencial e permanente; conhecimento das metodologias relativas à investigação-ação-formação; conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade; conhecimento sobre as ideias e as políticas de educação.(p.135)

Em resumo, as lideranças intermédias são fundamentais na estrutura educacional, contribuindo para a eficácia, qualidade e desenvolvimento contínuo das escolas.

Assim, podemos concluir que o coordenador tem a função de ser gestor e líder. Gestor no sentido de assumir as responsabilidades de planificar, organizar e disponibilizar as informações e recursos existentes e Líder na capacidade de motivar e mobilizar o grupo que coordena para os valores e missões da escola.

2.5. O papel do Professor de Educação Especial

“York-Barr et al. (2005), recorrem à metáfora do “controlador do tráfego aéreo” para mostrar as múltiplas dimensões envolvidas no exercício profissional dos PEE”.

(Madureira & Leite, 2019, p.7)

Um estudo desenvolvido pela OCDE (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective*, refere que as competências dos professores, com mais impacto na aprendizagem dos alunos, são: transmitir ideias de forma clara e com convicção; criar ambientes eficazes de aprendizagem para grupos heterogéneos; promover uma forte relação com os alunos; ser criativo, entusiasta e trabalhar eficientemente. Este organismo defende que o perfil dos professores, deve incluir um saber profundo da disciplina a ensinar, competências pedagógicas, a capacidade para trabalhar eficazmente, com uma multiplicidade de colegas e alunos, a capacidade de contribuir para a escola e para a profissão e a motivação para continuar a desenvolver-se enquanto professor.

Com o Despacho-Conjunto n.º 198/99, de 3 de março, o Ministério da Educação e Inovação, vem definir para cada área de formação especializada, as competências nos domínios da análise crítica, de intervenção, de formação, supervisão e avaliação, bem como de consultoria. É este despacho, que afere o perfil de formação de professores,

na área de formação especializada, de educação especial, qualificando-os para o exercício das funções de apoio, de acompanhamento, e de integração socioeducativa de indivíduos com NEE. O normativo define quatro áreas de competência para o PEE: competências de análise crítica; competências de intervenção; competências de formação, de supervisão e de avaliação e competências de consultoria.

Competências de análise crítica, o PEE deve saber interpretar a escola, organizar o currículo de acordo com contributos teóricos das ciências da educação, para alunos com NEE; ter conhecimento científico, para fundamentar a tomada de decisão; posicionar-se face a modelos de resposta às NEE e aos seus quadros conceptuais.

Competências de intervenção: a) identificar as NEE, com limitações físicas e/ou desvantagens sociais, no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos; b) aplicar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica; c) apoiar a diversificação de estratégias e de metodologia, por forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens; d) saber elaborar adaptações ao currículo regular decorrentes das respetivas necessidades educativas; e) desenvolver, como docente, programas em áreas específicas de aprendizagem para alunos portadores de deficiências de baixa incidência, nomeadamente cegos, surdos ou multideficientes; f) aplicar medidas previstas no Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, relativas aos alunos com NEE; g) dinamizar programas de educação parental e intervir em processos de envolvimento dos pais na educação precoce, educação escolar e formação profissional dos seus filhos, bem como em projetos de integração educacional e social; h) melhorar as condições e ambiente educativo da escola numa perspetiva de fomento da qualidade e da inovação educativa; i) promover a elaboração e implementação de projetos educativos da escola que respondam às características da população escolar, mobilizando os recursos locais existentes.

Competências de formação, de supervisão e de avaliação: a) apoiar e cooperar na formação contínua de professores de ensino regular, dos docentes especializados e dos órgãos de administração e gestão das escolas; b) colaborar com os professores de ensino regular, na sala de aula, em tarefas de diferenciação pedagógica, respondendo às necessidades das turmas heterogéneas em processos de educação inclusiva, numa escola para todos; c) diagnosticar NEE dos alunos tendo como referência o currículo e

os padrões sociais correspondentes à idade cronológica, em articulação com o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas.

Competências de consultoria: a) apoiar os órgãos de gestão, de coordenação pedagógica e os professores, na construção de projetos educativos e curriculares que proporcionem uma gestão flexível dos currículos e a sua adaptação às realidades locais, aos interesses e às capacidades dos alunos; b) assessorar e apoiar os centros de formação das associações de escolas no planeamento e execução de programas de formação.

Neste Despacho-Conjunto, é também referido que, tratando-se de um primeiro referencial, considera-se que o mesmo deverá ser objeto de reapreciação no prazo de cinco anos, por forma a possibilitar o seu ajustamento à evolução que, previsivelmente, se fará sentir no sistema educativo, o que não se confirmou, já passaram quase 25 anos e o despacho nunca foi revisto, está desatualizado porque se refere ao Decreto-Lei n.º319/91 (há muito revogado) e mantém-se como o documento orientador para as especializações, pós-graduações e mestrados de educação especial.

A partir daqui e decorrente de alterações a nível da política educativa no que concerne à necessidade garantir uma educação para todos, o papel do PEE tem sido alterado.

Atualmente, segundo Madureira e Leite (2019), o Decreto-Lei n.º 54/2018:

Perspetiva o docente de educação especial, como um duplo especialista: especialista na planificação e intervenção aos alunos com problemáticas específicas³ (...); especializado em pedagogia inclusiva, colaborando com os professores, e outros profissionais na construção de ambientes de aprendizagem onde todos os alunos participam e experienciam situações de sucesso para o desenvolvimento pessoal, social e escolar⁴ (...). O artigo n.11, do normativo, esclarece que, de forma colaborativa e corresponsável, o docente de educação especial, apoia os restantes professores na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão. (p. 7)

³ No ponto 5, do Artigo n.º10, no ponto 3, alínea b), do Artigo n.º12, no ponto 3, do Artigo n.º13, no ponto 2 e 3 do Artigo n.º 14; no ponto 2, do Artigo n.º15.

⁴ Na alínea a), do ponto1, do Art.n.º11 e no ponto 4, do Art. n.º11

Já Prata e Santos (2019) referem que após análise da legislação atual se podem elencar algumas das funções e competências reconhecidas aos PEE, das quais destacamos:

Papel relevante na integração e inclusão de todos os alunos, no apoio à gestão e nas dinâmicas pedagógicas e organizacionais dos agrupamentos; Garantia a promoção do sucesso educativo dos alunos, nomeadamente na colaboração prestada às estruturas intermédias dos contextos educativos, nas respostas mais adequadas a cada aluno/situação; Reforço dos valores da diversidade, educação de qualidade, igualdade de oportunidades, participação, flexibilização curricular e personalização da planificação didática; Papel importante na gestão de mudanças de mentalidade e vivências na comunidade escolar; Contributo para o sucesso e construção de uma escola mais justa e inclusiva. (p.35)

Prata e Santos (2019) identificam ainda, as ações/competências do PEE, das quais se destacam:

Desenvolver a componente letiva em múltiplos ambientes (sala de aula com a turma; CAA); Assessorar a EMAEI; Desenvolver trabalho colaborativo/consultoria junto de outros docentes (corresponsabilização); Promover as políticas de inclusão no Agrupamento de Escolas/Escolas Não Agrupadas; PEE como facilitador das dinâmicas de uma escola em que TODOS aprendem, para uma maior equidade e sucesso; Identificar barreiras à aprendizagem e contribuir para a implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; O papel do PEE é tão mais completo e enriquecedor quanto mais a montante for desenvolvido, nomeadamente no apoio à gestão e definição de políticas educativas (PEA, constituição de turmas, distribuição de serviço letivo, definição do PAA); Relevância do seu profissionalismo (competência reflexiva e investimento na formação contínua). (pp.37-39)

Almeida (2021), refere⁵ que “a intervenção de recursos especializados deve convocar a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e

⁵ De acordo com o Ponto 5, do artigo 10.º do Decreto-Lei 54/2018

especialista”, identificando estes três papéis como os previstos para o desempenho das funções do PEE:

Articulador - papel que tem a ver com a relação que deve existir entre o PEE e o docente da disciplina/turma, cabendo aqui, entre outras, as seguintes funções:

Adaptação de materiais/atividades, para os alunos poderem ser, de facto, incluídos na sala de aula; Levantamento de necessidades de formação ou de divulgação de práticas para uma sala de aula mais inclusiva; Partilha de saberes teóricos e práticos, em sede de conselho de turma ou noutros espaços, que concorram para eliminação de barreiras e melhor gestão da diversidade.

Dinamizador – papel relacionado com os momentos em que o PEE está em sala de aula, podendo ter, entre outras, as seguintes funções: Implementação de uma dinâmica com recurso ao desenho universal para a aprendizagem (DUA), é importante mencionar que o PEE pode estar apenas presente na construção conjunta da planificação seguindo a metodologia do DUA, não sendo forçoso que esteja na sua dinamização; Dinamização de projetos direcionados não apenas para alunos que este docente esteja a acompanhar direta ou indiretamente, mas também para outros, dinâmicas que assentem numa lógica de promoção de competências essenciais para a aprendizagem; Dinamização de espaços de reflexão para professores no âmbito de uma escola e de uma sociedade mais inclusiva.

Especialista – é no contexto deste papel que deverá centrar-se o horário letivo deste professor, embora possa haver horas do seu horário – por exemplo, 1 ou 2/semana - para o papel de dinamizador. No âmbito deste papel, prevê-se o seguinte: Sessões letivas, preferencialmente individuais, embora tal possa depender do propósito da intervenção. Esta intervenção, que poderá ocorrer particularmente no contexto da medida apoio psicopedagógico, deve centrar-se nas áreas causais das dificuldades dos alunos e, com exceções, deve ter lugar fora da sala de aula – ao contrário do que poderá fazer sentido no contexto de um apoio educativo e de coadjuvação, de preferência quando o aluno não tem outras aulas, até porque aquilo que o PEE trabalha não é o foco do trabalho do professor da disciplina, e estes alunos não devem perder conteúdos curriculares.

Construção de materiais e de diretrizes que surjam da necessidade percebida quando articula com os restantes professores da escola. Seleção de metodologias no contexto da implementação do DUA. Avaliações especializadas, em contexto multidisciplinar. (pp.5, 6)

Na opinião de Alves (2019) o PEE, enquanto recurso humano específico de apoio à aprendizagem, e à inclusão, deve fundamentalmente: compreender a visão e missão da escola objetivados na promoção e sucesso da aprendizagem para todos os alunos; contribuir para o sucesso educativo e para a promoção de competências socioemocionais; resolver colaborativamente, em equipa, questões ou situações, como pensador crítico e ativo; ser um colaborador, um comunicador ativo e eficaz; ser um pesquisador e investigador que reflète em equipa sobre a eficácia dos seus contextos/ambientes; planificar e avaliar em conjunto; compartilhar ideias que motivem e envolvam saberes partilhados e especializados. Deve ainda promover articuladamente com o Conselho de Turma/Docentes as competências previstas no PEA, nomeadamente conhecimentos, capacidades e atitudes; desenvolver competências de complementaridade (desenvolvimento do PIT, metodologias e estratégias de ensino estruturado, autonomia pessoal e social); deve integrar ou articular ativamente com a EMAEI. (pp. IX-X)

No Decreto-Lei n.º 54/2018, que regula a educação inclusiva, o papel preponderante do PEE centra-se em prestar aconselhamento, apoiando "(...) 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" (n.º 4 do art.º 11.º). Ainda que cabe ao PEE em parceria com o Professor Titular de Turma (PTT) / Diretor de Turma (DT), a aplicação das medidas universais e seletivas, quando necessárias. Relativamente às medidas adicionais, deve ser "convocada a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula" (n.º 5, art.º 10). O seu papel, nesse mesmo decreto, consiste ainda, fazer parte da EMAEI e realizar a sua intervenção no CAA.

Verificamos que segundo os autores e a legislação, o papel do professor de educação especial é muito diversificado e por vezes ambíguo e/ou pouco claro.

Estado da Arte

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

(Paulo Freire)

Pesquisando nos repositórios científicos podemos constatar que há alguns estudos sobre as percepções dos professores, encarregados de educação e alunos relativas às funções desempenhadas pelos PEE e/ou relativamente à educação inclusiva e escola inclusiva. Nessa pesquisa não encontramos estudos que abordassem as perspetivas dos Diretores de Agrupamentos e Coordenadores sobre a importância do PEE na construção de uma escola inclusiva.

Mediante um estudo intitulado “Uma Escola para Todos - Percepções/Expectativas do professor do ensino regular, face ao perfil e trabalho do professor de Educação Especial”, da autoria de Faria (2011) verifica-se que há uma variação das expectativas consoante as habilitações académicas, a idade, o género e a experiência profissional dos inquiridos. Quanto maior a idade e habilitações dos inquiridos, menores são as expectativas no que se refere ao PEE. No estudo, os professores do ensino regular esperam que o PEE seja um elo/elemento que auxilie na inclusão, planificação, aplicação de medidas educativas e na gestão dos currículos dos alunos com “necessidades educativas especiais”. Dessa forma vêem o professor como parte de uma equipa que terá como responsabilidade final a solução conjunta dos problemas com que se debatem e permitindo a realização de trabalho mais eficaz com os alunos acompanhados. Neste estudo de natureza descritiva, no âmbito da investigação socioeducativa, o questionário foi o instrumento utilizado para a recolha dos dados, sendo aplicado a 120 professores do ensino regular.

Num outro estudo intitulado “Perspetivas de professores e de alunos sobre o papel do PEE na construção de uma escola inclusiva” da autoria de Isabel Vale (2020), pretende-

se conhecer as perspetivas que professores e alunos têm sobre o papel dos PEE na construção de uma escola inclusiva.

A metodologia aplicada baseou-se numa abordagem de carácter qualitativo e interpretativo que recorreu a diversas técnicas de recolha de dados, principalmente a realização de entrevistas semidiretivas a professores e de um focus group a alunos.

Relativamente aos resultados obtidos neste estudo, na opinião dos participantes "...a escola garante o acesso, a participação e o sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais..." (p.4). As opiniões dos alunos e dos professores relativamente ao papel do PEE são, de certa forma, similares, quando referem que este é um docente cujo papel é muito diversificado.

Leite e Madureira (2019)⁶, refletem acerca das funções do PEE, a sua natureza multidimensional e complexa, em contexto de educação inclusiva. Destaca-se o Despacho Conjunto n.º 198/99 que deu origem ao perfil de competências do PEE e que passadas duas décadas continua em vigor, apontando para um "conjunto abrangente de funções que integram o aluno, a família, o professor, a escola e a comunidade educativa". (p. 6) Sendo que o atual Decreto-Lei n.º 54/2018 perspetiva o docente de educação especial, como um duplo especialista: especialista na planificação e intervenção aos alunos com problemáticas específicas; especializado em pedagogia inclusiva, colaborando com os professores, e outros profissionais na construção de ambientes de aprendizagem onde todos os alunos participam e experienciam situações de sucesso para o desenvolvimento pessoal, social e escolar.

O contributo de Prata e Santos (2019), baseado em entrevistas efetuadas a DA, coordenadores da EMAEI e PEE, concluem que "A ação do PEE cresceu na escola como reveladora da diversidade das formas de aprender e da necessidade de proceder a alterações significativas nos contextos educativos para que todos os alunos tenham garantido espaço para serem incluídos." Evidencia-se, ainda, o reconhecimento da sua capacitação, experiência, dedicação e até vocação que garantem a promoção do sucesso educativo dos alunos.

⁶ Revista Educação Inclusiva (2019) apresentou dois artigos: "Escola Inclusiva – qual o papel /funções perfil do PEE" e "Propostas de reflexão a partir dos olhares e perspetivas dos Diretores, coordenadores das EMAEI e dos PEE".

O Perfil de Professores Inclusivos⁷ (2012) foi um dos temas abordados na Formação de Professores para a Inclusão, apresentando informações concretas sobre as competências, atitudes, conhecimentos e capacidades exigidas a todos os professores que trabalham em ambientes inclusivos. Como resultado, identificaram-se quatro pontos fundamentais, relacionados com o ensino e a aprendizagem, para o trabalho de todos os professores em contextos inclusivos: 1 - Valorização da diversidade – a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação; 2. Apoiar todos os alunos – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados a atingir por todos os alunos; 3. Trabalho com outras pessoas – colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores; 4. Desenvolvimento profissional e pessoal – o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida. Sugerindo posteriormente os Princípios Gerais para a implementação de um perfil de professores inclusivos associados a áreas de competência, compostas por três elementos: atitudes, conhecimentos e capacidades. Uma das principais recomendações da organização, é de que as competências para a inclusão, sejam uma meta a atingir junto de todos os professores na sua formação inicial, e complementada para o desenvolvimento profissional com a formação contínua. Almeida (2021)⁸, reflete acerca das diferenças entre os papéis do PEE e do professor de Apoio Educativo, afirmando que “subsistem dúvidas, confundem-se papéis e desaproveita-se um dos recursos com mais formação nas escolas portuguesas, que é o PEE, substituindo-se este papel pelo de professor de Apoio Educativo”, contribuindo desta forma para a clarificação do papel e práticas da responsabilidade do PEE, apresentando uma resenha da legislação que foi introduzindo algumas alterações no desempenho destes papéis e a dada altura acolheram a mesma designação “houve momentos em que a designação Apoio Educativo abrangia aquilo que era esperado de um professor com formação específica deixando consequências que perduram e que

⁷ Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012) intitulada Formação de Professores para a Inclusão (TE4I) - Perfil de Professores Inclusivos, que contou com a participação de 400 intervenientes, 55 especialistas de 25 países, entre os quais Portugal, composto por políticos, responsáveis pela formação de professores e pela educação inclusiva e professores da formação inicial e especializada.

⁸ Da falta de Identidade do Professor de educação Especial, revista Eduletteres, 2011.

estão relacionadas com a enorme confusão de papéis entre um professor, o de Apoio Educativo, e outro, o de Educação Especial.”

Apresenta ainda, as diretrizes para a definição de papéis e aquilo que interpreta como sendo as funções principais do PEE de acordo com a legislação e outros documentos orientadores em vigor, concluindo que não haver motivo para confusões uma vez que no Decreto-Lei n.º 54/2018, são previstos três papéis do PEE – “dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem”.

Como podemos constatar, os diferentes estudos apresentam uma variedade de tarefas/funções no que se entende enquanto perfil do PEE, apesar das legislações anteriormente apresentadas apresentarem as funções ou papéis a desempenhar pelos PEE, o que se verifica é que cada escola/agrupamento interpretam essas funções, tarefas, papéis de forma distinta, mas que permitem uma ligação à definição do problema.

3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo apresentamos a metodologia adotada, tendo em conta os objetivos do estudo. Privilegiou-se uma abordagem qualitativa, uma vez que se espera conhecer as percepções dos DA e de alguns Coordenadores com assento no CP que representam os diversos ciclos de ensino, sobre o papel do PEE na construção de uma Escola Inclusiva.

3.1. Definição do problema

A Educação Inclusiva e a Escola Inclusiva, ao longo das últimas décadas, são uma preocupação de todos os intervenientes no processo educativo, desde que na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) os seus signatários assumiram um “compromisso em prol da Educação para Todos”.(p.1)

A partir desse momento, em Portugal os vários governos e respetivos ministérios da educação foram dando especial destaque à escola inclusiva, como se pode constatar na página de abertura da Direção Geral da Educação:

A criação de escolas inclusivas implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, 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.

A legislação tem acompanhado os princípios da inclusão, verificando-se uma introdução de novos conceitos com influência nas práticas a desenvolver na escola e no papel a desempenhar pelo PEE de modo a assegurar uma educação para todos, como referido na revisão da literatura.

Prata e Santos (2019), após entrevistas a Diretores, Coordenadores de EMAEI e Coordenadores do Departamento de Educação Especial, e na análise relativa ao Decreto-Lei n.º 54/2018, afirmam que “o Decreto-Lei não é claro ou objetivo relativamente ao perfil do PEE, remetendo para um enquadramento de alguma indefinição e ambiguidade.” (p. 38)

Na mesma linha, Leite e Madureira (2019) referem que analisando os diplomas portugueses, estes “mostram a natureza multidimensional e complexa do papel (...) do professor de educação especial numa escola que se quer inclusiva” (p. 7).

Almeida (2021), afirma que “subsistem dúvidas, confundem-se papéis e desaproveita-se um dos recursos com mais formação nas escolas portuguesas, o PEE”. (p.1)

Segundo Panaças et al. (2015), numa escola assente na diversidade, os líderes precisam, mediante mudanças das suas práticas de gestão, transformar as escolas em verdadeiras comunidades educativas inclusivas, onde cada membro se sinta valorizado. Consideram ainda, que é fundamental uma política de valorização profissional de toda a equipa, onde os diretores das escolas implementem políticas inclusivas com eficácia, transmitindo uma visão muito clara de inclusão, a todo o corpo docente. Entendem também que a liderança deve ser uma responsabilidade de todos, dado a complexidade e pluralidade de aspetos organizativos e curriculares, que envolvem uma resposta educativa adequada, sendo improvável que uma única pessoa possa assegurar uma liderança eficaz na construção de uma escola inclusiva. Por conseguinte, é importante que os líderes saibam delegar e colaborar com outros profissionais.

Face à informação apresentada e ao interesse pessoal e profissional em torno da Educação Inclusiva, julgamos importante procurar conhecer a perceção que os DA e os Coordenadores têm sobre o papel do PEE na construção de uma escola inclusiva. O interesse pessoal no tema, advém da experiência adquirida nos vários cargos desempenhados ao longo da carreira docente, enquanto assessor do diretor, coordenador de departamento, coordenador de grupo e docente em vários grupos de recrutamento e agrupamentos, entendendo que as lideranças intermédias desempenham um papel crucial no sistema educacional, ao atuarem como o elemento de ligação entre o órgão de gestão e os professores, desempenhando funções de coordenação, suporte e acompanhamento em diferentes níveis nas escolas.

Assim, parece ser pertinente, o estudo, tendo em conta que, o seu objetivo consiste em saber o que pensam/percecionam os Diretores de Agrupamento, os Coordenadores dos Diretores de Turma e os Coordenadores de Departamento do 1.º ciclo sobre a importância e o papel do PEE na construção de uma escola inclusiva.

3.2. Questão orientadora

O que pensam os Diretores de Agrupamento de Escolas, Coordenadores de Diretores de Turma e Coordenadores de Departamento – 1.º Ciclo sobre o papel do PEE na construção de uma escola inclusiva?

3.3. Objetivos

Objetivo Geral

O objetivo deste estudo consiste em conhecer as perceções de Diretores de Agrupamento e seus Coordenadores sobre o papel do PEE na construção de uma Escola Inclusiva.

Objetivos Específicos

- 1 - Conhecer as perspetivas de Diretores e Coordenadores sobre o papel desempenhado pelos PEE, na construção de uma escola inclusiva.
- 2 - Identificar semelhanças e diferenças entre as perceções dos Diretores e Coordenadores relativamente à construção de uma escola inclusiva e ao papel do PEE nesse processo.
- 3 – Identificar a articulação existente entre as perspetivas destes profissionais, o que está emanado no projeto educativo do agrupamento a que pertencem e a legislação atual sobre Educação Inclusiva.

3.4. Tipo de estudo

Quando se pretende encontrar resposta para uma questão ou a solução para um problema, é preciso proceder de forma metódica e controlada, para as soluções encontradas poderem ser consideradas científicas e, assim, ser aceites pela comunidade de investigadores. Ou seja, é preciso seguir uma metodologia apropriada. Segundo Reis (2010), “o termo metodologia significa um método particular de aquisição

de conhecimentos, de uma forma ordenada e sistemática para encontrar respostas para questões (...) que conduzem a um fim.” (p.57).

Para desenvolver esta investigação optamos por uma abordagem de carácter qualitativo e interpretativo que recorre a diversas técnicas de recolha de dados, principalmente a realização de entrevistas semidiretivas a professores (Diretores de Agrupamento e Coordenadores) e a análise documental.

O estudo que realizamos é um Estudo de Caso Múltiplo centrado em dois agrupamentos de distritos diferentes.

Yin (2010) salienta que cada caso é cuidadosamente selecionado para haver resultados semelhantes, ou seja, uma replicação lógica. O uso de múltiplos casos garante maior validade ao estudo, e permite a generalização dos resultados. O estudo de caso (Stake, 2012) é o método de investigação selecionado, valorizando, sobretudo, a análise em profundidade de contextos educacionais definidos. Esta escolha justifica-se, por um lado, por este método ser considerado o mais adequado à obtenção de respostas às perguntas de investigação e aos objetivos inerentes ao presente estudo e, por outro, porque permite uma maior proximidade com os fatores que influenciam os fenómenos que ocorrem nas instituições educativas em análise. Bogdan e Biklen (1994) definem o estudo de caso como, “a observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Lüdke e André (2018) defendem que este é o método com características mais apropriadas ao desenvolvimento de estudos na área da educação.

3.5. Desenho do estudo

Partindo da questão orientadora do estudo e dos objetivos que se pretendem atingir, esta investigação enquadra-se numa abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso múltiplo, uma vez que os seus pressupostos básicos se adaptam às finalidades da pesquisa proposta, o qual é de natureza descritiva e interpretativa.

Trata-se assim de um estudo de caso descritivo, no âmbito das metodologias qualitativas de investigação, indo ao encontro da evolução deste tipo de estudos que Bogdan e Biklen (1994) preconizam:

Um campo, que era denominado por questões de mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatísticas, alargou-se, para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por “Investigação Qualitativa. (p. 41)

Assim, tendo como referência as questões orientadoras e os objetivos que se pretendem alcançar, equacionou-se a metodologia considerada mais adequada para o presente estudo e as características da metodologia escolhida. Tendo em conta estes fatores, desenhou-se a presente pesquisa que se desenvolve nas seguintes fases:

1.ª fase – Preparação do estudo: seleção dos participantes que farão parte deste estudo; realização dos consentimentos informados; elaboração da ficha de caracterização dos participantes e dos agrupamentos; elaboração dos guiões de entrevista e validação das entrevistas junto de especialistas.

2.ª fase – Recolha de dados: pesquisa documental (da legislação atual e anterior relativa à educação inclusiva e dos PEA e RI); realização de entrevistas a DA e Coordenadores; caracterização dos participantes e dos Agrupamentos; transcrição das entrevistas; validação das entrevistas pelos entrevistados; revisão da literatura.

3.ª fase – Análise de conteúdo das entrevistas realizadas e dos documentos selecionados.

4.ª fase – Apresentação e discussão dos resultados: triangulação de toda a informação recolhida e considerações finais.

Transversal ao estudo – Revisão da literatura: recolha de informação (sobre os participantes, Projeto Educativo do Agrupamento...).

3.6. Breve caracterização dos Agrupamentos

O contexto em que o estudo foi realizado insere-se em dois agrupamentos de natureza vertical, como poderemos constatar na Tabela 1.

Tabela 1*Constituição dos Agrupamentos – número de escolas que formam cada Agrupamento*

	AE A	AE B
Jardim de Infância	2	6
Escola Básica Integrada (JI e 1.º Ciclo)	2	2
Escola Básica 1	1	3
Escola Básica 2, 3	1	0
Escolas Básica 2, 3 e Secundária (com ensino profissional)	0	1
Escola Secundária (com ensino profissional)	1	0
Total de escolas integradas no Agrupamento	7	12

O Agrupamento de Escolas A (AE A) do nosso estudo de caso, situa-se no distrito de Viseu, é composto por sete escolas, a sede do agrupamento é a escola do Secundária, sendo que alguns Jardins de Infância e Escolas do Ensino Básico se situam a uma distância considerável da sede de Agrupamento. Todas as escolas deste agrupamento, têm em funcionamento a valência de um CAA, dando uma resposta educativa especializada ao longo do percurso escolar de alunos com medidas adicionais. A dispersão geográfica dos estabelecimentos escolares, sobretudo os da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, cria alguns constrangimentos ao nível da relação e da interação entre todos os membros da comunidade escolar. Neste contexto, e para diminuir os constrangimentos, as crianças da educação pré-escolar e os alunos do 1.º ciclo do ensino básico realizam algumas atividades conjuntas ao longo do ano letivo.

Em todas as escolas onde se leciona o primeiro ciclo, existe a Componente de Apoio à Família (destina-se a assegurar o acompanhamento dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico antes das componentes do currículo e depois das atividades de enriquecimento curricular, bem como durante os períodos de interrupção letiva) e Atividades de Animação e de Apoio à Família (destinam-se a assegurar o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar antes e depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas).

O total de alunos que frequentam este agrupamento é de 540, sendo 80 do Pré-Escolar, 138 do primeiro ciclo do ensino básico, 71 do segundo ciclo do ensino básico, 135 do

3.º ciclo do ensino básico e 114 do ensino secundário (93 – a frequentar Cursos Científico-Humanísticos e 41 – Cursos Profissionais). No que diz respeito ao pessoal docente, este é composto por 88 docentes, destes, 5 são PEE.

No PEA sublinha-se que:

A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes e de adequação às características e aos recursos da comunidade em que se insere.”

O projeto educativo constitui-se como um instrumento de planificação que visa contribuir para que a instituição escolar atinja, com eficácia, os objetivos previamente definidos enquanto organização, na procura sistemática da resolução dos problemas mais prementes previamente diagnosticados, regendo-se pela supremacia da vertente pedagógica sobre a gestão dos recursos humanos, materiais e administrativo-financeiros (Brito, 1998). (Projeto Educativo, p. 4)

O Agrupamento de Escolas B (AE B) é composto por doze escolas integradas numa vasta área geográfica do distrito de Leiria (Tabela 1). A sede do agrupamento é a escola EB 2,3/Secundária. Todas as escolas deste agrupamento, têm em funcionamento de um CAA, dando uma resposta educativa especializada ao longo do percurso escolar de alunos com NAE; possui ainda duas Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEE). Tal como o AE A, a dispersão geográfica dos estabelecimentos escolares, sobretudo os da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, cria constrangimentos ao nível da relação e da interação entre todos os membros da comunidade escolar.

Em todas as escolas onde se leciona o primeiro ciclo, existe a Componente de Apoio à Família e Atividades de Animação e de Apoio à Família.

O total de alunos que frequentam este agrupamento é de 1203, sendo 226 da educação pré-escolar, 303 do primeiro ciclo do ensino básico, 192 do segundo ciclo do ensino básico, 286 do 3.º ciclo do ensino básico e 196 do ensino secundário (137 – a frequentar Cursos Científico-Humanísticos e 59 – Cursos Profissionais). No que diz respeito ao pessoal docente, este é composto por 137 docentes, destes, 11 são docentes de educação especial.

No Contrato de Autonomia e na dimensão organizacional, na sua cláusula 5, o Agrupamento, tendo por base as linhas de orientação do PEA e as premissas estabelecidas, compromete-se e obriga-se a:

1. Garantir o serviço público de educação;
2. Efetuar um ensino eficaz e de qualidade;
3. Promover a melhoria progressiva da qualidade do ensino, dos processos e da respetiva organização, numa perspetiva de desenvolvimento e de modernização da escola;
4. Promover a articulação e sequencialidade das aprendizagens, no âmbito da aplicação de um modelo curricular de gestão flexível;
5. Promover o desenvolvimento integral dos alunos, fomentando e valorizando atitudes ativas, intervenientes, conscientes e responsáveis, na melhoria dos comportamentos pessoais e sociais;
6. Continuar a reforçar recursos pedagógicos, educativos e culturais, melhorando a qualidade do serviço educativo prestado, constituindo as respostas necessárias à sua Comunidade Educativa;
7. Garantir uma gestão eficaz e eficiente das verbas transferidas pelo Ministério da Educação e Ciência;
8. Continuar a utilizar e a dinamizar recursos locais, complementando e reforçando as disponibilidades institucionais;
9. Manter e potenciar os processos de autoavaliação/avaliação interna, criando mecanismos de regulação, cada vez mais consistentes;
10. Realizar, a autoavaliação, com divulgação dos resultados obtidos, das metas alcançadas nos órgãos e estruturas educativas e nos meios de divulgação da escola. (Projeto Educativo, p. 108)

Os agrupamentos beneficiam da existência de diversas parcerias de natureza pública e privada, sustentadas por protocolos. Estes protocolos baseiam-se em premissas capazes de contribuir significativamente para a melhoria das necessidades dos alunos do agrupamento, apontando a objetivos concretos para o seu sucesso escolar com o mérito de envolver a comunidade, gerando sinergias capazes de potenciar um ensino de melhor qualidade.

Na Tabela 2 apresentamos uma breve caracterização dos Agrupamentos de Escola.

Tabela 2

Caraterização dos Agrupamentos de Escolas

	AE A	AE B
Número total de alunos	540	1203
Alunos que beneficiam de medidas seletivas e/ou adicionais	90	147
Número total de professores	88	137
Número de professores de educação especial	5	11
Ciclos de ensino	Da educação pré-escolar ao ensino secundário/profissional	
Unidades (UEE ou UAE)	0	2

Analisando a caracterização dos dois Agrupamentos temos o AE A constituído por sete estabelecimentos e o AE B por doze. São Agrupamentos com oferta de ensino desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. Como se pode observar na Tabela 2, existe uma diferença significativa entre o número de alunos dos AE A e AE B, este número de alunos reflete-se consequentemente na diferença relativamente ao número total de professores e o mesmo se passa com o número de PEE. De notar que o AE B possuiu um CAA com a valência de 2 UEE (frequentadas por 21 alunos) na qual estão afetos 4 PEE, restando 7 para o acompanhamento dos restantes 116 alunos que beneficiam das medidas seletivas e/ou adicionais; já no AE A, os 5 PEE acompanham os 88 alunos, com a coincidência que a média de alunos acompanhados por PEE é igual (17,6% no AE A e 17,2% no AE B, retirando os 4 PEE que trabalham exclusivamente com os 21 alunos que frequentam as valências com UEE).

Os dados acima apresentados resultaram da aplicação de um questionário direcionado aos Diretores. (Anexo A)

3.7. Participantes no estudo

Segundo Coutinho (2022) num estudo qualitativo “a amostragem é sempre intencional” (p.340) e de conveniência por recorrermos a grupos já constituídos, neste caso, dois DA

e dois Coordenadores de cada Agrupamento de escolas (CDT e CD1C) que mostraram disponibilidade e vontade em participar no estudo. A seleção dos participantes é da responsabilidade do investigador, sabendo que são estes que restringem e delimitam o campo de atuação (Bogdan & Biklen, 1994).

Relativamente à recolha de dados junto dos professores, realizamos seis entrevistas semiestruturadas consoante a função que desempenham (Diretor (2)/Coordenador (4)). A seleção dos participantes resulta de uma amostra por conveniência, sendo que um dos critérios definidos foi o facto dos participantes serem de AE onde o investigador já lecionou, permitindo-lhe conhecer o espaço, o meio e alguns dos entrevistados, o que, segundo por Flick (2005), poderá tornar mais fácil e acessível a realização da entrevista, permitindo recorrer a um número limitado de pessoas e de tempo. Por outro lado, outro critério seguido foi o da participação voluntária dos elementos disponíveis. Os participantes responderam ainda a um pequeno questionário com vista à sua caracterização. (Anexo B)

Os participantes no estudo são os seguintes:

Caso 1 – Agrupamento de Escolas A – 3 professores: Diretor do Agrupamento, Coordenador dos Diretores de Turma e Coordenador do Departamento do 1.º ciclo.

Caso 2 – Agrupamento de Escolas B – 3 professores: – Diretor do Agrupamento, Coordenador dos Diretores de Turma e Coordenador de Departamento do 1.º ciclo.

Critérios adotados para a seleção da amostra

- a) Ser Diretor de um Agrupamento de Escolas, Coordenador dos Diretores de Turma ou Coordenador do Departamento de 1.º ciclo.
- b) A área de influência dos agrupamentos ser de distritos diferentes;
- c) Ser um local onde o investigador tenha trabalhado, facilitando a comunicação com o participante.

Na tabela 3 apresentam-se os dados de caracterização dos participantes no estudo.

Tabela 3

Caraterização dos participantes quanto ao género, idade, habilitações académicas, situação profissional, grupo de recrutamento, tempo de serviço e experiência com alunos com NAE (Necessidades de Aprendizagem Específicas)

Dimensões	Questões	Indicadores	AE A	AE B	Global
Caraterização pessoal e profissional dos entrevistados	Género	Masculino	1	1	2
		Feminino	2	2	4
	Idade	43 - 49	1	1	2
		50 - 59	1	1	2
		60 - 61	1	1	2
	Habilitações Académicas	Licenciatura	2	1	3
		Mestrado	0	2	2
		Doutoramento	1	0	1
	Situação profissional	QA	3	3	6
	Grupo de recrutamento	110	1	1	2
		230	0	1	1
		510	1	0	1
		520	0	1	1
		910	1	0	1
	Tempo de serviço (Total)	19	0	1	1
		20 - 29	1	1	2
		30 - 35	2	1	3
	Anos de docência (no AE)	5 - 10	1	1	2
		11 - 15	1	0	1
		16 - 20	1	1	2
		21 - 35	0	1	1
	Experiência com alunos com NAE	Sim	3	3	6
Não		0	0	0	

É possível perceber que, dos seis professores, quatro são do género feminino e dois do género masculino, com idades compreendidas entre os quarenta e três e os sessenta e um anos. Trata-se de um grupo de três docentes licenciados, dois com mestrado e um com doutoramento. Todos os entrevistados têm vínculo permanente com o Ministério da Educação (Quadro de Agrupamento) na escola onde lecionam. Os anos de serviço variam entre os dezanove e os trinta e cinco anos, sendo que lecionam no respetivo agrupamento entre os cinco e trinta e cinco anos. Todos os professores envolvidos tiveram experiência com alunos com NAE, desde que começaram a lecionar.

3.8. Processo e técnicas de recolha e tratamento de dados

Neste ponto referem-se os processos e técnicas de recolha e análise de dados utilizados, procurando descrever e justificar as opções tomadas ao longo do processo de investigação. Os instrumentos, os processos e as técnicas utilizadas são fundamentais para a qualidade científica dos resultados e das conclusões do estudo (Almeida & Freire, 1997; Black, 1999; citados por Coutinho, 2022).

As técnicas e instrumentos foram selecionados tendo em conta a possibilidade de obter respostas precisas e significativas, conforme a problemática de estudo.

Tendo em conta que se trata de um estudo de caso múltiplo, que recorre a uma diversidade de fontes de informação e, de modo a responder às questões orientadoras do estudo e aos objetivos propostos, a recolha de dados privilegiou a análise documental (documentos e legislação) e a realização de entrevistas semidiretivas.

3.8.1 Análise documental

“A análise documental é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspetos novos de um tema ou problema”
(Lüdke & André, 2018, p.45)

Realizamos uma análise dos documentos disponibilizados pelos agrupamentos, para permitir a caracterização do contexto institucional. O termo “análise” pode ser usado em investigação com três significados: (1) referindo-se à obtenção de dados; (2) análise

como produto; (3) processo de tratamento de dados para deles extrair informação (Black, 1999, citado por Coutinho, 2022).

Neste estudo, foi realizada uma análise do PEA, do Regulamento Interno e da legislação vigente que orienta a educação inclusiva. A recolha de dados teve como objetivo verificar, nos referidos documentos, os princípios e valores relativos a uma escola inclusiva, pelos quais os agrupamentos se regem.

Coutinho (2022) vem dizer-nos que na análise documental “o material recolhido e analisado é utilizado para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações.” (p.231)

Os dados coletados foram analisados com rigor e criticamente, resultado de uma abordagem cuidadosa das informações recolhidas durante o processo. Com o propósito de esclarecer esses dados, foi realizada uma análise de conteúdo dessa informação.

Neste processo de investigação analisamos a informação constante nos normativos em vigor, evidências e indicadores que de certa forma possam contribuir para a (re)definição do perfil de competências do PEE, à luz do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro (1.ª alteração ao DL 54/2018), bem como à luz do Despacho Normativo n.º 198/99, que nunca foi revogado e ainda vigora.

Relativamente à análise documental, Lüdke e André (2018) consideram que os documentos constituem “uma fonte estável e rica” que pode “servir de base” a diferentes estudos, dando “mais estabilidade aos resultados obtidos”. Além disso, estes autores estão convictos de que dos documentos podem ser extraídas “evidências que fundamentem afirmações e declarações do investigador” (p.45), assim como fornecer informações sobre um determinado contexto e complementar dados obtidos recorrendo a diferentes técnicas de recolha.

Assim, a análise documental efetuada, enquanto técnica complementar da entrevista para melhor compreensão da questão em estudo, incidiu sobre o RI e os PEA.

O PEA é um documento fundamental que delinea a identidade, visão, missão, valores, objetivos e estratégias de uma escola. Tem como finalidade proporcionar uma estrutura clara e abrangente para orientar o funcionamento da escola, definindo os princípios pedagógicos, metas educacionais e abordagens para alcançar um ambiente de aprendizagem de qualidade.

Segundo o Decreto-Lei N.º 137/2012 (referido muitas vezes como a “Lei da Autonomia das Escolas”, que republica o Decreto-Lei N.º 75/2008, de 22 de Abril define o PEA como um instrumento de gestão que deverá ser “contextualizado, consistente e fundamentado” e que se deverá constituir como “um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva” (Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, artigo 9.º - A). O PEA assume-se, deste modo, como um documento referencial para o AE, definindo a sua identidade e a sua orientação estratégica para um horizonte de 3 anos. Será um instrumento central, orientador de todos os instrumentos organizacionais contemplados na legislação.

Após a análise de alguns PEA e a leitura do documento “Projetos Educativo e Curricular: contributo para o desenvolvimento de um modelo integrado” da autoria de Almeida et al. (2018) destacamos alguns campos que consideramos ser comuns e essenciais para que os PEA sejam utilizados como instrumentos orientadores do desenvolvimento estratégico das escolas e agrupamentos:

Definição da Identidade; Estabelecimento de Objetivos e Metas; Guiar o Processo de Ensino-Aprendizagem; Promover a Participação da Comunidade; Adaptar-se às Necessidades Locais; Apoiar a Avaliação e Monitorização e Promover a Melhoria Contínua. O PEA não é um documento estático, mas sim um instrumento que incentiva a reflexão constante e a busca pela melhoria contínua. A escola pode rever e atualizar o projeto periodicamente para refletir as mudanças nas necessidades educacionais e na visão da instituição. (Almeida et al. (2018), pp. 10 – 16)

O primeiro passo foi solicitar junto dos DA o PEA, no AE A o PEA foi imediatamente disponibilizado pelo Diretor através da página oficial do Agrupamento, uma vez que se encontra “online”, acessível a qualquer visitante do site e tinha a vigência para o período de 2020/2023, no AE B o DA disponibilizou o PEA que se encontrava na página oficial do Agrupamento, com a ressalva de que era o que estava em vigência, apesar de estar fora do período para o qual foi elaborado 2019 – 2022, o AE encontra-se a finalizar e prestes a aprovar o PEA para o período de 2023 – 2027. Como o que pretendíamos era analisar os documentos que regulavam e determinavam as linhas orientadoras do AE,

optamos para analisar a versão final do documento em vigor em detrimento da versão que estava em construção. Relativamente ao RI, a necessidade de análise aconteceu num momento posterior à realização das entrevistas e após solicitada autorização aos agrupamentos.

Para proceder à análise documental foi elaborada uma grelha (ver Tabela 4 – Análise do PEA), para compreender se os documentos continham ou não, resposta às questões e indicadores das dimensões em análise, a informação foi registada como “V” visto/encontrado ou “X” de não encontrado. (Anexo C)

Relativamente ao RI, o objetivo da análise era identificar quais as competências dos PEE que estavam definidas no mesmo. (Anexo D)

3.8.2 Entrevista semidiretiva a Diretores e Coordenadores

“As entrevistas são uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõe a interação entre o entrevistado e o investigador”
(Coutinho, 2022, p.141)

O instrumento de recolha de dados selecionado foi a entrevista, uma vez que os estudos de natureza qualitativa, descritiva e exploratória tendem a socorrer-se deste tipo de instrumento para a obtenção de dados. (Ward et al., 2018)

Este instrumento é apropriado “quando existe a necessidade de recolher informações detalhadas sobre as opiniões, os pensamentos, as experiências e os sentimentos das pessoas” (Magalhães & Paúl, 2021, p. 67), ou seja, revelou-se o instrumento adequado para aceder às perceções dos participantes.

Neste estudo será utilizada a entrevista semidiretiva/semiestruturada como forma de recolha de informação. Pode recorrer-se à entrevista quando o investigador não possui os dados essenciais à sua pesquisa. (Coutinho, 2022)

Segundo Bell (2004), a entrevista semidiretiva é acessível e permite ao entrevistador explorar, desenvolver e clarificar, algumas ideias e respostas e essencialmente aperceber-se das emoções e sentimentos, possibilitando a observação do comportamento do entrevistado.

Quivy et al. (2019) referem a entrevista semiestruturada como a mais utilizada em ciências sociais, já que permite, a partir de um conjunto de perguntas pré-estabelecidas, dar alguma liberdade ao entrevistado, aumentando a riqueza da informação obtida.

Coutinho (2022, pp 141-145) refere que a entrevista é uma investigação qualitativa para recolher dados, que pode ser utilizada isoladamente ou como complemento de outras técnicas. Indica ainda os pontos fortes de uma entrevista: “boa para avaliar atitudes e muitas outras variáveis do foro socioafetivo; permite que o investigador ajuste as questões no decurso do processo e pode fornecer informação em profundidade”, por seu lado, os pontos fracos devem-se a facto de “as entrevistas face a face serem dispendiosas e requerem muito tempo; podem ocorrer reações à presença do entrevistador e a análise de dados pode ser completa e exigir muito tempo.” (adaptado de Teddlie & Tashakorri, 2009, p. 239)

Para realizar a entrevista é necessário construir o guião.

Como o objetivo geral é conhecer as perceções de Diretores de Agrupamento, Coordenadores de Diretores de Turma e Coordenadores de Departamento (1.º ciclo) sobre o papel do PEE na construção de uma escola inclusiva, a entrevista envolveu quatro fases, nomeadamente:

1.ª - Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados; 2.ª - Perceções dos diretores e coordenadores sobre a inclusão; 3.ª - Perceção dos entrevistados sobre o papel do PEE; 4.ª - Conclusão da entrevista.

O guião da entrevista foi elaborado tendo em consideração as orientações constantes no “Manual para Garantir a Inclusão e Equidade na Educação” (UNESCO, 2019), efetuando as adaptações necessárias para que as questões se adequassem à realidade dos agrupamentos de escola em estudo. De salientar que este Manual “foi desenvolvido para auxiliar países a examinar como a inclusão e a equidade figuram atualmente nas políticas e na determinação das ações necessárias para melhorar essas políticas e a sua implementação.” (UNESCO, 2019, p. 38)

Começamos por submeter dois guiões de entrevistas-teste, um ao Diretor e outro ao Coordenador dos diretores de turma de um agrupamento que não faz parte do estudo, não só no sentido de validação do instrumento, como para assegurar a eficácia do mesmo, tal como refere Coutinho (2022, p. 132).

Salienta-se que foram realizados dois guiões de entrevistas – Diretores e Coordenadores, sendo que o Guião de entrevistas dos Diretores (Anexo E) inclui todas as questões previstas para a entrevista aos Coordenadores (Anexo F), no entanto, integra mais três temas/blocos (Bloco VI - Percepções dos Diretores sobre o seu papel enquanto líder Inclusivo; Bloco VII - Promoção da participação de todos na escola; Bloco VIII – Trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional). A diferenciação das entrevistas prendeu-se com a identificação durante a validação das mesmas, da necessidade de aprofundar mais um pouco as percepções dos Diretores, uma vez que as funções desempenhadas e a abrangência da sua influência vão muito além das funções das estruturas intermédias (Coordenadores). Identificada essa carência, procedeu-se ao acerto necessário. Para Coutinho (2022), as categorias podem ser definidas à medida que se examinam os dados através de uma abordagem indutiva. Com efeito, a abordagem indutiva permitiu o emergir de um conjunto de categorias que pode ser ampliado, modificado e readaptado em função dos novos fragmentos estudados. As categorias devem possuir as seguintes qualidades: exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetivos e fidelidade e produtividade. (p.221)

Após a realização de entrevistas-teste, efetuaram-se alguns acertos nas perguntas a efetuar e na redefinição de cada bloco e objetivos, alterando ainda algumas questões de modo a tornarem-se mais claras e objetivas.

Para a realização das entrevistas foram contactados os Diretores e Coordenadores que se haviam disponibilizado para participar no estudo, sendo informados sobre a confidencialidade e o anonimato dos dados.

As entrevistas foram efetuadas na escola onde os docentes lecionam tendo em conta a disponibilidade dos vários participantes. Estas tiveram uma duração média de quarenta minutos para os Coordenadores e setenta minutos nos Diretores, tendo sido registadas em gravação áudio com o intuito de não se perder informação.

Após a realização das entrevistas, procedeu-se à sua transcrição. Após a sua transcrição foram devolvidas aos entrevistados, de modo a aferirem se correspondiam ao que pretendiam transmitir, todos os entrevistados devolveram novamente as entrevistas e dois deles solicitaram pequenas correções de modo a assegurar a veracidade/exatidão das informações. Desta transcrição foram elaborados seis

protocolos de entrevistas, de entre os quais, se anexa um exemplo de uma entrevista a um Diretor e outro de uma entrevista a um Coordenador (Anexo G; Anexo H). Os dados das entrevistas foram trabalhados através da análise de conteúdo.

3.8.3 Análise de conteúdo

“A análise de conteúdo é uma das mais importantes técnicas de investigação nas ciências sociais”
(Krippendorff, 2004, p. 403)

Carvalho e Santos (2020) citam Bardin (1979, p.42) para definir a análise de conteúdo como “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” Carvalho e Santos (2020), citam ainda, Costa e Souza (2015) salientando que a análise de conteúdo é uma técnica adequada à implementação de estudos de natureza qualitativa, nomeadamente em estudos de caso, mas que não ignoram as críticas referentes a possíveis problemas de ambiguidade e subjetividade que podem estar relacionadas com o processo de codificação. Os autores identificam algumas desvantagens, tais como, morosidade do processo, complexidade, dificuldade de concretização, dificuldade em assegurar a confidencialidade e as questões relativas à generalização e da representatividade, algo que vai contra à perspetiva de Shaw (1999, citado por Coutinho, 2022) que afirma que quem realiza um estudo de caso não deve procurar generalizar os resultados, mas sim particularizar, ao estudar o seu caso concreto.

Costa e Souza (2015) assumem que em estudos de natureza qualitativa, em particular, em estudos de caso, é essencial cumprir os critérios de pertinência enunciados com vista ao alcance da “transferibilidade ou extrapolação”, por forma a garantir a replicabilidade da investigação em contextos semelhantes.

Uma das grandes dificuldades na análise de conteúdo é a categorização, a escolha das categorias é essencial para permitir ao investigador realizar a ligação entre os objetivos da pesquisa e os resultados obtidos. (Santos & Lima, 2019)

As unidades de registo (UR) definidas por Bardin (2011, citado por Coutinho, 2022, p.219): “unidade de significado a codificar ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem da frequência de cada UR”. É comum considerarem-se duas abordagens à análise de conteúdo, a dedutiva e a indutiva. Existindo ainda uma abordagem mista (Coutinho, 2022) que aborda as características da dedução e indução.

No presente estudo, partimos de uma abordagem indutiva que se tornou mista para permitir a comparação entre os resultados da análise de conteúdo realizada às seis entrevistas. (Anexo I)

Das diversas técnicas de análise de conteúdo, optou-se por implementar a técnica de análise categorial, que “consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (na maior parte das vezes, os temas evocados), previamente agrupadas em categorias significativas” (Quivy et al., 2019, p. 228).

De acordo com a análise de conteúdo, os dados recolhidos foram organizados em temas, categorias e subcategorias, para responderem aos objetivos delineados para esta investigação.

A análise de dados é um conjunto de verificações, de reflexões e de operações a serem realizadas sobre os dados, de modo a ser possível a extração de um significado que tenha pertinência para o estudo que se efetua, podendo ser ampliado, modificado e readaptado em função dos novos fragmentos. (Coutinho, 2022, p.215)

A seguida iniciamos a primeira fase da análise de conteúdo, realizando uma leitura flutuante das seis entrevistas de modo a verificar se as entrevistas correspondiam aos objetivos do estudo; posteriormente iniciou-se o processo de análise de conteúdo de cada entrevista, procedendo ao recorte das diferentes UR; a sua análise permitiu reagrupar as UR em indicadores e respetiva frequência (Indicadores–UR–Frequência) criando outro texto, fornecendo uma visão organizada, sistemática e significativa. Na segunda fase da análise de conteúdo realizamos a categorização organizando os Indicadores em Subcategorias e Categorias e enquadrando estas nos Temas que integram os guiões das entrevistas.

Na análise de conteúdo, ao privilegiar a abordagem indutiva, este processo permitiu a emergência e reajuste de alguns temas, que não estavam à partida previstos no guião,

como foi o caso da Importância da EMAEI que surge na sequência do destaque que os entrevistados foram dando a esta equipa.

Importa, por fim, esclarecer que foram salvaguardados os critérios de fiabilidade e validade. Tem-se que a fiabilidade da análise estabelece que “as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises” (Bardin, 2020). Quanto à validade, “diz-se que um instrumento é válido se medir aquilo que o seu utilizador diz que mede” (Krippendorff, 2004, p. 313), qualificando os seus resultados como verdadeiros.

3.8.4 Procedimentos éticos

Ao realizarmos uma investigação existem sempre um conjunto de questões éticas que devemos considerar. A Comissão Europeia (2005) na Carta Europeia do Investigador recorda os investigadores europeus que devem seguir as práticas e os princípios éticos fundamentais reconhecidos e adequados à(s) sua(s) disciplina(s), seguindo assim as normas éticas documentadas nos diferentes códigos de ética.

Iniciamos por efetuar o pedido de autorização geral ao agrupamento de escolas que pretendíamos entrevistar (Anexo J), com os pedidos de consentimento informado para a realização do estudo – consulta dos documentos orientadores do agrupamento, em especial o PEA.

Aos Diretores e Coordenadores participantes foi elaborado o consentimento informado para a sua participação na entrevista (Anexo K). Foi ainda garantido a todos a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos durante a investigação.

A seleção dos participantes resultou de uma amostra por conveniência, segundo Flick (2005), conhecer os participantes facilita a realização da entrevista.

Sendo uma amostra de conveniência e de acordo com Schutt (1999), os resultados do presente estudo não podem ter um carácter geral, para além do grupo que está a ser estudado. Tornando-se assim uma das limitações do estudo.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, procedemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise das entrevistas, bem como da análise dos documentos orientadores dos Agrupamentos.

Através dos dados recolhidos nas entrevistas, apresentamos a opinião dos Diretores dos Agrupamentos e dos Coordenadores selecionados para o estudo e posteriormente procura-se interpretar e comparar o que pensam face a cada tema.

4.1. Apresentação e análise dos resultados das entrevistas

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu compreender o entendimento que os participantes no estudo têm sobre o papel do PEE na escola, sobre o seu contributo para a inclusão, e ainda, sobre a forma como toda a comunidade educativa se envolve no processo de inclusão (Anexo L – exemplo de entrevista a um Diretor e Anexo M – exemplo de entrevista a um Coordenador).

Os resultados da análise efetuada permitiram identificar seis temas, respetivas categorias e subcategorias (Anexo I – síntese da análise com todas as entrevistas), na Tabela 4 apresentam-se os Temas resultantes da análise de conteúdo das entrevistas, considerando os dois agrupamentos estudados.

Tabela 4

Quadro síntese dos temas que emergiram da análise de conteúdo às entrevistas por agrupamento

Tema	FA	FR	FA	FR	FA	FR
	AEA	AEA	AEB	AEB	Tot	Tot
I - Percepções dos Diretores / Coordenadores sobre Educação Inclusiva e Escola Inclusiva	118	23%	160	24%	278	24%
II - Percepções dos Diretores / Coordenadores sobre o papel/funções do PEE	107	21%	126	19%	233	20%
III – Escola Inclusiva – Importância da EMAEI	81	16%	129	19%	210	18%
IV - Percepções dos Diretores / Coordenadores sobre o seu papel no processo de Inclusão	95	19%	122	18%	217	18%
V - Cultura de Escola / Projeto Educativo do Agrupamento	64	13%	85	13%	149	13%
VI – Barreiras face à Inclusão	43	8%	56	8%	99	8%
	508	43%	678	57%	1186	100%

Nota. FA – Frequência Absoluta; FR – Frequência Relativa

Como é possível verificar na Tabela 4, emergiram da análise de conteúdo seis temas, sendo que as Percepções dos Diretores / Coordenadores sobre Educação Inclusiva e Escola Inclusiva constituem o tema mais abordado.

As Percepções dos Diretores / Coordenadores sobre o papel/funções do PEE representa o segundo tema mais abordado, seguindo-se a percepção sobre o seu papel no processo de Inclusão e a Importância da EMAEI. É interessante constatar que nos dois agrupamentos as Barreiras face à Inclusão constituem o tema menos abordado por todos os entrevistados.

No total das 6 entrevistas obtivemos 1186 UR, sendo que 57% correspondem ao AE B e 43% ao AE A. Estas 1186 UR, resultam de um total de 299 minutos de entrevista. Correspondendo a uma média de 50 minutos por entrevista, com destaque para as entrevistas aos DA que tiveram a duração de 70 minutos cada; a entrevista à CDTA foi a entrevista mais curta, com a duração de 20 minutos, o que poderá justificar a diferença de UR entre os dois AE. Esta coordenadora, foi sempre muito sucinta e lacónica, apesar das várias tentativas do entrevistador em tentar aprofundar algumas das respostas.

Em seguida apresenta-se uma análise mais detalhada dos resultados por agrupamento, tendo em conta os temas e respetivas categorias. (Ver Anexo I)

4.1.1. Apresentação e análise dos resultados das entrevistas – Agrupamento de Escolas A

Na Tabela 5 apresentam-se os temas e respetivas categorias que emergiram da análise de conteúdo realizada às entrevistas do AE A assinalando-se a sua frequência absoluta (FA) e relativa (FR).

Tabela 5

Quadro síntese por Temas e Categorias – AE A

Tema	Categorias	FA/FR AEA
I - Perceções dos Diretores / Coordenadores sobre Educação Inclusiva e Escola Inclusiva	Concordância face à educação inclusiva e a escola inclusiva	42/8%
	Discordância face à educação inclusiva e a escola inclusiva	12/2%
	Implicações da inclusão na escola	34/7%
	Mudanças necessárias para uma escola inclusiva	15/3%
	Competências essenciais de um professor inclusivo	15/3%
		118/23%
II - Perceções dos Diretores/ Coordenadores sobre o papel/ funções do PEE	Valorização do papel do PEE na inclusão	26/5%
	Diversidade de funções do PEE	57/11%
	Competências essenciais do PEE	24/5%
		107/21%
III – Escola Inclusiva – Importância da EMAEI	Constituição e funcionamento da EMAEI	25/5%
	Processo de Identificação de alunos à EMAEI	11/2%
	Processo de análise, implementação e monitorização das medidas	18/4%
	Vantagens da EMAEI	19/4%
	Funções do Coordenador dos DT/C1C na EMAEI (1)	8/2%
		81/16%

Tabela 5*Quadro síntese por Temas e Categorias – AE A (cont.)*

Tema	Categorias	FA/FR AEA
IV - Percepções dos Diretores / Coordenadores sobre o seu papel no processo de Inclusão	Participação ativa no processo de inclusão	26/5%
	Preocupações experimentadas enquanto CDT/CD1C/Diretor	29/6%
	Competências essenciais de um Líder Inclusivo (2)	7/1%
	Promoção da participação de todos na escola (2)	8/2%
	Promoção do trabalho colaborativo (2)	14/3%
	Promoção da formação contínua (2)	11/2%
		95/19%
V - Cultura de Escola / Projeto Educativo do Agrupamento	Princípios e valores que fundamentam as práticas do Agrupamento	20/4%
	Meios de divulgação dos princípios e valores do agrupamento	29/6%
	Participação da comunidade educativa na elaboração dos documentos estruturantes do Agrupamento (2)	15/3%
		64/13%
VI – Barreiras face à Inclusão	Recursos humanos insuficientes	18/4%
	Recursos físicos, materiais e financeiros insuficientes	25/5%
		43/8%
		508/100%

Os resultados da análise de conteúdo das entrevistas evidenciam que as percepções dos entrevistados sobre a educação inclusiva e à escola inclusiva foi o tema mais abordado. Em sequência, os temas II (Percepções sobre o papel/ funções do PEE) e IV (Percepções sobre o papel dos entrevistados no processo de Inclusão), também se destacaram, evidenciando a relevância e o interesse atribuídos a essas áreas. No entanto, foi observada uma menor frequência de discussão no tema VI (Barreiras face à inclusão). Entre as categorias analisadas, destaca-se a diversidade de funções do PEE. Os entrevistados reconhecem e valorizam a importância do PEE, reconhecendo as suas múltiplas funções na promoção e garantia de uma educação inclusiva eficaz. Esse reconhecimento reflete a consciência sobre a influência positiva e o papel fundamental que o PEE desempenha na criação de um ambiente educacional inclusivo.

Em segundo lugar, observou-se a categoria referente à concordância com a educação e escola inclusiva como um ponto de destaque. Os entrevistados expressaram a sua concordância com a ideia de educação inclusiva e escola inclusiva, salientando a importância e a pertinência desse conceito no contexto educacional atual. Esta concordância denota uma visão unificada sobre os benefícios e a relevância da inclusão na educação, sinalizando um consenso sobre a direção a ser seguida no AE A.

As implicações da inclusão na escola representam a terceira categoria com maior incidência. Os entrevistados exploraram as consequências inerentes ao processo de inclusão, destacando os desafios e oportunidades que surgem ao implementar práticas inclusivas. Isso evidencia uma compreensão profunda das implicações práticas e teóricas da inclusão, sobressaindo a necessidade de abordar não apenas os benefícios, mas também os desafios que acompanham esse processo.

Passamos de seguida à análise das entrevistas realizadas no AE A por temas, categorias e respetivas subcategorias.

Tema I - Percepções dos Diretores e Coordenadores sobre Educação Inclusiva e Escola Inclusiva (ver anexo N, quadro síntese dos temas e categorias por AE)

Nas tabelas seguintes, registam-se face a cada categoria, as subcategorias que emergiram da análise dos discursos do Diretor e dos Coordenadores

Tabela 6

Categoria: Concordância face à educação inclusiva e a escola inclusiva

Subcategorias	FA/FR DA A	FA/FR C A	FT/FR
Todas as crianças têm direito à educação	12/86%	10/36%	22/53%
Centrar as intervenções em contexto de sala de aula		10/36%	10/24%
Garantir a inclusão social junto das famílias		3/11%	3/7%
A Inclusão é a meta a atingir		2/7%	2/5%
Necessidade de diferenciação pedagógica face à diversidade de problemáticas	2/14%		2/5%
Evolução da legislação tornou a escola mais inclusiva		2/7%	2/5%
Os professores já promovem uma escola inclusiva		1/4%	1/2%
	14	28	42

Para uma análise mais detalhada, considerou-se importante especificar face às entrevistas realizadas ao Diretor e aos Coordenadores do AE A a FA e FR das UR de cada subcategoria.

O princípio de que todas as crianças têm direito à inclusão, constitui o fundamento principal da concordância face à Educação Inclusiva e a Escola Inclusiva, tendo sido abordado pelo DA A e C1C A, como se pode constatar nos seguintes excertos:

“Atualmente, a escola assegura o acesso a todos os alunos, independentemente das suas características pessoais” (DA A)

“Por isso, eu digo que, sou inteiramente a favor da inclusão” (C1C A)

Segundo o DA A, a verdadeira inclusão acontecerá quando não for necessário falar nela, contudo, como é um tema muito debatido atualmente, isso é um sinal de que ainda há muito para fazer.

O DA A referiu ainda, a necessidade de diferenciação pedagógica face à diversidade de problemáticas dos alunos que frequentam a escola atual.

Nas entrevistas dos Coordenadores podemos destacar a opinião do C1C A, onde defende que todas as intervenções devem ser realizadas em contexto de sala de aula, salvo raras exceções. Como decorre do seguinte excerto:

“acho que todas as intervenções devem ser em contexto de sala de aula”.

Os Coordenadores ainda salientaram que a escola atual é uma escola inclusiva, garantindo a inclusão social junto das famílias; apontando que a inclusão de todos é uma meta a atingir e salientando que a legislação atual evoluiu no sentido de permitir aos professores a promoção dessa escola.

Nos Coordenadores entrevistados do AE A constata-se ainda, alguma ambivalência no que se refere à defesa de uma educação inclusiva, pois, para além da concordância, regista-se também um conjunto de reservas no que concerne à inclusão nas escolas. (ver Tabela 7)

Tabela 7*Categoria: Discordância face à educação inclusiva e a escola inclusiva*

Subcategorias	FA/FR DA A	FA/FR C A	FT/FR
Intervenções fora do contexto de sala de aula		4/33%	4/33%
Não há inclusão quando se juntam alunos com e sem “problemas”		3/25%	3/25%
Competências sociais não devem ser desenvolvidas em contexto de turma		3/25%	3/25%
Limitações no acesso aos espaços não possibilitam a inclusão total		1/8%	1/8%
A escola não é totalmente inclusiva		1/8%	1/8%
	0	12	12

O CDT A, refere que não há inclusão quando se junta alunos com e sem “problemas” e que as competências sociais dos alunos com problemáticas mentais não devem ser desenvolvidas em contexto de turma, referindo ainda, que as limitações no acesso aos espaços, não possibilitam a inclusão total (dando o exemplo de um aluno que se desloca em cadeira de rodas), como se pode constatar nos seguintes excertos:

“Eu acho que colocar os alunos com alguns "problemas" dentro de uma sala com uma turma dita "normal" ou com alunos... vá "normais" acho que não está a ser uma escola totalmente inclusiva” (CDTA)

Esta visão, não é partilhada pelos restantes entrevistados e contraria os princípios defendidos na legislação atual.

A ambivalência do C1C A, decorre do entrevistado entender que a escola ainda não é totalmente inclusiva, uma vez que continuam a existir CAA, possibilitando que alguns alunos beneficiem de apoios fora do contexto de sala de aula. Como se pode constatar no seguinte excerto:

“existe uma sala onde trabalham os PEE, da qual eu sou contra!” (C1C A).

No que diz respeito às implicações que a inclusão tem na escola, a Tabela 8 mostra a diversidade de opiniões dos entrevistados.

Tabela 8*Categoria: Implicações da inclusão na escola*

Subcategorias	FA/FR DA A	FA/FR C A	FT/FR
Dificuldades dos professores na intervenção com todos os alunos na sala de aula	9/82%	3/13%	12/35%
Diferenciação pedagógica aumenta o trabalho do professor		10/43%	10/29%
Necessidade de aumentar recursos humanos especializados		4/17%	4/12%
Benefícios da inclusão de alunos com NAE		4/17%	4/12%
Dificuldade de adaptação ao trabalho em coadjuvação		2/9%	2/6%
A maioria dos professores aceita os princípios da escola inclusiva	2/18%		2/6%
	11	23	34

O DA A e o CDT A assinalam as dificuldades que os professores têm na intervenção com todos os alunos na sala de aula, decorrentes da inclusão. O DA A afirma que isso acontece por resistência de alguns professores (situações muito excepcionais e pontuais) em ter na sala determinados alunos e no trabalho em coadjuvação, como se pode constatar nos seguintes excertos:

“Infelizmente, é uma realidade que ainda se vai verificando, mas são situações muito pontuais, mas ainda se nota alguma resistência em ter determinados alunos em contexto de sala de aula” (DA A)

O DA A salienta ainda, que a maioria dos professores aceita os princípios da escola inclusiva.

Nas entrevistas dos Coordenadores, destaca-se a opinião do C1C A que considera que a diferenciação pedagógica aumenta o trabalho do professor (10 UR), apontando a inclusão com uma das causas desse aumento: O seguinte excerto demonstra essa opinião:

“As crianças que hoje nós queremos incluídas na nossa sala de aula, na nossa sociedade, vêm-nos trazer esse tipo de trabalho acrescido” (C1C A)

Os Coordenadores referiram ainda, outras implicações da inclusão, nomeadamente: a necessidade de aumentar recursos humanos especializados e a dificuldade de

adaptação ao trabalho em coadjuvação. Apesar destes aspetos, consideram que a inclusão beneficia todos os alunos, promovendo a aceitação da diversidade.

Relativamente às mudanças necessárias para a construção de uma escola inclusiva, na tabela 9 podemos verificar que há uma diversidade de opiniões por parte dos entrevistados.

Tabela 9

Categoria: Mudanças necessárias para uma escola inclusiva

Subcategorias	FA/FR DA A	FA/FR C A	FT/FR
Mudar atitudes da sociedade face à diferença		8/89%	8/53%
Mudar crenças e atitudes nos professores	3/50%		3/20%
Integrar na Formação Inicial temáticas sobre diversidade e inclusão	2/33%		2/13%
Aumentar a formação contínua dos PTT		1/11%	1/7%
Rejuvenescer a classe docente	1/17%		1/7%
	6	9	15

O DA A aponta a necessidade de mudar crenças e atitudes dos professores, promovendo o trabalho em equipa (inter pares, coadjuvação). Como se pode constatar no seguinte excerto:

“para além dessa barreira que os professores colocam, existe outra que é não estarem disponíveis ou dispostos a ter, por exemplo, a colaboração de um colega em contexto de sala de aula, ou seja, ainda existe” (DA A)

Também sublinha a importância de na formação inicial de professores, integrarem mais temáticas sobre diversidade e inclusão, e ainda, a necessidade de rejuvenescer a classe docente.

No que concerne aos Coordenadores são indicadas duas mudanças a realizar, destacando de forma evidente a importância de mudar as atitudes da sociedade face à diferença. O seguinte excerto ilustra essa necessidade:

“Eu acho que o grande, o grande obstáculo ainda é esse, é a aceitação por parte de muitos pais e da sociedade em geral, da criança "diferente"” (C1C A)

A necessidade de aumentar a formação contínua dos PTT abordando temáticas relativas à diversidade e à inclusão, constitui também uma das mudanças indicadas pelos coordenadores.

Os entrevistados identificaram ainda, as competências essenciais de um professor inclusivo, registrando-se que diretor e coordenadores têm opiniões diferentes.

Tabela 10

Categoria: Competências essenciais de um professor inclusivo

Subcategorias	FA/FR DA A	FA/FR C A	FT/FR
Preparação mental para a diversidade		3/33%	3/20%
Capacidade de adaptação		3/33%	3/20%
Diversificar estratégias de intervenção	3/50%		3/20%
Programar tendo em conta a diversidade existente na turma	3/50%		3/20%
Competências de interação/relação com o outro		2/22%	2/13%
Criatividade		1/11%	1/7%
	6	9	15

O DA A aponta como competência essencial de um professor inclusivo, o ser capaz de diversificar estratégias de intervenção, sendo um professor potencializador de aprendizagens e abandonando o velho papel de professor “expositor” e ainda, programar tendo em conta a diversidade existente na turma, como se pode constatar no seguinte excerto:

“passar por outras estratégias de aprendizagem, porque ainda se nota muito o conceito da escola tradicional que é o professor “expositor”, o professor como o “detentor do conhecimento”, que procura passar este conhecimento para os alunos, de uma forma passiva por parte dos alunos” (DA A)

O C1C A destaca as seguintes competências: preparação mental para a diversidade e capacidade de adaptação, como se pode verificar nos seguintes excertos:

“um professor inclusivo terá de ter capacidade de constante adaptação ao meio onde está a ensinar e à diversidade dos alunos que vai encontrar...” (C1C A)

Refere ainda competências de interação e relação com outro e a criatividade como competências essenciais.

Tema II - Percepções dos Diretores/Coordenadores sobre o papel/funções do PEE (ver anexo N, quadro síntese dos temas e categorias por Agrupamento)

No AE A todos os entrevistados deram grande ênfase à diversidade de funções do PEE, sendo esta a categoria com maior número de UR.

Tabela 11

Categoria: Diversidade de funções do PEE

Subcategorias	FA/FR DA A	FA/FR C A	FT/FR
Intervenção junto dos alunos com NAE	13/59%	18/51%	31/54%
Colaboração com outros profissionais	7/32%	9/26%	16/28%
Intervenção junto da turma dos alunos que acompanha		7/20%	7/12%
Mediação entre a escola e a família	1/5%		7/12%
Intervenção na escola decorrente de situações emergentes	1/5%		1/2%
Adaptação de materiais		1/3%	1/2%
	22	35	57

A intervenção dos PEE junto dos alunos com NAE (54%) e a colaboração com outros profissionais (28%), constituem funções considerados relevantes pelo DA A e pelos coordenadores.

O DA A entende que a intervenção do PEE junto dos alunos com NAE, pode realizar-se em contexto de sala de aula ou em contexto de CAA (apoio individual ou em grupo) tudo dependendo das características e necessidades do aluno, exigindo versatilidade por parte do PEE neste tipo de acompanhamento.

A necessidade de colaboração dos PEE com outros profissionais é sublinhada quer pelo Diretor e sobretudo pelos coordenadores. O DA A, refere que a colaboração do PEE com outros profissionais envolve: a realização de formação junto da comunidade educativa; a articulação com outros professores e profissionais, auxiliando na planificação e ainda, enquanto “consultor”, sugerindo formas de operacionalização das medidas previstas na legislação. Os seguintes excertos ilustram essas opiniões:

“O papel principal do PEE no contexto do Decreto-Lei 54 é o papel de consultor que está disponível para colaborar com todos os outros professores” (DA A)

“e ainda dar formação também, eventualmente aos outros elementos da comunidade educativa” (DA A)

Ainda, segundo o DA A, a intervenção do PEE é essencial enquanto mediador entre a escola e a família e na intervenção em situações emergentes e muito específicas:

“intervenções muito específicas, que fogem do âmbito dos restantes professores, dos restantes grupos de recrutamento.” (DA A)

Tal como o DA A, também os coordenadores consideram que a intervenção do PEE pode acontecer em contexto de turma; em contexto individual ou em contexto de pequeno grupo, como se pode constatar nos seguintes excertos:

“a nossa escola tem uma sala, uma sala da educação especial - o CAA” (C1CA)

“pelo que percebi trabalham com os alunos de forma individualizada” (CDT A)

Os Coordenadores destacam que o PEE realiza um trabalho diferente da colega do apoio educativo; auxilia os alunos com NAE; realiza a leitura orientada das provas/avaliações; apoia no reforço das aprendizagens e apoia na antecipação das aprendizagens.

A colaboração com outros professores constitui uma das funções do PEE com maior destaque por parte dos Coordenadores, salientando a importância do apoio aos professores sugerindo técnicas de atuação. Como se pode constatar nos seguintes excertos:

“nos conselhos de turma as estratégias e formas de atuação são ponderadas e avaliadas, porque está lá o PEE que pode auxiliar” (CDT A)

“pode ser uma mais-valia para o seu titular, tem de ser, porque um professor titular na sua formação pode nunca ter tido formação neste sentido e é aqui que entra o trabalho colaborativo entre o PEE e o PTT” (C1C A)

O C1C A refere ainda, que o PEE também realiza intervenções junto da turma dos alunos que acompanha, auxiliando quando necessário/possível alunos sem NAE e trabalhando com a turma de modo que os alunos não discriminem, percebam as problemáticas e dificuldades dos colegas.

Na categoria seguinte - valorização do papel do PEE na Inclusão, é de salientar que se encontraram mais UR na entrevista do Diretor (14) do que nas duas entrevistas dos Coordenadores (12).

Tabela 12

Categoria: Valorização do papel do PEE na Inclusão

Subcategorias	FA/FR DA A	FA/FR C A	FT/FR
O PEE tem maior conhecimento das problemáticas e das práticas	10/71%	4/33%	14/54%
Papel do PEE é fundamental para a inclusão	4/29%	6/50%	10/38%
Participa na identificação de problemas e apoia o professor		2/17%	2/8%
	14	12	26

A percepção de que o papel do PEE é fundamental para a inclusão é a opinião dos entrevistados, havendo também, forte destaque na opinião do DA A e do C1C A em que o PEE detém maior conhecimento das problemáticas dos alunos e das práticas a ter. O DA A refere que o PEE tem maior conhecimento das problemáticas e das práticas de atuação enquanto “especialista”, “consultor” e também por ser transversal a todos os ciclos de ensino, o que o torna essencial em todo o processo de identificação e no apoio aos restantes colegas, informando-os das problemáticas dos alunos; capacitando-os para a intervenção junto de cada aluno e transmitindo as informações aos encarregados de educação relativas à evolução dos seus educandos. Como pode ser inferido a partir do extrato seguinte:

“Neste momento já estamos a evoluir noutra sentido, que é o chamado apoio indireto, ou seja, o professor não dá apoio à maior parte dos alunos que têm um RTP, já não têm uma intervenção por parte PEE, mas essa intervenção do PEE no âmbito da “consultoria” é feita ao diretor de turma e em contexto de conselho de turma” (DA A)

O DA A considera ainda, que o PEE é fundamental para inclusão, por ter formação específica em inclusão, o que acaba por lhe proporcionar um papel de destaque.

Já os Coordenadores dão maior destaque à afirmação de que o papel do PEE é fundamental para a inclusão (6UR) por ter formação específica e ser transversal a todos os ciclos, como se pode constatar no seguinte excerto:

“a colega da educação especial (PEE) é aquela colega que tem formação especializada para os casos dos meninos "especiais"” (C1C A)

Referem ainda, que o PEE participa na identificação de problemas e no apoio ao professor.

Na Tabela 13 podemos identificar as competências essenciais do PEE que os entrevistados entendem ser necessárias.

Tabela 13

Categoria: Competências essenciais do PEE

Subcategorias	FA/FR DA A	FA/FR C A	FT/FR
Conhecer o desenvolvimento global da criança	1/17%	7/39%	8/33%
Relacionar-se adequadamente com os alunos		8/44%	8/33%
Ser reconhecido como um “especialista” e “consultor”	5/83%		5/21%
Gostar das funções que vai desempenhar		3/17%	3/13%
	6	18	24

Relativamente às competências essenciais para se ser um bom PEE, todos os entrevistados consideram que o PEE tem de conhecer o desenvolvimento global da criança.

O DA A refere ainda, que o PEE tem de ser reconhecido como um “especialista” e “consultor”, afirmando ser este o caminho que se está a percorrer, especialista, porque tem formação para a função que desempenha e “consultor” porque é dessa forma que no entender do DA A o PEE começa a ser visto, sendo a referência em inclusão ao dispor dos agrupamentos. Como demonstrado no próximo fragmento:

“E agora, voltando a centrar-me no que estava de dizer, penso que é sobretudo isso, o PEE tem de ser reconhecido como um professor de referência no agrupamento de escolas, com esse papel, sobretudo, de consultor” (DA A)

Os coordenadores consideram ser essencial que o PEE, para além de conhecer desenvolvimento global da criança (7UR), deve saber relacionar-se adequadamente

com os alunos (empatia, sensibilidade, paciência e ter capacidade de motivar) (8UR). O seguinte excerto ilustra essa opinião:

“as grandes qualidades que eu vejo num PEE é realmente ele ser aquele "professor especial" para aquela, para aquelas ditas situações especiais que os nossos alunos requerem, é ser aquele professor que motiva e que leva todos a trabalhar mais e com gosto.” (C1C A)

O C1C A refere ainda, que o PEE tem de gostar das funções que vai desempenhar e que só assim poderá ter sucesso.

Tema III - Escola Inclusiva – Importância da EMAEI (ver anexo N, quadro síntese dos temas e categorias por Agrupamento)

No decorrer das entrevistas verificou-se a necessidade de abordar o tema – Escola Inclusiva – importância da EMAEI, sendo que a categoria relativa à constituição e funcionamento da EMAEI foi onde se identificou maior número de UR.

Tabela 14

Categoria: Constituição e funcionamento da EMAEI

Subcategorias	FA/FR DA A	FA/FR C A	FT/FR
EMAEI integra diferentes profissionais	6/75%	7/41%	13/52%
Coordenação da EMAEI - PEE ou Psicólogo		5/30%	5/20%
Coordenação da EMAEI - PEE	2/25%	4/24%	6/24%
Bom funcionamento da EMAEI		1/6%	1/4%
	8	17	25

Relativamente à constituição e funcionamento da EMAEI, todos os entrevistados identificaram os elementos permanentes e variáveis que fazem parte da equipa.

O DA A refere a existência de elementos permanentes e elementos variáveis na EMAEI. Refere que os elementos permanentes são os que estão definidos no DL54/2018, com o pormenor da equipa permanente do AE A ser constituída por dois PEE (o que demonstra a importância destes docentes na equipa), relativamente aos elementos

variáveis, destaca a presença do encarregado de educação e ainda do DT ou PTT. Como se pode constatar nos seguintes excertos:

“Nós temos dois PEE na comissão permanente” (DA A)

“Os PEE, em termos de procedimentos só, porque vão preparando os documentos, vão recolhendo informação, que depois partilham com os restantes elementos da equipa, talvez por isso, por serem os dois elementos que vão gerindo os processos, os procedimentos, preparando os documentos...” (DA A)

Destaca-se ainda, que o DA A e o C1C A referem que o PEE é o elemento mais indicado para coordenar a EMAEI.

Os Coordenadores também deram maior destaque aos diferentes profissionais que integram a EMAEI, indicando os elementos permanentes (CDT; psicólogo; PEE's e representante da direção) e os elementos variáveis (DT; PTT; encarregado de educação; terapeutas). Na indicação de quem seria o elemento mais adequado para coordenar a EMAEI, a C1C A refere o PEE, já a CDT A refere que a coordenação ficaria bem entregue ao PEE ou ao Psicólogo, por terem uma visão mais global e por serem especialistas na área da educação especial. Os seguintes excertos apresentam essa opinião:

“A PEE e a Psicóloga acabam por ter uma visão mais global, porque têm alunos dos diversos ciclos” (CDT A)

“A coordenadora da EMAEI, é para mim, a coordenadora, que também é PEE, porque ela é a mais indicada para a função.” (C1C A)

De salientar que neste AE, dos três entrevistados, só o CDT A é que faz parte da equipa permanente da EMAEI.

Na Tabela 15 podemos verificar como se processa a identificação de alunos à EMAEI na opinião dos entrevistados.

Tabela 15

Categoria: Processo de identificação de alunos à EMAEI

Subcategorias	FA/FR DA A	FA/FR C A	FT/FR
Através de pais, professores ou outros		5/71%	5/45%
A Identificação é entregue ao Diretor	3/75%		3/27%
Colaboração entre os vários docentes na identificação	1/25%	1/14%	2/18%
Através do site do Agrupamento		1/14%	1/9%
	4	7	11

O DA A salienta que a identificação é entregue ao Diretor, que a despacha para o Coordenador da EMAEI. Como se pode constatar no seguinte excerto:

“o diretor despacha para a coordenadora da EMAEI” (DA A)

O DA A refere ainda, a necessidade de colaboração entre os vários docentes na identificação de alunos.

Já os Coordenadores, destacam que o modelo de identificação de alunos pode ser encontrado no “site” do agrupamento e ser preenchido por pais, professores (especialmente o PTT ou o DT) ou qualquer elemento da comunidade educativa, referindo ser necessária, uma estreita articulação entre PEE e DT/PTT para uma correta identificação. Tal como é evidente no excerto subsequente:

“o PTT primeiro faz uma..., preenche uma ficha de identificação, depois, se já tem na sala de aula um PEE, faz em articulação com o colega da educação especial, se for uma turma que até aí não tem, contacta o PEE”. (C1C A)

Os entrevistados referiram ainda o processo de análise, implementação e monitorização das medidas, registando-se que DA A e coordenadores têm opiniões diferentes. É de destacar que o DA A apresentou mais UR do que os Coordenadores. (ver Tabela 16)

Tabela 16*Categoria: Processo de análise, implementação e monitorização das medidas*

Subcategorias	FA/FR DA A	FA/FR C A	FT/FR
Definição individualizada das medidas		5/71%	5/27%
Indicação das medidas a implementar	4/36%		4/22%
Aprovação do RTP e/ou PEI pelo CP	3/27%		3/17%
Monitorização da implementação das medidas	3/27%		3/17%
Aplicação progressiva das medidas		2/29%	2/11%
Análise dos processos	1/9%		1/6%
	11	7	18

O DA A indica que o processo de análise, implementação e monitorização das medidas é realizado da seguinte forma: começa com a análise do processo; continua com a indicação das medidas a implementar (4UR); passa pela aprovação do RTP e/ou PEI pelo CP (3UR) e tem continuidade através da monitorização da implementação das medidas (3UR). Como se pode constatar no seguinte excerto:

“Depois de a EMAEI fechar o processo, digamos assim, com a concordância de todos, se houver necessidade, as bases do relatório técnico pedagógico saem dessa reunião, depois vai a Pedagógico” (DA A)

Os coordenadores indicam que a EMAEI define as medidas a aplicar a cada aluno e a aplicação dessas medidas acontece de forma progressiva. O seguinte excerto evidencia essa afirmação:

“definir quais são as medidas que vão ser atribuídas aquele aluno de acordo com as dificuldades e com as necessidades encontradas” (C1C A)

Na Tabela 17 são referidas as vantagens da EMAEI, conforme as opiniões dos entrevistados.

Tabela 17*Categoria: Vantagens da EMAEI*

Subcategorias	FA/FR DA A	FA/FR C A	FT/FR
Envolve a participação de diferentes profissionais	3/43%	6/60%	9/53%
Permite novas perspetivas sobre a inclusão	4/57%	2/20%	6/35%
Facilita o processo de inclusão		2/20%	2/12%
	7	10	17

O envolvimento e participação de diferentes profissionais na EMAEI é uma das vantagens apontadas pelo DA A e Coordenadores. O DA A e o CDT A referem ainda que pertencer a EMAEI permite adquirir novas perspetivas sobre a inclusão. Como é evidente nos excertos subsequentes:

“muitos professores também começassem a ter uma visão diferente e uma postura diferente dos alunos que precisam da alocação de medidas, da análise” (DA A)

“Eu estou há dois anos na equipa e acho que sim... graças a esta equipa, a minha visão mudou completamente com a participação nessa equipa” (CDT A)

Os Coordenadores consideram ainda, que a EMAEI facilita o processo de inclusão, por tirar o enfoque no PEE, permitindo visões e opiniões distintas, na identificação das medidas mais adequadas a cada aluno.

Na Tabela 18 apresentamos uma categoria exclusiva a Coordenadores, onde se pretende aferir quais as funções dos Coordenadores na EMAEI.

Tabela 18*Categoria: Funções do Coordenador dos DT/C1C (1)*

Subcategorias	FA/FR C A
Identificar e encontrar soluções para cada caso	5/62%
Articular com outros docentes	2/25%
Envolver os Encarregados de Educação	1/13%
	8

Nota. (1) – Categoria exclusiva a Coordenadores

Os dois coordenadores do AE A referem que as suas funções na EMAEI são: identificar e participar na seleção das medidas adequadas a cada caso; articular com outros

professores e envolver os encarregados de educação em todo o processo, fazendo a ponte entre os pais e a escola. Como se pode constatar no seguinte excerto:

“veem o que é que a criança realmente necessita e depois é atribuído as horas, também colaboramos na identificação das medidas...” (C1C A)

Tema IV - Perceções dos Diretores e Coordenadores sobre o seu papel no processo de Inclusão (ver anexo N, quadro síntese dos temas e categorias por Agrupamento)

Na Tabela 19 destaca-se a diversidade de opiniões relativamente à participação ativa no processo de inclusão, que estará relacionada com a diferença de funções desempenhadas pelos entrevistados.

Tabela 19

Categoria: Participação ativa no processo de inclusão

Subcategorias	FA/FR DA A	FA/FR C A	FT/FR
Promover a articulação entre os PEE e os DT/PTT na gestão do PIA dos alunos com RTP	5/45%		5/19%
Gerir com a EMAEI os processos individuais de alunos com RTP		4/27%	4/15%
Realizar a articulação entre as várias estruturas pedagógicas		3/20%	3/12%
Alocar recursos humanos e materiais	3/27%		3/12%
Articular com os PTT		2/13%	2/8%
Gerir com os PEE os processos individuais de alunos com RTP		2/13%	2/8%
Promover parcerias com outras instituições	2/18%		2/8%
Identificar com os DT problemas emergentes		1/7%	1/4%
Participar e colaborar com o CT e PEE na avaliação		1/7%	1/4%
Articular com a Educação Especial		1/7%	1/4%
Criar condições para os alunos beneficiarem das medidas	1/9%		1/4%
Colaborar com os DT/PTT na uniformização de procedimentos		1/7%	1/4%
	11	15	26

O DA A, refere que os Processos Individuais dos Alunos (PIA) que beneficiam de medidas seletivas e/ou adicionais devem ser geridos pelo PTT, EI ou DT em colaboração com o PEE, consoante o que está na legislação, em especial nos alunos que usufruem da medida adicional – Adaptações Curriculares Significativas, porque esta medida prevê a alteração do currículo comum. O seguinte excerto ilustra essa opinião:

“É evidente que o PEE também faz parte do CT, colabora diretamente e muito ativamente com os DT, com os PTT e, nalguns casos, sobretudo nos alunos com medidas adicionais” (DA A)

Destaca ainda, a sua participação na alocação de recursos humanos e materiais necessários; na promoção de parcerias com outras instituições (CRI e autarquia) e na criação de condições para que os alunos usufruam plenamente das medidas. Como se constata no seguinte excerto:

“Ao diretor compete: analisar a situação e, de facto, depois tentar dar resposta, sobretudo em termos de distribuição de serviço, de alocação de recursos, e eu, quando falo aqui de recursos, de recursos humanos, mas também, de recursos materiais, a ponto de dar resposta...” (DA A)

O C1C A entende que a sua participação no processo de inclusão acontece quando articula com os PTT do departamento que coordena; com as várias estruturas pedagógicas e ainda, com os serviços de educação especial. Sendo também, da opinião que os PIA dos alunos que beneficiam de medidas seletivas e/ou adicionais deve ser gerido pelo PTT em estreita articulação com o PEE. Como se verifica no seguinte excerto:

“[PTT e PEE] são aqueles que têm um trabalho diário com a criança, que melhor a conhecem e devem ser eles os principais responsáveis.” (C1C A)

O CDT A, indica que tem uma participação ativa no processo de inclusão, identificando com os restantes DT problemas emergentes; colaborando com os DT na uniformização de processos e participando com o CT e os PEE na avaliação dos alunos identificados. Considera ainda, que os PIA dos alunos que beneficiam de medidas seletivas deve ser

gerido pela EMAEI, referindo que é de acordo com o que está na legislação, (algo que não corresponde à realidade)⁹, como se pode constatar no seguinte excerto:

“É a equipa da EMAEI...” (CDT A)

A tabela seguinte, apresenta as preocupações experimentadas pelos entrevistados relativas ao processo de inclusão.

Tabela 20

Categoria: Preocupações experimentadas enquanto diretor; CDT e C1C

Subcategorias	FA/FR DA A	FA/FR C A	FT/FR
Recursos humanos insuficientes	6/55%	4/22%	10/34%
Aceitação de todos os alunos pela comunidade		5/28%	5/17%
Autoexclusão de algumas famílias		3/17%	3/10%
Dificuldades em implementar o trabalho colaborativo (3.º ciclo e secundário)	3/27%		3/10%
Pouco tempo de intervenção do PEE		2/11%	2/7%
Inclusão social dos alunos		2/11%	2/7%
Dificuldade em elaborar os horários dos PEE	2/18%		2/7%
Falta de materiais específicos		1/6%	1/3%
Aumento do número de alunos com NEE		1/6%	1/3%
	11	18	29

Recursos humanos insuficiente representa a única preocupação referida quer pelo Diretor, quer pelos Coordenadores, sendo a que merece maior destaque. Como se pode constatar nos seguintes excertos:

“A maior dificuldade prende-se com a falta de recursos humanos, sobretudo, no nosso caso, falta de PEE” (DA A)

“os PEE, que nós tínhamos aqui muitos, mas, por causa das alterações perdemos muitos PEE e os terapeutas” (CDT A)

⁹ De acordo com o Despacho Normativo N.º1/2005, ponto 11 - O processo previsto no número anterior (PIA) é da responsabilidade do professor titular da turma, no 1.º ciclo, e do diretor de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, o mesmo acontece no secundário de acordo com a Portaria nº 229-A/2018)

As restantes preocupações do DA A prendem-se com a dificuldade em elaborar os horários dos PEE, devido à distância entre as escolas. Refere ainda, preocupação relativa às dificuldades em implementar o trabalho colaborativo no 3.º ciclo e secundário, associando esta dificuldade à resistência que alguns professores destes ciclos apresentam em trabalhar em parceria, como é evidente no seguinte excerto:

“Sim, a questão do trabalho colaborativo não é fácil, ainda não está, ao nível que desejaríamos e não estou a ser utópico no sentido de dizer que gostaríamos que todos colaborassem com todos...não! Tem havido alguma resistência...” (DA A)

O CDT A para além da preocupação destacada no primeiro parágrafo, salienta a falta de material específico para se trabalhar a diferenciação pedagógica. Já o C1C A, apresenta como maiores preocupações: a aceitação de todos pela comunidade; a autoexclusão de algumas famílias e alunos, por não se envolverem no processo de ensino dos seus educandos; o pouco tempo de intervenção do PEE com os alunos; a inclusão social de alunos com dificuldades e ainda o aumento do número de alunos com NEE que se tem verificado. Os seguintes excertos demonstram essas preocupações:

“eu preocupo-me mais com a parte social, prepará-los para a vida, do que propriamente com o currículo que eu tenho de matemática ou do português, isso vem depois, se puder ser, mas, numa fase inicial o que eu preciso...” (C1C A)

“é isso que eu lhe digo, que são especiais, por vezes, põem-se um pouquinho também à margem, autoexcluem-se” (C1C A)

Nas tabelas seguintes apresentamos categorias exclusivas ao Diretor. Na Tabela 21, o DA A enumera as competências essenciais do que considera ser um Líder Inclusivo.

Tabela 21

Categoria: Competências essenciais de um Líder Inclusivo (2)

Subcategorias	FA/FR DA A
Promover a Inclusão	3/43%
Assegurar a participação e autonomia das estruturas intermédias	3/43%
Proporcionar respostas adequadas a cada aluno	1/14%
	7

Nota. (2) – Categoria exclusiva a Diretores

Promover a inclusão (acreditar na inclusão e criar as condições necessárias para a inclusão ser aplicada) e assegurar a participação e autonomia das estruturas intermédias, criando condições necessárias para que estas desenvolvam o seu trabalho, são no entender do DA A as competências que destaca num Líder Inclusivo.

Como se pode constatar no seguinte excerto:

“A primeira é acreditar na inclusão, no princípio da inclusão, depois, crer mesmo no princípio da inclusão e de que é possível a escola atender a todos, com todos... que é uma escola para todos.” (DA A)

O DA A refere ainda que um Líder Inclusivo tem de proporcionar respostas adequadas às necessidades de cada aluno.

O Diretor também descreveu como promove a participação de todos na escola.

Tabela 22

Categoria: Promoção da participação de todos na escola (2)

Subcategorias	FA/FR DA A
Proporcionar atividades específicas dirigidas à comunidade	3/38%
Reunir com professores e alunos	3/38%
Apostar numa comunicação eficaz com os alunos e famílias	2/24%
	8

Nota. (2) – Categoria exclusiva a Diretores

O DA A afirma que promove a participação de todos na escola, através de: reuniões regulares com professores e alunos; atividades específicas dirigidas à comunidade e aposta numa comunicação eficaz com os alunos e famílias através do email institucional e Facebook. Como se pode ver no excerto a seguir:

“Algumas atividades ao longo do ano são canalizadas para os pais, outras para a comunidade escolar, comunidade educativa e comunidade em geral.” (DA A)

Na Tabela 23 o Diretor refere de que forma promove o trabalho colaborativo no AE A.

Tabela 23*Categoria: Promoção do trabalho colaborativo (2)*

Subcategorias	FA/FR DA A
Proporcionar momentos de trabalho colaborativo com as famílias	6/43%
Disponibilização de horas para o trabalho colaborativo	6/43%
Aceitação e colaboração entre pares (Pré-escolar/1.ºciclo)	2/14%
	14

Nota. (2) – Categoria exclusiva a Diretores

O DA A indica que o promove o trabalho colaborativo no seu agrupamento através da disponibilização de horas em comum para trabalho colaborativo entre professores. Disponibiliza ainda, mais horas de DT de modo a proporcionar momentos de trabalho/articulação do DT com as famílias. Como se constata no seguinte excerto:

“Por parte da direção, são criadas as condições e todos os professores têm no seu horário uma hora comum, designada por TC (Trabalho colaborativo)” (DA A)

O Diretor refere ainda, que no seu agrupamento a aceitação de trabalho entre pares, tem obtido melhores resultados entre os educadores de infância e os professores do primeiro ciclo em comparação com os restantes ciclos, onde ainda, se verifica alguma resistência.

A Tabela 24 apresenta a forma como o DA A promove a formação contínua.

Tabela 24*Categoria: Promoção da formação contínua (2)*

Subcategorias	FA/FR DA A
Plano de formação do Agrupamento para o pessoal docente	8/73%
Formação para o pessoal não docente	3/27%
	11

Nota. (2) – Categoria exclusiva a Diretores

O DA A afirma que o seu agrupamento possui um plano de formação para o pessoal docente e um plano de formação para o pessoal não docente promovido em articulação com a autarquia local, como se pode verificar nos seguintes recortes:

“Nós temos um plano de formação e temos tentado criar condições e facilitadores para os professores.” (DA A)

“Ações de formação para não docentes também acontece ao mesmo tempo, mas em articulação com a Câmara” (DA A)

Tema V - Cultura de Escola / Projeto Educativo do Agrupamento (ver anexo N, quadro síntese dos temas e categorias por Agrupamento)

A Tabela 25 apresenta os princípios e valores que fundamentam as práticas do AE A. É de destacar que o Diretor e os Coordenadores apresentaram o mesmo número de UR.

Tabela 25

Categoria: Princípios e valores que fundamentam as práticas do Agrupamento

Subcategorias	FA/FR DA A	FA/FR C A	FT/FR
Promoção da inclusão	2/20%	5/50%	7/35%
Colaboração dos DT/PTT na definição dos princípios e valores		3/30%	3/15%
Aplicar a legislação em vigor	1/10%	1/10%	2/10%
Promoção da autonomia e participação ativa	2/20%		2/10%
Princípios e valores do Agrupamento interiorizados pela comunidade escolar	2/20%		2/10%
Criação de condições para a concretização dos valores do Agrupamento	2/20%		2/10%
Promoção dos direitos humanos	1/10%		1/5%
Promoção da socialização		1/10%	1/5%
	10	10	20

A promoção da inclusão é o princípio que obteve maior destaque, sendo referido pelo Diretor e pelos Coordenadores. Como é possível perceber nos trechos subsequentes:

“nos quais está também a inclusão, a liberdade, a equidade, o desenvolvimento holístico, uma escola democrática e inclusiva.” (DA A)

“considero que nós temos uma política no agrupamento de escola inclusiva e que fazemos por isso, portanto um dos nossos princípios é a Inclusão...” (C1C A)

O DA A identifica ainda, outros princípios e valores que fundamentam as práticas do agrupamento: promoção da autonomia e participação ativa dos alunos na sociedade e promoção dos direitos humanos. Também é da opinião que os princípios e valores do agrupamento já estão interiorizados pela comunidade escolar e que a mesma os põe em prática. Indica ainda, que é obrigação do Diretor disponibilizar as condições para a concretização dos valores do Agrupamento, proporcionando momentos específicos para a comunidade escolar os explorar e posteriormente colocar em prática. Conforme é evidenciado nas passagens a seguir:

“O DA é o responsável por procurar criar condições para que esses princípios e valores se concretizem, ou haja momentos específicos, momentos diários, em que esses princípios estejam em prática, e sobretudo nesse âmbito.” (DA A)

Os Coordenadores também destacam a promoção da socialização, por meio de um convívio saudável entre os alunos. Referem ainda, a preocupação em aplicar os princípios e valores constantes na legislação e a C1C A indica que participou na definição desses princípios e valores enquanto CD, recolhendo opiniões e sugestões junto dos PTT. Como se pode constatar no seguinte excerto:

“somos regularmente consultados, somos ouvidos e participamos na definição destes princípios”

Seguidamente, são apresentados os meios de divulgação dos princípios e valores do AE A. (ver Tabela infra)

Tabela 26

Categoria: Meios de divulgação dos princípios e valores do Agrupamento

Subcategorias	FA/FR DA A	FA/FR C A	FT/FR
Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades	7/58%	9/53%	16/55%
Regulamento Interno		2/12%	2/7%
Manual de Apoio à Prática	2/17%		2/7%
Página do Agrupamento	3/25%	1/6%	4/14%
Melhorias a realizar na divulgação do PE		5/29%	5/17%
	12	17	29

Todos os entrevistados indicaram de forma evidente o PEA e o PAA como meios privilegiados de divulgação dos princípios e valores do Agrupamento. Conforme é referido no seguinte extrato:

“o lema do Agrupamento e uma das Visões constantes no Projeto Educativo é:
"Uma escola de todos, para todos e com todos"..." (DA A)

O DA A, refere ainda, o manual de apoio à prática de educação inclusiva, elaborado com vista ao apoio dos docentes e que visa esclarecer termos, conceitos e uniformizar procedimentos a realizar no agrupamento. Por fim, indica que todos os documentos estruturantes do AE A são públicos e acessíveis a todos, através da página eletrónica do agrupamento. Como é evidente no exemplo que se segue:

“Resumindo, todos os documentos que temos estão disponíveis na página do Agrupamento.” (DA A)

Os Coordenadores do AE A, destacam o RI, como outro meio privilegiado de divulgação, para além do PEA e PAA; salientando, que todos os documentos são públicos e que se encontram no “site” do Agrupamento. Como é patente nos excertos subsequentes:

“Está tudo na página do Agrupamento. O agrupamento tem uma página onde publica tudo, onde está tudo acessível aos encarregados de educação e a toda a comunidade educativa... um site muito bonito, tem que conhecer...” (C1C A)

De salientar que os Coordenadores também apontam as melhorias a realizar na divulgação do PEA, sendo que, a C1C A indica a necessidade de mudança nas atitudes das famílias, promovendo junto das famílias a sua capacitação, tornando-as mais inclusivas e participativas no processo escolar dos seus educandos. Como se pode constatar no seguinte excerto:

“Porque enquanto a sociedade, quando eu falo em sociedade, começa logo nas famílias, enquanto nós achamos que existe a diferença, então não há igualdade, não há inclusão... temos que mudar o foco para as capacidades...” (C1C A)

A CDT A refere ainda, que não há melhorias a realizar porque no meio em que o agrupamento está inserido, todos se conhecem e acabam por ter conhecimento do PEA de alguma forma.

A próxima categoria é exclusiva a Diretores e pretendia-se perceber de que forma a comunidade educativa era envolvida na elaboração dos documentos estruturantes do AE A.

Tabela 27

Categoria: Participação da comunidade educativa na elaboração dos documentos estruturantes do Agrupamento (2)

Subcategorias	FA/FR DA A
Participação dos alunos com ACS nas atividades da escola	7/47%
Promoção da participação dos alunos com Medidas Adicionais	3/20%
Análise e participação na elaboração dos documentos	3/20%
Promoção de atividades com a participação de toda a comunidade	2/13%
	15

Nota. (2) – Categoria exclusiva a Diretores

O DA destacou a participação dos alunos que beneficiam da Medida Adicional - ACS nas atividades escolares, mediante atividades especificamente direcionadas para este público; atividades em contexto de turma e no desporto escolar. Saliou ainda, que promove a participação destes alunos, recolhendo o feedback junto das famílias com o apoio dos PEE, que realiza essa ligação entre as famílias e a escola. A comunidade educativa participa analisando os documentos, apresentando propostas e após essa recolha de propostas é elaborada a proposta final; existe também a promoção de atividades direcionada à comunidade educativa (Feira dos Sabores, Dia Europeu do Desporto, etc). Como é possível perceber nos trechos subsequentes:

“O PE A, tal como com o regulamento interno, são enviadas as propostas para todos os elementos da comunidade educativa, no âmbito de analisarem” (DA A)

Como tema final temos a perceção do Diretor e dos Coordenadores quanto à existência de barreiras que face à inclusão.

Tema VI - Barreiras face à inclusão

No que diz respeito às barreiras face à inclusão, a falta de recursos humanos, reuniram consenso entre os entrevistados.

Tabela 28

Categoria: Recursos humanos insuficientes

Subcategorias	FA/FR DA A	FA/FR C A	FT/FR
Falta de recursos humanos	2/22%	8/89%	10/56%
Grande falta de PEE / técnicos e terapeutas	5/56%	1/11%	6/33%
Protocolos e parcerias ajudam a minimizar os técnicos em falta	2/22%		2/11%
	9	9	18

O DA A referiu que os PEE, técnicos e terapeutas existentes no AE A não são suficientes para dar resposta às necessidades identificadas, tendo em conta o número de alunos que necessitam desses apoios e a dimensão geográfica do agrupamento. Como se pode aferir no seguinte excerto:

“Porque, como referi, o agrupamento tem 7 estabelecimentos escolares, 5 PEE e nós temos alunos com NEA em todos os estabelecimentos e isso exige aqui uma gestão de recursos humanos, que nem sempre acaba por dar resposta a todas as necessidades... e esse é o grande problema.” (DA A)

Refere ainda que, o problema, só não é maior, porque o agrupamento tem realizado protocolos com o município e empresas e dessa forma tem garantido mais algumas horas de terapias.

Os coordenadores identificam as mesmas preocupações. Como se pode constatar no seguinte excerto:

“quando falamos recursos humanos, a falta de maior... é a falta de técnicos e PEE...” (CDT A)

“É assim, em termos de recursos humanos, nós na nossa escola temos muitas crianças a precisarem de apoio e temos poucos recursos, faltam PEE.” (C1C A)

Relativamente à insuficiência de recursos físicos, materiais e financeiros, encontramos uma diversidade de preocupações, uma vez que, cada entrevistado refere as

necessidades que vai encontrando durante a sua prática letiva, havendo uma maior incidência nos Coordenadores do que no Diretor. (ver Tabela 29)

Tabela 29

Categoria: Recursos físicos, materiais e financeiros insuficientes

Subcategorias	FA/FR DA A	FA/FR C A	FT/FR
Necessidade de adquirir materiais específicos	4/80%	3/15%	7/28%
Necessidade de aumentar as verbas para tornar a escola inclusiva		4/20%	4/16%
Necessidade de os edifícios escolares terem uma arquitetura inclusiva		3/15%	3/12%
Necessidade de elevadores		3/15%	3/12%
Necessidade de criar uma Unidade de Apoio Especializado		2/10%	2/8%
Necessidade de mais WC adaptados		2/10%	2/8%
Necessidade de rampas		1/5%	1/4%
Necessidade de concentrar os alunos do 1.º ciclo numa unidade no mesmo espaço		1/5%	1/4%
Necessidade de aumentar os Recursos Materiais		1/5%	1/4%
Necessidade de mais uma sala para o CAA	1/20%		1/4%
	5	20	25

Nesta categoria há uma grande diferença entre as opiniões dos entrevistados que se poderá dever à forma como cada entrevistado vê a insuficiência de recursos, o DA tem maiores preocupações com a organização dos espaços e os materiais necessários e os Coordenadores com as implicações que a falta de recursos tem nas práticas educativas. O DA A refere a necessidade de adquirir materiais específicos (material pedagógico específico e estruturado; mobiliário adaptado, entre outros) e a necessidade de aumentar os espaços destinados ao CAA de modo a promover uma resposta mais eficaz. Como o excerto seguinte demonstra:

“necessitamos de material pedagógico mais específico, mais diversificado, mesmo nas condições do mobiliário, mobiliário mais acolhedor, adaptado.” (DA A)

Já os Coordenadores, abordam os recursos que maior impacto tem na sua realidade. A C1C A indica a necessidade de aumentar as verbas para tornar a escola mais inclusiva e a necessidade de adquirir materiais específicos (material pedagógico específico e

estruturado). A CDTA refere a necessidade de ter elevadores para alunos que se deslocam em cadeira de rodas; necessidade de modificar a arquitetura dos edifícios escolares para serem mais acessíveis e inclusivos; necessidade de ter mais WC adaptados a portadores de limitações; necessidade de rampas; necessidade de concentrar os alunos do 1.º ciclo com multideficiência num único espaço e a necessidade de abertura de uma unidade de apoio especializados para prestar um acompanhamento mais eficaz aos alunos com multideficiência. Como se pode constatar nos seguintes excertos:

“Nós sabemos que há crianças que são especiais, que precisam de equipamentos específicos, que eu acho que a escola não tem e se tem, são escassos.” (C1C A)

“penso que neste momento a educação ou o ensino já são inclusivos, mas a parte física, ainda o não é” (CDT A)

4.1.2. Apresentação e análise dos resultados das entrevistas – Agrupamento de Escolas B

Na Tabela 30 apresentam-se os temas e respetivas categorias que emergiram da análise de conteúdo realizada às entrevistas realizadas no AE B assinalando-se a sua frequência absoluta e relativa.

Tabela 30

Quadro síntese por Temas e Categorias – AE B

Tema	Categorias	FA/FR AEB
I - Percepções dos Diretores / Coordenadores sobre Educação Inclusiva e Escola Inclusiva	Concordância face à educação inclusiva e a escola inclusiva	45/7%
	Discordância face à educação inclusiva e a escola inclusiva	--
	Implicações da inclusão na escola	42/6%
	Mudanças necessárias para uma escola inclusiva	49/7%
	Competências essenciais de um professor inclusivo	24/4%
		160/24%

Tabela 30*Frequência absoluta e Frequência relativa por Temas e Categorias – AE B (cont.)*

Tema	Categorias	FA/FR AEB
II - Percepções dos Diretores / Coordenadores sobre o papel/ funções do PEE	Valorização do papel do PEE na inclusão	32/5%
	Diversidade de funções do PEE	69/10%
	Competências essenciais do PEE	25/4%
		126/19%
III – Escola Inclusiva – Importância da EMAEI	Constituição e funcionamento da EMAEI	47/7%
	Processo de Identificação de alunos à EMAEI	15/2%
	Processo de análise, implementação e monitorização das medidas	30/4%
	Vantagens da EMAEI	23/3%
	Funções do Coordenador dos DT/C1C na EMAEI (1)	14/2%
		129/19%
IV - Percepções dos Coordenadores / Diretores sobre o seu papel no processo de Inclusão	Participação ativa no processo de inclusão	32/5%
	Preocupações experimentadas enquanto CDT/CD1C/Diretor	31/5%
	Competências essenciais de um Líder Inclusivo (2)	19/3%
	Promoção da participação de todos na escola (2)	19/3%
	Promoção do trabalho colaborativo (2)	10/1%
	Promoção da formação contínua (2)	11/2%
		122/18%
V - Cultura de Escola / Projeto Educativo do Agrupamento	Princípios e valores que fundamentam as práticas do Agrupamento	23/3%
	Meios de divulgação dos princípios e valores do agrupamento	53/8%
	Participação da comunidade educativa na elaboração dos documentos estruturantes do Agrupamento (2)	9/1%
		85/13%
VI – Barreiras face à Inclusão	Recursos humanos insuficientes	25/4%
	Recursos físicos, materiais e financeiros insuficientes	31/5%
		56/8%
		678/57%

No âmbito da investigação no AE B, a análise de conteúdo das entrevistas mostra que as percepções sobre educação inclusiva e a escola inclusiva foi o tema mais abordado. Em sequência, os temas II (Percepções sobre o papel/ funções do PEE) e III (Escola Inclusiva – Importância da EMAEI), também se destacaram, evidenciando a relevância e o interesse atribuídos a essas áreas. No entanto, foi observada uma menor frequência de discussão no tema VI (Barreiras face à inclusão).

Entre as categorias que emergiram da análise de conteúdo destaca-se a diversidade de funções do PEE. Os entrevistados reconhecem e valorizam a importância do PEE, reconhecendo a amplitude de papéis e responsabilidades que o PEE desempenha, evidenciando a importância das suas múltiplas funções na inclusão.

Destacam-se ainda, as seguintes categorias: concordância face à educação inclusiva e escola inclusiva; mudanças necessárias para uma escola inclusiva; meios de divulgação dos princípios e valores do agrupamento e a constituição e funcionamento da EMAEI. Estes resultados expõem que os entrevistados têm uma visão holística sobre a Educação Inclusiva, integrando o reconhecimento da importância conceitual até à necessidade de implementar mudanças tangíveis e estruturais na escola. A preocupação com a divulgação dos princípios e valores e o funcionamento da EMAEI indica um reconhecimento da necessidade de apoio especializado para garantir uma educação inclusiva e eficaz.

Tema I - Percepções dos Diretores e Coordenadores sobre Educação Inclusiva e Escola Inclusiva (ver anexo N, quadro síntese dos temas e categorias por Agrupamento)

Nas tabelas seguintes, registam-se face a cada categoria, as subcategorias que emergiram da análise dos discursos do Diretor e dos Coordenadores.

Tabela 31*Categoria: Concordância face à educação inclusiva e a escola inclusiva*

Subcategorias	FA/FR DA B	FA/FR C B	FT/FR
Todas as crianças têm direito à educação	10/72%	10/30%	20/43%
Existência de diferentes problemáticas dos alunos nas turmas		7/21%	7/15%
Necessidade de diferenciar contextos de aprendizagem	4/28%	2/6%	6/13%
Evolução da legislação tornou a escola mais inclusiva		6/18%	6/13%
Necessidade de diferenciação pedagógica face à diversidade de problemáticas		6/18%	6/13%
Diminuição da estigmatização e discriminação de alunos com NAE		2/6%	2/4%
	14	33	47

Tal como no AE A, o princípio de que todas as crianças têm direito à inclusão, constitui o fundamento principal da concordância face à Educação Inclusiva e à Escola Inclusiva, tendo sido abordado por todos os entrevistados do AE B. Nos seguintes excertos podemos constatar essa concordância:

“A própria expressão "Inclusiva" já diz que é ... que é para todos” (DA B)

“por isso concordo plenamente com uma escola inclusiva” (C1C B)

A necessidade de diferenciar contextos de aprendizagem (havendo alunos com medidas adicionais que têm algumas aulas em contexto de turma e outras em contexto de CAA – valência de unidade), foi indicada pelo DA B e pela CDT B. Como decorre dos seguintes excertos:

“É ter o acesso ao currículo, às várias aprendizagens, e sim, esse é um esforço contínuo, diário, que se faz, sim...” (DA B)

“existem outras disciplinas onde estão na unidade, a ter o reforço num currículo mais direcionado, individualizado e num contexto que os protege” (CDT B)

Nas entrevistas dos Coordenadores podemos destacar a referência à existência de diferentes problemáticas dos alunos nas turmas (alunos com necessidades educativas temporárias e/ou permanentes). Como se pode constatar nos seguintes excertos:

“Aliás, na minha turma existem vários tipos de crianças com problemáticas diferentes” (CDT B)

Os Coordenadores destacaram que a legislação atual progrediu para possibilitar uma escola mais inclusiva, reconhecendo a necessidade de uma diferenciação pedagógica face à diversidade de desafios. Além disso, observaram que essa evolução tem contribuído para a redução da estigmatização e discriminação dos alunos com NAE.

É de salientar que no AE B não se verificou nenhuma discordância relativamente à Educação Inclusiva e Escola Inclusiva, sendo esta a principal divergência entre os dois agrupamentos alvo do estudo.

No que diz respeito às implicações que a inclusão tem na escola, a tabela 32 mostra a diversidade de opiniões dos entrevistados

Tabela 32

Categoria: Implicações da inclusão na escola

Subcategorias	FA/FR DA B	FA/FR C B	FT/FR
Dificuldades do professor na gestão do processo de ensino-aprendizagem	3/27%	13/42%	16/38%
Diferenciação pedagógica aumenta o trabalho do professor		7/23%	7/17%
Benefícios da inclusão de alunos com NAE		6/19%	6/14%
Necessidade de se promover o trabalho colaborativo inter pares (alunos)	4/36%		4/10%
Necessidade de se promover o trabalho colaborativo inter pares (professores)	3/27%		3/7%
Necessidade de aumentar recursos humanos especializados		3/10%	3/7%
Excessivo número de alunos por turma	1/9%	1/3%	2/5%
Preocupação especial face a alunos com NAE		1/3%	1/2%
	11	31	42

Os entrevistados assinalaram com destaque as dificuldades do professor na gestão do processo de ensino-aprendizagem decorrentes da inclusão, não conseguindo dar resposta adequada a todos os alunos. Esta referência está associada ao excessivo número de alunos por turma, referida pelo DA B e o CDT B. Conforme se pode verificar nos seguintes excertos:

“mas numa sala com 20, com redutores (alunos), como é que eu consigo diferenciar pedagogicamente as atividades e consigo chegar a todos?” (DA B)

“Como é que eu faço esse apoio personalizado com tanta criança com dificuldade dentro da turma? Alguma coisa fica para trás, sinceramente” (CDT B)

O DA B salienta ainda, a necessidade de se promover o trabalho colaborativo interpares (entre professores e entre alunos). Como podemos aferir no excerto seguinte:

“E depois, a questão da articulação com os colegas de trabalho, temos de trabalhar em equipa.” (DA B)

Nas entrevistas com os Coordenadores, destaca-se que a diferenciação pedagógica implica um aumento na carga de trabalho dos professores, sendo a inclusão apontada como uma das razões desse acréscimo. Por outro lado, há a consideração de que a inclusão beneficia todos os alunos, ao promover a aceitação da diversidade. Como poderemos constatar nos seguintes excertos:

“se por um lado dá mais trabalho, por outro lado, também lhes damos aquilo que é a normalidade em sociedade, que é a heterogeneidade.” (C1C B)

“há um enriquecimento mútuo... dos que têm dificuldades, dos que não têm dificuldades e dos professores” (CDT B)

Referem ainda, outras implicações da inclusão, nomeadamente: a necessidade de aumentar recursos humanos especializados e a preocupação especial face a alunos com NAE, constituem outras implicações da inclusão assinaladas.

Relativamente às mudanças necessárias para a construção de uma escola inclusiva, na tabela 33 podemos verificar que há uma diversidade de opiniões por parte dos entrevistados. De salientar que esta categoria é a que obteve maior número de UR no AE B (49UR), correspondendo a 30% do total deste Tema.

Tabela 33*Categoria: Mudanças necessárias para uma escola inclusiva*

Subcategorias	FA/FR DA B	FA/FR C B	FT/FR
Integrar na Formação Inicial temáticas sobre diversidade e inclusão		12/38%	12/25%
Mudar crenças e atitudes nos professores	3/18%	5/16%	8/16%
Aceitar a diversidade como uma vantagem	6/35%		6/12%
Aumentar a articulação Escola – serviços de saúde - família		5/16%	5/10%
Aumentar na Formação Contínua de Professores temáticas sobre diversidade e inclusão		4/13%	4/8%
Fomentar a existência de professores “Capacitadores”	4/24%		4/8%
Permitir a criação de horários flexíveis	4/24%		4/8%
Aumentar o investimento em materiais específicos		3/9%	3/6%
Reduzir o número de alunos por turma		2/6%	2/4%
Repensar as políticas de educação		1/3%	1/2%
	17	32	49

O DA B e o CDT B apontam a necessidade de mudar crenças e atitudes nos professores, indicando que os professores têm de defender a inclusão. Como se pode constatar no seguinte excerto:

“Porque a ideia é: nós temos pessoas que têm valores muito bem definidos de inclusão, mas, que nem sempre é fácil depois disseminar esses valores” (DA B)

O DA B dá ainda, especial destaque à necessidade de aceitar a diversidade como uma vantagem. Como se pode constatar no seguinte excerto:

“o fundamental é as pessoas perceberem que o facto de estarmos/termos à nossa volta diversidade, isso só nos enriquece em termos de aprendizagens” (DA B)

Também sublinha, a necessidade de fomentar a existência de professores “Capacitadores” e permitir a criação de horários flexíveis, de modo a possibilitar resposta aos alunos que necessitam temporariamente de apoio.

Já os Coordenadores sublinham a necessidade de integrar na Formação Inicial temáticas sobre diversidade e inclusão, de modo a garantir que os novos professores

venham preparados para a inclusão, diversidade e diferenciação pedagógica. Tal como se demonstra no seguinte excerto:

“eu acho que é muito importante, a formação base de todas as áreas de ensino devia focar muito mais o ensino para a inclusão, o que não acontece” (CDT B)

A necessidade de: aumentar a articulação Escola – serviços de saúde - família; integrar na Formação Contínua de Professores temáticas sobre diversidade e inclusão; investir em materiais específicos; reduzir o número de alunos por turma e repensar as políticas de educação, constituem as restantes mudanças indicadas pelos coordenadores.

Os entrevistados identificaram ainda, as competências essenciais de um professor inclusivo. É de destacar o mesmo número de UR resultantes da entrevista do Diretor e dos Coordenadores.

Tabela 34

Categoria: Competências essenciais de um professor inclusivo

Subcategorias	FA/FR DA B	FA/FR C B	FT/FR
Competências de interação/relação com o outro	8/67%	9/75%	17/71%
Competências de intervenção pedagógica especializada	4/33%		4/17%
Práticas de gestão emocional		2/17%	2/8%
Capacidade de adaptação		1/8%	1/4%
	12	12	24

A interação/relação com o outro (ser humano, saber ouvir; ser capaz de analisar os perfis dos alunos; ser eticamente correto; aceitar e valorizar a diferença) é a competência considerada mais relevante por todos os entrevistados. Como se pode constatar nos seguintes excertos:

“e de articular tanto com os pares, mas com os alunos também.” (DA B)

“chegar a todos e saber valorizar a diferença” (C1C B)

O DA B entende que todos os professores devem ter competências de intervenção pedagógica especializada, afirmando, que se todos forem “especialistas” e inclusivos, aumentará o sucesso e bem-estar das crianças:

“Agora... Como é que eu vou chegar aqueles alunos com aquilo que eu domino, com a minha área, como é que eu vou chegar aos alunos para potenciar aprendizagens nesta área específica” (DA B)

Os coordenadores referem ainda, a necessidade de os professores conhecerem práticas de gestão emocional e possuírem capacidade de adaptação aos alunos e ao meio, como competências essenciais para se ser um professor inclusivo.

Tema II - Perceções dos Diretores/Coordenadores sobre o papel/funções do PEE (ver anexo N, quadro síntese dos temas e categorias por Agrupamento)

No AE B todos os entrevistados deram grande ênfase à diversidade de funções do PEE, sendo esta a categoria com maior número de UR.

Tabela 35

Categoria: Diversidade de funções do PEE

Subcategorias	FA/FR DA B	FA/FR C B	FT/FR
Intervenção junto dos alunos com NAE	10/59%	14/33%	24/40%
Colaboração com outros profissionais	2/12%	18/43%	20/34%
Mediação entre a escola e a família	2/12%	11/26%	13/22%
Intervenção transversal aos vários ciclos		3/7%	3/5%
Colaboração com diferentes serviços		3/7%	3/5%
Intervenção junto da turma dos alunos que acompanha		3/7%	3/5%
Intervenção na escola decorrente de situações emergentes	3/18%		3/5%
	17	42	59

A intervenção dos PEE junto dos alunos com NAE (40%); a colaboração com outros profissionais (34%) e a mediação entre a família e a escola (22%) constituem funções consideradas relevantes pelo DA B e pelos coordenadores.

Os entrevistados referem que a intervenção do PEE junto dos alunos com NAE, pode realizar-se em contexto de sala de aula ou de CAA (apoio individual ou em grupo), dependendo das características e necessidades do aluno, exigindo versatilidade por parte do PEE. Os seguintes excertos ilustram essas opiniões:

“Nem sempre, nem sempre é fácil os PEE também se focarem, tal é a diversidade e especificidade de alunos que acompanham...” (DA B)

“têm um local próprio, tem duas salinhas, onde eles estão depois a trabalhar com os PEE” (CDT B)

A necessidade de colaboração dos PEE com outros profissionais é sublinhada por todos os entrevistados. Sendo que referem que a colaboração do PEE com outros profissionais envolve: a participação nos CT; a articulação e colaboração com todos os profissionais da escola, e ainda, com terapeutas, CPCJ, Intervenção precoce, serviços de saúde. Destacam ainda, que o PEE é essencial enquanto mediador entre a escola e a família. Os seguintes excertos referem algumas dessas opiniões:

“Quando me refiro a todos, estou a referir-me a alunos e não só, mas também aos encarregados de educação, professores, AO, terapeutas, CPCJ... Como se percebe é uma responsabilidade enorme.” (DA B)

“O PEE também é isso, é um elo entre todas as partes, professores, alunos, famílias, comunidades... haja bons PEE e estes alunos estão seguros...” (C1C B)

O DA B refere ainda, que o PEE realiza intervenção na escola decorrente de situações emergentes.

Por seu lado, os Coordenadores referem que o PEE: realiza uma intervenção transversal aos vários ciclos, sendo um conhecedor privilegiado do desenvolvimento do aluno; colabora com diferentes serviços (médicos ou de outros apoios de que o aluno beneficia) e realiza intervenções junto da turma dos alunos que acompanha.

No que diz respeito à valorização do papel do PEE é evidente a concordância de opiniões dos entrevistados. (ver Tabela 36)

Tabela 36

Categoria: Valorização do papel do PEE na Inclusão

Subcategorias	FA/FR DA B	FA/FR C B	FT/FR
Papel do PEE é fundamental para a inclusão	12/71%	9/60%	21/64%
O PEE tem maior conhecimento das problemáticas e das práticas	5/29%	6/40%	11/33%
	17	15	33

A percepção de que o PEE tem maior conhecimento das problemáticas, das práticas e é fundamental para a inclusão representa a opinião de todos os entrevistados.

Os entrevistados deram maior ênfase no reconhecimento de que o papel do PEE é fundamental para a inclusão, por ter formação específica, ser multifacetado e ser o elemento principal na criação de ligações entre as escolas/famílias/serviços, funcionando também como mediador e é ainda, designado de “Timoneiro”. Como se pode constatar nos seguintes excertos:

“PEE tem aqui um papel de criar ligações e de mediação também, ou seja, ele tem de fazer a ponte...” (DA B)

“ele deve ser o “timoneiro” deste barco enorme que é a Inclusão, tem de ser o elo de ligação entre todas as partes.” (CDT B)

Referem ainda, que o PEE tem maior conhecimento das problemáticas e das práticas, percebendo as necessidades específicas dos alunos e apoiando os professores, enquanto “capacitador”; identifica ainda, problemas que os alunos podem ter e sugere práticas de atuação. Como se pode constatar nos seguintes excertos:

“e fazer a ponte, no fundo, há aqui entre o que é importante para o aluno, quais as necessidades e o que é que o professor quer, no fundo, em termos de competências específicas, de aprendizagem específicas naquela disciplina, naquele currículo.” (DA B)

“precisamos de PEE que trabalhem em equipa e que consigam orientar corretamente os professores regulares...” (C1C B)

Na Tabela 37 podemos identificar as competências essenciais do PEE que os entrevistados entendem ser necessárias.

Tabela 37*Categoria: Competências essenciais do PEE*

Subcategorias	FA/FR DA B	FA/FR C B	FT/FR
Conhecer o desenvolvimento global da criança	2/29%	5/28%	7/28%
Relacionar-se adequadamente com os alunos		7/39%	7/28%
Partilhar os conhecimentos que detém		4/22%	4/16%
Possuir competências de gestão e comunicação	4/57%		4/16%
Gostar das funções que vai desempenhar		2/11%	2/8%
Competências prévias de intervenção pedagógica	1/14%		1/4%
	7	18	25

Relativamente às competências essenciais para se ser um bom PEE, consideram que o PEE tem de conhecer o desenvolvimento global da criança.

O DA B refere ainda, que o PEE deve possuir competências de gestão e comunicação, tendo de ser capaz de gerir todo o processo de inclusão e ainda possuir competências prévias de intervenção pedagógica. Como o excerto seguinte o demonstra:

“Por isso, ele tem de ter competências de gestão e de comunicação muito fortes.

Não é? Para... para conseguir ter sucesso.” (DA B)

Os Coordenadores consideram que o PEE, para além de conhecer o desenvolvimento global da criança, deve saber relacionar-se adequadamente com os alunos (empatia; sensibilidade; ser amigo das crianças). Referem ainda que o PEE tem de gostar das funções que desempenha e de ter a capacidade de partilhar os conhecimentos que detém, tornando-se um “potenciador” de recursos e estratégias. Como se afirma no seguinte excerto:

“tem que ser o “potenciador de recursos e estratégias” e é aqui que se vê a grande diferença entre os PEE.” (C1C B)

Tema III – Escola Inclusiva – Importância da EMAEI (ver anexo N, quadro síntese dos temas e categorias por Agrupamento)

Neste terceiro tema, vamos explorar a importância da EMAEI na construção de uma escola inclusiva.

Tabela 38

Categoria: Constituição e funcionamento da EMAEI

Subcategorias	FA/FR DA B	FA/FR C B	FT/FR
EMAEI integra diferentes profissionais	10/50%	16/64%	26/58%
Coordenação da EMAEI – PEE ou qualquer outro elemento	10/50%		10/22%
Coordenação da EMAEI - PEE ou Psicólogo		6/24%	6/13%
Coordenação da EMAEI - PEE		3/12%	3/7%
	20	25	45

Relativamente à constituição e funcionamento da EMAEI, todos os entrevistados identificaram os elementos permanentes e variáveis que fazem parte da equipa.

O DA B e os Coordenadores referem os elementos permanentes da EMAEI (CDT; C1C; psicólogo; PEE; representante da direção e coordenador dos cursos profissionais) e os elementos variáveis dessa equipa (PEE que acompanha o aluno; PTT/EI/DT; encarregado de educação e os técnicos necessários). Como é possível observar nas citações subsequentes:

“depois há sempre os variáveis – PEE que acompanha o aluno” (DA B)

“o DT e o encarregado de educação, são chamados quando há um processo, são ouvidos” (CDT B)

O PEE é referido por todos os entrevistados como o elemento mais qualificado para Coordenar a EMAEI, havendo a ressalva por parte do DA B que também pode ser qualquer elemento da equipa. O CDT B também indica o Psicólogo, por ser um profissional que intervém em todos os ciclos e por conhecer melhor a legislação e procedimentos a adotar. Como se pode constatar nos seguintes excertos:

“Pode ser qualquer um dos elementos (o Coordenador da EMAEI) ...” (DA B)

“o lado burocrático que envolve todo esse processo, destaca quem tem muita experiência e que desde o início se bateu por esta inclusão, “partiu-se muita pedra” para se entender e agilizar o que se pretendia com o DL54” (C1C B)

Na Tabela 39 temos a descrição do processo de identificação de alunos à EMAEI. É importante notar que esse processo é referido pelo Diretor com maior destaque.

Tabela 39

Categoria: Processo de identificação de alunos à EMAEI

Subcategorias	FA/FR	FA/FR	FT/FR
	DA B	C B	
Através de pais, professores ou outros	5/42%	1/33%	6/40%
A Identificação é entregue ao Diretor	4/33%		4/26%
Levantamento de dificuldades e barreiras	3/25%	1/33%	4/26%
Articulação prévia entre o PTT e o PEE		1/33%	1/7%
	12	3	15

O DA B e um dos coordenadores referem que a identificação dos alunos para avaliação pela EMAEI pode ser realizada por qualquer interveniente no processo educativo dos alunos. Salientam que é necessário realizar o levantamento de dificuldades e barreiras para que a EMAEI possa analisar adequadamente cada caso.

O DA B refere ainda, que a identificação é entregue ao Diretor que a despacha para o Coordenador da EMAEI. Como é evidente no excerto seguinte:

“recebo a identificação e despacho para o Coordenador da EMAEI realizar os procedimentos necessários” (DA B)

Por seu lado, o C1C B também refere a importância de uma articulação prévia entre o PTT e o PEE no processo de identificação de alunos. Como o seguinte excerto ilustra:

“Normalmente o caminho é este: em sala de aula percecionam-se as dificuldades, existe um diálogo entre o PTT e um PEE, mesmo que não tenha nenhum foco naquela turma, não tenha nenhum tipo de intervenção, mas partilha-se, até porque normalmente existem sempre dúvidas, será que eu estou enganada? Será que estou a ver a bem? Há alguma troca de opiniões.” (C1C B)

Os participantes na entrevista também mencionaram a análise, implementação e acompanhamento das medidas. (ver Tabela 40)

Tabela 40

Categoria: Processo de análise, implementação e monitorização das medidas

Subcategorias	FA/FR	FA/FR	FT/FR
	DA B	C B	
Monitorização da implementação das medidas	3/33%	7/33%	10/33%
Indicação das medidas a implementar	5/56%	2/10%	7/23%
Definição individualizada das medidas		5/24%	5/17%
Análise dos processos	1/11%	3/14%	4/13%
Aplicação progressiva das medidas		2/10%	2/7%
Reformulação de medidas		1/5%	1/3%
Explicação às famílias de todo o processo		1/5%	1/3%
	9	21	30

Todos os entrevistados salientaram a importância que a monitorização da implementação das medidas tem no processo que a EMAEI realiza. Sendo ainda de destaque a análise dos processos e a indicação de medidas implementar.

O DA B refere que o processo de análise, implementação e monitorização das medidas é realizado da seguinte forma: inicia através da análise dos documentos enviados à EMAEI; tem continuidade com a indicação das medidas a implementar, destacando o envolvimento do encarregado de educação no processo e termina com a monitorização da implementação das medidas. Como se pode constatar no seguinte excerto:

“Por isso acho que a EMAEI é fundamental... na definição de estratégias de implementação das medidas” (DA A)

Segundo os Coordenadores compete à EMAEI analisar os processos dos alunos; explicar às famílias todo o processo e as medidas a aplicar na reunião de avaliação; indicar as medidas a implementar de forma progressiva, conforme as características de cada aluno; realizar a monitorização anual da implementação das medidas e reformular as medidas sempre que necessário. Como os excertos infra demonstram:

“depois de analisado na EMAEI vai-se ver que medidas do DL54 que serão aplicadas ao aluno.” (CDT B)

“monitorizar as medidas essenciais para que a escola seja inclusiva” (C1CB)

A tabela seguinte apresenta as vantagens da existência EMAEI na escola com base nas percepções dos entrevistados.

Tabela 41

Categoria: Vantagens da EMAEI

Subcategorias	FA/FR DA B	FA/FR C B	FT/FR
Envolve a participação de diferentes profissionais	9/75%	6/55%	15/65%
Permite novas perspetivas sobre a inclusão	3/25%	3/27%	6/26%
Facilita o processo de inclusão		2/18%	2/9%
	12	11	23

O envolvimento e participação de diferentes profissionais na EMAEI é uma das vantagens apontadas pelo Diretor e Coordenadores. O DA B refere que esta equipa permite retirar o “foco” que o PEE detinha, na identificação e aplicação de medidas. O DA B e o CDT B referem ainda que pertencer à EMAEI permitiu adquirir novas perspetivas sobre a inclusão. Conforme se pode perceber nas citações subsequentes:

“são os influenciadores para a inclusão, permitem novas perspetivas” (DA B)

“Eu faço parte da EMAEI e posso parecer suspeita, mas eu própria tenho uma visão diferente daquela que tinha antes de fazer parte da equipa...” (CDT B)

Os Coordenadores referem também, que a EMAEI facilita o processo de inclusão dos alunos. Como se pode constatar no seguinte excerto:

“A EMAEI tornou-se rapidamente um facilitador em todo este processo..., pelo menos no nosso agrupamento...” (C1C B)

Na Tabela 42, abordamos uma categoria exclusiva para coordenadores, na qual procuramos entender as funções dos coordenadores na EMAEI.

Tabela 42

Categoria: Funções do Coordenador dos DT/C1C (1)

Subcategorias	FA/FR CB
Identificar e encontrar soluções para cada caso	6/43%
Articular com outros docentes	5/36%
Envolver os Encarregados de Educação	2/14%
Reunir com a equipa	1/7%
	14

Nota. (1) – Categoria exclusiva a Coordenadores

Identificar e encontrar soluções para cada caso e articular com outros docentes, foram as funções que reuniram consenso entre os coordenadores do AE B.

“é encontrar as melhores estratégias, proporcionar as respostas adequadas a cada caso” se precisa de terapias” (C1C B)

Referem ainda, que procuram envolver os encarregados de educação em todo o processo e reúnem regularmente em equipa. Como é patente no seguinte excerto:

“Temos reuniões semanalmente, por vezes, mais de 3h por semana” (C1C B)

Tema IV – Perceções dos Diretores e Coordenadores sobre o seu papel no processo de Inclusão (ver anexo N, quadro síntese dos temas e categorias por Agrupamento)

A Tabela 43 apresenta a variedade de perspetivas relativamente à contribuição de cada entrevistado no processo de inclusão, a qual está correlacionada com as distintas funções desempenhadas pelo diretor e pelos coordenadores.

Tabela 43*Categoria: Participação ativa no processo de inclusão*

Subcategorias	FA/FR DA B	FA/FR C B	FT/FR
Colaborar com os DT/PTT na uniformização de procedimentos		5/22%	5/14%
Criar condições para os alunos beneficiarem das medidas	4/33%		4/11%
Gerir com a EMAEI os processos individuais de alunos com RTP		4/17%	4/11%
Gerir os processos individuais de alunos com RTP (CDT)		4/17%	4/11%
Promover a articulação entre os PEE e os DT/PTT na gestão do PIA dos alunos com RTP	4/33%		4/11%
Permanecer atento e trabalhar em equipa	4/33%		4/11%
Realizar a articulação entre as várias estruturas pedagógicas		3/13%	3/9%
Identificar com os DT problemas emergentes		2/9%	2/6%
Gerir com os PEE os processos individuais de alunos com RTP		2/9%	2/6%
Auxiliar os PTT no contacto com os encarregados de educação		2/9%	2/6%
Articular com a Educação Especial		1/4%	1/3%
	12	23	35

O DA B, destaca a sua participação no processo de inclusão, permanecendo atento e trabalhando em equipa, criando condições para que os alunos usufruam plenamente das medidas de que beneficiam. Considera ainda, que os PIA dos alunos que beneficiam de medidas seletivas e/ou adicionais deve ser gerido pelo PTT, EI ou DT em estreita colaboração com o PEE, dando cumprimento ao que está legislado. Os excertos seguintes revelam essas opiniões:

“Criar as condições necessárias para uma real inclusão” (DA B)

“o DT ou o PTT em conjunto com o PEE, técnicos, o conselho de turma.” (DA B)

A colaboração com os DT/PTT na uniformização de procedimentos mereceu destaque entre os coordenadores. Como se pode constatar no seguinte excerto:

“Como CD tenho a função de uniformizar os procedimentos” (C1C B)

O C1C B entende que a sua participação acontece quando auxilia os PTT no contacto com os encarregados de educação e quando articula com a Educação Especial.

Considera ainda, que os PIA dos alunos que beneficiam de medidas devia ser gerido pelo PTT em articulação com o PEE. O excerto seguinte demonstra essa opinião:

“O PTT em articulação e parceria com o PEE” (C1C B)

O CDT B, indica que tem uma participação ativa no processo de inclusão quando identifica com os restantes DT problemas emergentes e quando realiza a articulação entre as várias estruturas pedagógicas. Considera ainda, que os PIA dos alunos que beneficiam de medidas seletivas e/ou adicionais deve continuar a ser gerido pelo DT em colaboração com a EMAEI, solicitando sempre que necessário, o apoio do PEE. Como evidencia o seguinte excerto:

“Porque o DT, com a colaboração da EMAEI tem uma visão mais abrangente de todo o processo e de todos os caminhos que este processo leva” (CDT B)

A tabela a seguir descreve as preocupações em relação ao processo de inclusão, onde podemos verificar que há uma diversidade de opiniões.

Tabela 44

Categoria: Preocupações experimentadas enquanto CDT; C1C e Diretor

Subcategorias	FA/FR DA B	FA/FR C B	FT/FR
Promover respostas adequadas às necessidades básicas dos alunos com NAE	6/40%		6/19%
Recursos humanos insuficientes	4/27%		4/13%
Necessidade de realizar adaptações curriculares		4/21%	4/13%
Necessidade de realizar adaptações no processo de avaliação		3/16%	3/10%
Necessidade de respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno		3/16%	3/10%
Necessidade de identificação de alunos com NAE na matrícula	3/20%		3/10%
Dificuldade em elaborar os horários dos PEE	2/13%		2/6%
Dificuldades na comunicação com alunos brasileiros		2/11%	2/6%
Necessidade de atender a culturas diferentes		2/11%	2/6%
Entrada de alunos estrangeiros ao longo do ano letivo		1/5%	1/3%
Pouco tempo de intervenção do PEE		1/5%	1/3%
	15	16	31

As preocupações do DA B relativamente ao processo de inclusão de alunos são: promover respostas adequadas às necessidades básicas dos alunos com NAE; recursos humanos insuficientes; necessidade de identificação de alunos com NAE na matrícula, de modo a garantir uma integração imediata e eficaz. Refere ainda, a dificuldade na elaboração dos horários dos PEE, para não prejudicar o horário que o aluno já tem. O excerto seguinte refere uma dessas preocupações:

“Há sempre cuidados especiais, principalmente quando sabemos de antemão que o aluno “x” ou “y” vem identificado como tendo uma necessidade...” (DA B)

O CDT B destaca as seguintes preocupações: necessidade em atender culturas diferentes e a entrada de alunos estrangeiros ao longo do ano letivo e ainda, dificuldade na comunicação com os alunos brasileiros, porque muitas vezes, não entendem o que lhes é pedido. Como podemos constatar no seguinte excerto:

“as situações que vêm, não são fáceis, nós acharmos que um aluno brasileiro se adapta bem porque fala português, mas, nem sempre é assim” (CDT B)

O C1C B refere como preocupações, a necessidade de realizar adaptações curriculares; adaptações no processo de avaliação e ainda, a necessidade de respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno. Como se pode aferir do seguinte excerto:

“Enquanto C1C, na questão do currículo e a alguns docentes fazer entender que aquela criança se não consegue atingir determinado patamar, temos de dar uma estratégia diferente e até por vezes criar um patamar intermédio.” (C1C B)

Nas tabelas seguintes (tabelas 45 a 47) apresentamos categorias exclusivas ao Diretor. Na Tabela 45, o DA B enumera as competências essenciais de um Líder Inclusivo.

Tabela 45

Categoria: Competências essenciais de um Líder Inclusivo (2)

Subcategorias	FA/FR DA B
Saber utilizar os conhecimentos adquiridos para incluir	8/42%
Proporcionar respostas adequadas a cada aluno	6/32%
Promover a Inclusão	5/26%
	19

Nota. (2) – Categoria exclusiva a Diretores

Saber utilizar os conhecimentos adquiridos para incluir, através da criação de áreas/disciplinas que vão ao encontro dos interesses dos alunos, proporcionando respostas adequadas a cada um e promovendo a inclusão de todos no sistema educativo, são as competências que o DA B destaca num Líder Inclusivo. O seguinte excerto demonstra uma dessas referências:

“Outro caso é: nós termos as disciplinas substitutivas, que, no fundo, são áreas de aprendizagem que nós temos e que desenhamos para desenvolver aprendizagens de acordo com as necessidades dos alunos, que beneficiam da medida adicional - ACS.” (DA B)

O Diretor referiu ainda, de que forma promove a participação de todos na escola.

Tabela 46

Categoria: Promoção da participação de todos na escola (2)

Subcategorias	FA/FR DA B
Realizar uma análise SWOT para promover o PE	9/47%
Apostar numa comunicação eficaz com os alunos e famílias	6/32%
Reunir com todos os elementos da comunidade escolar	3/16%
Proporcionar atividades específicas dirigidas à comunidade	1/5%
	19

Nota. (2) – Categoria exclusiva a Diretores

O DA A afirma que promove a participação de todos na escola através da: realização de uma análise “SWOT” para dar visibilidade ao PEA (convocando todos os elementos da comunidade a participar); aposta numa comunicação eficaz com os alunos e famílias através do “email” institucional e Facebook, reformulação constantemente do “site” de modo a torná-lo atrativo para os alunos e famílias; realização de reuniões regulares com elementos da comunidade escolar e ainda, realização de atividades específicas dirigidas à comunidade. Como se pode constatar no seguinte excerto:

“em que todos os elementos da comunidade educativa foram chamados a participar (alunos, encarregados de educação, professores, parceiros, assistentes operacionais) neste momento temos isso tudo compilado para servir” (DA B)

A forma como o DA B fomenta a colaboração no seu agrupamento está descrita na Tabela 47.

Tabela 47

Categoria: Promoção do trabalho colaborativo (2)

Subcategorias	FA/FR DA B
A identificação conjunta das necessidades de cada aluno.	3/30%
O trabalho colaborativo entre professores	3/30%
Momentos de trabalho colaborativo com as famílias	2/20%
A partilha de práticas em equipa	2/20%
	10

Nota. (2) – Categoria exclusiva a Diretores

O DA B refere que promove o trabalho colaborativo no seu agrupamento através da: promoção das necessidades de cada aluno; promoção do trabalho colaborativo entre professores, disponibilizando tempos em comum no horário para potencializar essa colaboração; promoção da partilha de práticas em equipa e ainda, proporcionando momentos de trabalho colaborativo com as famílias, através dos DT. Como é possível constatar no excerto que se segue:

“Bom, entre docentes, temos momentos marcados nos horários dos docentes para as reuniões de articulação.” (DA B)

Destaque ainda, para a forma como o Diretor incentiva o desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente.

O DA B, afirma que o seu agrupamento possui um plano de formação para o pessoal docente e um plano de formação para o pessoal não docente promovido em articulação com a autarquia local. Como se pode verificar nos seguintes recortes:

“o plano de formação também é articulado connosco e em que dizemos as necessidades, do pessoal docente, contextualizadas com o PEA.” (DA B)

“Ações de formação para não docentes também acontece ao mesmo, mas em articulação com a Câmara” (DA B)

Tema V – Cultura de Escola / Projeto Educativo do Agrupamento (ver anexo N, quadro síntese dos temas e categorias por Agrupamento)

Na Tabela 48, são descritos os princípios e valores que fundamentam as práticas do AE B.

Tabela 48

Categoria: Princípios e valores que fundamentam as práticas do Agrupamento

Subcategorias	FA/FR DA B	FA/FR C B	FT/FR
Promoção da inclusão	2/22%	4/29%	6/26%
Manutenção de bons resultados académicos		4/29%	4/17%
Criação de condições para a concretização dos valores do AE	4/44%		4/17%
Colaboração dos DT/PTT na definição dos princípios e valores		3/21%	3/13%
Promoção de uma escola “familiar”		2/14%	2/9%
Promoção da equidade, participação e igualdade	2/22%		2/9%
Promoção da tríade – Pessoas / Aprendizagens / Comunicação	1/11%		1/4%
Promoção da socialização		1/7%	1/4%
	9	14	23

A promoção da inclusão é o princípio que obteve maior destaque, sendo referido pelo Diretor e pelos Coordenadores. Como é possível perceber nos trechos subsequentes:

“Os princípios e os princípios e valores são a inclusão” (DA B)

“É o saber ser e o saber acolher todos os alunos, venham de onde vierem, venham quando vierem...” (C1C B)

O DA B identifica ainda, outros princípios e valores que fundamentam as práticas do agrupamento: promoção da equidade, participação e igualdade e promoção da tríade – Pessoas/Aprendizagens/Comunicação. Sublinha ainda, que promove a criação das condições necessárias para a concretização dos valores do Agrupamento, incentivando e tornando visíveis esses princípios. Como se pode constatar no seguinte excerto:

“Por isso, o diretor tem de ter esta capacidade de tornar visível o que é que se quer, o que é que é cada um deles, que leitura é que se pretende fazer e como é que ela se adapta ao contexto daquele agrupamento.” (DA B)

Os Coordenadores destacam a sua participação na definição desses princípios e valores enquanto coordenadores do departamento, recolhendo sugestões juntos dos colegas e colaborando na elaboração dos documentos. Como podemos aferir no seguinte excerto:

“Os princípios e valores são sempre feitos em colaboração connosco e com outras estruturas” (CDT B)

Referem ainda, a manutenção de bons resultados académicos, que é uma das bandeiras do agrupamento; a promoção da socialização, através de um convívio saudável entre os alunos e a promoção de uma escola familiar.

A seguir, são descritos os canais utilizados para disseminar os princípios e valores do AE B (consultar a tabela infra). Relativamente a esta categoria verifica-se uma proximidade de UR nas entrevistas do Diretor e dos Coordenadores do AE B.

Tabela 49

Categoria: Meios de divulgação dos princípios e valores do Agrupamento

Subcategorias	FA/FR DA B	FA/FR C B	FT/FR
Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades	8/31%	9/33%	17/32%
Plano de comunicação e divulgação	6/23%		6/11%
Regulamento Interno	1/4%	2/7%	3/6%
Projeto de Turma		2/7%	2/4%
Programa de Melhorias		2/7%	2/4%
Plano de Desenvolvimento do Currículo e Plano de Melhoria	2/8%		2/4%
Reuniões com os Encarregados de Educação		3/11%	3/6%
Em suporte de papel		1/4%	1/2%
Aposta em formatos inovadores	2/8%		2/4%
Página do Agrupamento		3/11%	3/6%
Melhorias a realizar na divulgação do Projeto Educativo	7/27%	5/19%	12/22%
	26	27	53

Todos os entrevistados, indicaram o PEA, PAA e o RI como meios privilegiados de divulgação dos princípios e valores, referindo ainda, que o projeto educativo aponta para uma escola inclusiva. Conforme é referido no seguinte extrato:

“Eh, portanto, sendo a inclusão um dos princípios subjacentes, tem de tudo apontar para isso” (DA B)

Para além dos documentos já indicados, o DA B, dá ênfase ao Plano de Desenvolvimento do Currículo e ao Plano de Melhoria, que por serem elaborados anualmente, também acabam por ser um meio de divulgação dos princípios e valores. Destaca ainda, a existência de um plano de divulgação dos princípios e valores (direcionado a cada ciclo e a cada grupo da comunidade escolar) e este, é realizado com a aposta em formatos inovadores (vídeos, ações em ação, atividades, workshop). Como se pode constatar nos seguintes excertos:

“cada ciclo tem o seu plano, adequado à idade e ao contexto.” (DA B)

“Aponta logo no lema: Saber Ser e Ser com Saber...” (CDT B)

Os coordenadores indicam ainda, outros documentos que servem como meios de divulgação: Projeto de Turma e o Programa de Melhorias. Também destacaram que estes documentos são públicos e acessíveis a todos através da página eletrónica do agrupamento e são apresentados na reunião de apresentação do ano letivo, disponibilizando-os, em suporte papel, às famílias que não têm literacia digital.

Relativamente às melhorias a realizar na divulgação do PEA, todos os entrevistados apresentam sugestões, a saber: necessidade de melhorar a comunicação para aumentar a inclusão; reforçar o que já tem sido feito; melhorar a partilha; procurar caminhos diferentes e reformular sempre que necessário. Os seguintes excertos são exemplos disso:

“mas aqui para a inclusão é saberem ouvir, observar, olhar o outro, saber não tomar decisões logo à luz só das suas interpretações, mas saber perceber o que é que se passa do outro lado e ter acima de tudo empatia...” (DA B)

“e vamos reformulando, claro, quando detetamos algumas dificuldades... estamos sempre a reformular. Não é?” (CDT B)

A participação da comunidade educativa na criação dos documentos estruturantes foi abordada pelo DA B.

Tabela 50

Categoria: Participação da comunidade educativa na elaboração dos documentos estruturantes do Agrupamento (2)

Subcategorias	FA/FR DA B
Promoção da participação dos alunos com Medidas Adicionais	5/56%
Análise e participação na elaboração dos documentos	3/33%
Promoção de atividades com a participação de toda a comunidade	1/11%
	9

Nota. (2) – Categoria exclusiva a Diretores

A promoção da participação dos alunos com Medidas Adicionais, na elaboração dos documentos estruturantes do agrupamento é realizada através de uma comunicação mais direta com as famílias. O DA B, também promove participação da comunidade educativa na elaboração dos documentos, envolvendo a comunidade na leitura da proposta apresentada, solicitando opiniões de melhoria e de alteração e incluindo as melhorias que forem sugeridas. Por fim, indica a realização de atividades com a participação de toda a comunidade. Como se constata nos seguintes excertos:

“No fundo, há uma preocupação maior para conseguir ouvir essas crianças, para podermos proporcionarmos as melhores condições possíveis...” (DA B)

“Isso é fundamental! É fundamental chegarmos a todos e uma das coisas que nós, por exemplo, atualmente estamos a reformular é o Projeto Educativo...” (DA B)

Tema VI – Barreiras face à inclusão (ver anexo N, quadro síntese dos temas e categorias por Agrupamento)

Tabela 51

Categoria: Recursos humanos insuficientes

Subcategorias	FA/FR DA B	FA/FR C B	FT/FR
Falta de recursos humanos	5/63%	5/29%	10/40%
Grande falta de PEE / técnicos e terapeutas		6/35%	6/24%
Faltam auxiliares de educação/assistentes operacionais		6/35%	6/24%
As necessidades é que definem os recursos necessários	3/34%		3/12%
	8	17	25

A falta de recursos humanos é referida por todos os entrevistados, sendo que o DA B refere que há dificuldades em garantir respostas imediatas para as necessidades que vão aparecendo ao longo do ano letivo. Indicou ainda, que as necessidades é que devem definir os recursos necessários. Como se pode constatar nos seguintes excertos:

“há sempre a falta de recursos humanos” (DA B)

“Não é a questão de mais recursos, nem sempre é o mais, às vezes o mais, causar ainda mais entropia, nós, não devemos começar a leitura pelos recursos, devemos começar a leitura pelas necessidades...” (DA B)

Os Coordenadores também identificam a falta de recursos humanos, em especial a falta de PEE, técnicos, terapeutas e auxiliares de educação/assistentes operacionais. Os seguintes excertos exemplificam essas opiniões:

“faltam os meios e o pessoal...principalmente especializado(PEE, terapeutas). (C1C B)

“e com crianças especiais, em especial as que precisam mesmo do acompanhamento de alguém para além do PEE e não há, não há auxiliar para garantir a segurança destas crianças” (CDT B)

No que diz respeito à escassez de recursos físicos, materiais e financeiros, observamos uma variedade de inquietações, uma vez que, cada entrevistado menciona as carências que enfrenta na sua prática educacional. (ver tabela 52)

Tabela 52

Categoria: Recursos físicos, materiais e financeiros insuficientes

Subcategorias	FA/FR DA B	FA/FR C B	FT/FR
Necessidade de adquirir materiais específicos	2/17%	6/32%	8/26%
Necessidade de aumentar as verbas para tornar a escola inclusiva	5/42%	2/11%	7/23%
Dificuldade em equilibrar o pedagógico e o administrativo	5/42%		5/16%
Necessidade de aumentar as verbas para a compra de materiais		5/26%	5/16%
Necessidade de tornar a escola mais funcional		2/11%	2/6%
Necessidade de melhorar o serviço de internet		2/11%	2/6%
Necessidade de construir uma sala snoezelen		1/5%	1/3%
Necessidade de equipar a unidade		1/5%	1/3%
	12	19	31

O Diretor e o C1C B abordam a necessidade de adquirir materiais específicos e a necessidade do Ministério da Educação alocar as verbas necessárias para adquirir materiais específicos (material pedagógico específico e estruturado; mobiliário adaptado, entre outros). Como se pode verificar nos seguintes excertos:

“Não é fácil, para já, termos os recursos às vezes suficientes nessa lógica individual ou de responder a necessidades individuais, que às vezes são necessárias de atenção personalizada/individual e nem sempre se consegue em termos de estrutura burocrática, de organização, de horários, disso tudo.” (DA B)

“o espaço está lá, mas, ainda não temos os materiais suficientes, faz-se muito, mas com donativos, com festas para angariar fundos, etc...” (C1C B)

O DAB refere ainda, a dificuldade em equilibrar o pedagógico e o administrativo, deveria haver uma “rede orgânica” que facilitasse uma imediata disponibilização de recursos materiais sem ter tanta burocracia.

O CDT B relata a necessidade de melhorar o serviço de internet e o C1C B destaca ainda, a necessidade de equipar a UEE; a necessidade de construir uma sala Znoezelen

e a necessidade de tornar a escola mais funcional, mas reconhece que para isso, teria de haver um aumento de verbas para a compra de materiais. Como se pode constatar no seguinte excerto:

“Coloca muitas... que em papel se diz que é muito bom que aconteça e que é fulcral existir, mas na verdade, não há financiamento suficiente para garantir essa escola (inclusiva) na sua plenitude...” (C1C B)

4.2. Análise documental

O PEA define a visão, missão, valores e princípios dos Agrupamentos, bem como os objetivos a serem alcançados em termos de aprendizagem, socialização e desenvolvimento dos alunos. Este documento serve como um guia para a ação educativa e orienta as decisões tomadas pelos diretores e estruturas intermédias.

As opiniões dos Diretores e Coordenadores são de extrema importância, pois são quem possui um conhecimento profundo da realidade da escola e dos desafios que enfrentam diariamente. As suas perspetivas e contribuições podem enriquecer e ajustar o PEA para se adequar às necessidades específicas do Agrupamento.

As referências presentes no PE do AE A enfatizam a busca por uma escola democrática e inclusiva, uma escola de todos, para todos e com todos. A missão, visão e valores do Projeto Educativo refletem o compromisso com a equidade, inclusão, cidadania, participação e outros valores fundamentais para uma abordagem educacional abrangente e centrada no aluno. Como podemos constatar nos seguintes excertos:

Na Missão do AE A, encontramos: “Queremos, assim, uma escola democrática e inclusiva, uma escola de todos, para todos e com todos.”

No PEA define-se o tipo de escola que se pretende construir, apontando 3 dimensões /princípios fundamentais: “Uma escola de qualidade, onde o aluno é visto como um todo; Uma escola democrática e inclusiva e Uma escola de todos, para todos e com todos.”

São ainda referidos os valores que devem fundamentar a ação e intervenção da escola, a saber: “Responsabilidade e integridade; Excelência e exigência; Curiosidade, reflexão e Inovação; Inclusão e Equidade; Cidadania e participação; Liberdade” (PE AEA, p. 27)

No AE B, a política da missão, visão e valores fundamentam-se numa abordagem de "Escola para Todos", destacando a inclusão como um princípio central. A escola é retratada como fortemente enraizada na comunidade, procurando qualidade e excelência no esforço coletivo dedicado ao conhecimento, trabalho e no sentimento de pertença ao agrupamento. Como se pode contatar no seguinte excerto:

Fundamenta-se numa Escola para Todos, inclusiva, fortemente enraizada no meio em que desenvolve a sua atividade, que procura a qualidade e a excelência no esforço construído coletivamente na procura do saber, no trabalho, na vontade de estar, pertencer e ser do AE (. ...) A visão estratégica do AE assenta no desenvolvimento de um trabalho consubstanciado no mote/lema do nosso PEA – “Aprender a Ser e Ser com Saber-Caminhando em Comunidade”, que conduza a uma “Cultura de Qualidade numa Escola para Todos” (PE AE B, pp. 4, 5, 31)

Em resumo, verifica-se que há uma convergência de ideias e valores entre os PEA analisados e as opiniões dos Diretores e Coordenadores, destacando-se o compromisso com a construção de uma escola inclusiva e centrada no aluno.

A análise das entrevistas revela que tanto os DA como os Coordenadores reconhecem a ampla diversidade de competências e funções desempenhadas pelo PEE, e isso vai ao encontro do que é estabelecido nos RI dos AE A e B.

No RI do AE A, são indicadas 6 competências/funções para os docentes de educação especial, enquanto no AE B são apresentadas 21 alíneas que detalham as competências/funções dos “Serviços Especializados de Educação Inclusiva”, representados pelos PEE. (Ver anexo D)

A comparação entre os RI dos dois AE revela uma concordância nas competências, apesar de apresentarem diferenças na abordagem. O AE A apresenta uma descrição mais geral, enquanto o AE B fornece uma abordagem mais detalhada, especificando em que reuniões o profissional deve participar e que tipos de documentos deve elaborar e organizar. Apesar dessas nuances, as competências são semelhantes e estão alinhadas com o Decreto-Lei n.º 54/2018, que destaca três papéis para o PEE: "dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem".

Essa análise sugere que os agrupamentos reconhecem a importância do PEE desempenhar múltiplos papéis, e procuram alinhar as suas práticas internas com as diretrizes mais amplas estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º54/2018. A especificidade das competências no AE B pode indicar um esforço para uma implementação mais detalhada e direcionada das funções do PEE.

Esta informação constante nos RI encontra concordância com as perspetivas de autores referenciados na fundamentação teórica deste estudo. Destaca-se que o papel do PEE é caracterizado por uma considerável variedade de competências e funções. Essa diversidade é influenciada pela interpretação que cada agrupamento, escola e professores fazem do que se espera do papel do PEE. Essa interpretação varia e é moldada pelos contextos específicos de cada instituição educacional. Como foi referido na Recomendação - Políticas Públicas de Educação Especial (CNE, 2014)¹⁰: “o desempenho do PEE nas diversas escolas varia consoante a interpretação individual ou o entendimento das estruturas educativas, não sendo possível determinar um conjunto de procedimentos de base comum a todos os docentes de educação especial.”. (p-6)

A importância crucial do PEE na construção de uma escola inclusiva é sublinhada, destacando o impacto significativo que este profissional pode ter na implementação efetiva das políticas inclusivas. A diversidade de funções do PEE é considerada vital para atender às necessidades variadas dos alunos.

A Tabela 53, permite uma visão mais aprofundada das práticas e políticas educacionais de cada agrupamento no contexto da inclusão, apresentando as dimensões, questões e indicadores identificadas em cada Projeto Educativo.

¹⁰ In: Tomada de Posição da Pró-Inclusão sobre o Perfil do Professor de Educação Especial – 01/02/ 2018

Tabela 53

Quadro síntese com as dimensões, questões e indicadores de cada projeto educativo

Dimensões	Questões	Indicadores	Projeto Educativo	
			AE A	AE B
Cultura de Escola/ PEA	Os princípios e valores do PEA apontam para uma escola inclusiva?	A escola inclusiva é mencionada e divulgada no PEA.	✓	✓
		O PEA indica os limites de alunos com redução de turma numa mesma turma.	✗	✓
	O PEA promove a prática pedagógica inclusiva?	Propõe-se a criação de condições para a prática de pedagogias inovadoras e diferenciadas.	✓	✓
	O PEA indica formação referente às práticas inclusivas?	O Agrupamento proporciona formação referente às práticas inclusivas.	✓	✓
	O PEA promove o trabalho colaborativo?	O Agrupamento proporciona o trabalho colaborativo.	✓	✓
	São indicados os meios e formas de divulgação do PEA?	São destacadas as formas e meios de divulgação do PE.	✓	✓
EMAEI	As equipas exercem uma liderança que garante a aprendizagem e a inclusão de todos os alunos?	As ações e decisões da EMAEI garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.	✓	✗
		As ações e decisões do CP garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.	✓	✓
		As ações e decisões dos CD garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.	✓	✓

Nota. ✓ - Indicador encontrado no PEA

✗ - Indicador não encontrado no PEA

De acordo com a Tabela 53 e na análise dos PE dos AE A e AE B, constatamos que todas as questões estão contempladas nos respetivos PEA. Entretanto, identificamos a ausência de informação correspondente a um indicador em cada agrupamento.

No AE A, não há menção a "O PEA indica os limites de alunos com redução de turma numa mesma turma", embora o PE indique o limite de alunos por turma, não faz referência ao número de alunos nas turmas que podem ser reduzidas, quando o seu

RTP indica essa necessidade. Após contacto com o DA A, este justificou que as turmas "reduzidas" são definidas por lei, não viram a necessidade de incluir essa informação no PE. Contudo, foi assegurado que na reformulação futura do PEA essa indicação será mais clara.

No AE B, não encontramos referência a "As ações e decisões da EMAEI garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos". Isso deve-se ao facto de o PE ter sido elaborado em 2017, antes da saída do Decreto-lei 54/2018, que regulamentou a constituição das EMAEI. O DA B informou que o novo PEA já se encontra finalizado e entrará em vigor em setembro de 2023, incluindo as informações "não encontradas" sobre esse indicador.

É relevante notar que em ambos os agrupamentos, os Coordenadores da EMAEI são PEE e têm assento no CP. No AE A, o PEE tem assento como Coordenador do Grupo de Educação Especial, enquanto no AE B, ocupa a posição de Coordenador do Departamento de Educação Inclusiva. Aqui, constatamos uma diferença na organização dos Agrupamentos, no AE B, há um Departamento de Educação Inclusiva composto exclusivamente por PEE, enquanto no AE A, o Grupo de Educação Especial faz parte do Departamento de Expressões.

As informações desta análise foram compartilhadas com os Diretores dos Agrupamentos, os quais confirmaram a precisão da avaliação. Informaram ainda, que o quadro síntese resultante será utilizado para orientar a atualização ou integração de sugestões no desenvolvimento futuro do PEA.

Concluindo a análise documental, destaca-se a concordância entre as percepções dos entrevistados, os documentos orientadores e a legislação pertinente à Educação Especial. Esta convergência fortalece a coerência e alinhamento nas práticas educacionais dos AE A e B com as diretrizes delineadas nos documentos oficiais e na legislação vigente.

Este alinhamento é crucial para assegurar uma implementação eficaz das políticas inclusivas, evidenciando a relevância da colaboração entre a teoria, a prática e as orientações normativas. Assim, reforça-se a robustez da abordagem educacional adotada pelos AE A e B na promoção de uma educação inclusiva centrada nas necessidades dos alunos.

4.3. Discussão dos resultados

“Precisam-se: indivíduos que sejam entusiastas, inteligentes, enérgicos e capazes de trabalhar em situações desafiantes com indivíduos desafiantes.”

(Mastropieri, 2001, p.66)

Na tabela seguinte, podemos comparar a frequência absoluta e relativa das opiniões dos Diretores e Coordenadores face aos temas e categorias que emergiram da análise de conteúdo. Estes resultados decorrem da realização de duas entrevistas a Diretores e quatro entrevistas a Coordenadores.

Tabela 54

Quadro síntese dos temas e categorias das entrevistas a Diretores e Coordenadores

Tema	Categorias	FA/FR Dir	FA/FR Coor	FA/FR Tot
I - Perceções dos Diretores / Coordenadores sobre Educação Inclusiva e Escola Inclusiva	Concordância face à educação inclusiva e a escola inclusiva	28/5%	59/9%	87/10%
	Discordância face à educação inclusiva e a escola inclusiva	--	12/2%	12/1%
	Implicações da inclusão na escola	22/4%	54/8%	76/6%
	Mudanças necessárias para uma escola inclusiva	23/4%	41/6%	64/5%
	Competências essenciais de um professor inclusivo	18/3%	21/3%	39/3%
		91/17%	187/28%	279/24%
II - Perceções dos Diretores / Coordenadores sobre o papel / funções do PEE	Valorização do papel do PEE na inclusão	31/6%	27/4%	58/5%
	Diversidade de funções do PEE	39/7%	87/13%	126/11%
	Competências essenciais do PEE	13/3%	36/5%	49/4%
		83/16%	150/23%	233/20%
III – Escola Inclusiva – Importância da EMAEI	Constituição e funcionamento da EMAEI	28/5%	44/7%	72/6%
	Processo de Identificação de alunos à EMAEI	16/3%	10/2%	26/2%
	Processo de análise, implementação e monitorização das medidas	20/4%	28/4%	48/4%
	Vantagens da EMAEI	19/4%	23/3%	42/4%
	Funções do Coordenador dos DT/C1C na EMAEI (1)	--	22/3%	22/2%
		83/16%	127/19%	210/18%

Tabela 54

Quadro síntese dos temas e categorias das entrevistas a Diretores e Coordenadores (cont.)

Tema	Categorias	FA/FR Dir	FA/FR Coor	FA/FR Tot
IV - Percepções dos Diretores / Coordenadores sobre o seu papel no processo de Inclusão	Participação ativa no processo de inclusão	24/5%	34/5%	58/5%
	Preocupações experimentadas enquanto CDT/CD1C/Diretor	26/5%	34/5%	60/5%
	Competências essenciais de um Líder Inclusivo (2)	26/5%	--	26/2%
	Promoção da participação de todos na escola (2)	27/5%	--	27/2%
	Promoção do trabalho colaborativo (2)	24/5%	--	24/2%
	Promoção da formação contínua (2)	22/4%	--	22/2%
		149/29%	68/10%	217/19%
V - Cultura de Escola / Projeto Educativo do Agrupamento	Princípios e valores que fundamentam as práticas do AE	19/4%	24/4%	43/4%
	Meios de divulgação dos princípios e valores do agrupamento	38/7%	44/7%	82/7%
	Participação da comunidade educativa na elaboração dos documentos estruturantes do Agrupamento (2)	24/5%	--	24/2%
		81/16%	68/10%	149/13%
VI – Barreiras face à Inclusão	Recursos humanos insuficientes	17/3%	26/4%	43/4%
	Recursos físicos, materiais e financeiros insuficientes	17/3%	39/6%	56/5%
		34/7%	65/10%	99/8%
		521/44%	665/56%	1186/100

Nota. (1) – Exclusiva a Coordenadores; (2) – Exclusiva a Diretores

A percepção dos Diretores sobre o seu papel no processo de inclusão é o tema que mereceu maior destaque por parte dos DA. Nos Coordenadores o tema que se destaca é a percepção sobre a educação inclusiva e a escola inclusiva. De salientar que nos diretores os temas I, II, III, V têm uma incidência muito semelhante, com uma diferença de 1%. Nos coordenadores observamos uma diferença maior nos temas mais abordados (Tema II – 23%; Tema III – 19%), sendo que os restantes três, têm a mesma percentagem de UR – 10%. Nos diretores o tema que obteve menor frequência foi o referente às Barreiras face à inclusão.

No que concerne às Categorias, a diversidade de funções do PEE foi a categoria que mereceu maior destaque de Diretores e de Coordenadores, algo, que vai ao encontro do que temos abordado ao longo do estudo, onde o PEE pode desempenhar as mais variadas funções. Posteriormente, as categorias que merecem destaque nos Diretores são a valorização do papel do PEE na inclusão e os meios de divulgação dos princípios

e valores do agrupamento. Nos Coordenadores destaca-se a concordância face à Educação Inclusiva e a Escola Inclusiva e as implicações da inclusão na escola.

No global das 6 entrevistas os resultados obtidos são semelhantes, sendo de destacar: a diversidade de funções do PEE e a concordância face à Educação Inclusiva e à Escola Inclusiva, o que demonstra que estes entrevistados e agrupamentos apontam favoravelmente a uma escola inclusiva e consideram que o papel do PEE é fundamental na construção dessa escola.

Também é de destacar a concordância dos entrevistados no que se refere à importância do trabalho colaborativo entre os vários professores, salientando que só dessa forma poderemos ter uma escola realmente inclusiva, apesar de os Diretores referirem algumas dificuldades na promoção desse trabalho.

O estudo¹¹ de Lopes e Oliveira (2021) revela que os professores em Portugal reconhecem as dificuldades na promoção do trabalho colaborativo. Acreditam que essas dificuldades são mais relacionadas a fatores organizacionais, como limitações de tempo e condições de trabalho, do que à disposição dos professores para colaborar. Além disso, o estudo destaca a importância de uma liderança eficaz para motivar os professores, aumentar a sua satisfação no trabalho e promover uma colaboração autêntica e produtiva. A liderança desempenha um papel central na superação das barreiras à colaboração entre os professores. (pp. 94-98)

Podemos constatar que há mais pontos que unem as perceções dos Diretores e Coordenadores do que aquilo que os separa, a principal diferença encontrada e que se destaca é a categoria referente à discordância face à Educação Inclusiva e Escola Inclusiva, esta categoria só foi referida por coordenadores do AE A, revelando a ambivalência de dois participantes face à educação inclusiva. A propósito da defesa de uma educação inclusiva, Rodrigues (2003) refere:

A educação inclusiva tem-se assim tornado num campo de polémicas em que se defrontam “idealistas” - defendendo a possibilidade e a necessidade (e mesmo inevitabilidade) da inclusão na escola - e - “pragmáticos” - conotados com posições

¹¹ Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers

favoráveis a que os alunos assumam precocemente um lugar julgado às características que alguém julga que eles possuem. (p.8)

Essa polarização entre idealistas e pragmáticos ilustra a complexidade do debate em torno da educação inclusiva, onde as diferentes opiniões e abordagens podem entrar em conflito. A ambivalência mencionada anteriormente pode ser vista nesse contexto, com docentes e outros profissionais da educação tendo opiniões divergentes sobre como melhor implementar a inclusão na prática educativa.

No geral, os dados indicam uma tendência positiva relativamente à educação inclusiva, reconhecendo desafios, mas também destacando a importância do papel do PEE, da EMAEI e da liderança dos Diretores e Coordenadores na promoção da inclusão. Além disso, as barreiras enfrentadas também são identificadas como áreas de atenção e que deveriam ser colmatadas de modo a tornar a escola mais inclusiva.

De acordo com os resultados obtidos, é possível concluir que os entrevistados defendem os princípios e valores que fundamentam a importância de uma educação e escola inclusiva. É possível concluir que há uma manifestação da filosofia inclusiva no discurso dos entrevistados. Percebe-se a presença de uma concepção de escola fundamentada na equidade educativa e no princípio da igualdade de oportunidades, tanto no acesso, quanto no sucesso dos alunos.

Além disso, percebe-se que a inclusão educativa transcende a simples provisão de um espaço comum na escola, sendo que, envolve oferecer oportunidades para aprendizagens significativas. Nesse sentido, as palavras de Pereira et al. (2018) destacam que “falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito” (pág. 4)

O objetivo deste estudo foi conhecer a opinião de Diretores e Coordenadores sobre o papel do PEE na construção de uma escola inclusiva, considerando as recentes mudanças e desenvolvimentos nesse campo e as necessidades percebidas pelos AE. Analisando os resultados das entrevistas, observamos que as percepções dos Diretores e Coordenadores são congruentes com os documentos analisados (PEA e RI). Ambos concordam que a escola atual é inclusiva, promovendo a participação e o sucesso de todos os alunos, embora tenham surgido as discordâncias já abordadas.

A Inclusão, como destacado nas entrevistas, traz consigo implicações, como por exemplo: as dificuldades dos professores na gestão do processo de ensino-aprendizagem durante a implementação da diferenciação pedagógica. Essa prática aumenta a carga de trabalho dos professores não existindo ainda a devida preparação ou disponibilização de recursos adequados por parte da escola. Por outro lado, a diversidade nas turmas contribui para a diminuição da discriminação, aceitando esta diversidade como algo natural e inerente à sociedade.

Os entrevistados sublinharam a importância da articulação entre todos os intervenientes educativos para diminuir barreiras e efetivar a inclusão. Mais do que determinar quem é responsável pelos alunos que beneficiam de medidas seletivas e/ou adicionais, é essencial que todos conheçam detalhadamente os PIA, articulem esforços e trabalhem para remover barreiras, garantindo, uma inclusão eficaz.

Entre as preocupações levantadas, destaca-se a falta de recursos humanos especializados, principalmente no que diz respeito aos PEE. Além disso, há a preocupação em promover respostas adequadas às necessidades básicas dos alunos, garantir a aceitação de todos os alunos pela comunidade e lidar com a autoexclusão de algumas famílias. A escassa aceitação pelos pares e pela própria comunidade escolar também foi destacada, referindo a necessidade de assegurar uma inclusão social que preceda a inclusão escolar, procurando normalizar a diferença sem negligenciar a intervenção e a garantia dos recursos necessários para cada aluno.

Posteriormente, os entrevistados sugeriram mudanças necessárias para tornar a escola mais inclusiva, enfatizando a necessidade de reformulação da Formação Inicial de professores, promovendo o destaque de temas relacionados com a diversidade e inclusão. Além disso, destacaram a importância de mudar crenças e atitudes nos professores, fomentar um trabalho mais colaborativo e transformar atitudes da sociedade relativamente à diferença, incentivando e aceitando a diversidade como uma vantagem a ser promovida.

Silva et al. (2013) referem que a efetividade da inclusão escolar está intimamente ligada à habilidade dos professores responderem à diversidade presente na sala de aula. Para alcançar esse sucesso, torna-se essencial um maior investimento em formação contínua e uma postura mais recetiva às necessidades dos alunos (pp.61-63).

Adicionalmente, é fundamental proporcionar aos professores acesso a programas de capacitação, permitindo-lhes adquirir novas competências que promovam um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. (Ferreira et al., 2017, p.5)

Relativamente à importância do papel do PEE na construção de uma escola inclusiva, é crucial compreender as diversas funções desempenhadas por esse profissional. As opiniões dos entrevistados sobre o papel do PEE identificam uma diversidade de funções, destacando a intervenção junto aos alunos com NAE, incluindo a elaboração e adaptação de materiais. Referem que o PEE realiza o seu trabalho em diferentes contextos (individual, pequenos grupos ou contexto de turma), estando sempre dependente das características dos alunos a acompanhar e das necessidades de intervenção, sendo que é um professor transversal a todos os ciclos de ensino.

Também é referido que o PEE desempenha um papel fundamental como dinamizador, articulador e colaborador com todos os agentes educativos. Além de avaliar pedagogicamente os alunos, identificando barreiras e necessidades, atua ainda, como mediador entre famílias, alunos e todos os envolvidos no processo educativo. Começa a ser reconhecido como "especialista" em inclusão e isso envolve realizar "consultoria" e "capacitação" aos professores, ajudando-os a desenvolver estratégias que atendam às diversas dificuldades e barreiras dos alunos.

Referem ainda, a colaboração com outros profissionais; a atuação enquanto mediador entre escola, famílias e demais serviços que acompanham o aluno.

Borges (2020) realça igualmente três áreas de intervenção do PEE, que também estão em sintonia com os resultados da pesquisa: orientação e cariz pedagógico com os alunos; colaboração e consultoria com outros professores; orientação na definição de políticas inclusivas e parcerias com a escola (sobretudo lideranças) e com a comunidade. (p.86)

Quando se pediu aos entrevistados que identificassem as competências que consideravam essenciais para se ser um bom PEE, estes, referiram o saber relacionar-se adequadamente com os alunos e ser conhecedor do desenvolvimento global da criança. Além disso, destacaram a importância de ser reconhecido como "especialista", "consultor" e "capacitador"; apreciar as funções desempenhadas; compartilhar conhecimentos e possuir habilidades de gestão e comunicação.

Os resultados da pesquisa concordam com a opinião de Ainscow (2019): “vejo estes professores [PEE] que são designados de especialistas, como agentes de mudança (...) temos que prepará-los para terem aptidões e capacidade para o fazer”. Destacando as novas funções que lhe são atribuídas “num trabalho colaborativo entre colegas, para se assegurarem que as crianças estão a aprender nas suas salas de aula” (p.9)

Durante as entrevistas, surgiu a necessidade de compreender a importância da EMAEI nesse processo. Ficou evidente que essa equipa desempenha um papel central e essencial na escola, sendo responsável pela identificação, aplicação e monitorização das medidas previstas no Decreto-Lei 54/2018. Trata-se de uma equipa transversal a todos os ciclos, multidisciplinar, que tem como objetivo primeiro promover a inclusão de todos os alunos. A presença do representante do aluno durante todo o processo é uma das vantagens desse processo de inclusão. A EMAEI alterou a perspetiva sobre a inclusão nos elementos que a compõem, descentralizando a decisão que antes era quase exclusiva do PEE na tomada de decisão e aplicação de medidas, passando a envolver uma equipa mais alargada e diversificada.

Os resultados da pesquisa corroboram a opinião de Madureira e Leite (2019) quando fazem referência ao que DL 54/2018 pretende do PEE:

O PEE é perspectivado como um duplo especialista: especialista no planeamento e atendimentos aos alunos com problemáticas específicas; e especialista em pedagogia inclusiva, colaborando com os professores e outros profissionais na construção de ambiente de aprendizagem onde todos os alunos participam e vivenciam situações de sucesso em termos de desenvolvimento pessoal, social e escolar. (p. 7)

É de destacar que nos agrupamentos analisados, o Coordenador da EMAEI é o PEE, reconhecendo-se que esse profissional é quem melhor compreende os temas e a legislação relacionados com a inclusão, proporcionando uma visão mais abrangente e centrada no percurso do aluno.

Relativamente às perceções dos entrevistados sobre o seu papel no processo de inclusão, os participantes referem de que forma participam no processo de inclusão e as preocupações que experimentaram enquanto diretores e coordenadores. Os diretores centram-se mais na organização da escola e como essa organização contribui

para a inclusão, dão destaque à promoção da participação de todos na escola, ao trabalho colaborativo e à formação contínua dos docentes, sendo de destacar, que em ambos os agrupamentos, os diretores disponibilizam tempos nos horários dos docentes de modo a que tenham a oportunidade de realizar o trabalho colaborativo. Os coordenadores: expressam preocupações mais concretas e específicas que afetam diretamente o seu dia-a-dia, envolvendo questões práticas relacionadas com a inclusão. Os diretores abordam ainda, as competências essenciais de um Líder Inclusivo, sendo que ambos referem: a capacidade de aplicar conhecimentos para incluir, proporcionar respostas adequadas às necessidades individuais dos alunos e, acima de tudo, promover a inclusão.

Lopes (2016) afirma que as lideranças escolares são elementos chave na mudança e desenvolvimento das escolas, na sua capacidade em descobrir novos significados para os processos de ensino e de aprendizagem, na promoção do desenvolvimento profissional dos professores e na aprendizagem organizacional, em geral. (p. 157)

No tema seguinte procurou-se identificar os princípios e valores que fundamentam as práticas do AE. Os entrevistados enfatizam que o agrupamento promove claramente a inclusão, sendo que os meios de divulgação desses princípios incluem o PEA e o RI. Destacam ainda, a participação da comunidade educativa na elaboração desses documentos, com a preocupação de dar voz aos alunos com NAE e suas famílias.

Por fim nas barreiras face à inclusão, os docentes entrevistados dos dois agrupamentos identificam a insuficiência de recursos humanos, com destaque para os PEE e técnicos (terapeutas).

Os recursos físicos, materiais e financeiros, também são considerados insuficientes para atender adequadamente às necessidades dos alunos, especialmente aqueles que beneficiam de medidas adicionais, dificultando a tarefa de tornar a escola ainda mais inclusiva.

Em síntese os entrevistados têm uma perceção positiva da educação inclusiva e procuram garantir a equidade e a igualdade de oportunidades, não deixando de assinalar os desafios/implicações para a organização e funcionamento da escola atual.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

|' '' | | ''

Ao encerrar esta pesquisa, fruto de uma análise aprofundada da fundamentação teórica e das entrevistas realizadas com Diretores e Coordenadores, consideramos que o percurso traçado foi enriquecedor e convergiu eficazmente para os objetivos estabelecidos no início deste estudo. A metodologia utilizada respondeu de forma satisfatória aos objetivos específicos, mas também, proporcionou uma visão abrangente das percepções desses profissionais relativamente ao papel desempenhado pelo PEE na construção de uma escola inclusiva.

A revisão da literatura solidificou a nossa compreensão dos diversos conceitos e teorias relacionados com educação inclusiva, mas também sublinhou a importância da ligação entre todos os intervenientes no processo educativo para a efetiva construção de uma escola inclusiva.

No contexto da escola inclusiva, os Diretores e Coordenadores desempenham papéis de considerável relevância. Enquanto os Diretores lideram a implementação de políticas inclusivas, criando um ambiente acolhedor e promovendo a participação de toda a comunidade escolar, os Coordenadores, desempenham funções cruciais no acompanhamento dos alunos e na promoção efetiva de práticas inclusivas na sala de aula.

Ainscow (2019) destaca que as lideranças têm a responsabilidade de promover e orientar o empenho de todos os docentes com a inclusão. Refere ainda, a importância de as comunidades educativas valorizarem a experiência e o conhecimento de todos os envolvidos. (pp.7-9)

A cooperação entre PEE, PTT, DT, Coordenações de Departamento e órgãos de gestão figura como um fator crucial e benéfico para a melhoria contínua da inclusão dos alunos. A análise revelou que uma liderança eficaz, com uma comunicação clara entre todos os intervenientes, é fundamental, destacando a importância da colaboração e do trabalho em equipa para o sucesso institucional.

Podemos concluir que esses profissionais desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão na escola, colaborando com os demais membros da comunidade escolar para criar um ambiente inclusivo e equitativo, onde todos os alunos se sintam valorizados e apoiados nas suas necessidades individuais.

Ao longo das entrevistas, tornou-se evidente como Diretores e Coordenadores percebem o seu papel na construção de uma escola inclusiva e a importância atribuída ao PEE nesse contexto. O entendimento é de que o PEE desempenha um papel "imprescindível", como "capacitador", "mediador" e "consultor", sendo estas as palavras que mais se destacam das entrevistas.

Neste contexto, reconhecemos que os PEE devem estar sempre disponíveis e preparados para atender a todos os alunos, independentemente das suas características e capacidades, e trabalhar em colaboração com todos os professores, pais, outros profissionais de educação e serviços envolvidos na educação do aluno.

É crucial destacar que o PEE não possui a responsabilidade de resolver todos os problemas, nem deve ser visto como um intruso impondo medidas consideradas por alguns como pouco viáveis. Pelo contrário, esse professor deve lutar para ser percebido como um elemento agregador, orientador, capacitador, consultor, especialista e facilitador da inclusão. Desta forma, promover uma cultura de colaboração e respeito mútuo torna-se essencial, possibilitando a criação de um ambiente inclusivo e propício ao desenvolvimento de todos os alunos.

Reconhecemos que, ao longo dos anos e apesar dos diversos diplomas legais, a escola inclusiva, embora desejada, enfrenta resistências em alguns contextos. Essas resistências são, muitas vezes, resultado da falta de conhecimento, pouca solicitude ou, predominantemente, pela carência de recursos materiais e humanos, destacando a ausência de PEE e técnicos especializados.

Estas resistências são também assinaladas por Ainscow (2019) quando sublinha que “ainda não temos escolas inclusivas. Teremos escolas que se vão direcionando para uma educação inclusiva e fazendo progressos”, salientando que “existirão sempre novos desafios que antes não existiam” e finalizando com a afirmação de que “Todas as escolas são inclusivas em algum grau”. (p.9)

Admitimos que o número limitado de entrevistas é uma limitação deste estudo, sugerindo que futuras pesquisas possam expandir a amostragem. A análise de mais documentos estruturantes também é proposta para uma compreensão mais abrangente.

Em síntese, as percepções dos Diretores e Coordenadores oferecem insights valiosos sobre a construção de uma escola inclusiva. Embora os desafios sejam evidentes, há uma clara demonstração de compromisso em superar as barreiras existentes. A liderança eficaz, a formação docente atualizada e o fortalecimento das parcerias entre todos os envolvidos emergem como aspectos cruciais para promover uma educação inclusiva e equitativa para todos os alunos, com ênfase no papel essencial do PEE como agente de mudança.

Encerramos esta pesquisa com a visão de que o futuro da educação será moldado por um compromisso contínuo com a inclusão. Enquanto nos deparamos com desafios, também identificamos oportunidades de crescimento e melhoria. À medida que continuamos a desbravar o caminho rumo à inclusão, podemos antever um cenário em que cada aluno, independentemente das suas características individuais, encontre, não apenas um lugar nas salas de aula, mas também um ambiente propício à sua participação, desenvolvimento e sucesso acadêmico. Assim poderemos construir uma escola inclusiva onde “todos os estudantes interessam e todos interessam de igual forma”. (Ainscow, 2019, p.8)

Importa que a comunidade educativa reflita sobre o seu papel nesse processo evolutivo, enfatizando a importância de uma abordagem colaborativa e da promoção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos. Que esta pesquisa possa contribuir como ponto de partida para a reflexão e para o desenvolvimento de uma educação mais equitativa e acessível, onde cada aluno é valorizado, apoiado e capacitado para alcançar o seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| ' ' | | ' ' |

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense, Dinamarca. Consultado a 20 de outubro de 2022 em https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf
- Ainscow, M. (2019). Todas as Escolas são inclusivas, em determinado grau. *Revista de Educação Inclusiva*, 10(2), 7-10.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Index para a inclusão: Desenvolvimento da Aprendizagem e Participação nas Escolas*. Reino Unido: Bristol - CSIE. Consultado a 2 de novembro de 2022 em <https://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexPortugueseBrazil.pdf>
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, F. (2021, novembro). Da falta de Identidade do Professor de Educação Especial. *Eduletters*. CIDH – Universidade Católica Portuguesa: Porto. Consultado a 10 de setembro de 2023 em https://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Eduletters_11_2021.pdf
- Almeida, S., Batista, S., & Gonçalves, E. (2018). *Projetos Educativo e Curricular: contributo para o desenvolvimento de um modelo integrado*. CICS.NOVA – Lisboa. Consultado a 1 de agosto de 2023 em https://educa.cm-amadora.pt/images/conteudos/docs/rescxel/Modelo_Projetos_Educativo_Curricular.pdf
- Alves, M. (2019). O Papel do Docente de Educação Especial à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem: chegar ao topo com um trabalho de base. *Revista Educação Inclusiva*. 10 (1), VIII - XI
- Bardin, L. (2020). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.; 5.ª ed.). Edições 70
- Bell, P. (2004). On the theoretical breadth of designbased research in education. *Educational Psychologist*, 39(4), 243-253. Consultado a 15 de agosto de 2023 em http://faculty.washington.edu/pbell/EPDBR_Bell.pdf

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borges, I. (2020). *Perfil de Competências do Docente de Educação Especial – Contributos para a identidade de uma profissão*. Coimbra: ESE - Instituto Politécnico de Coimbra. Consultado a 30 de outubro de 2022 em https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/perfil_do_dee_ib.pdf
- Carvalho, A., & Santos, C. (2020). *Investigação qualitativa em educação: avanços e desafios*. Universidade de Aveiro. Consultado a 14 de agosto de 2023 em <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.239-255>
- Correia, L. (Org), (2010). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para professores e educadores*. Porto: Porto Editora
- Costa, J. (2019). Prefácio. In J. A. Pacheco, *Inovar para mudar a escola* (pp. 4-6). Porto: Porto Editora.
- Costa, J., & Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimentos vs. competências: Uma dicotomia disparatada na educação*. Lisboa: Guerra e Paz
- Coutinho, C. (2022). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática* (2ª ed. reimpressão). Coimbra: Almedina.
- Faria, M. (2011). *Uma escola para todos. Perceções/expectativas do professor do ensino regular, face ao perfil e trabalho do professor de Educação Especial* [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Veritati - RIUCP. Consultado a 1 de outubro de 2022 em <http://hdl.handle.net/10400.14/11954>
- Ferreira, M., Prado, S. A., & Cadavieco, J. F. (2017). Educação inclusiva: o professor como epicentro do processo de inclusão. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(1), 1-13. Consultado a 20 de novembro de 2023 em <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/117/113>
- Ferreira, M., Gonçalves, C., Silva, C., & Olcina-Sempere, G. (2020). Inclusión y diferenciación pedagógica: dos estudios cualitativos en el sistema educativo portugués. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 321-342. Consultado a 10 de junho de 2023 em <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9922>

- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (2ª ed.). São Paulo: Monitor.
- Gusmão, F., Martins, T., de Luna, S. (2011). Inclusão escolar como uma prática cultural: uma análise baseada no conceito de metacontingência. *Psicologia da Educação*, 32, 69-87. São Paulo.
- Kouzes, J., Posner, B. (2009). *O Desafio da Liderança*. Caleidoscópico Edição e Artes Gráficas, SA.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology* (2.ª ed.). Newbury Park, CA: Sage
- Lacombe, F., Heilborn. (2003). *Administração Princípios e Tendências*. São Paulo. Saraiva.
- Lopes, M. (2016). As Lideranças na gestão de boas escolas: no contexto das políticas educativas europeias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 145-160 - OEI/CAEU. Consultado a 10 de julho de 2023 em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie70a08.pdf>
- Lopes, J., Oliveira, C. (2021) Inclusive Education in Portugal: Teachers' Professional Development, Working Conditions, and Instructional Efficacy. *Education Sciences*. 11(4), 1-15. Consultado a 25 de setembro de 2023 em <https://doi.org/10.3390/educsci11040169>
- Lüdke, M., André, M. (2018). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (2ª ed. reimpressão). São Paulo: E.P.U.
- Madureira, I. & Leite, T. (2019). Educação inclusiva: qual o papel do professor de educação especial? *Revista Educação Inclusiva*, vol. 10 (1), IV-VII.
- Magalhães, J., & Paul, V. (2021). Entrevista. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G. Marques (Coords.), *Manual de investigação qualitativa*. PACTOR.
- Oliveira, M. (2001). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Carvalho, M. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In. J. Azevedo, (org.). *Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: ASA
- Prata, M., & Santos, J. (2019). Propostas de reflexão a partir dos olhares e perspetivas dos Diretores, Coordenadores das EMAEI e dos DEE. *Revista Educação Inclusiva*, 10 (1), XXXIV-XXXIX.
- Quivy, R., Campenhoudt, L., & Marquet, J. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.ª ed. Atualizada). Lisboa: Gradiva.
- Reis, F. (2010). *Como elaborar uma Dissertação de Mestrado. Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Revista Inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (Org.) (2006). *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues (2011). Formação de professores e Inclusão: Como... *Educar em Revista*, 41,41-60. Brasil: Editora UFPR. Consultado a 1 de outubro de 2022 em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7Fm5pTfbN5j3QG6VRwSgZJM/?lang=pt&format=pdf>
- Santos, L., & Lima, J. (Coord.) (2019). *Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação* (2.ª ed., revista e atualizada). Cadernos do IUM, 8. Lisboa: Instituto Universitário Militar. Consultado a 14 de agosto de 2023 em: https://www.ium.pt/s/wp-content/uploads/20190821_CAD-08_Miolo_WEB-1.pdf
- Silva, M., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2014). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, pp. 53-73. Consultado a 15 de novembro de 2024 em https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_3

- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tezani, T. (2017). A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? *Revista online de Política e Gestão Educacional*. Consultado a 10 de julho de 2023 em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249/6131>
- Vale, I. (2020). *Perspetivas de professores e de alunos sobre o papel do professor de educação especial na construção de uma escola inclusiva*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. RCIPL. Consultado a 20 de outubro de 2022 em <http://hdl.handle.net/10400.21/13041>
- Ward, J., Comer, U., & Stone, S. (2018). On qualifying qualitative research: Emerging perspectives and the “deer” (descriptive, exploratory, evolutionary, repeat) paradigm. *Interchange*, 49, 133-146. Consultado a 1 de julho de 2023 em <https://doi.org/10.1007/s10780-018-9313-x>

ANEXOS



ANEXO A - Dados Caracterização
do Agrupamento

| ' ' | | ' ' |

Dados de Caraterização do Agrupamento de Escolas A

Agrupamento de Escolas do distrito de Viseu.

Números total de alunos: 540.

Números de alunos que beneficiam de medidas Seletivas e/ou Adicionais: 90.

Número total de professores: 88.

Número de professores de Educação Especial: 5.

Ciclos: Pré-escolar: Sim; 1.º ciclo: Sim; 2.º ciclo: Sim; 3.º ciclo: Sim; Secundário: Sim;

Turmas: Profissional: Sim; CEF: Não; EFA: Não; PIEF: Não

Outras: Não

(Indicar se têm as valências das antigas UEE ou UAE – nestes casos indicar os números de alunos/professores por unidade)

ANEXO B - Dados dos
participantes no estudo

| ' ' | | ' ' |

Questionário – Dados de Caracterização dos Participantes

Agrupamento de Escola do distrito de _____.

Cargo desempenhado: _____.

Género: _____.

Idade: _____.

Habilitações Académicas: _____.

Situação profissional: _____.

Grupo de recrutamento a que pertence: _____.

Total de anos de serviço: _____.

Anos de docência neste Agrupamento de Escolas: _____.

Experiência profissional no âmbito da educação de alunos com NAE:

Sim ____ / Não ____

ANEXO C - Síntese da Análise
documental PEA

| ' ' | | ' ' |

Dimensões	Questões	Indicadores	Projeto Educativo	
			AE A	AE B
Cultura de Escola / Projeto Educativo do Agrupamento	Os princípios e valores do PE do Agrupamento apontam para uma escola inclusiva?	A escola inclusiva é mencionada e divulgada no PE. <hr/> O PE indica os limites de alunos com redução de turma numa mesma turma.		
	O PE promove a prática pedagógica inclusiva?	Propõe-se a criação de condições para a prática de pedagogias inovadoras e diferenciadas.		
	O PE indica formação referente às práticas inclusivas?	O Agrupamento proporciona formação referente às práticas inclusivas.		
	O PE promove o trabalho colaborativo?	O Agrupamento proporciona o trabalho colaborativo.		
	São indicados os meios e formas de divulgação do PE?	São destacadas as formas e meios de divulgação do PE.		
EMAEI	As equipas exercem uma liderança que garante a aprendizagem e a inclusão de todos os alunos?	As ações e decisões da EMAEI garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.		
		As ações e decisões do CP garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.		
		As ações e decisões dos Coordenadores de Departamento garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.		



- Indicador encontrado no PEA.



- Indicador não encontrado no PEA.

ANEXO D -Análise documental -
Regulamento Interno
(competências do PEE)

| " ' | | ' |

Regulamento Interno - Competências dos PEE - AE A

“Aos professores de educação especial compete:

a) Promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos; b) Contribuir ativamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos, de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens da escola; c) Colaborar com os órgãos de administração e gestão e com as estruturas de coordenação e supervisão do agrupamento de escolas na deteção, referência e avaliação de necessidades educativas específicas, bem como na organização e implementação dos apoios educativos adequados; d) Colaborar no desenvolvimento das medidas previstas na lei, relativas a alunos com necessidades educativas especiais; e) Apoiar docentes e encarregados de educação na ação de integração de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas, na escola e na sociedade; f) Articular as respostas a necessidades educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços, nomeadamente nas áreas da saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e de entidades particulares e não-governamentais”. (Regulamento Interno do AE A, p. 25)

Regulamento Interno - Competências dos PEE - AE B

AE B – “Aos Serviços Especializados de Educação Inclusiva, representados pelos docentes de Educação Especial, compete: a) Colaborar com o Diretor/Direção e com os Órgãos de Coordenação Pedagógica na organização e implementação das respostas adequadas aos alunos com necessidades educativas específicas; b) Participar, como elemento variável, nas reuniões da EMAEI na definição de propostas de medidas de apoio à aprendizagem a mobilizar, no que respeita aos PIA; c) Participar, em articulação com os respetivos PTT/DT, encarregados de educação e eventuais técnicos, caso se justifique, na elaboração do RTP e, se aplicável, do PEI e do PIT previstos; d) Colaborar no desenvolvimento e/ou aplicação das medidas previstas no Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, relativas a alunos com necessidades educativas específicas; e) Orientar e acompanhar os alunos, juntamente com o responsável do grupo/turma, promovendo a cooperação de professores, pais e encarregados de educação em articulação com os recursos da comunidade; f) Contribuir, através da sua intervenção especializada, para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção da sua identidade pessoal; g) Participar na definição dos critérios a adotar na avaliação dos alunos com necessidades educativas específicas; h) Apoiar, quando solicitado, os docentes do ensino regular em tarefas de diferenciação pedagógica, para uma melhor gestão de turmas heterogéneas em processos de

educação inclusiva, numa perspetiva de escola para todos; i) Intervir ao nível da articulação da escola com a comunidade e com a família no que respeita à educação escolar e na formação pessoal, profissional / ocupacional dos alunos alvo, de acordo com o previsto na dinâmica de inclusão educacional e social, inscrita no PEA; j) Conceber e participar na definição de estratégias e na aplicação de procedimentos de orientação educativa que promovam a igualdade de oportunidades ao longo do seu percurso escolar, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida ativa; k) Estabelecer parcerias com diversas instituições, tais como: Segurança Social, CPCJ, Centros de Saúde, Hospitais, Câmara Municipal, Junta de Freguesia, Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Deficiente Mental (APPACDM), Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC), CERCILEI, Bombeiros Voluntários, empresas da comunidade envolvente, entre outras que se revistam de interesse para o acompanhamento dos alunos/crianças com dificuldades específicas; l) Participar na melhoria das condições e do ambiente educativo do Agrupamento de Escolas numa perspetiva de fomento da qualidade e da inovação educativa; m) Apresentar ao Diretor as propostas de organização de recursos humanos e materiais do Agrupamento para implementação dos Mapas Curriculares dos alunos que integram o Decreto de Lei 54/2018, artigo 14º, ponto 4, alínea b) - adaptações curriculares significativas; n) Promover reuniões de articulação entre os diferentes níveis de ensino, para que seja assegurada aos alunos uma transição eficaz e para facilitar o processo de constituição de turmas; o) Organizar dossiers específicos com informações de carácter técnico-pedagógico de todos os alunos abrangidos por medidas seletivas e/ ou adicionais, de modo a que estes elementos estejam à disposição do Órgão de Administração e Gestão do Agrupamento; p) Propor atividades/dinâmicas a incluir no PAA e PEA; q) Elaborar propostas de formação de acordo com as necessidades diagnosticadas, por forma a melhorar as respostas educativas dos profissionais envolvidos com os alunos que apresentam necessidades específicas; r) Reformular e atualizar anualmente o seu Regimento; s) Avaliar os alunos com ACS, de acordo com os critérios específicos de avaliação definidos no respetivo PEI. t) Acompanhar os demais desenvolvimentos de todos os alunos numa perspetiva inclusiva em articulação com todas as estruturas educativas/escolares, em todas as dimensões da organização escolar. u) Na ausência imprevista do docente de Educação Especial, ou de outros docentes que estão envolvidos no mapa curricular dos alunos de medidas adicionais, a beneficiar de ACS, o aluno deverá beneficiar da intervenção educativa de outro docente de Educação Especial, ou do acompanhamento de um outro profissional docente e se necessário de um Assistente Operacional. Caso não seja possível, o mesmo deverá ser encaminhado para a turma.” (Regulamento Interno do AE B, p. 40)

ANEXO E - Guião de entrevista
a Diretores

| | ' ' | | ' ' |

Guião de entrevistas a Diretores de Agrupamento

Tema: Papel do PEE na construção de uma escola inclusiva: percepções de diretores

Entrevistados: dois diretores de Agrupamento de Escola de distritos diferentes.

Objetivo geral: Conhecer as percepções de Diretores de Agrupamento sobre Educação Inclusiva e sobre o papel do professor de educação especial na construção de uma Escola Inclusiva.

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de questões	Observações
I. Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	1. Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados 1.1 Garantir a confidencialidade e o anonimato dos entrevistados	Entrevistador - Quero agradecer a sua presença e ajuda neste trabalho. Como sabe, estou a fazer um trabalho na Escola Superior de Educação sobre o que pensa relativamente ao papel do professor de Educação Especial na construção de uma Escola Inclusiva e gostaria de obter a sua opinião sobre as questões que vou colocar. Relembro que a entrevista é de carácter confidencial.	
II. Percepções dos Diretores sobre a Educação Inclusiva e a Escolas Inclusiva	2. Conhecer a opinião dos Diretores sobre a Inclusão de alunos com NAE no ensino regular	Na legislação em vigor preconiza-se a Educação Inclusiva e a construção de uma Escola Inclusiva. 1 - O que pensa sobre a defesa atual de uma Educação Inclusiva? 2 - Tendo em conta a sua experiência profissional em que medida a escola atual assegura o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos? 3 - Que mudanças é necessário assegurar/desenvolver para se construir uma Escola Inclusiva? 4 - Em seu entender quais as implicações pedagógicas decorrentes da Inclusão de todos os alunos na sala de aula? 5 - Que competências deverá ter um professor na construção de uma escola inclusiva?	
III. Percepção dos Diretores sobre o papel do PEE	3. Conhecer o que pensam os Diretores sobre o papel do PEE no processo de Inclusão. 3.1 Conhecer o papel desempenhado pela EMAEI na Inclusão.	A legislação atual é clara sobre as competências, funções e atribuições do PEE no desenvolvimento do seu trabalho. 1 - Na sua opinião qual é o papel do PEE no processo de Inclusão dos alunos com NAE? (no seu agrupamento) 2 - Que funções desempenha este docente na escola? 3 - Com quem e onde trabalha? 4 - Quais são as competências que considera essenciais para um desempenho adequado das funções atribuídas ao PEE? 5 - Como se processa a articulação entre o PEE, órgãos de gestão, Conselho Pedagógico e a EMAEI na identificação e acompanhamento de alunos com medidas universais, seletivas e adicionais? 6 - Qual a importância da EMAEI na construção de uma Escola Inclusiva? 7 - Quais as competências que lhe estão atribuídas (EMAEI)?	

	3.2 Conhecer o que pensam os Diretores sobre o seu papel no processo de Inclusão.	8 - Qual é o elemento que desempenha o papel central na EMAEI? 9 - Em seu entender qual o papel do Diretor / Direção no processo de Inclusão de alunos com medidas universais seletivas e/ou adicionais? 10 – Enquanto Diretor, que preocupações/dificuldades experimenta no processo de Inclusão de alunos com NAE? 11 - Na sua opinião quem é ou deverá ser o principal responsável pelos processos de alunos que beneficiam de medidas seletivas e/ou adicionais de acordo com Decreto-Lei n.º 54/2018? Justifique.
IV. Cultura de Escola / Projeto Educativo	4. Conhecer a visão e valores da escola constantes no Projeto Educativo (PE) e de que forma remetem para a Inclusão 4.2 O Projeto Educativo e a sua relação com os princípios e valores da Educação Inclusiva.	1 - Que princípios e valores educativos fundamentam as práticas desenvolvidas no seu agrupamento? 2 - Qual o papel do diretor na definição desses princípios e valores? 3 - Em que documentos estão expressos e como são disseminados os princípios, valores e finalidades/objetivos do agrupamento? 4 - De que forma, a comunidade educativa (professores, alunos, funcionários, pais) tem acesso/conhece os princípios e valores que o agrupamento preconiza? 5 - No seu entender, em que medida o Projeto Educativo do Agrupamento aponta para a construção de uma Escola Inclusiva? 6 - Que aspetos seria necessário melhorar ou alterar para assegurar que os princípios e valores preconizados na escola sejam integrados por toda a comunidade?
V. Identificação dos recursos humanos e materiais facilitadores de práticas Inclusivas	5. As exigências que a Inclusão coloca à escola em termos de recursos humanos, materiais e financeiros.	1 - Em seu entender, quais as exigências que a educação inclusiva coloca à escola, em termos de recursos humanos, materiais e financeiros? 2 - Com o intuito de facilitar a Inclusão dos alunos, para que possam participar e aprender, o que é que é necessário mudar na escola?
VI. Perceções dos Diretores sobre o seu papel enquanto líder Inclusivo	6. Conhecer a perceção do Diretor sobre o seu papel na construção de uma Escola Inclusiva	1 - Em seu entender quais as características/competências fundamentais de um líder Inclusivo? 2 - Que práticas são desenvolvidas nesta escola por parte da liderança, que em seu entender considera facilitadoras da construção de uma Escola Inclusiva?
VII. Promoção da participação de todos na escola	7. Compreender de que forma o diretor promove a participação de todos os atores na vida da escola	1 - Que condições são criadas pela escola, e em específico pelo diretor, para garantir a participação de todos na vida escolar? 2 - Em que medida a comunidade escolar participa na elaboração dos documentos estruturantes da escola (em especial no Projeto Educativo)?

		<p>3 – Que estratégias são desenvolvidas no sentido de assegurar a participação de toda a comunidade educativa (professores, alunos e famílias) nas atividades da escola?</p> <p>4 - E os alunos com DAE, em especial os que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e Inclusão – medidas adicionais. De que forma é assegurada a sua participação?</p>
VIII. Trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional	8. Compreender de que forma o Diretor incentiva e valoriza o trabalho colaborativo	<p>1 – Perante o desafio que a Inclusão coloca à escola, quais as vantagens de se promover na escola o trabalho colaborativo entre docentes?</p> <p>2 - Que processos são desenvolvidos pela escola de forma a facilitar o trabalho colaborativo entre os docentes, não docentes, família e comunidade educativa?</p> <p>3- De que forma é assegurado o desenvolvimento profissional (formação contínua) dos docentes e não docentes da escola?</p>
IX. Conclusão da entrevista	<p>9. Concluir a entrevista, agradecendo e valorizando a colaboração dos entrevistados.</p> <p>9.1 Informar os entrevistados que depois de transcrever a entrevista, esta será lida para confirmar se o registo corresponde às opiniões que estes desejavam expressar.</p>	<p>a) Pretendíamos saber qual o papel do professor de educação especial no processo de Inclusão de alunos com NAE, que é o tema desta entrevista, pretende acrescentar algo que considere importante e que ainda não tenha sido abordado?</p> <p>b) Expressar os agradecimentos pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela informação fornecida para a realização deste estudo.</p>

ANEXO F - Guião de entrevista
a Coordenadores

| ' ' | | ' ' |

Guião de entrevistas a Coordenadores de Diretores de Turma (CDT) e Coordenadores de Departamento do 1.º Ciclo (C1C)

Tema: Concepções de Coordenadores sobre a Educação e a Escola Inclusiva

Entrevistados: dois professores que desempenham a função de Coordenador de Diretores de Turma e dois professores que desempenham a função de Coordenadores do Departamento do 1.º Ciclo de três Agrupamentos de escola.

Objetivo geral: Conhecer as percepções de Coordenadores de dois Agrupamentos de escola sobre Educação Inclusiva e sobre o papel do professor de educação especial na construção de uma Escola Inclusiva.

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de questões	Obs
I. Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	1. Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados. 1.1 Garantir a confidencialidade e o anonimato dos entrevistados	Entrevistador - Quero agradecer a sua presença e ajuda neste trabalho. Como sabe, estou a fazer um trabalho na Escola Superior de Educação sobre o que pensa relativamente ao papel do professor de Educação Especial na construção de uma Escola Inclusiva e gostaria de obter a sua opinião sobre as questões que vou colocar. Relembro que a entrevista é de carácter confidencial.	
II. Percepções dos Coordenadores sobre a Educação Inclusiva e a Escola Inclusiva	2. Conhecer a opinião dos Coordenadores sobre a Inclusão de alunos com NAE no ensino regular	Na legislação em vigor preconiza-se a Educação Inclusiva e a construção de uma Escola Inclusiva. 1 - O que pensa sobre a defesa atual de uma Educação Inclusiva? 2 - Tendo em conta a sua experiência profissional em que medida a escola atual assegura o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos? 3 - Que mudanças é necessário assegurar/desenvolver para se construir uma Escola Inclusiva? 4 - Em seu entender quais as implicações pedagógicas decorrentes da Inclusão de todos os alunos na sala de aula? 5 – Que competências deverá ter um professor na construção de uma escola Inclusiva?	
III. Percepção dos Coordenadores sobre o papel do PEE	3. Conhecer o que pensam os Coordenadores sobre o papel do PEE no processo de Inclusão. 3.1 Conhecer o papel desempenhado pelos Coordenadores na EMAEI.	A legislação atual é clara sobre as competências, funções e atribuições do PEE no desenvolvimento do seu trabalho. 1 - Na sua opinião qual é o papel do PEE no processo de Inclusão dos alunos com NAE? (no seu agrupamento) 2 - Que funções desempenha este docente na escola? 3 - Com quem e onde trabalha? 4 - Quais são as competências que considera essenciais para um desempenho adequado das funções atribuídas ao PEE? 5 - Como se processa a articulação entre o PEE, o DT ou PTT e a EMAEI na identificação e acompanhamento de alunos com medidas universais, seletivas e adicionais? 6 - Qual a importância da EMAEI na construção de uma Escola Inclusiva? 7 - Quais as competências que lhe estão atribuídas (EMAEI)?	

	3.2 Conhecer o que pensam os Coordenadores sobre o seu papel no processo de Inclusão.	<p>8 - Qual é o elemento que desempenha o papel central na EMAEI?</p> <p>9 - Em seu entender qual o papel do Coordenador dos DT / Coordenador de Departamento 1.º Ciclo no processo de Inclusão de alunos com medidas universais, seletivas e/ou adicionais?</p> <p>10 - Enquanto Coordenador dos DT/ Coordenador de Departamento 1.º Ciclo, que preocupações/dificuldades experimenta no processo de Inclusão de alunos com NAE?</p> <p>11 - Na sua opinião quem é ou deverá ser o principal responsável pelos processos de alunos que beneficiam de medidas seletivas e/ou adicionais de acordo com Decreto-Lei n.º 54/2018?</p>
IV - Cultura de Escola / Projeto Educativo do Agrupamento	<p>4. Conhecer a visão e valores da escola constantes no Projeto Educativo (PE) de Agrupamento e de que forma remetem para a Inclusão</p> <p>4.1 O Projeto Educativo e a sua relação com os princípios e valores da Educação Inclusiva.</p>	<p>1 - Que princípios e valores educativos fundamentam as práticas desenvolvidas no seu agrupamento?</p> <p>2 - Qual o papel do Coordenador de DT/ Coordenador do CD 1 Ciclo na definição desses princípios e valores?</p> <p>3 - Em que documentos estão expressos e como são disseminados os princípios, valores e finalidades/objetivos do agrupamento?</p> <p>4 - De que forma, a comunidade educativa (professores, alunos, funcionários, pais) tem acesso/conhece os princípios e valores que o agrupamento preconiza?</p> <p>5 - No seu entender, em que medida o Projeto Educativo do Agrupamento aponta para a construção de uma Escola Inclusiva?</p> <p>6 - Que aspetos seria necessário melhorar ou alterar para assegurar que os princípios e valores preconizados na escola sejam integrados por toda a comunidade?</p>
V. Identificação dos recursos humanos e materiais facilitadores de práticas inclusivas	5. Conhecer a opinião dos Coordenadores relativamente às exigências que a Inclusão coloca à escola em termos de recursos humanos e materiais.	<p>1 – Em seu entender, quais as exigências que a Educação Inclusiva coloca à escola, em termos de recursos humanos, materiais e financeiros?</p> <p>2 - Com o intuito de facilitar a Inclusão dos alunos, para que possam participar e aprender, o que é que necessário mudar na escola?</p>
VI. Conclusão da entrevista	<p>6. Concluir a entrevista, agradecendo e valorizando a colaboração dos entrevistados.</p> <p>6.1 Informar os entrevistados que depois de transcrever a entrevista, esta será lida para confirmar se o registo corresponde às opiniões que estes desejavam expressar.</p>	<p>a) Pretendíamos saber qual o papel do professor de educação especial no processo de Inclusão de alunos com NAE, que é o tema desta entrevista, pretende acrescentar algo que considere importante e que ainda não disse?</p> <p>b) Expressar os agradecimentos pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela informação fornecida para a realização deste estudo.</p>

ANEXO G - Transcrição da
entrevista a Diretores

| | " | | " |

Transcrição da entrevista ao Diretor de Agrupamento A – Distrito de Viseu

Bloco I

Entrevistador – Quero agradecer a sua presença e ajuda neste trabalho. Como sabe, estou a fazer um trabalho na Escola Superior de Educação sobre o que pensa relativamente ao papel do professor de Educação Especial na construção de uma Escola Inclusiva e gostaria de obter a sua opinião sobre as questões que vou colocar. Relembro que a entrevista é de carácter confidencial.

Bloco II

Entrevistador – Na legislação em vigor preconiza-se a educação inclusiva e a construção de uma escola inclusiva.

Entrevistador – 1 - O que pensa sobre a defesa atual de uma educação inclusiva?

Diretor de Agrupamento - A (DA-A) - A educação atual..., atual, tem que ser inclusiva. Aliás, o ideal seria já nem falar em inclusão, no sentido em que todas as crianças, todos os alunos, sentissem que a escola proporcionava respostas adequadas ao seu processo evolutivo e desenvolvimento holístico, sem necessidade de andarmos a referir sequer a inclusão, o conceito de inclusão. A escola pressupõe à partida o princípio da inclusão, como um direito de todos os alunos e não só dos alunos que, como anteriormente, que tinham... hãaaã... que têm deficiências ou que têm dificuldades significativas. Não! A escola inclusiva é para todos os alunos, por isso, é que eu acho que o ideal seria não haver sequer referência neste momento ao princípio da inclusão.

Entrevistador – 2 - Tendo em conta a sua experiência profissional em que medida a escola atual assegura o acesso, a participação e sucesso de todos os alunos?

DA-A – Atualmente, a escola assegura o acesso a todos os alunos, independentemente das suas características pessoais... ehhehh... todos eles são integrados, são incluídos, participam na escola. O princípio tem sido de também, procurar integrá-los na turma, incluí-los na turma e fazer com que os alunos, de facto, hummmm... se mantenham na turma e desenvolvam o currículo normal, num contexto perfeitamente normal da escola. Em determinados casos, sobretudo a partir do 2.º ciclo ou 3.º ciclo, os alunos... nem todos... aqui, nós temos um grupo muito restrito de alunos com adaptações curriculares significativas. Apesar de procurarmos que estejam maior tempo possível no contexto turma, há situações em que, devido ao desfasamento... pronto, e às características próprias dos alunos, acabam por ficar no CAA e não frequentar todas as disciplinas ou todas as horas de todas as disciplinas..., mas, o princípio é esse... e isto também no sentido de proporcionar-lhes o progresso e o sucesso educativo. Éhhh..., isso sim! Têm sido criadas as condições para que todos os alunos, independentemente das suas características, das suas necessidades, possam participar, mas também progredir em termos de sucesso académico e também de desenvolvimento holístico dos alunos.

Entrevistador – 3 - Que mudanças é necessário assegurar/desenvolver para se construir uma escola inclusiva?

DA-A – Ainda há necessidade de mudanças... Aquilo que eu sinto como o maior obstáculo, ainda... tem a ver com o conceito que alguns professores e as barreiras que alguns professores ainda continuam ahhaaaa... a

fazer sentir aos alunos em termos de inclusão... apesar da formação e sensibilização que tem existido, da evolução, também, que tem existido na postura dos professores perante alunos, sobretudo alunos com deficiências... com alguns atrasos graves no desenvolvimento... como dizia: apesar de ter havido e tem havido uma sensibilização, muita formação, há professores que ainda não conseguem, hummm, atender a todos os alunos em contexto de sala de aula, ou seja, dar resposta a todos os alunos em contexto de sala de aula... e isto é natural, porque a classe docente já tem uma idade avançada, em média, em média, aqui no agrupamento ronda os 55 anos, na formação inicial nunca houve sequer esta temática das necessidades educativas especiais, da educação inclusiva, da inclusão ou mesmo da integração há uns anos... nunca foi abordada, e eu falo também pela minha experiência na minha formação inicial, não me recordo de termos abordado estas questões... hammmm... e o conceito sempre foi: olhar para a turma como se tratasse de um aluno. O que se pede agora é precisamente o contrário, que é: centrar o ato de aprendizagem pedagógico em todos os alunos e não na turma, como se fosse um aluno... e aquilo que se tem notado é que apesar da evolução... e eu reforço isso, apesar da evolução que se tem verificado por parte da postura dos professores, ainda existe alguma resistência, hãaaa, em ter alguns alunos em contexto de sala de aula. Infelizmente, é uma realidade que ainda se vai verificando, mas são situações muito pontuais e faço questão de destacar isso, são situações muito pontuais, mas ainda se nota alguma resistência em ter determinados alunos em contexto de sala de aula e depois, noutra perspetiva, que é: com aqueles alunos que têm à sua frente, em contexto sala de aula, proporcionar uma planificação e depois uma concretização dessa planificação que atenda à diversidade dos alunos, ainda se nota alguma, alguma, dificuldade nesse aspeto. Por isso é que, se estes professores ou se todos os professores conseguirem ultrapassar estas barreiras, que eu considero que são barreiras à aprendizagem dos alunos, que, aí sim, estaremos a falar de uma verdadeira inclusão, no sentido até de deixarmos de referir o conceito de inclusão.

Entrevistador – 4 - Em seu entender, quais as implicações pedagógicas decorrentes da inclusão de todos os alunos na sala de aula?

DA-A – Como disse, a maior barreira que se tem sentido é essa por parte dos professores e não por parte dos alunos ou dos colegas entre si, portanto, aqui colegas refiro-me aos alunos. De facto, essa tem sido a maior barreira e penso que, com tempo, talvez, se consiga. Depois, há outra questão que tem a ver também com... ainda relacionada com a questão anterior e que está associada a esta, para além dessa barreira que os professores colocam, existe outra que é não estarem disponíveis ou dispostos a ter, por exemplo, a colaboração de um colega em contexto de sala de aula, ou seja, ainda existe... Temos aí uma bolsa muito restrita de resistentes que encara a sala de aula como o seu "quintal", como se costuma dizer: "ali quem manda é ele e não quer mais ninguém a interferir". Porque, se houvesse essa abertura à colaboração, penso que seria mais fácil ultrapassar estas... estas, barreiras à participação de todos os alunos em contexto de sala de aula. Por isso, passa sobretudo por aí, mas volto a referir que, felizmente, são situações pontuais, porque, no geral, penso que os professores têm estado a aderir, uns de uma forma, outros de outra, mas têm estado a evoluir nesse sentido de aceitar todos os alunos em contexto sala de aula, procurar dar resposta a todos os alunos em contexto de sala de aula também e promover a sua participação e o sucesso.

Entrevistador – 5 - Que competências deverá ter um professor na construção de uma escola inclusiva?

DA-A – Isso faz... tudo parte... um pouco dos princípios... logo, à partida, é aceitar que todos os alunos são diferentes... todos os alunos são diferentes... logo, o professor ao planificar, programar as suas aulas, outras atividades educativas ou os momentos de aprendizagem, tem de ter em consideração isso... que é, aquela planificação tem que dar resposta a momentos de aprendizagem direcionados a todos os alunos que estão ali à frente e não planificar como se a turma fosse apenas um aluno ou um grupo de alunos... isto permite que todos os alunos possam evoluir ao seu ritmo, uns mais do que outros, eventualmente, e também passar pela, se calhar, por outras estratégias de aprendizagem, porque ainda se nota muito o conceito da escola tradicional, que é o professor “expositor”, o professor como o “detentor do conhecimento” e que procura passar este conhecimento para os alunos, de uma forma passiva por parte dos alunos... hããã, tem havido essa sensibilização também dos professores para que alterem um pouco o foco da aprendizagem, não nele, mas nos alunos e aproveitar também os alunos como potenciadores de aprendizagens, quer individualmente, quer também entre eles. Eu penso que passa sobretudo por essa abertura, por essa postura dos professores, por encararem os alunos não como como um recetor de conteúdos, mas como os alunos, individualmente, como potenciadores de desenvolverem as suas próprias aprendizagens, promotores de aprendizagens para os colegas, como uma dinâmica pedagógica.

Bloco III

Entrevistador – A legislação atual é clara sobre as competências, funções e atribuições do professor de educação especial no desenvolvimento do seu trabalho.

Entrevistador - 1 - Na sua opinião qual é o papel do PEE no processo de inclusão dos alunos com NAE?

DA-A – O decreto-lei 54, de facto, permite identificar as funções do PEE, as competências... e aquelas que eu destacaria serão: as de colaborador, agora está-me a faltar ao termo... de suporte aos outros professores... Mas, sobretudo, de um especialista em educação que está disponível para colaborar, para ajudar na planificação... sobretudo, nessa área de coadjuvar, eventualmente também, os restantes professores. Encontrei agora o termo principal, que é o de “Consultor” ... O papel principal do PEE no contexto do Decreto-Lei 54 é o papel de consultor que está disponível para colaborar com todos os outros professores, a quem os outros professores podem e devem recorrer para tirar dúvidas, para ajudar na planificação, como já referi, para organizar processos, sobretudo, essa dimensão de consultoria. Depois, é evidente que também há a intervenção com alunos, que são intervenções específicas, como por exemplo, no âmbito do CAA a alunos com multideficiência, alunos com dislexia no âmbito da reeducação pedagógica da leitura e da escrita, mas, intervenções muito específicas, que fogem do âmbito dos restantes professores, dos restantes grupos de recrutamento. Penso que passa sobretudo por aí, depois também há o atendimento aos pais, claro, essa interligação e ainda dar formação também, eventualmente aos outros elementos da comunidade educativa... e eu penso que aqui também é importante o papel dos assistentes operacionais, mais do que os assistentes técnicos, mas pronto, todos eles: assistentes operacionais, assistentes técnicos e por vezes também sensibilizar os próprios alunos da... da escola para determinadas situações que vão acontecendo ou aparecendo...

Entrevistador – 2 - Que funções desempenha este docente na escola?

DA-A – Eu penso que nós ainda estamos, no geral, apesar de termos já evoluído um pouco no sentido de este conceito do papel do PEE, que será sobretudo um consultor, ainda estamos um pouco enraizados no paradigma do Decreto-Lei 3/2008... é como digo, apesar de estarmos a evoluir, ainda existe um pouco esse conceito. Hummm... até há pouco tempo, por exemplo, todos os alunos que tinham um RTP, um relatório técnico-pedagógico, tinham uma hora de atendimento com o PEE e existia muito ainda essa ligação do PEE com o aluno, identificado com necessidades educativas especiais ou específicas. Neste momento já estamos a evoluir noutra sentido, que é o chamado apoio indireto, ou seja, o professor não dá apoio à maior parte dos alunos que têm um RTP, já não têm uma intervenção por parte PEE, mas essa intervenção do PEE no âmbito da consultoria é feita ao diretor de turma e em contexto de conselho de turma, procurando que as respostas aos alunos sejam mesmo focadas, direcionadas às necessidades, portanto, depois vai intervindo. O PEE vai intervindo também, com alguns alunos no âmbito, por exemplo, da dislexia, como referi anteriormente... realizando uma intervenção especializada. Na dislexia tem sido mais na questão da reeducação pedagógica. Depois, no âmbito do CAA, há alguns alunos que têm aprendizagens substitutivas, são alunos com a medida: Adaptações Curriculares Significativas. Algumas dessas áreas são desenvolvidas também pelos PEE. Temos ainda outra especificidade ao nível do pré-escolar e primeiro ciclo onde o paradigma aí é diferente daquele que referi há pouco em termos de professores, porque aí existe uma real coadjuvação, ou seja, o apoio é prestado em contexto de sala de aula... há essa coadjuvação, essa colaboração na educação pré-escolar e no primeiro ciclo. Basicamente é isso, o PEE intervém como consultor, cada vez mais, e intervém diretamente nos alunos, mas nos casos muito específicos que de facto precisam de uma intervenção especializada. Até porque os recursos humanos, infelizmente, também são escassos e nós não temos os que necessitávamos.

Entrevistador – 3 - Com quem e onde trabalha?

DA-A – Como já referi, o PEE é transversal a todos os ciclos, tem uma atuação diferente, de acordo com o ciclo onde intervém, temos, ainda, alguns alunos com autismo que necessitam de uma intervenção mais direcionada e especializada por parte do PEE...

Entrevistador – 3.2 - E onde trabalha?

DA-A – Como referi anteriormente, em algumas situações em contexto de sala de aula, noutras em contexto individual ou em pequeno grupo no CAA ...

Entrevistador – 4 - Quais são as competências que considera essenciais para um desempenho adequado das funções atribuídas ao professor de educação especial?

DA-A – Competências?? As competências... para além das competências gerais de qualquer professor. Não é? Tem de ter aquelas específicas da educação especial. Na questão das competências, se calhar destacaria mais as funções. O PEE deve estar preparado para de facto ser um "consultor", para ser reconhecido como um consultor, porque nem sempre o PEE é reconhecido como uma pessoa de referência e à qual se deve recorrer, sempre que haja necessidade de algum esclarecimento, de alguma preparação ou de alguma colaboração. Apesar de que também tenho verificado que o PEE tem... tem vindo a ser reconhecido e a ter um papel de destaque cada vez mais consistente. Recordo-me que até há pouco tempo, alguns anos... o PEE era um

professor quase minorizado no contexto da escola, portanto, era aquele que andava para ali, inclusivamente, nem fazia parte dos conselhos de turma, era, pronto... surgia sempre como no fim da lista de presença... aparecia quase como um estranho. Neste momento, é também fruto daquilo que nós temos vindo a fazer, é um professor que está no conselho de turma e que tem as mesmas competências de qualquer outro professor dos outros grupos de recrutamento. E agora, voltando a centrar-me no que estava de dizer, penso que é sobretudo isso, o PEE tem de ser reconhecido como um professor de referência no agrupamento de escolas, com esse papel, sobretudo, de consultor, ao qual... ehhhhh... qualquer professor pode recorrer para ter apoio, para esclarecer dúvidas, para o que quer que seja e depois também ter, naturalmente, competências específicas no âmbito da sua especialização para poder intervir em determinadas situações de alunos em concreto, ser capaz de corresponder às necessidades desses alunos. Penso que basicamente serão essas as duas competências centrais: "consultor" e "especialista"...

Entrevistador – 5 - Como se processa a articulação entre o PEE, órgão de gestão, o Conselho Pedagógico e a EMAEI na identificação e acompanhamento de alunos com medidas universais, seletivas e/ou adicionais?

DA-A – Nós, hummm... o processo? Seguimos aquilo que está mais ou menos definido, os procedimentos que estão mais ou menos definidos no Decreto-Lei 54. Há uma identificação, vai para o diretor, o diretor despacha para a coordenadora da EMAEI, êeehee, depois são recolhidas informações, se houver necessidade para isso, se a identificação não contiver a informação necessária. Depois, é analisada em reunião de EMAEI, por norma, cada processo é analisado duas vezes, em duas reuniões distintas. A nossa EMAEI reúne semanalmente durante duas horas... a equipa e os membros permanentes estão sempre presentes onde é analisada a situação... posteriormente, na reunião seguinte, é alargada, com os elementos variáveis, onde, por norma, estão sempre os encarregados de educação, o diretor de turma e ou o professor titular de turma, portanto, são convocados... convidados, os elementos que se consideram essenciais para analisar a situação, para recolher informação, para tomar uma decisão. Depois de a EMAEI fechar o processo, digamos assim, com a concordância de todos, se houver necessidade, as bases do relatório técnico pedagógico saem dessa reunião, depois vai a Pedagógico e a situação é reanalisada no Conselho Pedagógico, onde está representada a coordenadora da EMAEI que dá as explicações que forem necessárias. Por fim, é tomada de decisão final e é comunicado aos elementos de conselho de turma...

Entrevistador – 6 - Qual a importância da EMAEI na construção de uma escola inclusiva?

DA-A – Um dos aspetos que eu considero mais relevantes do Decreto-Lei 54 é precisamente a criação da EMAEI. Isto porquê? Porque veio envolver mais professores nesta questão da..., da... da educação inclusiva, da análise das situações identificadas, dos alunos identificados, na tomada de decisões, também relativamente a respostas a alocar a cada aluno em concreto, deixou de estar centrada no PEE e passou a envolver os outros professores. Isto também fez com que, e referindo aquilo que dizia no início, fez com que, de facto, muitos professores também comesçassem a ter uma visão diferente e uma postura diferente dos alunos que precisam da alocação de medidas, da análise e do envolvimento dos próprios professores nestas situações. Eu, de facto, este é um dos aspetos que mais destaco no atual enquadramento da educação inclusiva, que é a figura da

EMAEI, é precisamente envolver mais docentes, mais técnicos especializados, que temos e, no caso da... da... da comissão alargada, envolver os pais de uma forma mais direta, em articulação com todos esses elementos.

Entrevistador – 7 - Quais as competências que lhe são atribuídas (EMAEI)?

DA-A – A EMAEI, no fundo, eu, pelo menos no nosso caso, no nosso agrupamento, é a equipa principal em todo este processo, desde a análise das situações, a tomada de decisão, o envolvimento de todos os técnicos, assistentes operacionais e pessoas que de algum modo estão envolvidos ou relacionados com o processo evolutivo, desenvolvimental e educativo do aluno em concreto. A EMAEI, neste caso, está envolvida desde o processo de identificação, até ao processo de monitorização, no final do ano... no final do ano e depois nos anos seguintes, se continuar... mas, pensando apenas na duração de um ano escolar, está sempre envolvida, desde a identificação até ao processo de monitorização final e depois também aos processos de monitorização intercalar, portanto, está sempre envolvida em todos os momentos educativos dos alunos.

Entrevistador – 8 - Qual é o elemento que desempenha o papel central na EMAEI?

DA-A – Em termos de procedimentos, talvez a Coordenadora da EMAEI, que no nosso caso é uma PEE que também integra o Conselho Pedagógico. Nós temos dois PEE na comissão permanente, talvez esses, porque em termos de procedimentos só, porque vão preparando os documentos, vão recolhendo informação, que depois partilham com os restantes elementos da equipa, talvez por isso, por serem os dois elementos que vão gerindo os processos, os procedimentos, preparando os documentos... mas, só por esse aspeto, porque, depois, em termos de tomada de decisão, de análise, todos os elementos têm uma participação ativa no processo.

Entrevistador – 9 - Em seu entender qual o papel do Diretor no processo de inclusão de alunos com medidas universais, seletivas e/ou adicionais?

DA-A – Assim, eu posso começar por dizer que o facto de existir a EMAEI, muitas das situações que anteriormente eram analisadas e resolvidas pelo professor, passaram, transitaram para a EMAEI. A EMAEI acaba por, como eu disse há pouco, por gerir todo o processo, todos os processos, mesmo na identificação de eventuais técnicos que tenham de intervir no caso das medidas. Ao diretor depois compete, de facto, tentar, se não houver disponibilidade ainda, tentar alocar ou tentar resolver essa situação de eventual falta de recursos humanos e/ou materiais. Claro que, também no âmbito, se forem propostas coadjuvações, o que quer que seja... Ao diretor compete: analisar a situação e, de facto, depois tentar dar resposta, sobretudo em termos de distribuição de serviço, de alocação de recursos, e eu, quando falo aqui de recursos, de recursos humanos, mas também, de recursos materiais, a ponto de dar resposta... criar essas condições para que o aluno depois possa beneficiar plenamente das medidas que vierem a ser propostas.

Entrevistador – 10 - Enquanto diretor, que preocupações/dificuldades experimenta no processo de inclusão dos alunos com NAE?

DA-A – A maior dificuldade prende-se com a falta de recursos humanos, sobretudo, no nosso caso, falta de PEE, porque é um agrupamento pequeno, relativamente pequeno, mas que tem alguns estabelecimentos escolares ainda dispersos. Nós temos sete estabelecimentos escolares e apenas cinco PEE, isto faz com que, ao deslocarem-se para aldeias, para os jardins-de-infância e para as escolas do primeiro ciclo, acabam por

canalizar toda uma manhã ou toda uma tarde, ou eventualmente todo um dia, para os alunos daquela escola e ficam indisponíveis para dar apoio a outros, uma das dificuldades é em termos de número de PEE disponíveis. Depois, pontualmente, também vão surgindo algumas dificuldades, por exemplo: ao nível da terapia da fala, ou seja, dos técnicos especializados, sobretudo de terapia da fala, também algumas horas de psicologia, depois, algumas horas muito específicas como a fisioterapia, que não temos... e, nesses casos, tentamos socorrer-nos, e felizmente temos tido esse apoio, quer ao Centro de Recursos para a Inclusão, apesar de que tem poucas horas disponíveis, quer à autarquia que também vai colaborando, disponibilizando algumas horas de terapia da fala, algumas horas de psicologia, mas, mesmo assim, é insuficiente, porque ficam a faltar essas, como no caso muito específico da fisioterapia, que precisávamos e não conseguimos ainda resolver, tentamos depois articular com alguns gabinetes que existem, mas dificulta um pouco. Contudo, temos um Terapeuta da Fala a tempo inteiro do Agrupamento, que foi uma conquista, apesar de termos em falta ainda mais meio horário de terapia da fala que era disponibilizado pela Câmara Municipal e neste momento não consegue contratar um terapeuta disponível.

Entrevistador – 11 - Na sua opinião quem é ou deverá ser o principal responsável pelos processos de alunos que beneficiam de medidas seletivas e/ou adicionais de acordo com o decreto lei 54/2018?

DA-A – Principal responsável? Nós temos tentado com que os diretores de turma e os professores titulares de turmas sejam os gestores, digamos assim, de todos os processos e isto tem vindo a acontecer. De facto, foi uma das mudanças que se tem vindo a verificar que é os próprios professores, diretores de turma ou professor titular, ou o próprio conselho de turma assumir-se como gestor dos processos e não o PEE. É evidente que o PEE também faz parte do Conselho de Turma, colabora diretamente, muito ativamente e diretamente com os diretores de turma, com os professores titulares de turma e, nalguns casos, sobretudo nos alunos com medidas adicionais, em especial os que beneficiam de adaptações curriculares significativas, como o PEE passa, se calhar, mais tempo, mais horas com esses alunos do que o diretor de turma, aí, nesses casos, é natural que o PEE acabe por desempenhar um papel um pouco mais preponderante. Mas, o princípio é esse, temos vindo a conseguir implementar que é o diretor de turma, que é o gestor de todo esse processo e, quando digo diretor de turma, claro, que englobo também todo o Conselho de Turma, onde está também o PEE.

Bloco IV

Entrevistador – 1 - Que princípios e valores educativos fundamentam as práticas desenvolvidas no seu agrupamento?

DA-A – É fácil... Em princípio, são todos os princípios dos direitos do homem e depois também dos direitos da criança, nos quais está também a inclusão, a liberdade, a equidade, o desenvolvimento holístico, uma escola democrática e inclusiva. Os princípios são esses... mas digamos que procuramos que todos os alunos tenham oportunidade e condições para se desenvolverem, poderem progredir e terem sucesso educativo no agrupamento... também aqui numa perspetiva mais abrangente, que sejam, o máximo possível, autónomos, participativos em termos de escola, de sociedade e que sejam depois cidadãos de pleno direito. Temos tido diversas atividades que intencionalmente são realizadas, mas que levam a que eles tenham essa noção da participação social, uma participação responsável e ativa na sociedade.

Entrevistador – 2 - Qual o papel do diretor na definição desses princípios e valores?

DA-A – O diretor... digamos que é o representante local do Ministério da Educação, logo, à partida, tem de assumir todos esses seus princípios, valores que fazem parte da Constituição da República Portuguesa, da Lei de Bases do Sistema Educativo, no caso específico da educação inclusiva, dos princípios que constam do ordenamento da educação inclusiva. O diretor é o responsável por procurar criar condições para que esses princípios, todos esses princípios, todos esses valores se concretizem, ou haja momentos específicos ou não só, momentos diários, em que esses princípios estejam em prática, e sobretudo nesse âmbito. Depois também de sensibilizar os alunos, os professores, a comunidade escolar, sobretudo a comunidade escolar e também a comunidade educativa, para a implementação desses valores, para o respeito por esses valores e, sobretudo, para os pôr em prática.

Entrevistador – 3 - Em que documentos estão expressos e como são disseminados os princípios, valores e finalidades/objetivos do agrupamento?

DA-A – O Projeto Educativo, temos ainda no caso específico da educação inclusiva, o manual que designamos de "Manual de Apoio à Prática", que visa precisamente esclarecer em termos de conceitos e procedimentos, onde é um manual de apoio, sobretudo, aos professores. Mas é sobretudo o projeto educativo, o Manual de Apoio à Prática de Educação Inclusiva, também o Plano Anual de Atividades, onde constam muitas atividades que visam precisamente criar momentos em... em que se concretizam esses valores e esses princípios de que falávamos há pouco.

Entrevistador – 4 - De que forma a comunidade educativa (professores, alunos, assistentes operacionais, pais, parceiros...) tem acesso/conhece os princípios e valores que o agrupamento preconiza?

DA-A – Para já, todos os documentos, sobretudo documentos de referência do agrupamento, estão disponíveis na página do Agrupamento de Escolas e tem havido essa preocupação de uma forma muito aberta e objetiva de disponibilizar os documentos a toda a comunidade, quer os de referência, como o Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno, quer também no âmbito do nosso Observatório de Qualidade, disponibiliza a todos os relatórios de monitorização de todas as... as valências de que o Agrupamento dispõe. Resumindo, todos os documentos que temos estão disponíveis na página do Agrupamento. Procuramos apenas salvaguardar a identificação dos alunos. Há um relatório que nós não publicamos que é o do Apoio Tutorial. Porquê? Porque estão lá identificados os alunos que tiveram apoio e quais as medidas que falta para garantir a eficácia, esse aí é o único que não partilhamos publicamente, mas é partilhado com o Conselho Pedagógico.

Entrevistador – 5 - No seu entender, em que medida o projeto educativo do agrupamento aponta para a construção de uma escola inclusiva?

DA-A – Aponta. E está lá muito claro que começa logo pelos valores e pelos princípios e depois há mesmo objetivos específicos. Também há estratégias, há linhas que vão nesse sentido para a concretização de uma educação inclusiva, ou seja, o lema do Agrupamento e uma das Visões constantes no Projeto Educativo é: "Uma escola de todos, para todos e com todos"...

Entrevistador – 6 - Que aspetos seria necessário melhorar ou alterar para assegurar que os princípios e valores preconizados na escola sejam integrados por toda a comunidade?

DA-A – Em termos de princípios, penso que toda a comunidade escolar e educativa já interiorizou os princípios que nós temos consignados nos diversos documentos, mas, sobretudo, já interiorizou que estes, para além de estarem consignados nos documentos, já há... já os... digamos, que interiorizou e põe em prática no dia a dia, portanto, salvo raras exceções, reforço, salvo raras exceções.

Bloco V

Entrevistador – 1 - Em seu entender, quais as exigências que a educação inclusiva coloca à escola em termos de recursos humanos, materiais e financeiros?

DA-A – A grande dificuldade tem sido a falta de professores, sobretudo PEE. Porque, de facto, como referi, o agrupamento tem sete estabelecimentos escolares e cinco PEE e nós temos alunos com necessidades específicas em todos os estabelecimentos e isso exige aqui uma gestão de recursos humanos, que nem sempre acaba por dar resposta a todas as necessidades... e esse é o grande problema. Depois, pontualmente, porque nós temos tido o princípio de dar resposta aos... aos, sobretudo às grandes necessidades do agrupamento e aproveitámos o plano de desenvolvimento pessoal, social e comunitário para alocarmos mais recursos humanos, por isso, temos já ao dispor uma terapeuta da fala a tempo inteiro, uma mediadora escolar a meio tempo e uma “artista residente” também a meio tempo no agrupamento. Para todas elas, digamos, que a fundamentação da proposta e depois a contratação destes recursos, partiram também... também da necessidade que tínhamos de dar algumas respostas a determinado grupo de alunos. Pronto, e agora? As horas do CRI são manifestamente insuficientes. Temos tido também a colaboração da autarquia através de um projeto da CIMVDL (Comunidade Intermunicipal de Viseu, Dão e Lafões) "Promoção do sucesso educativo" intitulado "Educação IN-SUCESSO" aqui no Agrupamento e que disponibilizam horas de terapia da fala e de psicologia. Só que, neste momento, já não há, não há, não há terapeuta da fala disponível. Isto em termos de recursos humanos, de facto, precisávamos e precisamos também de algumas horas noutras valências, designadamente fisioterapia. Em termos de recursos mais materiais, precisamos de uma sala... ehhhh... digamos que a sala sede do CAA precisava de uma intervenção em termos de disponibilização, por exemplo, de material pedagógico mais específico, mais diversificado, mesmo nas condições do mobiliário, mobiliário mais acolhedor, adaptado. De facto, em termos de recursos materiais, precisávamos de melhorar, sobretudo as salas de aulas e também a aquisição de algum material pedagógico. Só que isto agora passou para as autarquias, desde abril de 2022 e poderá ser mais fácil nalguns concelhos, mas poderá ser mais difícil noutros concelhos, ficará muito dependente da autarquia...

Entrevistador – 2 - Com o intuito de facilitar a inclusão dos alunos, para que possam participar e aprender, o que é que é necessário mudar na escola?

DA-A – Pois... isto remete-nos para o início, que é: eu penso que se todos, sobretudo os professores, todos os professores, encararem os alunos na sua individualidade e na sua, na... na diversidade que representam... ehumm... eh, penso que tudo melhorará e deixaremos em breve de falar em inclusão, porque essa será uma vivência do dia a dia.

Bloco VI

Entrevistador – 1 - Em seu entender, quais as características/competências fundamentais de um líder inclusivo?

DA-A – A primeira é acreditar na inclusão, no princípio da inclusão, depois, crer mesmo no princípio da inclusão e de que é possível a escola atender a todos, com todos... que é uma escola para todos. Depois, é criar as condições para que isso se concretize, passando pela formação de recursos humanos, pela criação de condições físicas para que se concretize. Mas, sobretudo, o primeiro princípio é o líder ter de acreditar, crer mesmo no princípio da inclusão.

Entrevistador – 2 - Que práticas são desenvolvidas nesta escola por parte da liderança, que em seu entender considera facilitadoras da construção de uma escola inclusiva?

DA-A – Aquilo que se procura é que as estruturas intermédias, e isto tem-se verificado, assumam a gestão dos processos educativos. Quando me refiro a estruturas intermédias, estou a pensar na EMAEI, conselhos de turma, diretores de turma e nos professores titulares, porque isto passa sobretudo por estas estruturas intermédias e depois é evidente que temos de criar condições para que essas estruturas desenvolvam o seu trabalho, sobretudo na promoção do sucesso, no atendimento à diversidade, em proporcionar respostas adequadas às necessidades dos alunos, sobretudo isso... depois, as respostas vão ser diferentes, consoante também os alunos, as reais necessidades de cada um.

Bloco VII

Entrevistador – 1 - Que condições são criadas pela escola, e em específico pelo diretor, para garantir a participação de todos na vida escolar?

DA-A – Para além das reuniões de preparação do ano, que é sobretudo, com professores, com assistentes operacionais, assistentes técnicos e das reuniões que vão, que se vão realizando ao longo do ano, há aqui um aspeto que temos, tem sido valorizado, que é termos uma comunicação rápida e eficaz... pronto, todos os alunos, exceto os da educação pré-escolar, têm uma conta de correio eletrónica, todo o pessoal docente e não docente também tem a sua conta de correio eletrónico institucional e toda a comunicação é enviada, pronto, direcionada para o público alvo, naturalmente... mas há essa facilidade de comunicar com todos de uma forma imediata, para além, depois, das redes sociais, mas aqui é mais para divulgar atividades e dar informações. Tem havido a preocupação também de auscultar muito e envolver os alunos, então, todos os semestres há uma reunião com os delegados de turma de todas as turmas, onde são analisadas novas situações que vão surgindo, os delegados de turma também apresentam propostas de melhoria... Os próprios conselhos de turma, onde estão representados os alunos e os pais, também acabam por identificar alguns problemas, também apresentam algumas propostas de melhoria. E depois há atividades específicas onde também procuramos, de forma transversal, envolver todos os alunos, todos os professores, toda a comunidade escolar e também a comunidade educativa. Algumas atividades ao longo do ano, que são canalizadas para os pais, outras para a comunidade escolar, comunidade educativa e comunidade em geral. Assim, procuramos que a escola articule com o meio social e também se integre no meio social e, por vezes, traga o meio social para a escola.

Entrevistador – 2 - Em que medida a comunidade escolar participa na elaboração dos documentos estruturantes da escola, em especial o Projeto Educativo?

DA-A – O projeto educativo, tal como com o regulamento interno, são enviadas as propostas para todos os elementos da comunidade educativa, no âmbito de analisarem e apresentarem propostas de forma a melhorar os documentos. Depois de recolhidas as colaborações, o Conselho Pedagógico analisa e elabora a proposta final, que depois, mediante o documento em si, vai ao Conselho Geral, onde também estão representados os elementos, onde está representada a comunidade local.

Entrevistador – 3 - Que estratégias são desenvolvidas no sentido de assegurar a participação de toda a comunidade educativa (professores, alunos, famílias) nas atividades da escola?

DA-A – Já faz parte da cultura do agrupamento haver algumas atividades que são mesmo abrangentes e que envolvem a comunidade em geral. Posso falar da Feira de Sabores, o Dia de Pais, entre outras, agora só me ocorrem essas duas, mas também assinalamos o Dia Europeu do Desporto na Escola, que é também aberto à comunidade e envolve técnicos da autarquia e não só, ou seja, tem havido essa preocupação de ter atividades para a comunidade.

Entrevistador – 4 - E os alunos com DAE, em especial os que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão - Medidas Adicionais. De que forma é assegurada a sua participação?

DA-A – Pronto, esses alunos, sobretudo com medidas adicionais, têm também algumas atividades ao longo do ano dirigidas exclusivamente para eles, como visitas de estudo, normalmente duas a três por ano letivo, para que também contatem com outras realidades, que promovam a sua autonomia, o seu desenvolvimento pessoal e social. Procuramos que eles participem no âmbito das turmas também, para que não se tenha uma participação isolada, mas aqui a preocupação tem sido com que eles participem nas atividades da turma, por exemplo, no Dia de Pais, se a turma ou alunos da turma vão apresentar uma peça de teatro, procuramos que também esses alunos sejam envolvidos nessa peça de teatro. Nós temos o Clube de Teatro, que também envolve alguns alunos com medidas seletivas e adicionais, ou seja, procuramos que os alunos participem no âmbito da turma e não num grupo isolado, porque eu penso que acaba por discriminar um pouco esses alunos. Temos ainda os alunos com medidas adicionais que estão envolvidos no desporto escolar e não só. No caso do Boccia, esta modalidade não é desenvolvida exclusivamente para alunos com deficiência, mas também alunos que não têm qualquer tipo de deficiência, ou seja, há essa, essa preocupação de envolvê-los no âmbito das atividades normais da escola, da turma...

Entrevistador – 4.1 – Como é que esses alunos têm voz / participam na construção do PE?

DA-A – Aí os PEE, nestes casos em concreto, têm um papel mais preponderante, na medida em que são eles que explicam, que comunicam, que partilham informação com os alunos, com as próprias famílias, tentando também auscultá-los e ter um feedback da sua parte. No caso desses alunos, existe uma relação muito próxima e frequente com a família.

Bloco VIII

Entrevistador – 1 - Perante o desafio que a inclusão coloca à escola, quais as vantagens de se promover na escola o trabalho colaborativo entre docentes?

DA-A – Sim, mas a questão do trabalho colaborativo não é fácil, ainda não está, digamos, ao nível que desejaríamos e não estou a ser utópico no sentido de dizer que gostaríamos que todos colaborassem com

todos... não! Tem havido alguma resistência... Por parte da direção, são criadas as condições e todos os professores têm no seu horário uma hora comum, que é designada mesmo por TC (Trabalho colaborativo), que é para poderem reunir um conselho de turma ou professores do mesmo grupo de recrutamento, para criar, pelo menos, tempos para que os professores possam articular e trabalhar colaborativamente, no âmbito do seu horário. No caso do pré-escolar e do primeiro ciclo, também têm quinzenalmente um tempo para esse fim e tem funcionado muito bem, de facto, há um trabalho de colaboração. Nos restantes ciclos... huummm... Ainda perdura aquele princípio de que a minha sala é a minha "quinta" e ninguém interfere. De facto, falta uma maior colaboração interpares, ao ponto de, por exemplo, enquanto que no primeiro ciclo e pré-escolar, no caso concreto dos PEE, estes prestam um apoio preferencialmente dentro da sala de aula, nos outros ciclos isso é muito mais complicado. No segundo ciclo ainda existem alguns professores que aceitam, que veem como uma mais-valia para o aluno, mas também para ele. A partir do terceiro ciclo existem muitas resistências, mesmo.

Entrevistador – 2 - Que processos são desenvolvidos pela escola de forma a facilitar o trabalho colaborativo entre os docentes, não docentes, família e comunidade educativa?

DA-A – Portanto, a direção criou e está no horário dos professores, momentos para o trabalho colaborativo. Para que não houvesse mais, não tivessem de reunir em horário pós-laboral. Essa preocupação de criar um momento no horário, um tempo mesmo para que facilite este trabalho colaborativo. Os diretores de turma também têm, posso dizer que no segundo e terceiro ciclo, têm 4 horas para gestão da direção de turma, para criar condições para que possam desempenhar as suas funções da melhor forma possível e esta é uma das formas de ligação com os pais. A ligação com os pais, digamos que formalmente faz-se por telefone, posso dizer que a maior parte dos diretores de turma e dos professores titulares disponibilizam o número de pessoal, e existe essa, essa informalidade nas relações, e sabemos que muitos pais comunicam com os diretores de turma ou com os professores titular de turma através de telefone a qualquer hora do dia. Na comunicação com a família e, sobretudo, com as famílias mais "difíceis", nós, como temos a mediadora escolar, ela tem desempenhado essa função muito bem ao ponto de se deslocar às residências, falar com uns pais, com..., com família, ter uma intervenção de proximidade. Também existe aqui uma articulação muito estreita com a CPCJ local e tem-se trabalhado em articulação. Para além disso, temos o Gabinete de Apoio ao Aluno (GAL), ainda ontem reuniu, que envolve também a equipa de saúde escolar e onde todos estes elementos, incluindo a direção, analisam as situações dessas famílias mais "difíceis", digamos assim, e onde são definidas estratégias, de quem intervém e de que forma. Aqui, como é um meio pequeno, onde quase toda a gente se conhece, existe alguma informalidade na comunicação e nas relações entre as pessoas, facilmente um pai se dirige a um diretor de turma e vice-versa, isso é bom... é bom.

Entrevistador – 3 - De que forma é assegurado o desenvolvimento profissional (formação contínua) dos docentes e não docentes da escola?

DA-A – Nós temos um plano de formação e temos tentado criar condições e facilitadores para os professores. Por um lado, terem formação, rentabilizarem alguns momentos que já são formais e que se realizam com cariz formativo e também proporcionar formação de acordo com aqueles aspetos que eles identificam como lacunas em termos de formação, que precisam de formação e também aspetos em que, sobretudo, a direção, em função

dos resultados de monitorização, considera que deve haver uma intervenção. Então temos, no início do ano, umas jornadas educativas que servem de preparação do ano escolar, e, no final do ano, temos, já vamos para a oitava edição de umas Jornadas Educativas, onde são abordadas também diversas temáticas, de acordo com o levantamento das necessidades efetuadas no âmbito dos professores e também em resultado dos processos de monitorização do agrupamento de escolas, depois, ao longo do ano existem também algumas ações de carácter informal, onde os professores partilham experiências uns com os outros, atualmente temos centrado mais no âmbito do nosso Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital, em que um professor, por exemplo, partilha uma ferramenta específica, que já usa, com os outros os colegas. Isto tem sido interessante porque é uma partilha entre pares e que leva a que depois os colegas comecem também a utilizar essas ferramentas. Para o pessoal não docente tem havido também algumas formações ao longo do ano, também em função do levantamento de necessidades que é efetuado, sendo que atualmente os assistentes operacionais e assistentes técnicos são funcionários da Câmara Municipal, logo, a entidade responsável por proporcionar essa formação será a Câmara Municipal, mas tem havido articulação e o agrupamento também tem proporcionado. Para além disso, existe toda a formação que o Centro de Formação vai também proporcionando.

Bloco IX

Entrevistador – 1 - Pretendíamos saber qual o papel do PEE no processo de Inclusão de alunos com NAE, que é o tema desta entrevista, pretende acrescentar algo que considere importante e que ainda não tenha sido abordado?

DA-A – Agora, sendo um pouco utópico, o ideal seria deixar daqui por uns tempos, deixarmos de falar em inclusão e eventualmente até deixarmos de falar em PEE, porque no fundo todos somos professores de educação inclusiva, que é aquilo que todos deveríamos ser, todos os professores, sendo que não... sendo que isso nunca irá acontecer porque há alunos que vão precisar sempre de uma intervenção especializada, naturalmente, e aí o PEE tem de intervir. Mas, se calhar, de algumas das responsabilidades ou das competências que são desempenhadas pelo PEE num futuro próximo deixassem de ter essa função, sei lá, consultoria, se todos os professores tivessem formação no âmbito da educação inclusiva, se calhar deixa de haver essa necessidade premente de destaque do PEE enquanto “consultor” ... Não sei, veremos.

Entrevistador – 2 - Resta-nos agradecer toda a disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela informação fornecida para a realização deste estudo.

DA-A – Ora essa, também contribui para a nossa autorreflexão. E certamente a partir da entrevista irei refletir novamente sobre estes temas e tentar melhorar...

ANEXO H -Transcrição da
entrevista a coordenadores

| " | | " |

Transcrição da entrevista ao Coordenador do Departamento do 1.º Ciclo do Agrupamento B – Distrito de Leiria

Bloco I

Entrevistador – Quero agradecer a sua presença e ajuda neste trabalho. Como sabe, estou a fazer um trabalho na Escola Superior de Educação sobre o que pensa relativamente ao papel do professor de Educação Especial na construção de uma Escola Inclusiva e gostaria de obter a sua opinião sobre as questões que vou colocar. Relembro que a entrevista é de carácter confidencial.

Bloco II

Entrevistador – Na legislação em vigor preconiza-se a educação inclusiva e a construção de uma escola inclusiva.

Entrevistador – 1 - O que pensa sobre a defesa atual de uma educação inclusiva?

Coordenador Departamento 1.º ciclo - B (C1C-B) - Eu acho que neste momento e depois da legislação de 2018, há um paradigma novo que é um bocadinho contrário ao ser só para as crianças com deficiências ou dificuldades de aprendizagem permanentes... a escola passou a ser muito mais abrangente, mais inclusiva e até mais completa... hoje em dia há uma criança que pode estar numa fase mais difícil, precisar de um acompanhamento mais próximo... depois, pode até soltar-se e não ser mais necessária nenhuma intervenção... ou seja, é um verdadeiro início da escola para todos, para qualquer necessidade temporária ou constante... é uma escola para todos aqueles que não estão, num determinado momento, a conseguir atingir as suas próprias competências ou objetivos definidos.... Eu acho isso muito saudável, primeiro acaba um pouco com a estigmatização do "este menino é da educação especial", como o campo de abrangência pode chegar a todos os alunos, torna-se menos rotuladora... a escola inclusiva é para todos, hoje precisam de apoio específico uns, amanhã outros, eu acho que isso ajuda um bocadinho a que não existam guetos. Antes do DL 54 de 2018 só eram abrangidos por estes apoios as necessidades permanentes, hoje em dia qualquer um pode usufruir destes apoios... Por isso concordo plenamente com uma escola inclusiva...

Entrevistador – 2 - Tendo em conta a sua experiência profissional em que medida a escola atual assegura o acesso, a participação e sucesso de todos os alunos?

C1C-B – Eu acho que com este DL 54 assegura cada vez mais... estamos perante a escola para todos. Acho ainda, que hoje em dia há crianças que vêm à escola que outrora não viriam... eeeee... e até temos um bocadinho de maior sensibilidade, até aqueles que estão acima daquilo que eram as expetativas, também temos que arranjar atividade diferenciadas para eles, porque conseguem outros patamares que a média não consegue... que às vezes nós tendemos a esquecer, mas que também é importante, para que não percam a motivação, o mesmo se aplica aos alunos que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem... agora, considero que, de facto, o objetivo é que cada um dê o seu melhor e que a escola seja realmente para todos, é isso que se procura..., já se procurava antigamente, mas acho que hoje, a abertura é maior e é a consciência de que todos devem procurar o seu melhor, mas, se por exemplo, imaginem, que um aluno tem mais jeito para artes, então, apesar de que o currículo tem de ser transversal e para todos, obviamente, mas o que procuramos

agarrar o potencial de cada um e dar-lhe relevo, essencialmente, porque também acho que a autoestima é uma coisa muito importante para todos os alunos... todos temos potencialidades, por vezes temos é que as procurar, nem sempre são evidentes... a inclusão antes era uma obrigação, hoje em dia já é algo adquirido, normativo, normalizado... todos têm o seu espaço na escola, com as suas diferenças, idiossincrasias, mas é definitivamente um lugar de todos e para todos...

Entrevistador – 3 - Que mudanças é necessário assegurar/desenvolver para se construir uma escola inclusiva?

C1C-B – Em primeiro lugar, acho que a formação inicial ainda é pouco eficiente em relação à inclusão. Tenho acompanhado estagiários há muitos anos, fala-se de muitas coisas, elas ensinam muitas coisas porque trazem ideias novas, mas, ainda não vejo uma preparação efetiva para a inclusão como algo natural.... Aliás, tive recentemente uma tarefa sensível, com a criança que tinha na sala de aula e a estagiária quase recusava a trabalhar com ela, isso a mim custou-me imenso, ela é jovem, aquilo com que se vai deparar no futuro é uma diversidade cada vez maior... por isso ela vai ter que ter estofos e ter uma boa receptividade para com todos os miúdos, mesmo aqueles alunos que poderemos considerar mais difíceis, mas ela tem de lá chegar.... Pronto, isto só para dizer que acho que na formação inicial, ainda não tem um grande foco na inclusão, no ensino para a diversidade, ou melhor, no nosso tempo não faziam, nem havia muitas unidades curriculares viradas para a inclusão ou mesmo integração e acho que atualmente, apesar de estarem mais sensíveis para estes temas, ainda não é o suficiente, nas universidades e politécnicos têm de apostar mais nessa área... a começar na formação inicial e continuando na formação contínua para professores, acho que nos faltam capacitadores com estratégias de como conseguimos diversificar, formadores que sejam potencializadores de práticas inclusivas... olha, só para tu perceberes, agora eu começo a divagar... nós temos um aluno portador de autismo, é não verbal. Fico a pensar: mas como é agora? Apercebemo-nos que nos falta tudo e até conhecimentos médicos... esta criança é recuperável nessa fase? O que é que eu consigo fazer? Apesar de que os PEE, essencialmente nós temos uma excelente coordenadora que faz a articulação com os serviços médicos, mas, voltando ao caso desta criança que veio há pouco do Brasil, quase sem nenhuma informação que nos ajude a caracterizar a sua problemática e acima de tudo as suas potencialidades ou barreiras... podemos estar a tentar almejar o impossível e sem querer até podemos pressioná-lo demasiado, tornando as suas crises e resistência à escola maiores.... a intenção era boa, mas o resultado pode ser péssimo, eu acho que faltava aqui um acompanhamento dos serviços médicos, da própria família, uma maior partilha de conhecimentos e práticas que com aquela criança resultam ou podem resultar... deviam andar de mão dada, o ensino, os serviços médicos e as famílias... uma maior parceria, uma real capacitação para cada caso... ensinarem-nos mais estratégias de modo a diminuir também, a ansiedade que o professor vai ter, ao sentir que não está a conseguir perceber as barreiras e as capacidades daquele aluno... precisamos de ser informados das características desse aluno e até como é que foi o perfil de evolução dele. Depois, dizer que há outra coisa que eu acho que falta muito é o investimento. Por exemplo, uma criança que não fala em sala de aula, que precisa, depois, se calhar, de fazer uns intervalos com outras atividades mais lúdicas, mais práticas, mais sensoriais... e depois, o que temos em sala de aula é exatamente o mesmo, esteja lá aquela criança ou não... de tudo, é aquilo que mais

me custa, é que nós, de facto, nessa parte, por mais que queiramos, podemos dizer que queremos muito incluir, mas nós não temos meios para fazer a diferença. Nesta escola há uma grande preocupação para com todos os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e com necessidades educativas especiais, falta-nos muito pessoal, mas esses miúdos são sempre a grande preocupação, são o foco principal e há o cuidado que tenham o pessoal salvaguardado, que tenham pessoal que lhes é dedicado e alguns com muita, muita qualidade, fazem um trabalho diversificado, mas, às vezes, faltam os meios, os materiais e o pessoal... principalmente especializado (PEE, técnicos, terapeutas, etc).

Entrevistador – 4 - Em seu entender, quais as implicações pedagógicas decorrentes da inclusão de todos os alunos na sala de aula?

C1C-B – Sim exige, sem dúvida, uma maior diversidade de alunos, obriga a uma maior diversidade de estratégias, até de encontrar caminhos dentro de uma trajetória curricular comum, temos de ter capacidade de diversificar atividades de forma a criar um grau de exigência diferente para uns e para outros. Acho que isso foi uma grande alteração que o DL 54 trouxe, independentemente da sensibilidade de pessoas que já faziam isso há anos, muitas vezes por carolice e a partir daqui ficamos todos um pouco mais sensibilizados para isso. Acho que os alunos reagem muito bem à diversidade, para nós, obviamente, cá está a formação inicial, dá-nos um trabalho acrescido, não vamos ser levianos a ponto de dizer que isso não acontece, tem de ser, é uma das nossas obrigações e competências, mas depois, também há um certo enriquecimento e eu vejo isso, à medida que tenho alunos com as mais diversas problemáticas. Quando tive o último grupo, tinha lá um aluno portador de autismo e quando ele aprendeu a ler foi uma grande vitória, uma alegria imensa, um sentido de satisfação enorme, dele e de todos os colegas e professores... sempre que ele lia, os colegas, quando faziam a heteroavaliação, avaliavam, ficavam contentes e batiam palmas, porque eles também estavam à espera que ele conseguisse fazer aquela aprendizagem, por isso, eu acho que todos ganham, há um enriquecimento mútuo... dos que têm dificuldades, dos que não têm dificuldades e dos professores... se por um lado dá mais trabalho, por outro lado também lhes damos aquilo que é a normalidade em sociedade, que é a heterogeneidade.

Entrevistador – 5 - Que competências deverá ter um professor na construção de uma escola inclusiva?

C1C-B – Em primeiro lugar, diga-se, tem que ser humana e eticamente correta, com capacidade de chegar a todos e saber valorizar a diferença. Não podemos ver a diferença como um handicap... reforço que é essencial o lado humano, ético e de justiça...

Bloco III

Entrevistador – A legislação atual é clara sobre as competências, funções e atribuições do professor de educação especial no desenvolvimento do seu trabalho.

Entrevistador - 1 - Na sua opinião qual é o papel do PEE no processo de inclusão dos alunos com NAE?

C1C-B – Olha, eu considero que o papel do PEE é mesmo nesta questão da especificidade, ou seja, se uma criança tem dislexia, é preciso uma reeducação da dislexia e o PEE deverá exercer essa função, em sala de aula, com todos, podemos, tentar um pouco, mas não será suficiente, obviamente o professor pode fazer, mas se tiver um trabalho de articulação com o PEE, que no fundo na sua especialização dotam ou deveriam dotar

de conhecimentos que nós não tivemos na nossa formação e esse trabalho articulado pode ajudar imenso o professor a trabalhar com estes alunos. O PEE faz um trabalho com o aluno de acordo com a sua problemática, bem dirigido e depois, se articular corretamente com o professor do regular, esse, pode dar sequência ao seu trabalho, tem aqui a função de capacitar também o professor do regular... Os PEE conhecem muito melhor as estratégias para lidar com aquelas especificidades do que o professor do regular...e eu acho que então o caso da dislexia, cada vez há mais crianças com dislexia, PHDA, em termos de autismo e da panóplia diversificada que existe no autismo, o PEE tem um conhecimento muito maior e tendo a capacidade de o partilhar connosco, que é a de trabalhar com os miúdos de uma forma mais focada em reabilitar as debilidades ou barreiras... logo, o foco não está só no trabalho direto com o aluno, mas também no articulado com os professores do regular de modo a dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelo PEE. São tantos os alunos acompanhados pelo PEE, sabemos que o tempo é exíguo, por isso o PEE se está 3 horas por semana com o aluno e se ficarmos por aquelas 3 horas, acaba por ser pouco, muito pouco, por isso eu acho que tem de ser um trabalho articulado, que se procura de facto fazê-lo, pelo menos no nosso agrupamento... precisamos de PEE que trabalhem em equipa e que consigam orientar corretamente os professores regulares...

Entrevistador – 2 - Que funções desempenha este docente na escola?

C1C-B – Na escola? É mesmo um trabalho de parceria e de complementaridade com o professor do ensino regular, assistentes operacionais e restantes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem visando o aluno... há ainda, o trabalho que desenvolve com os colegas dos próprios alunos e muito com os pais, que muitas vezes têm muita dificuldade, eles próprios, em lidar com a problemática do seu filho, o PEE é uma ajuda preciosa, muitas vezes, acaba por ser o confidente dos pais e das famílias, é aquele que os compreende e está na escola para ajudar a resolver qualquer problema que apareça... não me posso esquecer que ao desenvolverem um trabalho transversal a todos os ciclos, também têm, uma visão muito mais abrangente do que é necessário para o desenvolvimento de cada caso...

Entrevistador – 3 - Com quem e onde trabalha?

C1C-B - Trabalha com todos, trabalha com os alunos, com os professores, com os pais, com as assistentes, às vezes até com outros terapeutas que se reúnem e fazem um trabalho de rede. Há pouco tempo tivemos isso com uma aluna, estávamos a decidir o melhor percurso para a aluna e estávamos muitos à mesa, estava eu como coordenadora do primeiro ciclo, estava o professor de ensino regular, estava o PEE, estava terapeuta de fala, estava o psicólogo, ou seja, uma equipa muito alargada...

Entrevistador – 3.1 - E onde trabalha?

C1C-B – Normalmente, trabalha em sala de aula ou junto de algumas crianças no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), por isso, os locais onde vai efetuar o seu trabalho são de acordo com as características dos alunos, não há um local específico... se é uma criança que até precisa de fazer outro tipo de estratégias como desenvolver muito a motricidade, pode até fazer o seu trabalho na rua, ou seja, depende do trabalho que o PEE quiser fazer com o aluno, alguns casos é na sala de aula, outros num outro espaço mais indicado para a problemática, é variável... as problemáticas dos alunos é que definem os espaços de atuação...

Entrevistador – 4 - Quais são as competências que considera essenciais para um desempenho adequado das funções atribuídas ao PEE?

C1C-B – Primeiro, acho que é preciso ter uma boa formação na sua especialização. Segundo, é preciso, de facto, ter empatia e ter vocação para aquela tarefa em específico... eu acho que é muito isso, ter empatia com os miúdos e capacidade de descer às especificidades ou de se adequar às especificidades e ao ritmo dos alunos... e até, ter capacidade de lidar com as diferentes pessoas, se for uma pessoa muito fechada, por exemplo, não partilhar estratégias... não vai conseguir fazer um trabalho com resultados. É preciso que se seja capaz de ser o "motor" que "promova nos outros a mudança" e ter um trabalho partilhado e em colaboração com os outros professores, tem que ser o "potenciador de recursos e estratégias" e é aqui que se vê a grande diferença entre os PEE.

Entrevistador – 5 - Como se processa a articulação entre o PEE, o Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo e a EMAEI na identificação e acompanhamento de alunos com medidas universais, seletivas e/ou adicionais?

C1C-B – Normalmente o caminho é este: em sala de aula percebem-se as dificuldades, existe um diálogo entre o professor titular de turma e um PEE que exista, mesmo que não tenha nenhum foco naquela turma, não tenha nenhum tipo de intervenção, mas partilha-se, até porque normalmente existem sempre dúvidas, será que eu estou enganada? Será que estou a ver a bem? Há alguma troca de opiniões. E depois, depois de se chegar a um consenso, faz-se um levantamento de dificuldades e barreiras, posteriormente preenche-se o Doc 1 (Identificação) e entrega-se à EMAEI. Quando vem à EMAEI, normalmente, o caso já foi abordado numa reunião prévia, sendo que, quando chega à equipa, já se conhece o processo e toda a situação... sendo que as famílias também são envolvidas em todo o processo, algumas com mais dificuldade... muitas vezes, também é necessário explicar aos pais qual a problemática, quais as características e o que se pretende fazer... acaba por ser também um caminho da consciencialização, como acaba por acontecer muitas vezes nos casos de PHDA e Dislexia...

Entrevistador – 6 - Qual a importância da EMAEI na construção de uma escola inclusiva?

C1C-B – A EMAEI tornou-se rapidamente um facilitador em todo este processo..., pelo menos no nosso agrupamento... Como disse, uma das suas competências é sensibilizar os colegas, pais, comunidade, é preciso sair um pouco do ponto de partida de que o problema é a preguiça do aluno e encontrar a sua génese... junto dos professores é necessário sensibilizar para a diversidade, que se um aluno precisar de algumas medidas para superar as suas barreiras, temos de aplicar as medidas, mesmo que seja provisoriamente... assim, procura tentar projetar a sua visão da educação inclusiva para todos os docentes... a meu ver, outro fator importante é ser uma equipa multidisciplinar, até porque nós temos logo ali uma psicóloga, há uma troca de opiniões, de experiências de trabalho e de vida que cada um tem... é importante haver estas várias valências, não haver só um olhar sobre as coisas e temos ali logo vários olhares, temos vários níveis de ensino... Neste sentido, a EMAEI é como que uma equipa que está responsável por implementar e monitorizar as medidas que são essenciais para que uma escola seja inclusiva...

Entrevistador – 7 - Quais as competências que lhe são atribuídas (EMAEI)?

C1C-B – É o acompanhamento das crianças com necessidades de aprendizagem específicas... ou seja, começa na Identificação e no levantamento das necessidades e identificação das barreiras, depois, é encontrar as melhores estratégias, proporcionar as respostas adequadas a cada caso, se precisa de terapias, do acompanhamento direto ou não do PEE e por fim monitorizar as respostas...

Entrevistador – 8 - Qual é o elemento que desempenha o papel central na EMAEI?

C1C-B – É assim, no nosso caso, a Coordenadora da EMAEI, que por acaso até é a PEE e tem uma longa experiência de educação especial, é uma pessoa com muitos conhecimentos- Temos reuniões semanalmente, algumas vezes mais de 3h por semana, mas, o lado burocrático que envolve todo esse processo, leva a que se destaque quem tem muita experiência e que desde o início se bateu por esta inclusão, “partiu-se muita pedra” para se entender e agilizar o que se pretendia com o DL54, todos estes aspetos fazem com que atualmente a Coordenadora tenha um papel mais central, mas, com a colaboração e a intervenção de toda a equipa, cada um contribui com o seu melhor...

Entrevistador – 9 - Em seu entender qual o papel do Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo no processo de inclusão de alunos com medidas universais, seletivas e/ou adicionais?

C1C-B – Como te dizia há bocadinho, normalmente, começa com o diálogo / troca de opiniões entre o professor titular de turma e o PEE que vai à escola, depois a pedem-me ajuda enquanto Coordenadora de Departamento. Como CD tenho a função de uniformizar os procedimentos, mas também, dar a conhecer o que é que vamos fazer e que estratégias é que vamos aplicar, que encaminhamento vamos dar a esta criança... depois, também é necessário orientar os colegas de como devem abordar os pais, como devem preparar os pais para este processo. Há casos de professores que gostam de ter o acompanhamento de alguém quando reúnem com os pais, para ajudar a explicar tudo o que é necessário e não ficar nada por dizer...

Entrevistador – 10 - Enquanto Coordenadora do Departamento do 1.º Ciclo, que preocupações/dificuldades experimenta no processo de inclusão dos alunos com NAE?

C1C-B – Enquanto coordenadora, por exemplo, na questão do currículo e a alguns docentes fazer entender que aquela criança se não consegue atingir determinado patamar, temos de dar uma estratégia diferente e até por vezes criar um patamar intermédio. A ideia de que todos chegam ao mesmo tempo ao mesmo lugar já caiu por terra, perceber que a aquisição das aprendizagens é um caminho que cada aluno faz de acordo com as suas competências, que é uma aprendizagem progressiva e não estão todos no mesmo patamar, temos que aceitar isso e diversificar as aprendizagens de modo a que cada aluno aprenda ao seu ritmo, há um grupo de professores, reduzido, que ainda não tem isso presente nas suas práticas, mas é um grupo cada vez mais reduzido... é ver isso como uma normalidade, ou seja, que o aluno não estar a aprender tudo ou tanto como o professor previa, não seja uma angústia para o docente, nem para o aluno, nem para a família... é necessário fazê-los perceber que temos de respeitar as idiosincrasias e o ritmo de cada aluno, temos que olhar mais para o progresso do aluno do que para os parâmetros que estão pré-definidos para cada ano. Também tento que os colegas percebam que têm em mim um elemento que está lá para os auxiliar e ajudar... Depois, há uma coisa que me tem preocupado muito e que faz com que no departamento haja muitas discussões a este nível, fazemos as adaptações necessárias, todas as possíveis e imaginárias para que o aluno consiga aprender ao

seu ritmo, mas depois, aparecem as Provas de Aferição que são iguais para todos... é um contrassenso... provas iguais, uniformes, que eu acho que é uma falta de respeito imensa para com a inclusão... como fazer compreender os colegas que uma coisa é o trabalho que nos pedem, outra, é o que os serviços de educação querem... nós temos de fazer a nossa parte...

Entrevistador – 11 - Na sua opinião quem é ou deverá ser o principal responsável pelos processos de alunos que beneficiam de medidas seletivas e/ou adicionais de acordo com o decreto lei 54/2018?

C1C-B – O docente titular de turma em articulação e parceria com o PEE, têm de formar uma equipa, porque um complementa o outro, cada um tem a sua importância e as suas responsabilidades, por isso colocaria os dois no mesmo patamar...

Bloco IV

Entrevistador – 1 - Que princípios e valores educativos fundamentam as práticas desenvolvidas no seu agrupamento?

C1C-B – É o saber ser e o saber acolher todos os alunos, venham de onde vierem, venham quando vierem... e está muito voltado para a inclusão, ou pelo menos o projeto educativo deste agrupamento é muito voltado para a Inclusão, se por um lado procura que os alunos tenham bons conhecimentos... a nossa escola é muito questionada sobre isso... como é que sendo uma escola pequena, até tem resultados notórios a nível nacional, é uma escola com bons resultados porque é uma escola de família, os professores conhecem os alunos um a um, conhecem os da sua turma, mas também muitos outros alunos da escola... por isso, interessa-nos o lado de formação pessoal dos alunos, interessa-nos o lado do conhecimento como um todo, por isso a matriz é muito isso, fazer emergir de cada um o seu melhor, respeitando a diversidade e potenciando as capacidades... tentando ser fieis ao principal principio que é o da Inclusão...

Entrevistador – 2 - Qual o papel do Coordenador de Departamento 1.º ciclo na definição desses princípios e valores?

C1C-B – No nosso agrupamento isto é um traço comum há muitos anos atrás, o nosso projeto educativo teve essa vertente muito humana de aproveitar o melhor de cada criança e formá-los não só para serem bons academicamente, mas também para serem boas pessoas, para serem pessoas com um lado humano muito visível, que já é uma tradição. Eu não tive um grande papel porque essa foi sempre a filosofia do agrupamento, somos regularmente consultados, somos ouvidos e participamos na definição destes princípios, mas, com a facilidade de ser um caminho que se tem vindo a desenvolver dentro desta matriz de continuidade, constantemente... acrescentando mais valores ao que já existe.

Entrevistador – 3 - Em que documentos estão expressos e como são disseminados os princípios, valores e finalidades/objetivos do agrupamento?

C1C-B – Temos no plano de turma, nos regulamentos internos da escola e de cada uma das escolas e ainda no Projeto Educativo.

Entrevistador – 3.1 – E como são disseminados?

C1C-B – No moodle, teams, site do agrupamento... são públicos e acessíveis... no início do ano letivo também há reuniões em que são apresentados e debatidos... sabemos quem são os pais que não têm email e a esses damos os documentos em papel, se assim desejarem.

Entrevistador – 4 - De que forma a comunidade educativa (professores, alunos, assistentes operacionais, pais, parceiros...) tem acesso/conhece os princípios e valores que o agrupamento preconiza?

C1C-B – Através dos processos que referi anteriormente...

Entrevistador – 5 - No seu entender. Em que medida o projeto educativo do agrupamento aponta para a construção de uma escola inclusiva?

C1C-B – Aponta claramente... todo ele é escola inclusiva... claramente que se queremos o sucesso, todos, temos de atender a todos.

Entrevistador – 6 - Que aspetos seria necessário melhorar ou alterar para assegurar que os princípios e valores preconizados na escola sejam integrados por toda a comunidade?

C1C-B – Pode-se sempre melhorar, sei lá, na partilha, na comunicação... hummm, se calhar até na procura de outros caminhos, no acesso a mais investigação, saber mais coisas... aumentar as parecerias, para chegar a um público maior e mais diverso...

Bloco V

Entrevistador – 1 - Em seu entender, quais as exigências que a educação inclusiva coloca à escola em termos de recursos humanos, materiais e financeiros?

C1C-B – Coloca muitas, muitas... que em papel se diz que é muito bom que aconteça e que é fulcral existir, mas na verdade, não há financiamento suficiente para garantir essa escola na sua plenitude... Este ano deixaram-nos abrir uma segunda sala de unidade (UEE), mas nós, não vimos forma de a apetrechar convenientemente, não houve financiamento ou verba para a equipar... o espaço está lá, mas, ainda não temos os materiais suficientes faz-se muito, mas com donativos, com festas para angariar fundos, etc... Há muito esforço aqui, há muito trabalho dos pais, para se conseguir obter materiais, que eu acho que não devia ser assim, essas crianças são uma preocupação nossa, mas também, tem que ser uma preocupação do Ministério com dotação orçamental para isso... No fundo falta verba suficiente para a escola ser plenamente inclusiva, falta dotarem as escolas de materiais que sejam os indicados para determinadas problemáticas, sei lá, uma sala Snoezelen por exemplo... relativamente aos recursos humanos, estes são visivelmente insuficientes, faltam em todos os lados, precisaríamos de mais assistentes operacionais, mais PEE, mais técnicos para garantirem as terapias de que os alunos necessitam, não esqueçamos que estas crianças normalmente exigem um trabalho de um para um, exigem muitos recursos e parece que andamos sempre a mendigar os recursos, o que não é correto...

Entrevistador – 2 - Com o intuito de facilitar a inclusão dos alunos, para que possam participar e aprender, o que é que é necessário mudar na escola?

C1C-B – O meu sonho, o meu sonho era assim, era uma escola em que tivesse... há uns anos li um artigo sobre uma escola que existiu mesmo em Lisboa, não sei se ainda existe, que era uma escola privada e tinha umas salas de apoio à aprendizagem, em que eles iam fazer modelação e iam aprender coisas práticas que

são importantes, muitas vezes até para o futuro deles, a dar uma resposta, havia as duas coisas, tipo plataforma rotativa, tanto iam às salas onde desenvolviam as suas aprendizagens, como vinham a essas salas fazer um trabalho mais específico e muitas vezes traziam os colegas, de tempos em tempos vinha um grupo, porque eram salas até mais pequenas, até para serem mais acolhedores, vinha um grupo da turma fazer aquilo que eles faziam, por isso eles iam às salas fazer o seu trabalho, faziam aquilo que eram capazes, mas depois faziam também, havia aqui uma integração, mas havia também respeito mútuo... havia lá um tanque de bolas, ou seja, precisamos de espaços mais condignos, equipados e diversificados adequados às características de cada aluno ou grupos de alunos... a escola devia ser mais apelativa, mais alegre, mais funcional... Por isso, para incluir verdadeiramente, temos de mudar muita coisa, mais atividades e espaços onde se desenvolvam as competências sensoriais, mais música, mais espaços para promover a motricidade... Nós somos escola inclusiva, que traz todos, que recebe todos, por isso temos de dar uma resposta a todos... com dignidade e com os melhores recursos... Os alunos não podem estar dependentes da boa vontade do professor ou da capacidade de invenção de cada um de nós...

Bloco IX

Entrevistador – 1 - Pretendíamos saber qual o papel do PEE no processo de Inclusão de alunos com NAE, que é o tema desta entrevista, pretende acrescentar algo que considere importante e que ainda não tenha sido abordado?

C1C-B – Acho fundamental o papel do PEE e acho que cada vez se torna mais imprescindível... Eu volto a reforçar duas coisas: as parcerias e a formação para a diferença, as parcerias até com outros organismos... O PEE também é isso, é um elo de ligação entre todas as partes, professores, alunos, famílias, comunidades... haja bons PEE e estes alunos estão seguros...

Entrevistador – 2 - Resta-nos agradecer toda a disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela informação fornecida para a realização deste estudo.

C1C-B – Obrigada e bom trabalho...

ANEXO I - Síntese da análise
de conteúdo das entrevistas

| " | | " |

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo						Freq Abs UR	Freq Rel %
			AE A			AE B				
			DA A	CDTA	C1CA	DA B	CDTB	C1CB		
I - Perceções dos Coordenadores/Diretores sobre Educação Inclusiva e Escola Inclusiva	Concordância face à educação inclusiva e a escola inclusiva	Todas as crianças têm direito à educação	12		10	10	4	6	42	(1) 31%
		Centrar as intervenções em contexto de sala de aula			10				10	
		Evolução da legislação tornou a escola mais inclusiva			2			6	8	
		Existência de diferentes problemáticas dos alunos nas turmas					1	6	7	
		Necessidade de diferenciação pedagógica face à diversidade de problemáticas	2				4		6	
		Necessidade de diferenciar contextos de aprendizagem				4	2		6	
		Garantir a inclusão social junto das famílias			3				3	
		A Inclusão é a meta a atingir		2					2	
		Diminuição da estigmatização e discriminação de alunos com NAE						2	2	
		Os professores já promovem uma escola inclusiva		1					1	
	Discordância face à educação inclusiva e a escola inclusiva	Intervenções fora do contexto de sala de aula			4				4	(1)
		Competências sociais não devem ser desenvolvidas em contexto de turma		3					3	4%
		Não há inclusão quando se juntam alunos com e sem "problemas"		3					3	
		A escola não é totalmente inclusiva			1				1	(2)
		Limitações no acesso aos espaços não possibilitam a inclusão total		1					1	1%
	Implicações da inclusão na escola	Diferenciação pedagógica aumenta o trabalho do professor			10		4	3	17	(1) 27%
		Dificuldades do professor na gestão do processo de ensino-aprendizagem				3	10	3	16	
		Dificuldades dos professores na intervenção com todos os alunos na sala de aula	9	3					12	
		Benefícios da inclusão de alunos com NAE			4		2	4	10	
		Necessidade de aumentar recursos humanos especializados		4				3	7	
Necessidade de se promover o trabalho colaborativo interpares (alunos)					4			4		
Necessidade de promover o trabalho colaborativo interpares (professores)					3			3		
Dificuldade de adaptação ao trabalho em coadjuvação				2				2		
Excessivo número de alunos por turma				1	1		2			

	A maioria dos professores aceita os princípios da escola inclusiva	2					2		
	Preocupação especial face a alunos com NAE					1	1		
Mudanças necessárias para uma escola inclusiva	Integrar na Formação Inicial temáticas sobre diversidade e inclusão	2				5	7	14	
	Mudar crenças e atitudes nos professores	3		3		5		11	
	Mudar atitudes da sociedade face à diferença			8				8	
	Aceitar a diversidade como uma vantagem				6			6	
	Aumentar a articulação Escola – serviços de saúde - família						5	5	
	Permitir a criação de horários flexíveis				4			4	
	Aumentar na Formação Contínua de Professores temáticas sobre diversidade e inclusão						4	4	
	Fomentar a existência de professores “Capacitadores”				4			4	
	Aumentar o investimento em materiais específicos						3	3	
	Reduzir o número de alunos por turma						2	2	
	Repensar as políticas de educação						1	1	
	Rejuvenescer a classe docente	1							1
	Aumentar a formação contínua dos PTT			1					1
	Competências essenciais de um professor inclusivo	Competências de interação/relação com o outro			2	8	3	6	19
Capacidade de adaptação				3			1	4	
Competências de intervenção pedagógica especializada					4			4	
Preparação mental para a diversidade				3				3	
Diversificar estratégias de intervenção		3						3	
Programar tendo em conta a diversidade existente na turma		3						3	
Práticas de gestão emocional							2	2	
Criatividade				1				1	
	Sub Total	37	81	54	106	279	24%		
II - Perceções dos Coordenadores/Diretores sobre o	Papel do PEE é fundamental para a inclusão	4	3	3	12	5	4	31	(1)
	Valorização do papel do PEE na inclusão	10		4	5	2	4	25	25%
	Participa na identificação de problemas e apoia o professor		2					2	(2)
								2	5%

papel/funções do PEE	Intervenção junto dos alunos com NAE	13	9	9	10	5	9	55		
	Colaboração com outros profissionais	7	1	8	2	7	11	36		
	Mediação entre a escola e a família	1			2	7	4	14	(1)	
	Diversidade de funções do PEE	Intervenção junto da turma dos alunos que acompanha			7			3	10	54%
	Intervenção na escola decorrente de situações emergentes	1			3			4	(2)	
	Intervenção transversal aos vários ciclos					2	1	3	11%	
	Colaboração com diferentes serviços						3	3		
	Adaptação de materiais			1				1		
Competências essenciais do PEE	Relacionar-se adequadamente com os alunos		3	5		4	3	15		
	Conhecer o desenvolvimento global da criança	1	1	6	2	3	2	15	(1)	
	Gostar das funções que vai desempenhar			3			2	5	21%	
	Ser reconhecido como um “especialista e consultor”	5						5		
	Partilhar os conhecimentos que detém						4	4	(2)	
	Possuir competências de gestão e comunicação				4			4	4%	
	Competências prévias de intervenção pedagógica				1			1		
Subtotal		42	65	41	85	233	20%			
III – Escola Inclusiva – Importância da EMAEI	Constituição e funcionamento da EMAEI	EMAEI integra diferentes profissionais	6	4	3	10	8	8	39	(1)
	Coordenação da EMAEI - PEE ou Psicólogo			5			6	11	34%	
	Coordenação da EMAEI - PEE ou qualquer elemento permanente				10			10		
	Coordenação da EMAEI - PEE	2		4			3	9	(2)	
	Bom funcionamento da EMAEI			1				1	6%	
	Processo de identificação de alunos à EMAEI	Através de pais, professores ou outros		3	2	5	1		11	(1)
	A identificação é entregue ao Diretor	3			4			7	12%	
	Levantamento de dificuldades e barreiras				3		1	4		
	Colaboração entre os vários docentes na identificação	1		1				2	(2)	
	Articulação prévia entre o PTT e o PEE						1	1	2%	
Através do site do Agrupamento			1				1			
Processo de análise, implementação e	Monitorização da implementação das medidas	3			3	6	1	13	(1)	
Indicação das medidas a implementar	4			5		2	11	23%		

monitorização das medidas	Definição individualizada das medidas			5		3	2	10	
	Análise dos processos	1			1	3		6	(2)
	Aplicação progressiva das medidas			2		2		4	4%
	Aprovação do RTP e/ou PEI pelo CP	3						3	
	Explicação às famílias de todo o processo						1	1	
	Reformulação de medidas					1		1	
Vantagens da EMAEI	Envolve a participação de diferentes profissionais	3	2	4	9	4	2	24	(1)
	Permite novas perspetivas sobre a inclusão	4	2		3	3		12	20%
	Facilita o processo de inclusão		2	2		1	1	6	(2) 6%
Funções do Coordenador dos DT/C1C na EMAEI	Identificar e encontrar soluções para cada caso		3	2		2	4	11	(1)
	Articular com outros docentes			2		2	3	7	11%
	Envolver os Encarregados de Educação		1				2	3	(2)
	Reunir com a equipa						1	1	2%
Subtotal		30	51	53	76	210	18%		
IV - Perceções dos Coordenadores/Diretores sobre o seu papel no processo de Inclusão	Promover a articulação entre os PEE e os DT/PTT na gestão do PIA dos alunos com RTP	5			4			9	
	Realizar a articulação entre as várias estruturas pedagógicas			3		3		6	
	Colaborar com os DT/PTT na uniformização de procedimentos		1			3	2	6	
	Criar condições para os alunos beneficiarem das medidas	1			4			5	(1)
	Alocar recursos humanos e materiais	3			1			4	27%
	Participação ativa no processo de inclusão				4			4	
	Gerir com a EMAEI os processos individuais de alunos com RTP		4					4	(2)
	Gerir os processos individuais de alunos com RTP (CDT)					4		4	5%
	Gerir com os PEE os processos individuais de alunos com RTP			2			2	4	
	Identificar com os DT problemas emergentes		1			2		3	
	Articular com a Educação Especial			1				1	2
	Auxiliar os PTT no contacto com os encarregados de educação						2	2	
	Promover parcerias com outras instituições	2							2

	Articular com os PTT		2		2	
	Participar e colaborar com o CT e PEE na avaliação		1		1	
	Recursos humanos insuficientes	6	4	4	14	
	Promover respostas adequadas às necessidades básicas dos alunos com NAE			6	6	
	Aceitação de todos os alunos pela comunidade		5		5	
	Necessidade de realizar adaptações curriculares				4	4
	Dificuldade em elaborar os horários dos PEE	2		2	4	
	Necessidade de identificação de alunos com NAE na matrícula			3	3	
	Pouco tempo de intervenção do PEE		2		1	3 (1)
	Autoexclusão de algumas famílias		3		3	28%
	Necessidade de realizar adaptações no processo de avaliação				3	3
	Dificuldades em implementar o trabalho colaborativo (3.º ciclo e secundário)	3			3	(2) 5%
	Necessidade de fazer respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno				3	3
	Dificuldades na comunicação com alunos brasileiros				2	2
	Necessidade de atender a culturas diferentes				2	2
	Inclusão social dos alunos		2		2	
	Entrada de alunos estrangeiros ao longo do ano letivo				1	1
	Falta de materiais específicos		1		1	
	Aumento do número de alunos com NEE		1		1	
	Promover a Inclusão	3		5	8	(1)
	Saber utilizar os conhecimentos adquiridos para incluir			8	8	12%
	Proporcionar respostas adequadas a cada aluno	1		6	7	
	Assegurar a participação e autonomia das estruturas intermédias	3			3	(2) 2%
	Realizar uma análise SWOT para promover o PE			9	9	(1)
	Apostar numa comunicação eficaz com os alunos e famílias	2		6	8	12%
	Proporcionar atividades específicas dirigidas à comunidade	3		1	4	

	Reunir com todos os elementos da comunidade escolar				3			3	(2)	
	Reunir com professores e alunos	3						3	2%	
Promoção do trabalho colaborativo	Proporcionar momentos de trabalho colaborativo com as famílias	6			2			8		
	Disponibilização de horas para o trabalho colaborativo	6						6	(1)	
	Promover em equipa a definição das necessidades de cada aluno				3			3	11%	
	Promover o trabalho colaborativo entre professores				3			3	(2)	
	Aceitação e colaboração entre pares (Pré-escolar/1.ºciclo)	2						2	2%	
	Promover a partilha de práticas em equipa				2			2		
	Plano de formação do Agrupamento para o pessoal docente	8			5			13	(1)	
Promoção da formação contínua	Formação para o pessoal não docente	3			6			9	10%	
									(2) 2%	
	Subtotal	62		33	87		35	217	18%	
V - Cultura de Escola / Projeto Educativo do Agrupamento	Promoção da inclusão	2	1	4	2	1	3	13		
	Colaboração dos DT/PTT na definição dos princípios e valores			3		1	2	6		
	Criação de condições para a concretização dos valores do Agrupamento	2			4			6		
	Manutenção de bons resultados académicos						4	4		
	Aplicar a legislação em vigor	1		1				2	(1)	
	Promoção de uma escola "familiar"						2	2	29%	
	Promoção da socialização		1			1		2		
	Promoção da autonomia e participação ativa	2						2	(2)	
	Promoção da equidade, participação e igualdade				2			2	4%	
	Princípios e valores do Agrupamento interiorizados pela comunidade escolar	2						2		
	Promoção dos direitos humanos	1						1		
	Promoção da tríade – Pessoas / Aprendizagens / Comunicação				1			1		
	Participação da comunidade educativa na elaboração dos	Promoção da participação dos alunos com Medidas Adicionais	3			5			8	(1)
		Participação dos alunos com ACS nas atividades da escola	7						7	16%
	Análise e participação na elaboração dos documentos	3			3			6		

	documentos									(2)
	estruturantes do	Promoção de atividades com a participação de toda a comunidade	2			1			3	2%
	Agrupamento									
		Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades	7	7	2	8	7	2	33	
		Melhorias a realizar na divulgação do PE		3	2	7	3	2	17	
		Página do Agrupamento	3		1		2	1	7	
		Plano de comunicação e divulgação				6			6	
	Meios de divulgação	Regulamento Interno		1	1	1	1	1	5	(1)
	dos princípios e	Reuniões com os Encarregados de Educação					2	1	3	55%
	valores do	Plano de Desenvolvimento do Currículo e Plano de Melhoria				2			2	(2)
	agrupamento	Aposta em formatos inovadores				2			2	7%
		Projeto de Turma					1	1	2	
		Manual de Apoio à Prática	2						2	
		Programa de Melhorias					2		2	
		Em suporte de papel						1	1	
		Subtotal	37	27		44	41		149	13%
		Falta de recursos humanos	2	2	6	5	2	3	20	(1)
	Recursos humanos	Grande falta de PEE / técnicos e terapeutas	5	1			2	4	12	43%
	insuficientes	Faltam auxiliares de educação/assistentes operacionais					5	1	6	
		As necessidades é que definem os recursos necessários				3			3	(2)
		Protocolos e parcerias ajudam a minimizar os técnicos em falta	2						2	4%
		Necessidade de adquirir materiais específicos	4		3	2		6	15	
		Necessidade de aumentar as verbas para tornar a escola inclusiva		1	3			5	14	(1)
	Recursos físicos,	Necessidade de aumentar as verbas para compra de materiais				5	2		7	57%
	materiais e financeiros	Dificuldade em equilibrar o pedagógico e o administrativo				5			5	
	insuficientes	Necessidade de elevadores		3					3	(2)
		Necessidade de os edifícios escolares terem uma arquitetura inclusiva		3					3	5%
		Necessidade de tornar a escola mais funcional						2	2	
		Necessidade de mais WC adaptados		2					2	

Necessidade de melhorar o serviço de internet				2	2	
Necessidade de criar uma Unidade de Apoio Especializado		2			2	
Necessidade de concentrar os alunos do 1.º ciclo numa unidade no mesmo espaço		1			1	
Necessidade de mais uma sala para o CAA	1				1	
Necessidade de aumentar os Recursos Materiais		1			1	
Necessidade de construir uma sala Snoezelen				1	1	
Necessidade de equipar a unidade				1	1	
Necessidade de rampas		1			1	
Subtotal	14	29	20	36	99	8%
Total	222	286	299	379	1186	100%

Notas. (1) – percentagem no Tema; (2) – percentagem no total

ANEXO J - Pedido de
autorização ao Agrupamento
de escolas

| ' ' | | ' ' |

Exmo.(a). Senhor(a) Diretor(a) do Agrupamento de Escolas

Dr.(a)

Data: Lisboa, 15 de fevereiro de 2023

Assunto: Pedido de autorização para a realização de um estudo no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial.

Declara-se que Acácio José Coixão Duarte, no âmbito da realização do trabalho final do Curso de Mestrado em Educação Especial – Problemas de Cognição e Multideficiência - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, propõe-se realizar uma investigação subordinada ao seguinte tema: O Papel do professor de educação especial na construção de uma Escola Inclusiva: Perceções de Diretores e Coordenadores.

Procurando dar voz aos senhores/senhoras Diretores(as) de Agrupamento, Coordenadores dos Diretores de Turma e Coordenadores de Departamento do 1.º ciclo no processo de investigação, o estudo tem como principal objetivo conhecer as perceções dos Diretores de Agrupamento e seus Coordenadores sobre Educação Inclusiva e sobre o papel do professor de Educação Especial na construção de uma escola inclusiva. Tendo por base este objetivo geral definiram-se os seguintes objetivos específicos:

1 - Conhecer as perspetivas de vários órgãos de gestão e coordenação sobre educação inclusiva e sobre o papel dos PEE na construção de uma escola inclusiva.

2 - Identificar semelhanças e diferenças entre as perceções dos vários órgãos de gestão e coordenadores relativamente à construção de uma escola inclusiva e ao papel do PEE nesse processo.

3 - Perceber que relação existe entre as perspetivas desses profissionais, a legislação da Educação Inclusiva e o que está emanado no projeto educativo do agrupamento.

Prevê-se que a investigação tenha início em fevereiro de 2023 e esteja concluída em julho de 2023.

Em termos metodológicos o estudo implica a realização de entrevistas semiestruturadas aos Diretores, Coordenadores de Diretores de Turma e Coordenadores de Departamento do 1.º ciclo de três Agrupamentos de distritos distintos e consulta documental. A investigação envolve o recurso a diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados, nomeadamente:

- Pesquisa documental - Projeto educativo do agrupamento;
- Entrevista.

Obviamente que se garante total confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos no âmbito desta investigação e será também solicitado consentimento informado a todos os participantes no estudo.

O estudo tem a orientação da Professora Doutora Isabel Pizarro Madureira, docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Com os melhores cumprimentos,

A professora orientadora do estudo

(Professora Doutora Isabel Pizarro Madureira)

O responsável pelo estudo

(Acácio José Coixão Duarte)

ANEXO K - Declaração de
consentimento informado

| ' ' | | ' ' |

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo a realizar: *O Papel do professor de educação especial na construção de uma Escola Inclusiva: Perceções de Diretores e Coordenadores.*

Professor Responsável pelo Estudo: Acácio José Coixão Duarte

Contacto: [REDACTED] **Correio eletrónico:** [REDACTED]@gmail.com

Este documento contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordado/a, bem como a decisão de autorizar a sua participação no mesmo. Por favor, leia atentamente e preencha a informação solicitada, enquanto diretor de Agrupamento.

Eu, _____,
participo de livre vontade no estudo intitulado - *O Papel do professor de educação especial na construção de uma Escola Inclusiva: Perceções de Diretores e Coordenadores*. Este estudo desenvolve-se no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa e será realizado por Acácio Duarte.

Fui também informado/a de que a minha participação consiste na realização de uma entrevista que será gravada. Esta visa conhecer a opinião dos Diretores e Coordenadores de vários agrupamentos sobre o papel do professor de educação especial na construção de uma escola inclusiva. O autor do estudo, Acácio Duarte, assegura o anonimato e a confidencialidade dos dados relativos à minha identificação e que os resultados obtidos serão divulgados apenas para fins académicos. Fui ainda informado/a que este estudo não me trará qualquer despesa ou risco.

Declaro que compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e que as minhas dúvidas foram esclarecidas.

_____/_____/_____
(Assinatura do Coordenador/Diretor) (Data)

_____/_____/_____
(Assinatura do responsável pelo estudo) (Data)

ANEXO L - Análise de conteúdo
de uma entrevista - Diretor

| ' ' | | ' ' |

Análise de conteúdo – Diretor – AE A

Tema	Categorias	subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
I - Perceções dos Diretores sobre Educação Inclusiva e Escola Inclusiva	Concordância face à educação inclusiva e escola inclusiva	Todas as crianças têm direito à educação	Concorda e defende a escola inclusiva	- "A escola pressupõe à partida o princípio da inclusão, como um direito de todos os alunos e não só dos alunos que, como anteriormente, que tinham... hãaaã... que têm deficiências ou que têm dificuldades significativas."	6
				- "Atualmente, a escola assegura o acesso a todos os alunos, independentemente das suas características pessoais..."	
				- "todos eles são integrados, são incluídos, participam na escola."	
- "O princípio tem sido de também, procurar integrá-los na turma..."					
- "incluí-los na turma e fazer com que os alunos, de facto, hummmm... se mantenham na turma e desenvolvam o currículo normal, num contexto perfeitamente normal da escola."					
- "mas, o princípio é esse... e isto também no sentido de proporcionar-lhes o progresso e o sucesso educativo."					
I - Perceções dos Diretores sobre Educação Inclusiva e Escola Inclusiva	Concordância face à educação inclusiva e escola inclusiva	Todas as crianças têm direito à educação	Concorda e defende a escola inclusiva	- "A educação atual..., atual, tem que ser inclusiva."	4
				- "Aliás, o ideal seria já nem falar em inclusão, no sentido em que todas as crianças, todos os alunos, sentissem que a escola proporcionava respostas adequadas ao seu processo evolutivo e desenvolvimento holístico, sem necessidade de andarmos a referir sequer a inclusão, o conceito de inclusão."	
				- "Éhhh..., isso sim! Têm sido criadas as condições para que todos os alunos, independentemente das suas características, das suas necessidades, possam participar, mas também progredir em termos de sucesso académico e também de desenvolvimento holístico dos alunos."	
- "porque no fundo todos somos professores de educação inclusiva, que é aquilo que todos deveríamos ser, todos os professores,"					
- "Não! A escola inclusiva é para todos os alunos, por isso, é que eu acho que o ideal seria não haver sequer referência neste momento ao princípio da inclusão."					
- "penso que tudo melhorará e deixaremos em breve de falar em inclusão, porque essa será uma vivência do dia a dia."					
- "Agora, sendo um pouco utópico, o ideal seria deixar daqui por uns tempos, deixarmos de falar em inclusão e eventualmente até deixarmos de falar em PEE"					
I - Perceções dos Diretores sobre Educação Inclusiva e Escola Inclusiva	Concordância face à educação inclusiva e escola inclusiva	Todas as crianças têm direito à educação	Concorda e defende a escola inclusiva	- "Não! A escola inclusiva é para todos os alunos, por isso, é que eu acho que o ideal seria não haver sequer referência neste momento ao princípio da inclusão."	3
				- "penso que tudo melhorará e deixaremos em breve de falar em inclusão, porque essa será uma vivência do dia a dia."	
				- "Agora, sendo um pouco utópico, o ideal seria deixar daqui por uns tempos, deixarmos de falar em inclusão e eventualmente até deixarmos de falar em PEE"	

Necessidade de diferenciar contextos de aprendizagem	Os alunos com ACS têm algumas intervenções fora do contexto de turma	<p>- "Em determinados casos, sobretudo a partir do 2.º ciclo ou 3.º ciclo, os alunos... nem todos... aqui, nós temos um grupo muito restrito de alunos com adaptações curriculares significativas."</p> <p>- "Apesar de procurarmos que estejam maior tempo possível no contexto turma, há situações em que, devido ao desfasamento... pronto, e às características próprias dos alunos, acabam por ficar no CAA e não frequentar todas as disciplinas ou todas as horas de todas as disciplinas..."</p>	2
Implicações da inclusão na escola	Há alguns professores que ainda resistem à inclusão de todos os alunos	<p>- "Por isso é que, se estes professores ou se todos os professores conseguirem ultrapassar estas barreiras, que eu considero que são barreiras à aprendizagem dos alunos, que, aí sim, estaremos a falar de uma verdadeira inclusão, no sentido até de deixarmos de referir o conceito de inclusão."</p> <p>- "Infelizmente, é uma realidade que ainda se vai verificando, mas são situações muito pontuais e faço questão de destacar isso, são situações muito pontuais, mas ainda se nota alguma resistência em ter determinados alunos em contexto de sala de aula e depois"</p> <p>- "Pois... isto remete-nos para o início, que é: eu penso que se todos, sobretudo os professores, todos os professores, encararem os alunos na sua individualidade e na sua, na... na diversidade que representam..."</p> <p>- "e aquilo que se tem notado é que apesar da evolução... e eu reforço isso, apesar da evolução que se tem verificado por parte da postura dos professores, ainda existe alguma resistência em ter alguns alunos em contexto de sala de aula."</p> <p>- "Porque, se houvesse essa abertura à colaboração, penso que seria mais fácil ultrapassar estas... estas, barreiras à participação de todos os alunos em contexto de sala de aula."</p>	5
Dificuldades dos professores na intervenção com todos os alunos na sala de aula	Assegurar a aprendizagem de todos os alunos	<p>- "apesar de ter havido e tem havido uma sensibilização, muita formação, há professores que ainda não conseguem, hummm, atender a todos os alunos em contexto de sala de aula, ou seja, dar resposta a todos os alunos em contexto de sala de aula..."</p> <p>- "e o conceito sempre foi: olhar para a turma como se tratasse de um aluno. O que se pede agora é precisamente o contrário, que é: centrar o ato de aprendizagem pedagógico em todos os alunos e não na turma, como se fosse um aluno..."</p>	2
Implicações da inclusão na escola	Dificuldade em planificar tendo em conta a diferenciação pedagógica	<p>- "com aqueles alunos que têm à sua frente, em contexto sala de aula, proporcionar uma planificação e depois uma concretização dessa planificação que atenda à diversidade dos alunos, ainda se nota alguma, alguma, dificuldade nesse aspeto."</p> <p>- "Como disse, a maior barreira que se tem sentido é essa por parte dos professores e não por parte dos alunos ou dos colegas entre si, portanto, aqui colegas refiro-me aos alunos. De facto, essa tem sido a maior barreira e penso que, com tempo, talvez, se consiga."</p>	2

	A maioria dos professores aceita os princípios da escola inclusiva	A maioria dos professores já é inclusivo	- "Por isso, passa sobretudo por aí, mas volto a referir que, felizmente, são situações pontuais, porque, no geral, penso que os professores têm estado a aderir." - "uns de uma forma, outros de outra, mas têm estado a evoluir nesse sentido de aceitar todos os alunos em contexto sala de aula, procurar dar resposta a todos os alunos em contexto de sala de aula também e promover a sua participação e o sucesso."	2
Mudanças necessárias para uma escola inclusiva	Rejuvenescer a classe docente	A classe docente está envelhecida	- "e isto é natural, porque a classe docente já tem uma idade avançada, em média, em média, aqui no agrupamento ronda os 55 anos..."	1
	Integrar na Formação Inicial temáticas sobre inclusão	Escassa formação direcionada para a inclusão	- "na formação inicial nunca houve sequer esta temática das necessidades educativas especiais, da educação inclusiva, da inclusão ou mesmo da integração há uns anos..." - "nunca foi abordada, e eu falo também pela minha experiência na minha formação inicial, não me recordo de termos abordado estas questões..."	2
	Mudar crenças e atitudes nos professores	Terá de haver mudança de mentalidade nos professores	- "Ainda há necessidade de mudanças... Aquilo que eu sinto como o maior obstáculo, ainda... tem a ver com o conceito que alguns professores e as barreiras que alguns professores ainda continuam ahhaaaa... a fazer sentir aos alunos em termos de inclusão..."	1
		Há professores que não aceitam o trabalho em coadjuvação	- "para além dessa barreira que os professores colocam, existe outra que é não estarem disponíveis ou dispostos a ter, por exemplo, a colaboração de um colega em contexto de sala de aula, ou seja, ainda existe..." - "Temos aí uma bolsa muito restrita de resistentes que encara a sala de aula como o seu "quintal", como se costuma dizer: "ali quem manda é ele e não quer mais ninguém a interferir".	2
Competências essenciais para se ser um professor inclusivo	Programar tendo em conta a diversidade existente na turma	Os professores têm de estar preparados para a diversidade de alunos	- "Isso faz... tudo parte... um pouco dos princípios... logo, à partida, é aceitar que todos os alunos são diferentes... todos os alunos são diferentes..." - "logo, o professor ao planificar, programar as suas aulas, outras atividades educativas ou os momentos de aprendizagem, tem de ter em consideração isso... que é, aquela planificação tem que dar resposta a momentos de aprendizagem direcionados a todos os alunos que estão ali à frente e não planificar como se a turma fosse apenas um aluno ou um grupo de alunos..." - "isto permite que todos os alunos possam evoluir ao seu ritmo, uns mais do que outros, eventualmente."	3
	Diversificar estratégias de intervenção	Não ser um professor "expositor"	- "e também passar pela se calhar, por outras estratégias de aprendizagem, porque ainda se nota muito o conceito da escola tradicional que é o professor "expositor", o professor como o "detentor do conhecimento" e que procura passar este conhecimento para os alunos, de uma forma passiva por parte dos alunos..."	1

		<p>Ser um professor potencializador de aprendizagens</p>	<p>- "tem havido essa sensibilização também dos professores para que alterem um pouco o foco da aprendizagem, não nele, mas nos alunos e aproveitar também os alunos como potenciadores de aprendizagens, quer individualmente, quer também entre eles."</p> <p>- "Eu penso que passa sobretudo por essa abertura, por essa postura dos professores, por encararem os alunos não como um recetor de conteúdos, mas como os alunos, individualmente, como potenciadores de desenvolverem as suas próprias aprendizagens, promotores de aprendizagens para os colegas, como uma dinâmica pedagógica."</p>	2
		<p>Papel do PEE é fundamental para a inclusão</p>	<p>Tem formação específica</p> <p>- "Mas, sobretudo, de um especialista em educação"</p> <p>- "sendo que não... sendo que isso nunca irá acontecer porque há alunos que vão precisar sempre de uma intervenção especializada, naturalmente, e aí o PEE tem de intervir."</p>	2
		<p>Papel do PEE é fundamental para a inclusão</p>	<p>É transversal a todos os ciclos</p> <p>- "Como já referi, o PEE é transversal a todos os ciclos, tem uma atuação diferente, de acordo com o ciclo onde intervém"</p>	1
		<p>Papel do PEE é fundamental para a inclusão</p>	<p>Tem um papel de destaque</p> <p>- "Apesar de que também tenho verificado que o PEE tem... tem vindo a ser reconhecido e a ter um papel de destaque cada vez mais consistente."</p>	1
<p>II - Perceções dos Diretores sobre o papel/funções do PEE</p>	<p>Valorização do papel do PEE na inclusão</p>	<p>Maior conhecimento das problemáticas e das práticas</p>	<p>O PEE passa a ser um "consultor"</p> <p>- "sobretudo, nessa área de coadjuvar, eventualmente também, os restantes professores. Encontrei agora o termo principal, que é o de "Consultor"</p> <p>- "a quem os outros professores podem e devem recorrer para tirar dúvidas, para ajudar na planificação, como já referi, para organizar processos, sobretudo, essa dimensão de consultoria."</p> <p>- "Neste momento já estamos a evoluir noutro sentido, que é o chamado apoio indireto, ou seja, o professor não dá apoio à maior parte dos alunos que têm um RTP, já não têm uma intervenção por parte PEE, mas essa intervenção do PEE no âmbito da consultoria é feita ao diretor de turma e em contexto de conselho de turma"</p> <p>- "Basicamente é isso, o PEE intervém como consultor, cada vez mais"</p> <p>- "Mas, se calhar, de algumas das responsabilidades ou das competências que são desempenhadas pelo PEE num futuro próximo deixassem de ter essa função, sei lá, consultoria, se todos os professores tivessem formação no âmbito da educação inclusiva, se calhar deixa de haver essa necessidade premente de destaque do PEE enquanto "consultor" ... Não sei, veremos."</p>	5
		<p>Terminar com o paradigma do DL3/2018</p>	<p>- "Eu penso que nós ainda estamos, no geral, apesar de termos já evoluído um pouco no sentido de este conceito do papel do PEE, que será sobretudo um consultor, ainda estamos um pouco enraizados no paradigma do Decreto-Lei 3/2008..."</p> <p>- "é como digo, apesar de estarmos a evoluir, ainda existe um pouco esse conceito."</p>	3

			- "até há pouco tempo, por exemplo, todos os alunos que tinham um RTP, um relatório técnico-pedagógico, tinham uma hora de atendimento com o PEE e existia muito ainda essa ligação do PEE com o aluno, identificado com necessidades educativas especiais ou específicas."		
		Tem vindo a ganhar destaque no CT	- "Recordo-me que até há pouco tempo, alguns anos... o PEE era um professor quase minorizado no contexto da escola, portanto, era aquele que andava para ali, inclusivamente, nem fazia parte dos conselhos de turma, era, pronto... surgia sempre como no fim da lista de presença... aparecia quase como um estranho." - "Neste momento, é também fruto daquilo que nós temos vindo a fazer, é um professor que está no conselho de turma e que tem as mesmas competências de qualquer outro professor dos outros grupos de recrutamento."	2	
		Auxiliar os alunos com NAE	- "Depois, é evidente que também há a intervenção com alunos, que são intervenções específicas." - "alunos com dislexia no âmbito da reeducação pedagógica da leitura e da escrita" - "O PEE vai intervindo também, com alguns alunos no âmbito, por exemplo, da dislexia, como referi anteriormente... realizando uma intervenção especializada." - "Na dislexia tem sido mais na questão da reeducação pedagógica." - "e intervém diretamente nos alunos"	5	
		Realizar intervenções específicas	- "intervenções muito específicas, que fogem do âmbito dos restantes professores, dos restantes grupos de recrutamento." - "procurando que as respostas aos alunos sejam mesmo focadas, direcionadas às necessidades, portanto, depois vai intervindo." - "temos, ainda, alguns alunos com autismo que necessitam de uma intervenção mais direcionada e especializada por parte do PEE..."	3	
Diversidade do papel/funções do PEE	Intervenção junto dos alunos com NAE	Trabalhar no CAA	- "como por exemplo, no âmbito do CAA a alunos com multideficiência" - "Depois, no âmbito do CAA, há alguns alunos que têm aprendizagens substitutivas, são alunos com a medida: Adaptações Curriculares Significativas. Algumas dessas áreas são desenvolvidas também pelos PEE." - "mas nos casos muito específicos que de facto precisam de uma intervenção especializada." - "noutras em contexto individual ou em pequeno grupo no CAA ..."	4	
		Trabalhar em contexto de sala de aula	- "Como referi anteriormente, em algumas situações em contexto de sala de aula"	1	
		Intervenção na escola decorrente	Trabalhar com os alunos da escola	- "e por vezes também sensibilizar os próprios alunos da... da escola para determinadas situações que vão acontecendo ou aparecendo..."	1

	de situações emergentes			
	Mediação entre a escola e a família	Apoiar os encarregados de educação	- "Penso que passa sobretudo por aí, depois também há o atendimento aos pais, claro, essa interligação"	1
		Promover formação junto da comunidade educativa	- "e ainda dar formação também, eventualmente aos outros elementos da comunidade educativa..."	1
		Promover formação aos AO/AT	- "e eu penso que aqui também é importante o papel dos assistentes operacionais, mais do que os assistentes técnicos, mas pronto, todos eles: assistentes operacionais, assistentes técnicos"	1
	Colaboração com outros profissionais		- "O decreto-lei 54, de facto, permite identificar as funções do PEE, as competências... e aquelas que eu destacaria serão: as de colaborador, agora está-me a faltar ao termo... de suporte aos outros professores..." - "que está disponível para colaborar, para ajudar na planificação..."	
		Articular com outros professores ou profissionais	- "O papel principal do PEE no contexto do Decreto-Lei 54 é o papel de consultor que está disponível para colaborar com todos os outros professores" - "Temos ainda outra especificidade ao nível do pré-escolar e primeiro ciclo onde o paradigma aí é diferente daquele que referi há pouco em termos de professores, porque aí existe uma real coadjuvação, ou seja, o apoio é prestado em contexto de sala de aula..." - "há essa coadjuvação, essa colaboração na educação pré-escolar e no primeiro ciclo."	5
			- "O PEE deve estar preparado para de facto ser um "consultor", para ser reconhecido como um consultor" - "porque nem sempre o PEE é reconhecido como uma pessoa de referência e à qual se deve recorrer, sempre que haja necessidade de algum esclarecimento, de alguma preparação ou de alguma colaboração."	
Competências essenciais do PEE	Ser reconhecido como um "especialista e consultor"	Ser a referência em inclusão	- "E agora, voltando a centrar-me no que estava de dizer, penso que é sobretudo isso, o PEE tem de ser reconhecido como um professor de referência no agrupamento de escolas, com esse papel, sobretudo, de consultor" - "qualquer professor pode recorrer para ter apoio, para esclarecer dúvidas, para o que quer que seja e depois também ter, naturalmente" - "Penso que basicamente serão essas as duas competências centrais: "consultor" e "especialista"..."	5

	Conhecer o desenvolvimento global da criança	Identificar e reconhecer as necessidades das crianças	- "competências específicas no âmbito da sua especialização para poder intervir em determinadas situações de alunos em concreto, conhecer o desenvolvimento desses alunos e ser capaz de corresponder às suas necessidades."	1	
		Elementos permanentes da EMAEI	- "a equipa e os membros permanentes estão sempre presentes onde é analisada a situação..." - "Nós temos dois PEE na comissão permanente"	2	
	EMAEI integra diferentes profissionais	Elementos variáveis da EMAEI	- "posteriormente, na reunião seguinte, é alargada, com os elementos variáveis, onde, por norma, estão sempre os encarregados de educação" - "o diretor de turma e ou o professor titular de turma, portanto, são convocados... convidados" - "os elementos que se consideram essenciais para analisar a situação, para recolher informação, para tomar uma decisão." - "e, no caso da... da... da comissão alargada, envolver os pais de uma forma mais direta, em articulação com todos esses elementos."	4	
III – Escola Inclusiva – Importância da EMAEI	Constituição e funcionamento da EMAEI	Neste agrupamento é o PEE	- "Em termos de procedimentos, talvez a Coordenadora da EMAEI, que no nosso caso é uma PEE que também integra o Conselho Pedagógico."	1	
		Coordenação da EMAEI - PEE	O PEE recolhe a informação e partilha com a restante equipa	- "Os PEE, talvez esses, porque em termos de procedimentos só, porque vão preparando os documentos, vão recolhendo informação, que depois partilham com os restantes elementos da equipa, talvez por isso, por serem os dois elementos que vão gerindo os processos, os procedimentos, preparando os documentos..."	1
			O Diretor recebe a identificação	- "Há uma identificação, vai para o diretor"	1
	Processo de identificação de alunos à EMAEI	A identificação é entregue ao Diretor	Reuniões semanais Despacha a identificação para o Coordenador da EMAEI	- "A nossa EMAEI reúne semanalmente durante duas horas..." - "o diretor despacha para a coordenadora da EMAEI"	1 1

	Colaboração entre os vários docentes na identificação	A EMAEI recolhe informações sobre o aluno	- "depois são recolhidas informações, se houver necessidade para isso, se a identificação não contiver a informação necessária."	1
	Análise do processo	Análise prévia do processo	- "Depois, é analisada em reunião de EMAEI, por norma, cada processo é analisado duas vezes, em duas reuniões distintas." - "desde a análise das situações"	2
	Indicação das medidas a implementar	Envolvimento de toda a EMAEI na análise e tomada de decisões	- "a tomada de decisão..." - "o envolvimento de todos os técnicos, assistentes operacionais e pessoas que de algum modo estão envolvidos ou relacionados com o processo evolutivo, desenvolvimental e educativo do aluno em concreto." - "mas, só por esse aspeto, porque, depois, em termos de tomada de decisão, de análise, todos os elementos têm uma participação ativa no processo"	3
		Encaminhamento para terapias	- "A EMAEI acaba por, como eu disse há pouco, por gerir todo o processo, todos os processos, mesmo na identificação de eventuais técnicos que tenham de intervir no caso das medidas."	1
Processo de análise, aplicação e monitorização		A EMAEI finaliza e encaminha para o CP	- "Depois de a EMAEI fechar o processo, digamos assim, com a concordância de todos, se houver necessidade, as bases do relatório técnico pedagógico saem dessa reunião, depois vai a Pedagógico"	1
	Aprovação do RTP e/ou PEI pelo CP	O CP analisa o processo com a colaboração da Coordenadora da EMAEI	- "a situação é reanalisada no Conselho Pedagógico, onde está representada a coordenadora da EMAEI que dá as explicações que forem necessárias." - "Por fim, é tomada de decisão final e é comunicado aos aos elementos de conselho de turma..."	2
	Monitorização da implementação das medidas	A EMAEI promove a monitorização das medidas	- "A EMAEI, neste caso, está envolvida desde o processo de identificação, até ao processo de monitorização, no final do ano... no final do ano e depois nos anos seguintes, se continuar..." - "pensando apenas na duração de um ano escolar, está sempre envolvida, desde a identificação até ao processo de monitorização final..." - "e depois também aos processos de monitorização intercalar, portanto, está sempre envolvida em todos os momentos educativos dos alunos."	3
Vantagens da EMAEI	Permite novas perspetivas sobre a inclusão	A EMAEI resulta da aplicação da legislação	- "Um dos aspetos que eu considero mais relevantes do Decreto-Lei 54 é precisamente a criação da EMAEI." - "A EMAEI, no fundo, eu, pelo menos no nosso caso, no nosso agrupamento, é a equipa principal em todo este processo"	2

		Modificou a forma como os intervenientes veem a inclusão	- "Isto também fez com que, e referindo aquilo que dizia no início, fez com que, de facto, muitos professores também começassem a ter uma visão diferente e uma postura diferente dos alunos que precisam da alocação de medidas, da análise" - "Há um envolvimento maior dos próprios professores nestas situações."	2
	Envolve a participação de diferentes profissionais	Ser uma equipa Multidisciplinar permite encontrar as melhores soluções para os alunos	- "Porque veio envolver mais professores nesta questão da..., da... da educação inclusiva, da análise das situações identificadas, dos alunos identificados, na tomada de decisões, também relativamente a respostas a alocar a cada aluno em concreto, deixou de estar centrada no PEE e passou a envolver os outros professores." - "Assim, eu posso começar por dizer que o facto de existir a EMAEI, muitas das situações que anteriormente eram analisadas e resolvidas pelo professor, passaram, transitaram para a EMAEI." - "Eu, de facto, este é um dos aspetos que mais destaco no atual enquadramento da educação inclusiva, que é a figura da EMAEI, é precisamente envolver mais docentes, mais técnicos especializados, que temos"	3
		Alocar recursos humanos e materiais	- "Ao diretor depois compete, de facto, tentar, se não houver disponibilidade ainda, tentar alocar ou tentar resolver essa situação de eventual falta de recursos humanos e/ou materiais." - "Ao diretor compete: analisar a situação e, de facto, depois tentar dar resposta, sobretudo em termos de distribuição de serviço, de alocação de recursos, e eu, quando falo aqui de recursos, de recursos humanos, mas também, de recursos materiais, a ponto de dar resposta..."	2
IV	-	Promover as coadjuvações	- "Claro que, também no âmbito, se forem propostas coadjuvações, o que quer que seja..."	1
Perceções dos Diretores sobre o seu papel no processo de Inclusão	Participação ativa do Diretor no processo de inclusão	Criar condições para os alunos beneficiarem das medidas	Criar condições para a aplicação das medidas - "criar essas condições para que o aluno depois possa beneficiar plenamente das medidas que vierem a ser propostas."	1
		Promover parcerias com outras instituições	Parceria com o CRI - "tentamos socorrer-nos, e felizmente temos tido esse apoio, quer ao Centro de Recursos para a Inclusão, apesar de que tem poucas horas disponíveis" Parceria com a autarquia - "quer à autarquia que também vai colaborando, disponibilizando algumas horas de terapia da fala, algumas horas de psicologia, mas, mesmo assim, é insuficiente, porque ficam a faltar essas..."	1
		Promover a articulação entre	ODT e PTT devem gerir os PIA - "Principal responsável? Nós temos tentado com que os diretores de turma e os professores titulares de turmas sejam os gestores, digamos assim, de todos os processos e isto tem vindo a acontecer."	3

	os PEE e os DT/PTT na gestão do PIA dos alunos com RTP		- "De facto, foi uma das mudanças que se tem vindo a verificar que é os próprios professores, diretores de turma ou professor titular, ou o próprio conselho de turma assumir-se como gestor dos processos e não o PEE." - "Mas, o princípio é esse, temos vindo a conseguir implementar que é o diretor de turma, que é o gestor de todo esse processo e, quando digo diretor de turma, claro, que englobo também todo o Conselho de Turma, onde está também o PEE."	
		O PEE deve colaborar com os PTT ou DT	- É evidente que o PEE também faz parte do Conselho de Turma, colabora diretamente, muito ativamente e diretamente com os diretores de turma, com os professores titulares de turma e, nalguns casos, sobretudo nos alunos com medidas adicionais"	1
		Colaboração mais estreita no caso dos alunos com ACS	- "em especial os que beneficiam de adaptações curriculares significativas, como o PEE passa, se calhar, mais tempo, mais horas com esses alunos do que o diretor de turma, aí, nesses casos, é natural que o PEE acabe por desempenhar um papel um pouco mais preponderante."	1
	Ter crenças e práticas a favor da inclusão	Acreditar na Inclusão	- "A primeira é acreditar na inclusão, no princípio da inclusão, depois, crer mesmo no princípio da inclusão e de que é possível a escola atender a todos, com todos... que é uma escola para todos." - "Mas, sobretudo, o primeiro princípio é o líder ter de acreditar, crer mesmo no princípio da inclusão."	2
		Criar as condições necessárias para a inclusão ser aplicada	- "Depois, é criar as condições para que isso se concretize, passando pela formação de recursos humanos, pela criação de condições físicas para que se concretize."	1
Competências essenciais de um Líder Inclusivo	Assegurar a participação e autonomia das estruturas intermédias	Promover a autonomia das estruturas intermédias	- "Aquilo que se procura é que as estruturas intermédias, e isto tem-se verificado, assumam a gestão dos processos educativos." - "Quando me refiro a estruturas intermédias, estou a pensar na EMAEI, conselhos de turma, diretores de turma e nos professores titulares" - "porque isto passa sobretudo por estas estruturas intermédias e depois é evidente que temos de criar condições para que essas estruturas desenvolvam o seu trabalho, sobretudo na promoção do sucesso, no atendimento à diversidade, em proporcionar respostas adequadas às necessidades dos alunos, sobretudo isso..."	3
	Proporcionar respostas adequadas a cada aluno	Promover as intervenções individualizadas	- "depois, as respostas vão ser diferentes, consoante também os alunos, as reais necessidades de cada um."	1

Promoção da participação de todos na escola	Reuniões com professores e alunos	Realização de reuniões com o pessoal docente e não docente	- "Para além das reuniões de preparação do ano, que é sobretudo, com professores, com assistentes operacionais, assistentes técnicos e das reuniões que vão, que se vão realizando ao longo do ano, há aqui um aspeto que temos, tem sido valorizado, que é termos uma comunicação rápida e eficaz..."	1
		Realização de reuniões com os delegados de turma	- "Tem havido a preocupação também de auscultar muito e envolver os alunos, então, todos os semestres há uma reunião com os delegados de turma de todas as turmas, onde são analisadas novas situações que vão surgindo, os delegados de turma também apresentam propostas de melhoria..." - "Os próprios conselhos de turma, onde estão representados os alunos e os pais, também acabam por identificar alguns problemas, também apresentarem algumas propostas de melhoria."	2
	Apostar numa comunicação eficaz com os alunos e famílias	Comunicação com os alunos através do email institucional e Facebook	- "pronto, todos os alunos, exceto os da educação pré-escolar, têm uma conta de correio eletrónica, todo o pessoal docente e não docente também tem a sua conta de correio eletrónico institucional e toda a comunicação é enviada, pronto, direcionada para o público alvo, naturalmente..." - "mas há essa facilidade de comunicar com todos de uma forma imediata, para além, depois, das redes sociais, mas aqui é mais para divulgar atividades e dar informações."	2
	Proporcionar atividades específicas dirigidas à comunidade	Promoção de atividades para toda a comunidade	- "E depois há atividades específicas onde também procuramos, de forma transversal, envolver todos os alunos, todos os professores, toda a comunidade escolar e também a comunidade educativa." - "Algumas atividades ao longo do ano, que são canalizadas para os pais, outras para a comunidade escolar, comunidade educativa e comunidade em geral." - "Assim, procuramos que a escola articule com o meio social e também se integre no meio social e, por vezes, traga o meio social para a escola."	3
Promoção do trabalho colaborativo	Aceitação e colaboração entre pares (Pré-escolar/1.ºciclo)	Maior aceitação do trabalho colaborativo no pré-escolar e 1.º ciclo	- "De facto, falta uma maior colaboração interpares, ao ponto de, por exemplo, enquanto que no primeiro ciclo e pré-escolar, no caso concreto dos PEE, estes prestam um apoio preferencialmente dentro da sala de aula, nos outros ciclos isso é muito mais complicado." - "No segundo ciclo ainda existem alguns professores que aceitam, que veem como uma mais-valia para o aluno, mas também para ele."	2

			- "Por parte da direção, são criadas as condições e todos os professores têm no seu horário uma hora comum, que é designada mesmo por TC (Trabalho colaborativo),"	
Disponibilização de horas para o trabalho colaborativo	Horas em comum para Trabalho Colaborativo		- "que é para poderem reunir um conselho de turma ou professores do mesmo grupo de recrutamento, para criar, pelo menos, tempos para que os professores possam articular e trabalhar colaborativamente, no âmbito do seu horário"	
			- "No caso do pré-escolar e do primeiro ciclo, também têm quinzenalmente um tempo para esse fim e tem funcionado muito bem, de facto, há um trabalho de colaboração."	6
			- "Portanto, a direção criou e está no horário dos professores, momentos para o trabalho colaborativo."	
			- "Para que não houvesse mais, não tivessem de reunir em horário pós-laboral."	
			- "Essa preocupação de criar um momento no horário, um tempo mesmo para que facilite este trabalho colaborativo."	
	Mais tempo letivo nos horários dos DT para articular com as famílias		- "Os diretores de turma também têm, posso dizer que no segundo e terceiro ciclo, têm 4 horas para gestão da direção de turma, para criar condições para que possam desempenhar as suas funções da melhor forma possível e esta é uma das formas de ligação com os pais."	1
Proporcionar momentos de trabalho colaborativo com as famílias	Comunicação facilitada entre professores e famílias		- "A ligação com os pais, digamos que formalmente faz-se por telefone, posso dizer que a maior parte dos diretores de turma e dos professores titulares disponibilizam o número de pessoal, e existe essa, essa informalidade nas relações, e sabemos que muitos pais comunicam com os diretores de turma ou com os professores titular de turma através de telefone a qualquer hora do dia."	2
			- "Aqui, como é um meio pequeno, onde quase toda a gente se conhece, existe alguma informalidade na comunicação e nas relações entre as pessoas, facilmente um pai se dirige a um diretor de turma e vice-versa, isso é bom... é bom."	
	Comunicação diferenciada e específica para famílias "difíceis" através de uma mediadora		- "Na comunicação com a família e, sobretudo, com as famílias mais "difíceis", nós, como temos a mediadora escolar, ela tem desempenhado essa função muito bem ao ponto de se deslocar às residências, falar com uns pais, com... com família, ter uma intervenção de proximidade."	
			- "Também existe aqui uma articulação muito estreita com a CPCJ local e tem-se trabalhado em articulação."	2
			- "Para além disso, temos o Gabinete de Apoio ao Aluno (GAL), ainda ontem reuniu, que envolve também a equipa de saúde escolar e onde todos estes elementos, incluindo a direção, analisam as situações dessas famílias mais "difíceis", digamos assim, e onde são definidas estratégias, de quem intervém e de que forma."	
Promoção da formação contínua	Plano de formação do Agrupamento	Plano de formação do Agrupamento	- "Nós temos um plano de formação e temos tentado criar condições e facilitadores para os professores."	
			- "Por um lado, terem formação, rentabilizarem alguns momentos que já são formais e que se realizam com cariz formativo e também proporcionar formação de acordo com aqueles aspetos que eles identificam como lacunas em termos de	2

	para o pessoal docente	formação, que precisam de formação e também aspetos em que, sobretudo, a direção, em função dos resultados de monitorização, considera que deve haver uma intervenção.”	
	Jornadas Educativas no início e final de ano letivo	- “Então temos, no início do ano, umas jornadas educativas que servem de preparação do ano escolar, e, no final do ano, temos...” - “já vamos para a oitava edição de umas Jornadas Educativas, onde são abordadas também diversas temáticas, de acordo com o levantamento das necessidades efetuadas no âmbito dos professores e também em resultado dos processos de monitorização do agrupamento de escolas”	2
	Ações de caráter informal entre professores	- “ao longo do ano existem também algumas ações de caráter informal, onde os professores partilham experiências uns com os outros” - “atualmente temo-nos centrado mais no âmbito do nosso Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital, em que um professor, por exemplo, partilha uma ferramenta específica, que já usa, com os outros os colegas.” - “Isto tem sido interessante porque é uma partilha entre pares e que leva a que depois os colegas comecem também a utilizar essas ferramentas.”	3
	Formação proporcionada pelo Centro de Formação	- “Para além disso, existe toda a formação que o Centro de Formação vai também proporcionando.”	1
	Formação para o pessoal não docente	Articulação com a autarquia para a formação do pessoal não docente - “Para o pessoal não docente tem havido também algumas formações ao longo do ano, também em função do levantamento de necessidades que é efetuado” - “sendo que atualmente os assistentes operacionais e assistentes técnicos são funcionários da Câmara Municipal, logo, a entidade responsável por proporcionar essa formação será a Câmara Municipal” - “mas tem havido articulação e o agrupamento também tem proporcionado.”	3
	Faltam PEE	- “A maior dificuldade prende-se com a falta de recursos humanos, sobretudo, no nosso caso, falta de PEE”	1
Preocupações, dificuldades experimentadas enquanto DA	Recursos humanos insuficientes	Faltam terapeutas - “Depois, pontualmente, também vão surgindo algumas dificuldades, por exemplo: ao nível da terapia da fala, ou seja, dos técnicos especializados, sobretudo de terapia da fala” - “também algumas horas de psicologia” - “depois, algumas horas muito específicas como a fisioterapia, que não temos...” - “como no caso muito específico da fisioterapia, que precisávamos e não conseguimos ainda resolver, tentamos depois articular com alguns gabinetes que existem, mas dificulta um pouco.”	5

			- "Contudo, temos um Terapeuta da Fala a tempo inteiro do Agrupamento, que foi uma conquista, apesar de termos em falta ainda mais meio horário de terapia da fala que era disponibilizado pela Câmara Municipal e neste momento não consegue contratar um terapeuta disponível."		
	Dificuldades em implementar o trabalho colaborativo (3.º ciclo e secundário)	Resistência dos professores de alguns ciclos em trabalhar em parceria	- "Sim, mas a questão do trabalho colaborativo não é fácil, ainda não está, digamos, ao nível que desejaríamos e não estou a ser utópico no sentido de dizer que gostaríamos que todos colaborassem com todos... não! Tem havido alguma resistência..." - "Nos restantes ciclos (3.º ciclo e secundário)... huuuummm... Ainda perdura aquele princípio de que a minha sala é a minha "quinta" e ninguém interfere." - "A partir do terceiro ciclo existem muitas resistências, mesmo."	3	
	Elaboração dos horários dos PEE	Escolas dispersas dificultam a elaboração dos horários dos PEE	- "porque é um agrupamento pequeno, relativamente pequeno, mas que tem alguns estabelecimentos escolares ainda dispersos." - "Nós temos sete estabelecimentos escolares e apenas cinco PEE, isto faz com que, ao deslocarem-se para aldeias, para os jardins-de-infância e para as escolas do primeiro ciclo, acabam por canalizar toda uma manhã ou toda uma tarde, ou eventualmente todo um dia, para os alunos daquela escola e ficam indisponíveis para dar apoio a outros, uma das dificuldades é em termos de número de PEE disponíveis."	2	
V - Cultura de Escola / Projeto Educativo do Agrupamento	Princípios e valores que fundamentam as práticas do Agrupamento	Promoção dos direitos humanos	Direitos do homem e da criança	- "Em princípio, são todos os princípios dos direitos do homem e depois também dos direitos da criança"	1
		Promoção da inclusão	A Inclusão é um dos princípios	- "nos quais está também a inclusão, a liberdade, a equidade, o desenvolvimento holístico, uma escola democrática e inclusiva." - "mas digamos que procuramos que todos os alunos tenham oportunidade e condições para se desenvolverem, poderem progredir e terem sucesso educativo no agrupamento..."	2
		Promoção da autonomia e participação ativa	Promover a autonomia na sociedade	- "também aqui numa perspetiva mais abrangente, que sejam, o máximo possível, autónomos, participativos em termos de escola, de sociedade e que sejam depois cidadãos de pleno direito." - "Temos tido diversas atividades que intencionalmente são realizadas, mas que levam a que eles tenham essa noção da participação social, uma participação responsável e ativa na sociedade"	2
		Aplicação da legislação em vigor	Aplicar os princípios estabelecidos na legislação	- "digamos que é o representante local do Ministério da Educação, logo, à partida, tem de assumir todos esses seus princípios, valores que fazem parte da Constituição da República Portuguesa, da Lei de Bases do Sistema Educativo, no caso específico da educação inclusiva, dos princípios que constam do ordenamento da educação inclusiva."	1

Criação das condições para a concretização dos valores do Agrupamento	O Diretor cria as condições para a aplicação dos princípios e valores	- "O diretor é o responsável por procurar criar condições para que esses princípios, todos esses princípios, todos esses valores se concretizem, ou haja momentos específicos ou não só, momentos diários, em que esses princípios estejam em prática, e sobretudo nesse âmbito."	1	
Agrupamento	Sensibilizar a comunidade educativa para a implementação dos princípios e valores	- "Depois também de sensibilizar os alunos, os professores, a comunidade escolar, sobretudo a comunidade escolar e também a comunidade educativa, para a implementação desses valores, para o respeito por esses valores e, sobretudo, para os pôr em prática."	1	
Princípios e valores do Agrupamento interiorizados pela comunidade escolar	Toda a comunidade conhece e aplica os princípios e valores	- "Em termos de princípios, penso que toda a comunidade escolar e educativa já interiorizou os princípios que nós temos consignados nos diversos documentos" - "sobretudo, já interiorizou que estes, para além de estarem consignados nos documentos, já há... já os... digamos, que interiorizou e põe em prática no dia a dia, portanto, salvo raras exceções, reforço, salvo raras exceções."	2	
Participação da comunidade educativa na elaboração dos documentos estruturantes do Agrupamento	Análise e participação na elaboração dos documentos	Os elementos da comunidade educativa analisam os documentos	- "O projeto educativo, tal como com o regulamento interno, são enviadas as propostas para todos os elementos da comunidade educativa, no âmbito de analisarem"	1
Agrupamento	documentos	A comunidade educativa apresenta propostas	- "e apresentarem propostas de forma a melhorar os documentos."	1

	Após recolha de colaborações é elaborada a proposta final	- "Depois de recolhidas as colaborações, o Conselho Pedagógico analisa e elabora a proposta final, que depois, mediante o documento em si, vai ao Conselho Geral, onde também estão representados os elementos, onde está representada a comunidade local."	1
Promoção de atividades com a participação de toda a comunidade	Atividades direcionadas para a comunidade educativa	- "Já faz parte da cultura do agrupamento haver algumas atividades que são mesmo abrangentes e que envolvem a comunidade em geral." - "Posso falar da Feira de Sabores, o Dia de Pais, entre outras, agora só me ocorrem essas duas, mas também assinalamos o Dia Europeu do Desporto na Escola, que é também aberto à comunidade e envolve técnicos da autarquia e não só, ou seja, tem havido essa preocupação de ter atividades para a comunidade."	2
Promoção da participação dos alunos com ACS através dos PEE	Os PEE comunicam com os alunos e famílias	- "Aí os PEE, nestes casos em concreto, têm um papel mais preponderante, na medida em que são eles que explicam, que comunicam, que partilham informação com os alunos, com as próprias famílias"	1
	Os PEE auscultam e recolhem o feedback dos alunos e famílias	- "tentando também auscultá-los e ter um feedback da sua parte." - "No caso desses alunos, existe uma relação muito próxima e frequente com a família."	2
Participação dos alunos com ACS nas atividades da escola	Atividades direcionadas a alunos com ACS	- "Pronto, esses alunos, sobretudo com medidas adicionais, têm também algumas atividades ao longo do ano dirigidas exclusivamente para eles, como visitas de estudo, normalmente duas a três por ano letivo" - "para que também contatem com outras realidades, que promovam a sua autonomia, o seu desenvolvimento pessoal e social."	2
	Atividades em contexto turma	- "Procuramos que eles participem no âmbito das turmas também, para que não se tenha uma participação isolada, mas aqui a preocupação tem sido com que eles participem nas atividades da turma" - "por exemplo, no Dia de Pais, se a turma ou alunos da turma vão apresentar uma peça de teatro, procuramos que também esses alunos sejam envolvidos nessa peça de teatro." - "Nós temos o Clube de Teatro, que também envolve alguns alunos com medidas seletivas e adicionais, ou seja, procuramos que os alunos participem no âmbito da turma e não num grupo isolado, porque eu penso que acaba por discriminar um pouco esses alunos."	3

				- "Temos ainda os alunos com medidas adicionais que estão envolvidos no desporto escolar e não só."	
		Desporto escolar adaptado		- "No caso do Boccia, esta modalidade não é desenvolvida exclusivamente para alunos com deficiência, mas também alunos que não têm qualquer tipo de deficiência, ou seja, há essa, essa preocupação de envolvê-los no âmbito das atividades normais da escola, da turma..."	2
			No PE	- "O Projeto Educativo" - "Mas é sobretudo o projeto educativo"	2
		Projeto Educativo e PAA	O PE aponta para uma escola inclusiva	- "Aponta. E está lá muito claro que começa logo pelos valores e pelos princípios e depois há mesmo objetivos específicos." - "Também há estratégias, há linhas que vão nesse sentido para a concretização de uma educação inclusiva" - "o lema do Agrupamento e uma das Visões constantes no Projeto Educativo é: "Uma escola de todos, para todos e com todos"..."	3
Meios de divulgação dos princípios e valores do agrupamento			No PAA	- "também o Plano Anual de Atividades" - "onde constam muitas atividades que visam precisamente criar momentos em... em que se concretizam esses valores e esses princípios de que falávamos há pouco."	2
		Manual de Apoio à Prática	No manual de Apoio à Prática de Educação Inclusiva	- "temos ainda no caso específico da educação inclusiva, o manual que designamos de "Manual de Apoio à Prática", que visa precisamente esclarecer em termos de conceitos e procedimentos, onde é um manual de apoio, sobretudo, aos professores." - "o Manual de Apoio à Prática de Educação Inclusiva"	2
		Página do Agrupamento	Na página do Agrupamento	- "Para já, todos os documentos, sobretudo documentos de referência do agrupamento, estão disponíveis na página do Agrupamento de Escolas" - "tem havido essa preocupação de uma forma muito aberta e objetiva de disponibilizar os documentos a toda a comunidade, quer os de referência, como o Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno, quer também no âmbito do nosso Observatório de Qualidade, disponibiliza a todos os relatórios de monitorização de todas as... as valências de que o Agrupamento dispõe." - "Resumindo, todos os documentos que temos estão disponíveis na página do Agrupamento."	3
VI – Barreiras face à Inclusão	Recursos humanos insuficientes	Falta de recursos humanos	Faltam recursos humanos	- "Até porque os recursos humanos, infelizmente, também são escassos e nós não temos os que necessitávamos." - "Depois, pontualmente, porque nós temos tido o princípio de dar resposta aos... aos, sobretudo às grandes necessidades do agrupamento e aproveitámos o plano de desenvolvimento pessoal, social e comunitário para alocarmos mais recursos humanos"	2

		Faltam PEE para as necessidades do agrupamento	- "A grande dificuldade tem sido a falta de professores, sobretudo PEE." - "Porque, de facto, como referi, o agrupamento tem sete estabelecimentos escolares e cinco PEE e nós temos alunos com necessidades específicas em todos os estabelecimentos e isso exige aqui uma gestão de recursos humanos, que nem sempre acaba por dar resposta a todas as necessidades... e esse é o grande problema."	2
Grande falta de PEE e terapeutas		Horas do CRI são insuficientes	- "As horas do CRI são manifestamente insuficientes."	1
		Dificuldades em contratar terapeuta da fala	- "Só que, neste momento, já não há, não há, não há terapeuta da fala disponível." - "Isto em termos de recursos humanos, de facto, precisávamos e precisamos também de algumas horas noutras valências, designadamente fisioterapia."	2
	Protocolos e parcerias ajudam a minimizar os técnicos em falta	Protocolos com município e parcerias com empresas locais minimizam as faltas	- "por isso, temos já ao dispor uma terapeuta da fala a tempo inteiro, uma mediadora escolar a meio tempo e uma "artista residente" também a meio tempo no agrupamento. Para todas elas, digamos, que a fundamentação da proposta e depois a contratação destes recursos, partiram também... também da necessidade que tínhamos de dar algumas respostas a determinado grupo de alunos." - "Temos tido também a colaboração da autarquia através de um projeto da CIMVDL (Comunidade Intermunicipal de Viseu, Dão e Lafões) "Promoção do sucesso educativo" intitulado "Educação IN-SUCESSO" aqui no Agrupamento e que disponibilizam horas de terapia da fala e de psicologia."	2
Recursos físicos, materiais e financeiros insuficientes	Necessidade de mais uma sala para o CAA	Necessidade de mais uma sala	- "Em termos de recursos físicos, precisamos de uma nova sala para o CAA..."	1
		Falta de recursos Materiais	- "digamos que a sala sede do CAA precisava de uma intervenção em termos de disponibilização" - "De facto, em termos de recursos materiais, precisávamos de melhorar, sobretudo as salas de aulas"	2
		Equipar as escolas com equipamentos específicos	- "necessitamos de material pedagógico mais específico, mais diversificado, mesmo nas condições do mobiliário, mobiliário mais acolhedor, adaptado." - "e também a aquisição de algum material pedagógico."	2

ANEXO M - Análise de conteúdo
de uma entrevista -
Coordenador

| ' ' | | ' ' |

Análise de conteúdo – Coordenador – C1C B

Tema	Categorias	subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.	
I - Perceções dos Coordenadores sobre a Educação Inclusiva e a Escola Inclusiva	Concordância face à educação inclusiva e escola inclusiva		Antes do DL/2018 o apoio direto do PEE era exclusivo para alunos com NEEP	- “Antes do DL 54 de 2018 só eram abrangidos por estes apoios as necessidades permanentes, hoje em dia qualquer um pode usufruir destes apoios...”	1	
		Evolução da legislação tornou a escola mais inclusiva	O DL 54/2018 promove a escola para todos	- “a inclusão antes era uma obrigação, hoje em dia já é algo adquirido, normativo, normalizado...” - “Eu acho que neste momento e depois da legislação de 2018, há um paradigma novo que é um bocadinho contrário ao ser só para as crianças com deficiências ou dificuldades de aprendizagem permanentes...” - “a escola passou a ser muito mais abrangente, mais inclusiva e até mais completa...” - “Eu acho que com este DL 54 assegura cada vez mais... estamos perante a escola para todos.” - “Acho que isso foi uma grande alteração que o DL 54 trouxe, independentemente da sensibilidade de pessoas que já faziam isso há anos, muitas vezes por carolice e a partir daqui ficamos todos um pouco mais sensibilizados para isso.”	5	
			Concorda e defende a escola inclusiva	- “Por isso concordo plenamente com uma escola inclusiva...” - “Nós somos escola inclusiva, que traz todos, que recebe todos, por isso temos de dar uma resposta a todos...”	2	
		Todas as crianças têm direito à educação	Inclusão de todos os alunos na escola é o grande objetivo	- “a escola inclusiva é para todos, hoje precisam de apoio específico uns, amanhã outros, eu acho que isso ajuda um bocadinho a que não existam guetos.” - “agora, considero que, de facto, o objetivo é que cada um dê o seu melhor e que a escola seja realmente para todos, é isso que se procura...” - “já se procurava antigamente, mas acho que hoje, a abertura é maior e é a consciência de que todos devem procurar o seu melhor...” - “todos têm o seu espaço na escola, com as suas diferenças, idiossincrasias, mas é definitivamente um lugar de todos e para todos...”	4	
		Existência de diferentes problemáticas dos alunos nas turmas	Apoio a alunos com necessidades educativas temporárias	- “hoje em dia há uma criança que pode estar numa fase mais difícil, precisar de um acompanhamento mais próximo... depois, pode até soltar-se e não ser mais necessária nenhuma intervenção...” - “é uma escola para todos aqueles que não estão, num determinado momento, a conseguir atingir as suas próprias competências ou objetivos definidos...” - “ou seja, é um verdadeiro início da escola para todos, para qualquer necessidade temporária”	3	

	Apoio a alunos com necessidades educativas permanentes	- "ou permanente..." - "Nesta escola há uma grande preocupação para com todos os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e com necessidades educativas especiais" - "Acho ainda, que hoje em dia há crianças que vêm à escola que outrora não viriam..."	3
	Diminuição da estigmatização e discriminação de alunos com NEE	A educação especial envolvia alguma estigmatização A escola inclusiva desvaloriza a classificação dos alunos	1 1
Implicações da inclusão de todos os alunos na escola	Preocupação especial face a alunos com NAE	Alunos com NAE têm recursos salvaguardados	1
	Necessidade de aumentar recursos humanos especializados	Necessidade de mais pessoal especializado (PEE, técnicos e terapeutas) Necessidade de mais meios e materiais	2 1
	Dificuldades do professor na gestão do processo de ensino-aprendizagem	Dificuldade em motivar os alunos acima da média Dificuldade em promover atividades diferenciadas	2 1
	Diferenciação pedagógica aumenta o trabalho do professor	Diversidade nos alunos exige diversificação de estratégias...	3
			- "Sim exige, sem dúvida, uma maior diversidade de alunos, obriga a uma maior diversidade de estratégias, até de encontrar caminhos dentro de uma trajetória curricular comum" - "temos de ter capacidade de diversificar atividades de forma a criar um grau de exigência diferente para uns e para outros" - "se por um lado dá mais trabalho, por outro lado também lhes damos aquilo que é a normalidade em sociedade, que é a heterogeneidade."

Benefícios da inclusão de alunos com NAE	O sucesso da inclusão de alunos com NAE é fonte de satisfação para alunos e professores	- "Quando tive o último grupo, tinha lá um aluno portador de autismo e quando ele aprendeu a ler foi uma grande vitória, uma alegria imensa, um sentido de satisfação enorme, dele e de todos os colegas e professores..." - "sempre que ele lia, os colegas, quando faziam a heteroavaliação, avaliavam, ficavam contentes e batiam palmas, porque eles também estavam à espera que ele conseguisse fazer aquela aprendizagem, por isso, eu acho que todos ganham, há um enriquecimento mútuo..."	2
	Todos os alunos beneficiam com a inclusão	- "mas depois, também há um certo enriquecimento e eu vejo isso, à medida que tenho alunos com as mais diversas problemáticas." - "há um enriquecimento mútuo... dos que têm dificuldades, dos que não têm dificuldades e dos professores..."	2
Mudanças necessárias para uma escola inclusiva	Escassa formação direcionada para a inclusão	- "Em primeiro lugar, acho que a formação inicial ainda é pouco eficiente em relação à inclusão." - "isto só para dizer que acho que na formação inicial, ainda não tem um grande foco na inclusão, no ensino para a diversidade"	2
	Integrar na Formação Inicial temáticas sobre diversidade e inclusão	- "ou melhor, no nosso tempo não faziam, nem havia muitas unidades curriculares viradas para a inclusão ou mesmo integração e acho que atualmente, apesar de estarem mais sensíveis para estes temas, ainda não é o suficiente" - "nas universidades e politécnicos têm de apostar mais nessa área... a começar na formação inicial"	2
	Necessidade de aprender a intervir perante casos específicos	- "Tenho acompanhado estagiários há muitos anos, fala-se de muitas coisas, elas ensinam muitas coisas porque trazem ideias novas, mas, ainda não vejo uma preparação efetiva para a inclusão como algo natural..." - "Aliás, tive recentemente uma tarefa sensível, com a criança que tinha na sala de aula e a estagiária quase recusava a trabalhar com ela, isso a mim custou-me imenso, ela é jovem, aquilo com que se vai deparar no futuro é uma diversidade cada vez maior..." - "por isso ela vai ter que ter estofo e ter uma boa receptividade para com todos os miúdos, mesmo aqueles alunos que poderemos considerar mais difíceis, mas ela tem de lá chegar..."	3
	Aumentar na Formação Contínua de Professores temáticas sobre diversidade e inclusão	- "e continuando na formação contínua para professores é preciso mudar muito as UC viradas para a inclusão" - "continuam a formar da mesma maneira desde os anos 90" - "acho que nos faltam "capacitadores" com estratégias de como conseguimos diversificar, formadores que sejam potencializadores de práticas inclusivas..."	3
	Necessidade de formação sobre problemáticas específicas	- "nós temos um aluno portador de autismo, é não verbal. Fico a pensar: mas como é agora? Apercebemo-nos que nos falta tudo e até conhecimentos médicos... esta criança é recuperável nessa fase? O que é que eu consigo fazer?... precisamos de formação para este caso específico" - "mas, voltando ao caso desta criança que veio há pouco do Brasil, quase sem nenhuma informação que nos ajude a caracterizar a sua problemática e acima de tudo as suas potencialidades ou barreiras... podemos estar a tentar almejar	2

			o impossível e sem querer até podemos pressioná-lo demasiado, tomando as suas crises e resistência à escola maiores....”	
Aumentar a articulação Escola – serviços de saúde - família	Necessidade de os Serviços médicos partilharem com as escolas conhecimentos e práticas		- “Apesar de que os PEE, essencialmente nós temos uma excelente coordenadora que faz a articulação com os serviços médicos”	3
			- “a intenção era boa, mas o resultado pode ser péssimo, eu acho que faltava aqui um acompanhamento dos serviços médicos, da própria família, uma maior partilha de conhecimentos e práticas que com aquela criança resultam ou podem resultar...”	
	Necessidade de a escola – serviços médicos – família trabalharem em equipa		- “ensinarem-nos mais estratégias de modo a diminuir também, a ansiedade que o professor vai ter, ao sentir que não está a conseguir perceber as barreiras e as capacidades daquele aluno...”	
			- “deviam andar de mão dada, o ensino, os serviços médicos e as famílias... uma maior parceria, uma real capacitação para cada caso...”	2
			- “precisamos de ser informados das características desse aluno e até como é que foi o perfil de evolução dele.”	
Investir em materiais específicos	Necessidade de adequar o investimento em cada turma às necessidades que os alunos têm		- “Depois, dizer que há outra coisa que eu acho que falta muito é o investimento.”	2
			- “Por exemplo, uma criança que não fala em sala de aula, que precisa, depois, se calhar, de fazer uns intervalos com outras atividades mais lúdicas, mais práticas, mais sensoriais... e depois, o que temos em sala de aula é exatamente o mesmo, esteja lá aquela criança ou não...”	
	Ausência de meios que respondam às diferenças entre alunos		- “de tudo, é aquilo que mais me custa, é que nós, de facto, nessa parte, por mais que queiramos, podemos dizer que queremos muito incluir, mas nós não temos meios para fazer a diferença.”	1
Competências essenciais de um professor inclusivo	Competências de interação/relação com o outro	Ser humano	- “Em primeiro lugar, diga-se, tem que ser humana” - “reforço que é essencial o lado humano, ético e de justiça...”	2
		Ser eticamente correto	- “e eticamente correta” - “reforço que é essencial o lado humano, ético e de justiça...”	2
	Aceitar e valorizar a diferença	- “Não podemos ver a diferença como um handicap...” - “chegar a todos e saber valorizar a diferença”	2	
	Capacidade de adaptação	Ter capacidade de adaptação ao meio	- “capacidade de se adaptar”	1

			- "Olha, eu considero que o papel do PEE é mesmo nesta questão da especificidade"		
	Valorização do papel do PEE na inclusão	Papel do PEE é fundamental para a inclusão	Tem formação específica	- "que no fundo na sua especialização dotam ou deveriam dotar de conhecimentos que nós não tivemos na nossa formação"	2
			O papel do PEE é muito importante	- "o PEE é uma ajuda preciosa, muitas vezes, acaba por ser o confidente dos pais e das famílias" - "Acho fundamental o papel do PEE e acho que cada vez se torna mais imprescindível..."	2
		Maior conhecimento das problemáticas e práticas a utilizar	O PEE é um "capacitador" dos outros professores	- "tem aqui a função de capacitar também o professor do regular..." - "e eu acho que então o caso da dislexia, cada vez há mais crianças com dislexia, PHDA, em termos de autismo e da panóplia diversificada que existe no autismo, o PEE tem um conhecimento muito maior"	3
			O PEE sugere práticas a utilizar	- "precisamos de PEE que trabalhem em equipa e que consigam orientar corretamente os professores regulares..." - "Os PEE conhecem muito melhor as estratégias para lidar com aquelas especificidades do que o professor do regular..."	1
II - Perceções dos Coordenadores sobre o papel/funções do PEE			Auxiliar os alunos com NAE	- "logo, o foco não está só no trabalho direto com o aluno" - "é aquele que os compreende e está na escola para ajudar a resolver qualquer problema que apareça..."	1
			Trabalhar tendo conta a problemática dos alunos	- "O PEE faz um trabalho com o aluno de acordo com a sua problemática"	1
	Diversidade de funções do PEE	Intervenção junto dos alunos com NAE	Intervir na Reeducação de alunos com dislexia	- "se uma criança tem dislexia, é preciso uma reeducação da dislexia e o PEE deverá exercer essa função"	1
			Trabalhar em contexto de sala de aula	- "Normalmente, trabalha em sala de aula" - "depende do trabalho que o PEE quiser fazer com o aluno, alguns casos é na sala de aula"	2
			Trabalhar onde for mais benéfico para o aluno	- "os locais onde vai efetuar o seu trabalho são de acordo com as características dos alunos, não há um local específico..." - "outros num outro espaço mais indicado para a problemática, é variável... as problemáticas dos alunos é que definem os espaços de atuação..."	2
			Trabalhar fora da sala de aula	- "se é uma criança que até precisa de fazer outro tipo de estratégias como desenvolver muito a motricidade, pode até fazer o seu trabalho na rua"	1
			Trabalhar no CAA	- "junto de algumas crianças no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)"	1

Intervenção junto da turma dos alunos que acompanha	Trabalhar com a turma de modo a que os alunos não discriminem	- "logo, o foco não está só no trabalho direto com o aluno" - "trabalha com os alunos" - "o trabalho que desenvolve com os colegas dos próprios alunos"	3
Intervenção transversal aos vários ciclos	Conhecer o desenvolvimento de cada criança ao longo da escolaridade	- "não me posso esquecer que ao desenvolverem um trabalho transversal a todos os ciclos, também têm, uma visão muito mais abrangente do que é necessário para o desenvolvimento de cada caso..."	1
Colaboração com outros profissionais	Articular com os professores do ensino regular	- "em sala de aula, com todos, podemos tentar um pouco, mas não será suficiente, obviamente o professor pode fazer, mas se tiver um trabalho de articulação com o PEE, facilita tudo" - "bem dirigido e depois, se articular corretamente com o professor do regular, esse, pode dar sequência ao seu trabalho..." - "e tendo a capacidade de o partilhar connosco, que é a de trabalhar com os miúdos de uma forma mais focada em reabilitar as debilidades ou barreiras..." - "por isso eu acho que tem de ser um trabalho articulado, que se procura de facto fazê-lo, pelo menos no nosso agrupamento..." - "Trabalha com todos, (...) com os professores" - "O docente titular de turma em articulação e parceria com o PEE, têm de formar uma equipa, porque um complementa o outro, cada um tem a sua importância e as suas responsabilidades"	6
	Desenvolver um trabalho que permita ao professor do regular dar continuidade	- "e esse trabalho articulado pode ajudar imenso o professor a trabalhar com estes alunos." - "mas também no articulado com os professores do regular de modo a dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelo PEE." - "É mesmo um trabalho de parceria e de complementaridade com o professor do ensino regular,"	3
	Articular com AO e restantes intervenientes	- "É mesmo um trabalho de parceria e de complementaridade (...) assistentes operacionais e restantes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem visando o aluno..." - "Trabalha com todos, (...) com as assistentes."	2
Colaboração com diferentes serviços	Fomentar as parcerias e a formação	- "fomenta as parcerias e a formação para a diferença, as parcerias até com outros organismos..."	1
	Articular com os serviços médicos	- "Apesar de que os PEE, essencialmente nós temos uma excelente coordenadora que faz a articulação com os serviços médicos" - "às vezes até com outros terapeutas que se reúnem e fazem um trabalho de rede."	2

		Promover a articulação entre famílias e as várias estruturas da escola	- "O PEE também é isso, é um elo de ligação entre todas as partes, professores, alunos, famílias, comunidades... haja bons PEE e estes alunos estão seguros..."	1
	Mediação entre a escola e a família	Promover intervenção com os pais	- "e muito com os pais, que muitas vezes têm muita dificuldade, eles próprios, em lidar com a problemática do seu filho" - "o PEE é (...) muitas vezes, acaba por ser o confidente dos pais e das famílias." - "Trabalha com todos, (...) com os pais"	3
	Relacionar-se adequadamente com os alunos	Empatia	- "é preciso, de facto, ter empatia" - "eu acho que é muito isso, ter empatia com os miúdos"	2
		Sensibilidade	- "e até, ter capacidade de lidar com as diferentes pessoas"	1
Competências essenciais do PEE	Conhecer o desenvolvimento global da criança	Identificar e reconhecer as necessidades das crianças	- "também têm, uma visão muito mais abrangente do que é necessário para o desenvolvimento de cada caso..." - "e capacidade de descer às especificidades ou de se adequar às especificidades e ao ritmo dos alunos..."	2
	Possuir formação adequada	Ter boa formação e gostar do que faz	- "ter uma boa formação na sua especialização" - "ter vocação para aquela tarefa em específico..."	2
	Partilhar os conhecimentos que detém	Ser um "potenciador"	- "tem que ser o "potenciador de recursos e estratégias" e é aqui que se vê a grande diferença entre os PEE." - "É preciso que se seja capaz de ser o "motor" que "promova nos outros a mudança"	2
		Partilhar estratégias	- "se for uma pessoa muito fechada, por exemplo, não partilhar estratégias... não vai conseguir fazer um trabalho com resultados." - "e ter um trabalho partilhado e em colaboração com os outros professores"	2
III - Escola Inclusiva - Importância da EMAEI	Constituição e funcionamento da EMAEI	EMAEI integra diferentes profissionais	- " Eu faço parte da equipa" - "temos o psicólogo" - "estava eu como coordenadora do primeiro ciclo" - "estava o PEE" - "estava o psicólogo"	5
		Elementos permanentes da EMAEI	- "estava o professor de ensino regular" - "estava terapeuta de fala, ,"	3

			- "sendo que as famílias também são envolvidas em todo o processo"	
		Neste agrupamento é o PEE	- "É assim, no nosso caso, a Coordenadora da EMAEI, que por acaso até é a PEE e tem uma longa experiência de educação especial, é uma pessoa com muitos conhecimentos"	1
	Coordenação da EMAEI - PEE	O PEE tem um melhor conhecimento da legislação	- "mas, o lado burocrático que envolve todo esse processo, leva a que se destaque quem tem muita experiência e que desde o início se bateu por esta inclusão, "partiu-se muita pedra" para se entender e agilizar o que se pretendia com o DL54" - "todos estes aspetos fazem com que atualmente a Coordenadora tenha um papel mais central, mas, com a colaboração e a intervenção de toda a equipa, cada um contribui com o seu melhor..."	2
Processo de identificação de alunos à EMAEI	Articulação prévia entre o PTT e o PEE	PTT reúne previamente com o PEE	- "Normalmente o caminho é este: em sala de aula percebem-se as dificuldades, existe um diálogo entre o professor titular de turma e um PEE que exista, mesmo que não tenha nenhum foco naquela turma, não tenha nenhum tipo de intervenção, mas partilha-se, até porque normalmente existem sempre dúvidas, será que eu estou enganada? Será que estou a ver a bem? Há alguma troca de opiniões."	1
	Levantamento de dificuldades e barreiras	Professores preenchem o Doc 1	- "E depois, depois de se chegar a um consenso, faz-se um levantamento de dificuldades e barreiras, posteriormente preenche-se o Doc 1 (Identificação) e entrega-se à EMAEI."	1
	Definição individualizada das medidas	Definir as medidas a aplicar a cada aluno	- "Há pouco tempo tivemos isso com uma aluna, estávamos a decidir o melhor percurso e medidas para a aluna e estávamos muitos à mesa..." - "ou seja, uma equipa muito alargada..."	2
Processo de implementação e monitorização das medidas	Sugestão das medidas a implementar	Sugerir as medidas a aplicar	- "Neste sentido, a EMAEI é como que uma equipa que está responsável por sugerir as medidas a implementar" - "É o acompanhamento das crianças com necessidades de aprendizagem específicas..."	2
	Explicação às famílias de todo o processo	Garantir que os pais estão esclarecidos sobre todo o processo	- "algumas com mais dificuldade. muitas vezes, também é necessário explicar aos pais qual a problemática, quais as características, as medidas e o que se pretende fazer..."	1
	Monitorização da implementação das medidas	Avaliar as medidas implementadas	- "e monitorizar as medidas que são essenciais para que uma escola seja inclusiva..."	1
Vantagens da EMAEI	Facilita o processo de inclusão	É um facilitador na inclusão de alunos	- "A EMAEI tornou-se rapidamente um facilitador em todo este processo..., pelo menos no nosso agrupamento..."	1

	Envolve a participação de diferentes profissionais	Ser uma equipa Multidisciplinar permite encontrar as melhores soluções para os alunos	- "a meu ver, outro fator importante é ser uma equipa multidisciplinar, até porque nós temos logo ali uma psicóloga, há uma troca opiniões, de experiências de trabalho e de vida que cada um tem..." - "é importante haver estas várias valências, não haver só um olhar sobre as coisas e temos ali logo vários olhares, temos vários níveis de ensino..."	2
Funções do Coordenador do 1C na EMAEI	Reunir com a equipa	Reuniões semanais com a EMAEI	- "Temos reuniões semanalmente, algumas vezes mais de 3h por semana"	1
		Identifica alunos	- "começa na Identificação"	1
	Identificar e encontrar soluções para cada caso	Identifica medidas necessárias a implementar	- "é encontrar as melhores estratégias, proporcionar as respostas adequadas a cada caso" se precisa de terapias" - "do acompanhamento direto ou não do PEE e por fim monitorizar as respostas..."	2
		Realiza o levantamento de necessidades e barreiras	- "e no levantamento das necessidades e identificação das barreiras"	1
	Articular com outros docentes	Promove a educação inclusiva junto dos colegas	- "Como disse, uma das suas competências é sensibilizar os colegas" - "junto dos professores é necessário sensibilizar para a diversidade, que se um aluno precisar de algumas medidas para superar as suas barreiras, temos de aplicar as medidas, mesmo que seja provisoriamente..." - "assim, procura tentar projetar a sua visão da educação inclusiva para todos os docentes..."	3
	Articular com a família	Esclarece as dúvidas que a família possa ter	- "acaba por ser também um caminho da consciencialização das famílias, como acaba por acontecer muitas vezes nos casos de PHDA e Dislexia..." - "uma das minhas competências é sensibilizar os (...) pais, comunidade, é preciso sair um pouco do ponto de partida de que o problema é a preguiça do aluno e encontrar a sua génese..."	2
IV Perceções dos Coordenadores sobre o seu papel no processo de Inclusão	Participação ativa no processo de inclusão	Colaborar com os PTT na uniformização de procedimentos Auxiliar os PTT no contacto com os encarregados de educação Auxiliar os PTT na uniformização de procedimentos Orientar os colegas na abordagem a ter junto dos Enc Educação	- "Como CD tenho a função de uniformizar os procedimentos" - "mas também, dar a conhecer o que é que vamos fazer e que estratégias é que vamos aplicar, que encaminhamento vamos dar a esta criança..." - "depois, também é necessário orientar os colegas de como devem abordar os pais, como devem preparar os pais para este processo."	2 1

	Participar nas reuniões entre os pais e o PTT quando solicitada	- "Há casos de professores que gostam de ter o acompanhamento de alguém quando reúnem com os pais, para ajudar a explicar tudo o que é necessário e não ficar nada por dizer..."	1	
	Articular com a Educação Especial	Fazer a ponte entre o PTT e o PEE	- "Como te dizia há bocadinho, normalmente, começa com o diálogo / troca de opiniões entre o professor titular de turma e o PEE que vai à escola, depois ainda me pedem ajuda enquanto Coordenadora de Departamento."	1
	Gerir com os PEE os processos individuais de alunos com RTP	Administrar os PIA em articulação com o PEE	- "O docente titular de turma em articulação e parceria com o PEE"	1
		Trabalhar em equipa com o PEE	- "têm de formar uma equipa, porque um complementa o outro, cada um tem a sua importância e as suas responsabilidades, por isso colocaria os dois no mesmo patamar..."	1
	Necessidade de fazer respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno	Permitir que cada aluno aprenda ao seu ritmo	- "A ideia de que todos chegam ao mesmo tempo ao mesmo lugar já caiu por terra, perceber que a aquisição das aprendizagens é um caminho que cada aluno faz de acordo com as suas competências, que é uma aprendizagem progressiva e não estão todos no mesmo patamar," - "temos que aceitar isso e diversificar as aprendizagens de modo a que cada aluno aprenda ao seu ritmo" - "é necessário fazê-los perceber que temos de respeitar as idiossincrasias e o ritmo de cada aluno, temos que olhar mais para o progresso do aluno do que para os parâmetros que estão pré-definidos para cada ano."	3
Preocupações experimentais enquanto CD1C	Necessidade de realizar adaptações curriculares	Os professores têm de diversificar estratégias	- "Enquanto coordenadora, por exemplo, na questão do currículo e a alguns docentes fazer entender que aquela criança se não consegue atingir determinado patamar, temos de dar uma estratégia diferente e até por vezes criar um patamar intermédio." - "é ver isso como uma normalidade, ou seja, que o aluno não estar a aprender tudo ou tanto como o professor previa, não seja uma angústia para o docente, nem para o aluno, nem para a família..."	2
		Nem todos os professores realizam adaptações	- "há um grupo de professores, reduzido, que ainda não tem isso presente nas suas práticas, mas é um grupo cada vez mais reduzido..." - "Também tento que os colegas percebam que têm em mim um elemento que está lá para os auxiliares e ajudar a adaptar o currículo..."	2
	Necessidade de realizar adaptações no	Professores realizam fichas adaptadas a cada aluno	- "Depois, há uma coisa que me tem preocupado muito e que faz com que no departamento haja muitas discussões a este nível, fazemos as adaptações necessárias, todas as possíveis e imaginárias para que o aluno consiga aprender ao seu ritmo"	1

	processo de avaliação	As Provas de Aferição e Exames não são adaptadas a cada aluno	- "mas depois, aparecem as Provas de Aferição que são iguais para todos... é um contrassenso... provas iguais, uniformes, que eu acho que é uma falta de respeito imensa para com a inclusão..." - "como fazer compreender os colegas que uma coisa é o trabalho que nos pedem, outra, é o que os serviços de educação querem... nós temos de fazer a nossa parte..."	2
	Pouco tempo de intervenção do PEE	O PEE devia ter mais tempo para intervir com os alunos	- "São tantos os alunos acompanhados pelo PEE, sabemos que o tempo é exíguo, por isso o PEE se está 3 horas por semana com o aluno e se ficarmos por aquelas 3 horas, acaba por ser pouco, muito pouco"	1
	Colaboração dos PTT na definição dos princípios e valores	O Departamento participa com a sua opinião	- "somos regularmente consultados, somos ouvidos e participamos na definição destes princípios" - "Eu não tive um grande papel porque essa foi sempre a filosofia do agrupamento"	2
	Promoção da inclusão	A Inclusão é um dos princípios Incluir os alunos a qualquer altura do ano	- "e está muito voltado para a inclusão, ou pelo menos o projeto educativo deste agrupamento é muito voltado para a inclusão" - "tentando ser fieis ao principal principio que é o da Inclusão..." - "É o saber ser e o saber acolher todos os alunos, venham de onde vierem, venham quando vierem..."	2 1
V - Cultura de Escola / Projeto Educativo do Agrupamento	Princípios e valores que fundamentam as práticas do Agrupamento	Manutenção de bons resultados académicos Aliar a inclusão aos resultados académicos	- "se por um lado procura que os alunos tenham bons conhecimentos... a nossa escola é muito questionada sobre isso... como é que sendo uma escola pequena, até tem resultados notórios a nível nacional" - "por isso, interessa-nos o lado de formação pessoal dos alunos, interessa-nos o lado do conhecimento como um todo, por isso a matriz é muito isso, fazer emergir de cada um o seu melhor, respeitando a diversidade e potenciando as capacidades..." - "No nosso agrupamento isto é um traço comum há muitos anos atrás, o nosso projeto educativo teve essa vertente muito humana de aproveitar o melhor de cada criança e formá-los não só para serem bons academicamente" - "mas também para serem boas pessoas, para serem pessoas com um lado humano muito visível, que já é uma tradição."	4
	Promoção de uma escola "familiar"	É uma escola de família onde todos se conhecem	- "é uma escola com bons resultados porque é uma escola de família, os professores conhecem os alunos um a um, conhecem os da sua turma, mas também muitos outros alunos da escola..." - "com a facilidade de ser um caminho que se tem vindo a desenvolver dentro desta matriz de continuidade, constantemente... acrescentando mais valores ao que já existe."	2

		No PE	- "ainda no Projeto Educativo."	1	
	Projeto Educativo	O PE aponta para uma escola inclusiva	- "Aponta claramente... todo ele é escola inclusiva... claramente que se queremos o sucesso, todos, temos de atender a todos."	1	
	Plano de Turma	No PT	- "Temos no plano de turma"	1	
	Regulamento Interno	No RI	- "nos regulamentos internos da escola e de cada uma das escolas"	1	
Meios de divulgação dos princípios e valores do agrupamento	Página oficial do Agrupamento	Na página do Agrupamento	- "No moodle, teams, site do agrupamento... são públicos e acessíveis"	1	
	Reuniões	Na reunião de início do ano letivo	- "no início do ano letivo também há reuniões em que são apresentados e debatidos..."	1	
	Em suporte de papel	Em suporte papel para as famílias infoexcluídas	- "sabemos quem são os pais que não têm email e a esses damos os documentos em papel, se assim desejarem."	1	
	Melhorias a realizar na divulgação do PE	Melhorar a partilha	- "Pode-se sempre melhorar, sei lá, na partilha"	1	
		Melhorar na comunicação	- "na comunicação"	1	
		Procurar caminhos diferentes	- "se calhar até na procura de outros caminhos, no acesso a mais investigação, saber mais coisas" - "aumentar as parcerias, para chegar a um público maior e mais diverso..."	2	
VI – Barreiras face à Inclusão	Recursos humanos insuficientes	Falta generalizada de recursos humanos	Necessidade pessoal em todas as áreas	- "falta-nos muito pessoal" - "faltam os meios, os materiais e o pessoal..." - "relativamente aos recursos humanos, estes são visivelmente insuficientes, faltam em todos os lados"	3
		Grande falta de PEE	Necessidade de mais PEE	- "faltam os meios, (...) e o pessoal...principalmente especializado (PEE, ...). - "mais PEE"	2
		Falta de assistentes operacionais	Necessidade de mais AO	- "precisaríamos de mais assistentes operacionais"	1
		Falta de técnicos e terapeutas	Necessidade de mais técnicos e terapeutas	- "faltam os meios, (...) o pessoal... principalmente especializado (... técnicos, terapeutas, etc). - "mais técnicos para garantirem as terapias de que os alunos necessitam"	2

Recursos físicos, materiais e financeiros insuficientes	Necessidade de adquirir equipamentos específicos	Recursos materiais insuficientes	- "faltam os meios, os materiais" - "o espaço está lá, mas, ainda não temos os materiais suficientes faz-se muito, mas com donativos, com festas para angariar fundos, etc..."	2
		Necessidade de equipamentos específicos para a inclusão	- "havia lá um tanque de bolas, ou seja, precisamos de espaços mais condignos, equipados e diversificados adequados às características de cada aluno ou grupos de alunos..." - "Por isso, para incluir verdadeiramente, temos de mudar muita coisa, mais atividades e espaços onde se desenvolvam as competências sensoriais" - "mais música, mais espaços para promover a motricidade..." - "com dignidade e com os melhores recursos..."	4
	Necessidade de construir uma sala Snoezelen	Falta de uma sala Snoezelen	- "uma sala Snoezelen por exemplo"	1
	Necessidade de equipar a unidade	Faltam equipamentos na unidade	- "Este ano deixaram-nos abrir uma segunda sala de unidade (JEE), mas nós, não vimos forma de a apetrechar convenientemente, não houve financiamento ou verba para a equipar..."	1
	Necessidade de tornar a escola mais funcional	A escola tem de ser mais apelativa	- "a escola devia ser mais apelativa, mais alegre, mais funcional..." - "Coloca muitas, muitas... que em papel se diz que é muito bom que aconteça e que é fulcral existir, mas na verdade, não há financiamento suficiente para garantir essa escola na sua plenitude..."	2
	Necessidade de aumentar as verbas para tornar a escola inclusiva	Falta verba para que a escola seja realmente inclusiva	- "Depois, dizer que há outra coisa que eu acho que falta muito é o investimento." - "Há muito esforço aqui, há muito trabalho dos pais, para se conseguir obter materiais, que eu acho que não devia ser assim, essas crianças são uma preocupação nossa, mas também, tem que ser uma preocupação do Ministério com dotação orçamental para isso.."	3
			- "No fundo falta verba suficiente para a escola ser plenamente inclusiva, falta dotarem as escolas de materiais que sejam os indicados para determinadas problemáticas"	
		As escolas andam sempre a mendigar recursos... não é correto	- "não esqueçamos que estas crianças normalmente exigem um trabalho de um para um, exigem muitos recursos e parece que andamos sempre a mendigar os recursos, o que não é correto..."	1
	Os alunos não podem estar dependentes da boa vontade do professor		- "Os alunos não podem estar dependentes da boa vontade do professor ou da capacidade de invenção de cada um de nós..."	1

ANEXO N - Quadro síntese dos
temas e categorias por
Agrupamento

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categorias	FA/FR	FA/FR	FA/FR
		AEA	AEB	Tot
I - Percepções dos Coordenadores / Diretores sobre Educação Inclusiva e Escola Inclusiva	Concordância face à educação inclusiva e a escola inclusiva	42/8%	45/7%	87/7%
	Discordância face à educação inclusiva e a escola inclusiva	12/2%	--	12/1%
	Implicações da inclusão na escola	34/7%	42/6%	76/6%
	Mudanças necessárias para uma escola inclusiva	15/3%	49/7%	64/5%
	Competências essenciais de um professor inclusivo	15/3%	24/4%	39/3%
		118/23%	160/24%	278/24%
II - Percepções dos Coordenadores / Diretores sobre o papel/funções do PEE	Valorização do papel do PEE na inclusão	26/5%	32/5%	58/5%
	Diversidade de funções do PEE	57/11%	69/10%	126/11%
	Competências essenciais do PEE	24/5%	25/4%	49/4%
		107/21%	126/19%	233/20%
III – Escola Inclusiva – Importância da EMAEI	Constituição e funcionamento da EMAEI	25/5%	47/7%	72/6%
	Processo de Identificação de alunos à EMAEI	11/2%	15/2%	26/2%
	Processo de análise, implementação e monitorização das medidas	18/4%	30/4%	48/4%
	Vantagens da EMAEI	19/4%	23/3%	42/6%
	Funções do Coordenador dos DT/C1C na EMAEI (1)	8/2%	14/2%	22/2%
		81/16%	129/19%	210/18%
IV - Percepções dos Coordenadores / Diretores sobre o seu papel no processo de Inclusão	Participação ativa no processo de inclusão	26/5%	32/5%	58/5%
	Preocupações experimentadas enquanto CDT/CD1C/Diretor	29/6%	31/5%	60/5%
	Competências essenciais de um Líder Inclusivo (2)	7/1%	19/3%	26/2%
	Promoção da participação de todos na escola (2)	8/2%	19/3%	27/2%
	Promoção do trabalho colaborativo (2)	14/3%	10/1%	24/2%
	Promoção da formação contínua (2)	11/2%	11/2%	22/2%
		95/19%	122/18%	217/18%
V - Cultura de Escola / Projeto Educativo do Agrupamento	Princípios e valores que fundamentam as práticas do Agrupamento	20/4%	23/3%	43/4%
	Meios de divulgação dos princípios e valores do agrupamento	29/6%	53/8%	82/2%
	Participação da comunidade educativa na elaboração dos documentos estruturantes do Agrupamento (2)	15/3%	9/1%	24/7%
			64/13%	85/13%
VI – Barreiras face à Inclusão	Recursos humanos insuficientes	18/4%	25/4%	43/4%
	Recursos físicos, materiais e financeiros insuficientes	25/5%	31/5%	56/5%
		43/8%	56/8%	99/8%
		508/43%	45/7%	1186/100%