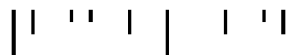


# O CENTRO DE APOIO À APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Anabela Coelho de Oliveira Cordeiro

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

2022



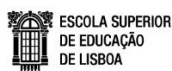
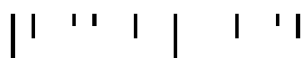
# O CENTRO DE APOIO À APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE INCLUSÃO

**Anabela Coelho de Oliveira Cordeiro**

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

Orientadora: Professora Doutora Teresa Leite

**2022**



# AGRADECIMENTOS

A Gratidão é um sentimento poderoso, pleno e intenso, que nos preenche, que nos constrói mas, de igual modo, exige que se saiba, em humildade, devolver aos outros o bem, o bom e o mais sublime que nos tem sido oferecido.

E porque sou uma pessoa de fé, a Deus, por me ajudar de modo a que, sempre, tudo corra pelo melhor e não me ter deixado desistir. E mesmo quando eu pensava que não iria conseguir Ele fez-me acreditar em mim, fortalecendo, diante de todas as dificuldades vivenciadas nesse percurso e que contribuiu para minha evolução e crescimento.

A Ele, pela benção e conquista.

Abraço com toda a gratidão:

Ao meu pai, ausente, porém tão presente, guiando-me ao longo desta desafiante caminhada.

À minha mãe, por ser o meu porto abrigo, a minha luz.

À doutora Teresa Leite, minha ilustre orientadora, por quem nutro estima e admiração sinceras e cuja paciência e persistência me ajudou a não desistir e a ser melhor.

Agradecer, nesse momento, é também mais uma oportunidade de honrar todas as pessoas com quem partilho a vida, em especial, aqueles que participaram diretamente para tornar possível este trabalho.

Às minhas amigas Paulucha e Isabelinha Zagalo (agora ausente) companheiras nos desafios, nas incertezas, nas alegrias e que me incentivaram permanente e entusiasticamente a fazer este caminho, essencialmente à Paulucha pela ajuda constante e zelosa.

Obrigada minha amiga!

E para acabar quero agradecer à minha eterna “amiga”, a ansiedade, que durante todo este caminho me desafiou e me fez questionar sobre as minhas capacidades, que por vezes me superou obrigando-me a calá-la, mas que no final, permitiu chegar ao dia de hoje e afirmar, eu consegui.

# RESUMO

Em 2018, novas orientações na política educativa foram introduzidas no nosso país, o Decreto-Lei nº54/2018, propondo mudanças que geraram desafios e novas perspectivas nas práticas dos professores do 1º ciclo e de educação especial.

Tendo em conta a pergunta de partida - Qual a perceção dos agentes educativos de um agrupamento de escolas sobre as práticas desenvolvidas no centro de apoio à aprendizagem no processo de promoção da inclusão dos alunos (1ºciclo)? - definiu-se o seguinte objetivo geral: Conhecer a perceção dos agentes educativos de um Agrupamento de escolas sobre as práticas desenvolvidas pelo Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA-1ºciclo) e a contribuição dessas práticas para o processo de inclusão dos alunos.

O estudo insere-se no paradigma interpretativo e recorre à metodologia qualitativa, tomando a forma de um estudo de caso. Foram feitas entrevistas a docentes do 1ºciclo, docentes de educação especial colocados no CAA, à coordenadora de educação especial e ao diretor do agrupamento de escolas.

Os resultados destacam contributos positivos fragilidades e atribuídos pelos participantes aos novos diplomas legais, ao processo de inclusão no Agrupamento de Escolas e ao CAA. Conclui-se que os docentes demonstram uma perspectiva a favor da inclusão escolar e que procuram desenvolver práticas a fim de dar respostas adequadas e eficazes aos alunos com necessidades/situações problemáticas graves. A análise dos resultados permite ainda concluir que o trabalho colaborativo entre docentes é fundamental para garantir práticas eficazes no CAA e atingir-se o seu fim último que é o sucesso educativo dos alunos.

**Palavras-chave:** Decreto-Lei nº54/2018; Escola Inclusiva; Perceções docentes; Centro de Apoio à Aprendizagem

# ABSTRACT

In 2018, new guidelines in educational policy were introduced in our country, the Decree-Law nº54/2018, proposing changes that generated challenges and new perspectives in teaching in primary school and with children with special needs.

Getting into the starting question - What is the perception of the educational agents in our school environment about the practices developed in the learning of the process of promoting the inclusion of students (primary school)? The following general objective was defined: we want to check the perception of educational agents in our school environment on the practices developed by the Learning Support Center (CAA - primary school) and the contribution of these practices in the process of inclusion of these Kind of students.

The study is part of the interpretive paradigm and uses qualitative methodology, taking the form of a case study. Interviews were made with primary school teachers, that work with children with special needs, the teacher that coordinates this center (CAA) and the director of the school cluster.

The results are positive contributions, and weaknesses attributed by the participants to the new legal diplomas, in the process of inclusion in the Agrupamento de Escolas and the CAA. We concluded that teachers demonstrate a perspective in favor of school inclusion and that they are still seeking to develop practices in order to provide adequate and effective responses to students with serious needs and serious problematic situations. The analysis of the results also allows us to conclude that collaborative work between teachers is essential to ensure effective practices in the CAA and to achieve its ultimate goal, which is the educational success of students.

Keywords: Decree-Law nº54/2018; Inclusive School; Teacher perceptions; Learning Support Center (CAA)

# ÍNDICE GERAL

Introdução.....	4
Capítulo 1 - Enquadramento teórico.....	5
1- Inclusão escolar .....	5
2 - Desafios e dificuldades da inclusão de alunos com problemáticas graves.....	11
3 - Centros de Apoio à Aprendizagem.....	18
Capítulo 2 - Enquadramento Metodológico.....	23
1 - Definição do problema e justificação do estudo.....	23
2 - Objetivos do Estudo.....	24
3 - Natureza do estudo e desenho da investigação.....	25
4 - Participantes do estudo.....	26
5 - Procedimentos éticos na investigação .....	27
6 - Técnicas de recolha e tratamento de dados.....	28
7 - Critérios e técnicas de credibilidade da investigação .....	31
Capítulo 3 - Apresentação e discussão dos resultados.....	34
1- Conceções dos professores sobre a nova legislação relativa à educação inclusiva.....	35
2- Processos de implementação das orientações da nova legislação relativa à educação Inclusiva .....	45
3- Conceções sobre o trabalho dos Centros de Apoio à Aprendizagem .....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	74
LEGISLAÇÃO.....	80
ANEXOS.....	81
ANEXO A - REQUERIMENTO PARA AUTORIZAÇÃO DE ESTUDO .....	82
ANEXO B - TERMOS DO CONSENTIMENTO INFORMADO.....	83
ANEXO C - GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A PROFESSORES.....	84
ANEXO D - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PEE1.....	88
ANEXO E - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PEE2.....	96
ANEXO F - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PEE3.....	105
ANEXO G - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PER1.....	110
ANEXO H - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PER2.....	125
ANEXO I - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PER3.....	139
ANEXO J - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – CEE.....	155
ANEXO K - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – DAE.....	166
ANEXO L - EXEMPLO DE FORMA DE AGRUPAMENTO DAS UNIDADES DE REGISTO EM INDICADORES – PARTICIPANTE PEE1.....	188
ANEXO M - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES (2º FASE)....	192



# LISTA DE ABREVIATURAS

<b>AEDEE</b>	Agência europeia para o desenvolvimento da Educação Especial
<b>AE</b>	Agrupamento de escolas
<b>CAA</b>	Centro de Apoio à Aprendizagem.
<b>CRTIC</b>	Centro de Recursos para as tecnologias da Informação e comunicação
<b>DGAE</b>	Direção Geral da Administração Escolar
<b>DGE</b>	Direção Geral de Educação
<b>DL</b>	Decreto- Lei
<b>EMAEI</b>	Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva
<b>NE</b>	Necessidades educativas
<b>NEE</b>	Necessidades educativas especiais.
<b>NRJEI</b>	Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva
<b>UNESCO</b>	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

# ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Fases do desenho do estudo.....	26
<b>Tabela 2</b> - Caracterização dos participantes no estudo.....	27
<b>Tabela 3</b> - Temas, categorias e subcategorias da análise de conteúdo.....	34
<b>Tabela 4</b> - Nova legislação sobre Educação Inclusiva.....	36
<b>Tabela 5</b> - Adaptação das escolas à nova legislação sobre a Educação Inclusiva.....	40
<b>Tabela 6</b> - Articulação/colaboração entre docentes.....	45
<b>Tabela 7</b> - Flexibilidade Curricular.....	46
<b>Tabela 8</b> - Constrangimentos da inclusão dos alunos com NEE em sala de aula.....	48
<b>Tabela 9</b> - Aspectos positivos.....	52
<b>Tabela 10</b> - Aspectos a melhorar no CAA.....	55
<b>Tabela 11</b> - Aspectos a melhorar na escola tendo em conta os alunos do CAA.....	57
<b>Tabela 12</b> - Aspectos a melhorar na formação de professores.....	59
<b>Tabela 13</b> - Aspectos a melhorar a nível do sistema educativo.....	60

# 1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Numa sociedade cada vez mais heterogénea, multicultural e mais exigente, em que se preconiza a formação integral dos cidadãos em igualdade de circunstâncias, torna-se imprescindível responder às necessidades das nossas crianças, de forma a dotá-las de aptidões para crescerem, assumindo um papel ativo na sociedade.

Atualmente, o contexto escolar procura ser um espaço criativo que permite vivências significativas e experiências de comunicação reais, propício à aprendizagem realizada pela criança.

A Escola Inclusiva não é apenas a escola onde estão todos os alunos: deve ser, também, a escola onde todos os alunos aprendem e se desenvolvem. Tendo em vista que os agrupamentos de escolas têm diferentes formas de gerir as ações para se tornarem inclusivos, surgiu a questão em saber, Qual a perceção dos agentes educativos de um agrupamento de escolas sobre as práticas desenvolvidas no centro de apoio à aprendizagem no processo de promoção da inclusão dos alunos (1º ciclo)?

Assim, este estudo tem como objetivo: Conhecer a perceção dos agentes educativos de um Agrupamento de escolas sobre as práticas desenvolvidas pelo Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA-1º ciclo) e a contribuição dessas práticas para o processo de inclusão dos alunos.

O primeiro capítulo enquadra o estudo na temática da Educação Inclusiva. Começamos por contextualizá-la no âmbito da sociedade inclusiva e no que se refere aos desafios que a mesma coloca à implementação de uma efetiva educação inclusiva em contexto escolar. Refletimos sobre as implicações ao nível da inclusão escolar dos alunos com NEE e do próprio conceito. Falaremos dos desafios e dificuldades que se colocam à inclusão de alunos com problemáticas graves. Faremos um breve enquadramento legal, posicionando a mesma no contexto das políticas educativas nacionais, essencialmente do novo regime jurídico da educação inclusiva.

Seguindo a perspetiva deste decreto-lei, expomos o funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem e o seu apoio às práticas de inclusão e ao desenvolvimento de uma educação equitativa, capaz de responder às necessidades educativas de cada aluno.

No segundo capítulo explicitamos a metodologia de investigação, enunciando as características da abordagem qualitativa. A investigação segue o desenho de um estudo de caso, centrando-se num Agrupamento de Escolas do concelho de Lisboa, com recurso a entrevistas semi-estruturadas a professores do ensino regular e de educação especial, coordenadora de educação especial e diretor do agrupamento.

As entrevistas realizadas têm como objetivo, recolher a perceção dos entrevistados, acerca das orientações da tutela emanadas em 2018 (DL nº54), da inclusão escolar e do contributo do CAA para a operacionalização de práticas de inclusão. Apresentamos o plano delineado, sendo ainda expostos os procedimentos relativos à recolha e análise, bem como, as técnicas e instrumentos utilizados.

No terceiro capítulo procedemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos através das entrevistas realizadas e nas considerações finais procuramos responder às questões previamente levantadas e verificar em que medida os objetivos do estudo foram alcançados, sintetizando as conceções mais relevantes dos professores entrevistados relativamente à realidade abordada e caracterizando a forma como perspetivam o papel do CAA na inclusão dos alunos com problemáticas graves.

Por fim, constam do trabalho as referências bibliográficas e anexos referentes à recolha de dados e aos processos de ordenação dos mesmos, designadamente, as transcrições de todas as entrevistas, um exemplo da primeira fase da análise de conteúdo e o quadro completo da análise de conteúdo.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO  
TEÓRICO

| " | | " |

## 1. Inclusão escolar

Abordar o tema da inclusão implica falar de direitos humanos, de uma sociedade e de uma educação para todos, implica falar de uma vida social, económica, política, cultural e educacional de qualidade, equitativa, holística, ousada e ambiciosa e onde ninguém é deixado para trás (UNESCO, 2005). Não obstante estes princípios, encontrar uma definição consensual para o conceito de inclusão não é fácil. No entanto, estando o tema implícito a este estudo, iremos abordar de forma mais detalhada a inclusão no contexto educativo.

A Declaração de Salamanca (Unesco 1994) surgiu como norteadora da inclusão escolar. A partir deste documento, o conceito de inclusão vem pôr em causa, mais uma vez, o modelo de escola tradicional, que busca “homogeneizar” as atividades, destacando ainda mais as diferenças entre os alunos, assim como as escolas especiais, que separam os indivíduos por “deficiência”.

Para Ainscow e Ferreira (2003) e Rodrigues (2019), a inclusão é lidar com as diferenças, todas as diferenças, assumindo-se o valor e a riqueza da diversidade.

De acordo com Freire (2008), a ideia central do movimento de inclusão é que todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e é a escola que se tem que adaptar aos seus alunos, para tirar partido da diversidade existente. Neste sentido, é possível dizer que a inclusão escolar está diretamente ligada ao Direito à Educação.

“Estou aqui para falar em nome do direito à educação de todas as crianças. (...) Pedimos aos governos que assegurem educação gratuita e obrigatória para todos e para cada criança. (...) queremos escolas e educação para um futuro brilhante de cada criança. (...) Uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo. A educação é a única solução. A educação é a única solução. Educação em primeiro lugar.” Extrato do discurso de Malala Yousafzai na ONU, no dia 12 de julho de 2013.

O conceito de inclusão começou por defender a entrada física, social e académica de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares (Smith et al., 1995, Correia e Martins, citado em 2000), alargando-se ainda a todas as minorias (sociais, linguísticas, étnicas, religiosas, etc.). Para Rodrigues (2019), no Decreto-Lei nº 54/2018 “entende-se Inclusão como um valor transversal a toda a escola que se propõe a educar todos os seus alunos a partir das suas diferenças sejam elas de género, de etnia, de deficiência de processo de aprendizagem”.

Segundo Bautista (1997), atualmente o “modelo da escola inclusiva geradora de sucesso para todos é uma exigência social e política, é a tradução, em termos educacionais, dos valores da democracia, da justiça social e da solidariedade” (p. 123).

Neste sentido, a Escola Inclusiva tem como princípio básico a ideia que todos os alunos devem aprender juntos, sem serem segregados pelas suas características e diferenças, suportando assim uma “educação para todos e com todos” (Rodrigues, 2019, p.291).

Nunes e Madureira (2015) salientam que a escola tem de ser capaz de responder às necessidades da diversidade de todos os alunos que a frequentam. Tem que criar oportunidades para que todos se possam sentir acolhidos e participantes ativos nas atividades e nas aprendizagens que lhe são proporcionadas. Assim, é preciso que se compreenda que as estratégias pedagógicas se destacam como parte da educação inclusiva, devendo ser compreendidas como direcionadas a todos os alunos, respeitando as diferenças entre eles.

Rodrigues (2016) sustenta que a escola inclusiva é aquela que:

[...] conhecendo as características dos alunos, organiza o currículo para os poder ensinar, diferencia estratégias para os educar e se modifica para lhes proporcionar uma real igualdade de oportunidades e sucesso. [...] Se a escola (quando digo escola, digo toda escola, incluindo todos os adultos que nela trabalham) não for capaz de se modificar, de reinventar a forma como organiza a comunicação, o ensino, a aprendizagem, as experiências de vida, certamente que nunca será uma escola inclusiva (p.38).

Para que tal aconteça, devem ser introduzidas nas salas de aula estratégias e práticas diferenciadas. Estas alterações a nível de estratégias e práticas pedagógicas dependem da atitude, do conhecimento, da competência e da capacidade dos professores em criarem contextos de ensino, reajustando o currículo de acordo com as necessidades e as potencialidades de todos os alunos.

A legislação nacional tem procedido a orientações precisas, no sentido de a escola poder encontrar e facultar respostas educativas individualizadas, de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada aluno e face às dificuldades evidenciadas por estes. Atualmente, estas possibilidades são concretizadas, principalmente, através do Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, que homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, que estabelece o regime da educação inclusiva e também do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que

determina o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores para a avaliação das aprendizagens.

Assim, o decreto-lei nº 54/2018 surge articulado com o Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho nº6478/207, de 26 de julho), com as orientações relativas à Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho) e ainda com as Aprendizagens Essenciais (2017).

Com efeito, o Decreto-Lei n.º 54/2018 determina que as escolas devem encontrar respostas educativas e formativas para todos os alunos, em condições de equidade no acesso ao currículo e na plena inclusão social.

Destaca também que a escola deve adaptar os processos de ensino às características e condições de cada aluno, através de modelos curriculares flexíveis e de uma abordagem multinível, mobilizando os meios de que dispõe para promover o sucesso real das aprendizagens de forma universal. Esta nova conceptualização baseia-se em princípios e acordos assumidos a nível internacional, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015).

O aluno com problemáticas graves deve sempre que possível seguir o currículo comum, apesar de, por vezes, ser fundamental delinear adequações curriculares, de forma que cada aluno possa fazer um percurso de acordo com as suas necessidades.

O currículo é uma temática alvo de muitos estudos. Uma definição básica do significado da palavra currículo, no âmbito educativo, pressupõe que ele é um orientador das ações pedagógicas e didáticas, está sustentado no projeto educacional escolar e nele podemos ver as referências das linhas de pensamento que orientam o sistema educativo de cada país, suas vertentes políticas e filosóficas. É um guia para o planeamento e para a ação.

Neste sentido e segundo Apple (1999) “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. É sempre parte de uma tradição seletiva [...] de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo [...]” (p. 51). No currículo encontramos os parâmetros sobre os conhecimentos que irão ser trabalhados, a forma como isso se dará e quando acontecerá, para além da avaliação da aprendizagem. Roldão (1999, p. 24) considera que o currículo escolar “ é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”.

No entendimento de Madureira e Leite (2003, p. 132), o currículo...

"Não é apenas o documento prescrito e que enuncia os objetivos da ação educativa, os conteúdos através dos quais se perseguirão esses objetivos e todos os outros elementos que fazem parte do 'currículo plano', mas é também o processo de concretização desse plano, isto é, o 'currículo vivido', o 'currículo ação', o 'currículo real'".

Para Leite (2010; 2012) a falta ou inadequação de respostas curriculares para cada um dos alunos, não conduz apenas ao insucesso educativo dos alunos, mas igualmente ao insucesso da própria escola inclusiva e, conseqüentemente, ao insucesso das políticas inclusivas.

A autora menciona que gerir um currículo exige o conhecimento e análise das propostas curriculares oficiais e comuns, a tomada de decisões curriculares refletidas e fundamentadas, negociadas e assumidas coletivamente e consubstanciadas em projetos estratégicos de intervenção.

Mendes e Zerbato (2018) acrescentam que uma escola inclusiva requer a participação de toda equipa escolar (gestão escolar, professores, profissionais especializados, família, alunos e comunidade em geral) na edificação de uma identidade e cultura colaborativa para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas para acesso e aprendizagem de todos.

Para que se materialize a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo de todos, é necessário mobilizar os meios da educação, da saúde e da inclusão social de modo a responder à diversidade de necessidades de alunos. Uma escola inclusiva em pleno acarreta a cooperação dos recursos da comunidade, induz entre vários aspetos, a construção de uma cultura colaborativa que vise a parceria e articulação com professores de educação especial e profissionais especializados, a fim de concretizar e implementar práticas pedagógicas inclusivas.

Neste âmbito importa reproduzir a premissa de Sanches-Ferreira (2007, p.9), ao sustentar que, de facto, "a exequibilidade das propostas inclusivas depende muito daquilo que os professores enquanto elementos chave de todo o processo educativo conseguem, efetivamente, fazer nas suas salas de aula".

Freire (2008, p. 11) considera que é imprescindível que se procure:

Sensibilizar os diferentes agentes educativos para novos princípios, desenvolver novos modos de estar e de encarar a sua profissão, a sua relação com os outros agentes educativos e as dificuldades dos alunos e facilitar-lhes a apropriação de novas competências, que lhes permitam desenvolver um trabalho voltado para a resolução

de problemas, alicerçado na colaboração e na partilha de experiências e de saberes e alimentado pelo desejo de, continuamente aprender.

Esta linha de pensamento parece vir ao encontro dos princípios do novo Diploma de Educação Inclusiva, o Decreto-Lei nº54/2018, pois entende-se que é importante a parceria entre professores especializados e outros profissionais para a elaboração de recursos, materiais, atividades e a criação de espaços educativos e flexíveis para a aprendizagem de todos os alunos, contemplando, assim, a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem.

O Decreto-Lei 54/2018 vem, ainda, determinar a mobilização dos recursos disponibilizados não apenas pela escola, mas também pela comunidade envolvente, incitando que todos possam ser agentes mais ativos e decisivos no percurso e sucesso educativo de cada um dos alunos.

A comunidade educativa no seu todo torna-se, assim, no fundamental agente da educação inclusiva. O sucesso educativo é condicionado pela participação e colaboração de professores, assistentes operacionais, alunos, pais e todas as outras pessoas que colaboram nos serviços da escola e apoio à educação, resultando das relações entre estas pessoas e da interação das mesmas nas suas funções. O modo como atuam os agentes educativos é uma forma substancial de promoção à inclusão, tornando a escola um local seguro e acolhedor para todos.

De acordo com Sousa (2010), a procura de processos mais adequados para que cada aluno, em função das suas características, é um ato de diferenciação, desejável à luz de princípios de educação inclusiva onde todos os alunos convivem e crescem, respeitando as diferenças.

Face a este panorama, Roldão (1999, p. 29) diz o seguinte:

“O reconhecimento efetivo do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro dos problemas curriculares do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar [...]

Materializar a inclusão implica incluir a organização do espaço e do tempo, a diversificação dos equipamentos, das estratégias, das metodologias, das atividades e dos instrumentos de avaliação.

Em Portugal, segundo o anterior Decreto-lei relativo à inclusão escolar (DL nº3/2008), uma das medidas implementadas foi a criação de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e as

unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo (PEA). Ambos estes tipos de Unidades não eram, em situação alguma, mais uma turma da escola, deviam antes de mais ser um recurso pedagógico especializado das escolas ou agrupamentos de escolas.

A atual legislação em vigor, Decreto-Lei 54/2018, cria os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) que passam a acolher as valências de unidades especializadas já existentes no terreno, garantindo uma solução que complemente o trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista à inclusão. Estes Centros, porém, têm objetivos e funções mais abrangentes que as anteriores Unidades. Com efeito, no preâmbulo do decreto-lei nº54/2018 afirma-se que:

Reconfigura-se o modelo de Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem, que aglutina o primeiro, transformando-se num espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todos.

Mais à frente retomaremos a abordagem sobre estes Centros e o seu papel nos Agrupamentos de Escolas.

## 2. Desafios e dificuldades da inclusão de alunos com problemáticas graves

Atualmente a escola depara-se com as características heterogêneas dos alunos, tentando proporcionar uma igualdade de oportunidades que possibilite o sucesso de todos, implicando mudança em vários níveis e particularmente na sua prática educativa (Baptista, 2013). A multiplicidade de alunos em contexto de sala de aula com diferentes tipos de preocupações, capacidades, aptidões e motivações faz com que os profissionais do século XXI devam partir para um ensino/aprendizagem oferecendo resposta a todos eles, educando na diversidade (Espinosa, Martinez & Seijo, 2019).

Segundo Silva (2011) a complexidade na construção de escolas inclusivas está relacionada com uma prática que vá nessa direção. Se o nosso objetivo é o acesso para todos a uma educação de qualidade, torna-se essencial existir coerência entre o que anunciamos e aquilo que são as práticas educativas. Desta forma torna-se fundamental promover mudanças institucionais, curriculares e pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos, mudanças em que todos (docentes e outros agentes educativos) estejam envolvidos de forma a colaborarem no caminho de adaptação da escola às necessidades dos alunos (Ainscow, 1996).

Sanches (2011) também partilha da mesma opinião, salientando que a educação inclusiva pressupõe que a escola disponha de condições para proporcionar o acesso ao currículo a todos os alunos da sua comunidade, flexibilizando e adaptando-se às suas necessidades de forma a responder à diversidade subjacente, apostando na mudança de mentalidades e de práticas, envolvendo, valorizando e responsabilizando todos os intervenientes no processo educativo.

A Unesco (2017), no *Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*, refere algumas práticas que podem ser consideradas bem-sucedidas na contextualização da educação inclusiva: i) Escolas e outros centros de aprendizagem tem estratégias para incentivar a presença, participação ativa e conquista de todos os alunos da comunidade local, ii) As escolas e outros centros de aprendizagem facultam apoios aos estudantes que estão em risco de insucesso ou exclusão, iii) A equipa de apoio e dos docentes tem oportunidade de participar em formação contínua para enriquecer a sua carreira profissional e desenvolver praticas inclusivas equitativas e por fim iv) A equipa de apoio e os docentes estão preparados para responder à diversidades dos alunos durante a formação inicial.

Sendo este um estudo que decorre das alterações legislativas relativamente às respostas educativas a aplicar a todos os alunos e, sendo a escola um espaço de excelência para o desenvolvimento de relações humanas, onde se aprende a viver com a diferença e a desenvolver atitudes de respeito e de partilha, julgamos importante compreender os conceitos e aprofundar o contexto atual em que este estudo se integra.

A realidade atual é diferente da que se vivia há algumas décadas. A sociedade, como bem compreendemos, apresenta melhorias consideráveis nas condições de vida dos indivíduos e, estas mudanças, fazem-se sentir também ao nível da população com algum tipo de NEE e sobre as quais muito se tem debatido e legislado.

Publicado em Portugal em 2018 de um novo regime jurídico da educação inclusiva anteriormente referido (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) que veio estabelecer a possibilidade de uma educação mais inclusiva, esta promulgação veio atualizar as leis anteriores e estruturar a qualidade educativa que tem como principal fundamento “a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”. Um ponto relevante é que “a educação inclusiva visa a equidade educativa”.

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho é claramente demonstrado que atualmente o foco da intervenção com esta população não passa por uma categorização das suas necessidades, mas sim por uma intervenção efetivada através de uma flexibilização curricular que propicie e potencie que cada aluno desenvolva ao máximo as suas potencialidades e interesses.

O legislador apresenta o Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva como dirigido a todos os alunos, independentemente da existência de um diagnóstico de uma perturbação de aprendizagem específica e/ou de outra de caráter permanente ou temporário. Esta medida define, portanto, que deixa de ser necessário uma categorização médica para intervir e prevê-se que, em percursos diferenciados, cada aluno tenha um currículo adaptado para atingir o sucesso educativo (Vieira, 2019).

Atualmente vive-se uma procura persistente por melhorar os padrões de qualidade da escola e os resultados escolares dos alunos, sem perder de vista a promoção da equidade e da inclusão.

“Promover a equidade em Educação é antes de mais tomar consciência das faltas de equidade que a nossa educação pratica. Sem esta consciência e este olhar crítico sobre a escola, todos os esforços para promover a equidade são vãos porque não se entende a sua pertinência.” (Rodrigues, 2014, p. 79)

A promoção da equidade em educação implica, além de medidas diferenciadas na promoção do acesso e sucesso para todos, um modelo de atuação que permita a efetiva interação entre todos os participantes no processo educativo.

De referir que é neste decreto-lei que deixa de ser usado o termo NEE presente em anteriores diplomas legislativos e, como refere Correia (2018)

“ao pretender-se excluir do documento o termo NEE, não só se está a desvirtuar o desígnio explícito na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência mas também se está a reconhecer que, de facto, as NEE, pese embora a sua natureza ou severidade, passam a ser, neste decreto, inseridas na categoria de “todos”.

Em comparação com o decreto-lei anterior, este novo regime jurídico estabelece ainda outras alterações:

- não recorre a qualquer categorização dos alunos, nomeadamente as perturbações do espectro do autismo e a multideficiência e surdo cegueira, que ainda se encontrava presente no DL 3/2008;
- deixa de ser uma legislação especial para alunos especiais e passa a incluir todos os alunos que, em algum momento do seu percurso escolar revelem dificuldades;
- estabelece uma intervenção multinível, num “continuum” de medidas de resposta para todo e qualquer aluno; passa a ser mais valorizada a avaliação dos fatores escolares e contextuais;
- determina que a informação nos documentos seja objetiva e direcionada para o sucesso educativo, de acordo com uma gestão flexível do currículo;
- cria as equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva;
- e sempre que necessário e de forma complementar, as equipas podem socorrer-se dos serviços da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social.

O DL 54/2018 define três medidas de suporte à aprendizagem: Medidas Universais, Medidas Seletivas e Medidas Adicionais. Estas últimas destinam-se a dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

Como medidas universais o DL elenca, entre outras, “a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; d) A promoção do comportamento social; e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (Decreto - Lei nº 54/2018, p. 2921)”.

Consideram - se medidas seletivas “a) Os percursos curriculares diferenciados; b) As adaptações curriculares não significativas; c) O apoio psicopedagógico; d) A

antecipação e o reforço das aprendizagens; e) O apoio tutorial. (Decreto-Lei 54/2018, p. 2921)”.

Consideram-se medidas adicionais “a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas; b) As adaptações curriculares significativas; c) O plano individual de transição; d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social”. (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2922).

Esta abordagem multinível, em que a opção por um tipo de medidas não exclui as outras e em que, para optar pelas medidas mais afastadas da educação comum, é preciso provar que as anteriores não respondem às necessidades do aluno, constitui uma mudança efetiva na forma como é encarado o percurso curricular dos alunos.

Como referimos antes, no contexto do Decreto-Lei (54/2018) a expressão *Necessidades Educativas Especiais* não consta, embora a problemática continue a estar presente. Na Declaração de Salamanca, os alunos com NEE são “todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (UNESCO, 1994, p. 6), abrangendo não só as crianças deficientes como “crianças sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p.6).

Em termos gerais, consideram-se alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) aqueles que, por apresentarem determinadas condições específicas, permanentes ou temporárias, podem necessitar de um conjunto de recursos educativos particulares, durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional (Botas, 2012; Correia, 2008; Armstrong & Barton, 2003).

Deste modo, revela-se imperativa a execução de medidas educativas ajustáveis, que apelem a métodos diversificados e adequados às particularidades das crianças e adolescentes com problemáticas graves, permitindo restringir os entraves colocados à sua aprendizagem. Assim, embora o termo NEE não seja usado no atual decreto-lei, mantém-se a perspetiva sobre a necessidade de dar uma resposta adequada a todos os alunos, sejam temporários ou permanentes os problemas que apresentem.

Neste contexto, atualmente perspetiva-se a Educação Especial como o conjunto de recursos humanos e materiais, existentes no sistema educativo, que facilita o

planeamento e implementação de respostas adequadas aos alunos que apresentem determinadas características, sempre em articulação com os restantes professores.

Todavia, os desafios continuam a ser significativos, quer para os profissionais, quer para os primeiros agentes educativos, como é o caso da família (Nunes, 2008; Nunes, 2012). É necessário que o contexto escolar possua apoios altamente especializados e permanentes, permitindo aos diferentes participantes no processo educativo encontrar meios de ensinar e instruir, respeitando as necessidades e limitações da criança/adolescente, promovendo um ambiente organizado e qualidade de vida (Carroll, 2010; Mansell, 2010; Correia 2018).

A inclusão destes alunos não acontecerá simplesmente porque está sustentada por leis ou decretos, uma vez que manter um aluno com NEE numa turma de ensino regular não lhe garante a inclusão,

Quando nos referimos à relação, ou às relações entre inclusão/exclusão, facilmente nos vem à mente a ideia de um espaço, e de estar dentro ou fora deste espaço, de estar de um lado ou de outro de uma suposta fronteira. Estabelecer os limites desta fronteira é, no mínimo, uma tarefa complicada, pois as fronteiras da exclusão aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, se multiplicam, se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem. (Skliar. 2001, p. 14).

Dentro desse contexto, percebe-se a necessidade de as escolas se adaptarem para o atendimento individual do aluno, reconhecendo e valorizando as capacidades de cada um, precavendo a exclusão daqueles que, supostamente, não desenvolvem a aprendizagem conforme o padrão mais comum.

Por isso, é necessária uma educação que possibilite o desenvolvimento pleno destes alunos, de maneira que eles possam apropriar-se da cultura histórica e socialmente construída. Todos os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio entre eles próprios, que se for utilizada pode resultar numa força adicional para os alunos com NEE ou aprenderem, promovendo o seu desenvolvimento global, baseado num espírito de pertença e de participação nos diversos contextos da vida escolar, sem nunca perder de vista as necessidades específicas de cada aluno (Correia, 2003).

Nesta perspetiva, o professor não é apenas parte integrante do processo educativo, mas torna-se um dos meios mais importantes para redimensionar o papel da escola, executando e dando novos significados a sua prática pedagógica. O papel do professor presume trabalho em equipa, não só prévio, mas também durante o tempo

em que decorre a aula, para que as estratégias pedagógicas sejam cada vez mais adequadas à diversidade dos alunos.

Segundo Correia (2008), os professores que desempenham as suas funções em escolas inclusivas “...colaboram e planeiam mais, aprendem novas técnicas uns com os outros, participam num maior número de formação, demonstram vontade de mudar e utilizam a diversidade de estratégias para ensinar os alunos...” (pp.23-24).

Com efeito, para que as mudanças aconteçam é necessário um trabalho colaborativo coordenado, envolvendo nomeadamente os pais, alunos, ministério, outros profissionais da educação. A escola inclusiva invoca a um novo modelo de comunidade “tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e de amizade” (Correia, 2008, p.31).

Como referimos anteriormente, numa perspetiva inclusiva, deve existir uma interligação entre todos os envolvidos e uma responsabilização do meio envolvente pela adequação das respostas, nomeadamente através da prestação de serviços educativos, psicológicos, terapêuticos sociais e clínicos para promover o sucesso educativo, a autonomia e a estabilidade emocional (Correia, 2008).

A inclusão do aluno com problemáticas graves no ensino regular implica, portanto, uma adequação do currículo escolar e a modificação nas formas de ensinar e avaliar. É este desafio que se põe à escola e a todos intervenientes, pois além de práticas que incluam o aluno com NE graves, é imprescindível garantir a aprendizagem e o progresso integral de todos de forma igualitária.

Por outro lado, a heterogeneidade das turmas atualmente obriga à implementação de estratégias eficientes e diferenciadas para a gestão na sala de aula (Sanches, 2005), o que constitui um outro desafio para os docentes. Uma dessas estratégias é a diferenciação pedagógica que assume um carácter de resposta à heterogeneidade e à diferença, considerando-a uma mais-valia e um desafio estimulante (Rocha, 2016).

O ensino precisa de respeitar as diferenças e os ritmos de aprendizagens de todos e não apenas de um grupo/turma. É nesta abordagem que a diferenciação pedagógica está apoiada, ou seja, saber gerir o processo de ensino aprendizagem de todos e cada um dos alunos. Correia (2010, p. 31), baseando-se no Working Fórum on Inclusive School (1994), destaca:

“(...) um sentido de comunidade e de responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte de educadores, professores e demais profissionais da educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, designadamente com pais, ambientes de

aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total.”

Com efeito, a inclusão não exige do professor competências de educação especial, mas requer as competências profissionais características da docência e um conhecimento profissional sólido nas suas diferentes dimensões (Leite, 2016).

Como vimos, no DL n.º54/2018 a diferenciação é também vista como veículo para ultrapassar as dificuldades dos alunos “com necessidade especiais”. De facto, o progresso educativo destas crianças depende da qualidade das adaptações ambientais, curriculares e estratégicas, dos recursos que são implementados e da articulação de saberes entre todos os membros que constituem a equipa educativa. Importa assim salientar que, independentemente do tipo da problemática da criança, esta deverá ter a possibilidade de usufruir de respostas educativas e de medidas de apoio que se adaptem às suas características e especificidades em todo o seu percurso formativo.

Este é, sem dúvida, o objetivo da escola, ensinar todos os alunos, fazer com que todos aprendam. No entanto, para que esse objetivo se realize e a aprendizagem aconteça, os docentes devem focar-se nos “processos didáticos e pedagógicos em sala de aula” (Leite, 2016, p. 7). Esta autora defende ainda que “uma pedagogia inclusiva depende, antes de mais, da atitude do professor face à diferença e da sua atitude face ao currículo” (p. 8). De facto, a implementação de uma política inclusiva bem-sucedida encontra-se dependente da forma como os professores equacionam o currículo e a gestão curricular, designadamente as adaptações curriculares, uma vez que, embora os docentes concebam algumas respostas diferenciadas para o sucesso educativo dos alunos, estas são pouco usadas na prática e apenas em algumas salas (Avramidis & Norwich, 2002; Sanches-Ferreira, 2007; AEDEE, 2011; Nunes & Madureira, 2015; Silva & Leite, 2015).

Entretanto, esse sucesso também depende da oferta de serviços concomitantes e continuados de Educação Especial, é preciso que ofereçamos ensino especializado, individualizado e ativo, constantemente avaliado quanto aos seus resultados. Ter o currículo comum como referência e conhecer o nível de desenvolvimento do aluno com NEE são requisitos essenciais para o sucesso da prática de escolarização desse aluno na classe comum (Fuchs & Fuchs, 1998).

### 3. Centros de Apoio à Aprendizagem

Como vimos antes, em termos de estruturas de apoio à inclusão escolar, o Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva prevê a criação de Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA). Segundo o artigo 13 do Decreto-Lei n.º 54, o Centro é uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências dos Agrupamentos de escolas e constitui uma resposta organizativa de apoio à inclusão.

Os CAA são considerados como um recurso organizacional específico e uma valência da escola, cujos objetivos são definidos no seu Artigo 11º e vão no sentido de apoiar a inclusão de todos os alunos ao longo do seu percurso escolar e /ou na vida pós-escolar, passando não só pela área da educação, mas também pela do lazer e de uma vida social ativa, participativa e de qualidade. Os CAA têm como missão apoiar a inclusão das crianças/alunos no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo.

Assim, são objetivos gerais dos CAA:

- a) Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/ turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo;
- b) Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar;
- c) Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma (nº2 do art. 11 do DL 54/2018).

Mais adiante, o Decreto-lei especifica estes objetivos gerais:

- a) Promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem;
- b) Apoiar os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem;
- c) Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo;
- d) Desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- e) Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem;
- f) Apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar (nº6 do art.11 do DL 54/2018).

Mais do que se inserir nas respostas educativas disponibilizadas pela escola e de reconfigurar o paradigma de Unidade Especializada neste novo modelo, aglutinando o primeiro, os CAA procuram constituir-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de dinâmicas pedagógicas, de acordo com o artigo 21 do Decreto – Lei n.º 55, de 6 de julho.

Com efeito, as Unidades Especializadas surgiram em 2008, ao serem instituídas pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro e passaram a denominar-se oficialmente, Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

São estas unidades, com uma trajetória trilhada de alguns anos, mas também de muitas incertezas e experiências na procura do caminho da inclusão que, através do decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, são transformadas nos CAA. Modifica-se, portanto, o modelo de Unidade Especializada, passando a prevalecer o modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem, ou seja, uma estrutura agregadora dos recursos humanos e materiais, orientada para a diferenciação e adequação de respostas educativas, tendo em consideração os saberes e as experiências de todos.

Logo no preâmbulo do Decreto-Lei 54/18 é indicado que estes deverão ser um “espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todos” (p.2919).

O Centro de Apoio à Aprendizagem procura constituir-se, assim, como um garante à inclusão do aluno na vida escolar e pós-escolar, com dinâmicas inclusivas em contexto de sala de aula e de apoio à turma.

O fundamento do Centro de Apoio à Aprendizagem é trabalhar em estreita colaboração com os docentes da turma dos alunos que mostram dificuldades de aprendizagem nas estratégias, nas dinâmicas e nas metodologias de intervenção interdisciplinar, a fim de apoiar os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar. Participa ainda na conceção de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo.

A ação educativa desenvolvida neste centro, adicional da que é realizada na turma de pertença do aluno, chama a intervenção de todos os agentes educativos, especialmente o docente de educação especial. Neste sentido, a exploração dos pontos de vista dos diferentes profissionais relativamente à implementação de uma

nova política, o modo como os profissionais percebem o seu conhecimento acerca da legislação, o seu papel na equipa e a existência de condições facilitadoras da implementação da legislação contribui para a forma como lidam com os aspetos práticos da nova legislação, designadamente a gestão de tarefas, responsabilidades e a colaboração com outros profissionais (Palikara et al., 2019).

O papel do centro requer um trabalho colaborativo que compreende a planificação conjunta, a definição de estratégias e materiais adequados, entre outros, que promovam aprendizagem e a participação no contexto da turma de pertença dos alunos.

Quando é necessário um apoio mais direto aos alunos, a atuação do centro de apoio à aprendizagem deve ser a de complementar o trabalho realizado em contexto de sala de aula. Segundo o n.º 5 do artigo 13, o Centro de Apoio à Aprendizagem é para todos os alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, com necessidades educativas, cujas medidas adicionais de suporte à aprendizagem sejam as previstas no n.º 4 do artigo 10 e que necessitem de apoio às aprendizagens e respostas para o percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação, afirmando-se como resposta complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos pedagógicos, com vista à sua inclusão.

Ainda no n.º 5 do artigo 13.º do DL 54/2018, os CAA são especialmente orientados para os alunos a frequentar a escolaridade obrigatória, cujas medidas adicionais de suporte à aprendizagem sejam as adaptações curriculares significativas, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Neste contexto, tomam especial relevo as Equipas Multidisciplinares de apoio à Educação Inclusiva, que visam não apenas a identificação e encaminhamento dos alunos, tendo em conta todas as suas características, mas também o acompanhamento, a supervisão da eficiência da aplicação das medidas de apoio e o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno.

Uma nota imprescindível neste atual Decreto-Lei é o reforço do importantíssimo papel dos pais ou encarregados de educação, concedendo-lhes todos os direitos e deveres relativamente ao seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus filhos, isto é, estes terão direito a participar nas reuniões da equipa multidisciplinar, na elaboração e na avaliação do programa educativo individual, poderão pedir a revisão do programa educativo individual, terão, portanto, acesso a todo o processo individual e informação dos seus filhos.



CAPÍTULO 2- ENQUADRAMENTO  
METODOLÓGICO

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo apresentaremos os aspetos relacionados com o enquadramento metodológico do nosso estudo, iniciando com a definição do problema e a justificação do estudo e os objetivos do mesmo. Depois, descreveremos a metodologia usada para a concretização do estudo, bem como a justificação da sua aplicação e o desenho da investigação. São ainda caracterizados os participantes no estudo e explicitadas as técnicas de recolha e tratamento dos dados.

## 1- Definição do problema e justificação do estudo

Ao estudar as práticas desenvolvidas no Centro de Apoio à Aprendizagem e o seu contributo na inclusão dos alunos de um agrupamento de escolas, o nosso estudo prende-se com a importância que este pode ter na promoção da educação inclusiva, na medida em que a sua ação pode ser benéfica na implementação do princípio da educação e da equidade para todos os alunos, modificando atitudes discriminatórias, capacitando os alunos para um projeto de vida com mais qualidade e contribuindo para criar sociedades acolhedoras e inclusivas.

Enquanto professores, buscamos promover a construção de relações humanas mais equânimes e contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, estamos cientes das dificuldades das escolas no apoio às práticas da inclusão de todos, independentemente da sua capacidade, deficiência, origem socioeconómica ou origem cultural. Torna-se imperioso perceber que, para tal, é urgente dar respostas educativas diferenciadas aos alunos com e sem necessidades educativas especiais. Como refere Ponte (2006), a investigação sobre a prática é “um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente” (p.6).

Como vimos no capítulo anterior, os Centros de Apoio à Inclusão surgem como resposta aos alunos com problemáticas mais graves e têm a dupla função de prestar apoio direto a esses alunos, providenciando a criação de ambientes, metodologias e recursos estimuladores da interação e da aprendizagem e ainda apoiar os professores das turmas em que esses alunos estão inseridos, Estes objetivos, expressos no Decreto-Lei nº54/2018, são ambiciosos e nem sempre os Agrupamentos de Escolas têm recursos humanos e/ou materiais suficientes para criar respostas adequadas às necessidades.

Por outro lado, algumas destas crianças e jovens apresentam dificuldades de grande complexidade, que exigem um planeamento, desenvolvimento e monitorização das

práticas muito exigente, quer para os professores de Educação Especial, quer para os outros docentes.

Para além disso, os CAA previstos na atual legislação não são apenas uma mudança de designação face às Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e às Unidades de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira congénita que funcionaram ao abrigo da anterior legislação (Decreto-lei nº3/2008). Com efeito, os CAA têm objetivos e funções bem mais abrangentes, como pudemos verificar no capítulo anterior.

Tendo presente esta problemática, a pergunta de partida para este estudo pode ser resumida do seguinte modo: **Qual a perceção dos agentes educativos de um agrupamento de escolas sobre as práticas desenvolvidas no centro de apoio à aprendizagem no processo de promoção da inclusão dos alunos (1ºciclo)?**

## 2. Objetivos do Estudo

Pretendemos com este estudo compreender qual o papel do CAA num Agrupamento de Escolas e saber a perceção dos atores educativos sobre forma como, na realidade atual, as práticas destes Centros correspondem às necessidades dos alunos que se integram nas orientações preconizadas no decreto – lei 54º de 6 de julho de 2018.

Com base no paradigma de escola inclusiva, o objetivo desta investigação é conhecer a perceção dos agentes educativos de um Agrupamento de escolas sobre as práticas desenvolvidas pelo Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA-1ºciclo) e a contribuição dessas práticas para o processo de inclusão dos alunos.

Para tal, consideramos necessário conhecer a perceção dos professores em relação à aplicação do quadro legislativo em vigor (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) procurando identificar os pontos positivos dessa implementação, mas também os aspetos onde se verificam as maiores dificuldades.

Como já referido anteriormente este estudo realizar-se-á num Agrupamento de escolas da cidade de Lisboa, tendo como participantes: docentes de educação especial; docentes de ensino regular (o grupo docente do 1º Ciclo), a Coordenadora de Educação Especial e o Diretor do Agrupamento de Escolas.

De acordo com o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar a opinião dos professores sobre as modalidades e serviços de apoio mais apropriados para alunos com NEEs;

- b) Conhecer a opinião dos professores relativamente às medidas de suporte, aos recursos e às dificuldades sentidas na apropriação e implementação do Decreto-Lei nº54/2018.
- c) Conhecer as diferentes respostas educativas que integram/constituem o CAA;
- d) Conhecer a perceção dos participantes sobre as práticas desenvolvidas no CAA no âmbito da inclusão de alunos com NEE;

### 3. Natureza do estudo e desenho da investigação

Esta investigação de natureza qualitativa insere-se no paradigma interpretativo, com uma natureza exploratória-descritiva, orientada no sentido de conhecer o que os docentes pensam sobre as práticas do CAA no que se refere à inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais. O estudo tem uma natureza exploratória uma vez que procurará “retratar o que existe hoje e agora em relação a um problema ou fenómeno, por vezes mesmo descobrir relações entre fenómenos em busca de informação útil para planear uma investigação experimental futura” (Mertens, 1998, citado por Coutinho, 2014, p. 289), isto é, a finalidade última deste estudo será recolher conhecimento para que, no futuro, se possam delinear algumas linhas de intervenção educativa mais eficazes. Segundo Sousa e Baptista (2011) “a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização dos resultados.” (p.56)

Como referem Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é especialmente adequada para estudar os fenómenos no seu ambiente natural, procurando conhecer o que os atores pensam sobre esses fenómenos e a forma como os vivenciam.

A metodologia qualitativa é característica do paradigma interpretativo (Coutinho, 2011), que defende que os fenómenos sociais só podem ser compreendidos do ponto de vista dos sujeitos envolvidos.

A investigação desenvolve-se através de um estudo de caso, uma vez que se trata de um estudo exploratório que visa conhecer uma realidade complexa e o objeto de estudo está claramente delimitado (Bogdan & Biklen, 1994; Yazan, 2015).

Este tipo de desenho de investigação implica o estudo aprofundado e intensivo das diferentes dimensões de um fenómeno, no seu contexto, utilizando diversas fontes de dados e/ou técnicas (Coutinho, 2011). Merriam (1988, citado por Coutinho, 2011), caracteriza o estudo de caso como sendo particular (uma vez que se foca num único

fenómeno e os seus resultados dizem respeito apenas àquela realidade); descritivo, holístico e indutivo. Para Yin (1994, citado por Coutinho, 2011, p. 294), é “a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o ‘como’ e o ‘porquê’ de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo”. Na tabela seguinte apresentamos as fases através das quais desenvolvemos o presente estudo de caso.

**Tabela 1**

*Fases do desenho do estudo*

1ª fase Preparação do estudo	2ª fase Recolha de dados	3ª fase Análise e discussão dos dados
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição do caso a estudar;</li> <li>• Contacto com a direção da escola e professores, para requisição da autorização de participação no estudo;</li> <li>• Escolha de instrumentos para recolha de dados;</li> <li>• Construção dos instrumentos para recolha de dados.</li> </ul>	Recolha de dados com recurso a: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas semiestruturadas;</li> <li>• Pesquisa documental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise e discussão dos dados face à revisão da literatura;</li> </ul>

Fonte: a autora

#### 4. Participantes do 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).

Os participantes do estudo foram selecionados de acordo com as funções que desempenham no contexto escolar e por estarem a trabalhar com o tipo de alunos que frequentam a estrutura pedagógica alvo deste estudo (CAA). Pretendemos com esta investigação optar pela aplicação de uma entrevista aos professores do ensino regular que lecionam no 1º ciclo do ensino básico, professores de educação especial que trabalham diretamente no CAA e ainda a dois docentes com cargos de gestão (de topo e intermédia).

Assim, neste estudo participaram oito docentes, cujas diferentes funções educativas: três professores de Educação Especial (PEE), três professores do Ensino Regular do

1º ciclo (PER), a coordenadora de Educação Especial do Agrupamento (CEE) e o Diretor do Agrupamento de Escolas (DAE).

Na tabela 2 apresentamos uma breve caracterização dos participantes no estudo

Tabela 2

*Caraterização dos participantes no estudo*

Participantes	Género	idade	Funções	Tempo de serviço	Colocado(a)	Situação Profissional
<b>PEE1</b>	F	49 anos	Professor de Educação Especial	24 anos	CAA	QE
<b>PEE2</b>	F	60 anos	Professora de Educação Especial	25 anos	CAA	QE
<b>PEE3</b>	F	65 anos	Professora de Educação Especial	45 anos	CAA	QE
<b>PER1</b>	F	48 anos	Professora Ensino Regular	22 anos	Turma	QE
<b>PER2</b>	F	59 anos	Professora Ensino Regular	21 anos	Turma	QE
<b>PER3</b>	F	46 anos	Professora Ensino Regular	23 anos	Turma	QE
<b>CEE</b>	F	45 anos	Coordenadora de educação Especial do Agrupamento	21 anos	Apoio direto e coordenação	QE
<b>DAE</b>	M	68 anos	Diretor do Agrupamento de escolas	45 anos	Diretor	QE

Ao analisarmos a tabela, verificamos que a maioria dos participantes é do género feminino (n=7). A média das idades situa-se nos 55 anos.

Quanto à situação profissional, podemos deduzir a existência de estabilidade profissional, pois todos os docentes pertencem ao quadro de escola ou de nomeação definitiva (n=8). Este dado relaciona-se com o tempo de serviço, que varia entre 21 e 45 anos.

## 5 – Procedimentos éticos na investigação

No que respeita aos procedimentos formais para a viabilização da vertente prática do estudo foi estabelecido um contacto informal com o Agrupamento de escolas, para a apresentação do estudo, seguidamente oficializámos o requerimento de autorização de realização do mesmo (anexo A).

Depois da autorização por parte da Direção do Agrupamento procedemos ao contacto com os professores, a fim de solicitar a sua participação no estudo, procurando apurar a disponibilidade e vontade em participar no estudo.

De acordo com a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2014) e com o objetivo de garantir a concretização do *consentimento informado* (anexo B) “os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização em qualquer altura da investigação” (p.7).

De acordo com esta mesma sociedade (SPCE), os investigadores “deverão assegurar que os dados fornecidos pelos participantes sejam totalmente anónimos e confidenciais, a não ser que os próprios participantes, ou os seus representantes legais, tenham voluntária e explicitamente renunciado a esse direito.” (p. 8).

Previamente à aplicação do instrumento, os participantes foram esclarecidos sobre a natureza da pesquisa e o anonimato das suas declarações, pelo que em nenhum momento da pesquisa os seus nomes serão citados. Assim e de forma a assegurar de forma plena o anonimato dos participantes foram criados códigos para identificar cada um dos participantes, como se pode ver na tabela anterior.

Antes de se proceder à realização das entrevistas, solicitámos autorização para a gravação da mesma, seguindo o guião de entrevista.

A todos os participantes foi entregue uma declaração de consentimento informado que preencheram e cujo documento se encontra em anexo B.

Após a aprovação da autorização para aplicação do instrumento de pesquisa, foram calendarizados os dias em que seriam realizadas as entrevistas.

## 6 - Técnicas de recolha e tratamento de dados

As técnicas de recolha de dados utilizadas no estudo foram a entrevista semiestruturada, a análise de documentos da escola e os documentos orientadores da política inclusiva, os quais serviram de para complementar as informações recolhidas no estudo.

Elegemos a entrevista por considerá-la “[...] uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõe uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário [...]” (Coutinho, 2014, p.140).

De acordo com Freixo (2008, p.191), a entrevista é uma técnica que estabelece o relacionamento estreito entre o entrevistador e o entrevistado. Marconi e Lakatos (1990, pp. 85-86) afirmam que: a entrevista apresenta as seguintes vantagens: poder ser usada em todos os segmentos da população; possuir grande flexibilidade, por

permitir a repetição, a reformulação e uma especificação das questões colocadas e do seu significado; permitir a avaliação e o registo de reações, de gestos e do comportamento do inquirido (entrevistado); possibilitar a obtenção de dados não disponíveis noutras fontes; permitir obter informação mais precisa; permitir a quantificação e o tratamento dos dados. A entrevista, segundo Fortins, (1999) é uma forma de comunicação verbal entre investigador e os entrevistados, com a pretensão de recolher dados referentes às questões de investigação delineadas. A palavra “entrevista”, pode desconstruir-se em duas “entre” e “vista”, “vista” é o ato de ver, querer descobrir algo, ter preocupação em ver algo e o prefixo da palavra “entre” pode relacionar-se com lugar ou estado, no espaço de separação entre duas pessoas ou duas coisas.

De acordo com Ketele e Roegiers (citado por Santos, 2015), “A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações”. Deste modo, optámos por realizar entrevistas semiestruturadas, porque se trata de uma técnica de recolha de dados que, além de evitar uma acumulação excessiva de informação, permite alguma liberdade de intervenção ao entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Para a realização da entrevista, teremos que considerar cinco passos, muito importantes: planeamento da entrevista (onde o objetivo deverá ser alcançado); conhecimento prévio do entrevistado (conhecer o seu grau de familiaridade com o assunto); oportunidade da entrevista (marcar com antecedência a hora e o local, para a sua realização); condições favoráveis (conceder e garantir sigilo ao entrevistado); por fim, a preparação específica (organizando um guião com as questões mais relevantes e essenciais) (Freixo, 2008, pp.193-194).

As entrevistas compreenderam um guião elaborado para o efeito, para que se poder atingir os objetivos previamente estabelecidos. Flick (2005) e Coutinho (2014; 2019) recomendam que se proceda à gravação áudio das entrevistas, por forma a permitir a verificação das informações recolhidas quando necessário e garantir a fiabilidade e as posteriores interpretações.

Os blocos temáticos do guião incluíam: Conceções dos professores sobre a nova legislação relativa à EI; Processos de implementação das orientações da nova legislação relativa à EI; Conceções sobre o trabalho dos CAA. A cada bloco temático correspondiam objetivos específicos e um formulário de questões que, como é

característico das entrevistas semiestruturadas, podia ser alterado no decorrer da entrevista, desde que as perguntas correspondessem aos objetivos.

O guião da entrevista está disponível em Anexo C.

Para realizar as nossas entrevistas, calendarizámo-las tendo em conta a disponibilidade de cada docente e ponderando que cada uma poderia ter de duração entre vinte a sessenta minutos.

Após a gravação das entrevistas, transcrevemos as mesmas. Concluído, este processo, efetuámos a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977, p.30) a análise de conteúdo corresponde a dois grandes objetivos, sendo o primeiro a “superação da incerteza” e o segundo o “enriquecimento da leitura”. De referir ainda que

Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos a priori que não possuíamos a compreensão (Bardin, 1977, p. 31).

De acordo com a mesma autora (1977) podemos definir resumidamente o termo de análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ receção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.44)

O grau de exigência de objetividade, ligado à análise de conteúdo, tornou-se menos rígido, e concluiu-se que o seu objetivo primordial, seria a inferência. A inferência, realiza-se através de indicadores de frequência, ou com indicadores combinados. Após a análise dos resultados da análise, podemos voltar às causas, ou até mesmo descer até aos efeitos das características das comunicações (Bardin, 1977 p. 23).

Para Coutinho (2014), a análise de conteúdo constitui-se como “[...] um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (p. 217).

Por sua vez Chizzotti (citado por Mozzato e Grzybovski, 2011), afirma que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (p. 734).

Para Quivy e Campenhoudt (1998), a análise de conteúdo assume-se como processo importante no tratamento dos dados recolhidos, ao permitir que informações recolhidas sejam tratadas de forma metódica. Para tal, é necessário começar por definir as diferentes unidades de recorte com a qual será criado um sistema de categorias das informações obtidas. Assim, seleccionámos como unidade de registo a frase, parte de frase ou conjunto de frases que representavam uma ideia única e completa; como unidade de contexto, recorreremos à globalidade da entrevista; como unidade de enumeração, utilizámos a unidade de registo.

Depois desta etapa, passámos ao processo de categorização. Para tal, seguimos as regras definidas por Bardin (1977): exclusão mútua, uma vez que os mesmos indicadores não podiam estar contidos em mais do que uma categoria; pertinência, tendo em conta os objetivos da entrevista e do trabalho; homogeneidade, regra que requer que todas as categorias sigam um único princípio de categorização; fidelidade, considerando que o mesmo material, analisado por outro investigador e tendo em conta os mesmos objetivos e fundamentação teórica, deverá conduzir aos mesmos resultados.

O processo de categorização seguido foi indutivo (Bardin, 1977) ou aquele que Esteves (2006) designa por procedimentos abertos. Assim, apesar de os temas terem emergido dos blocos temáticos dos guiões das entrevistas, as categorias e subcategorias surgiram a partir do próprio material em análise.

Inicialmente, agrupámos as unidades de registo da primeira entrevista em indicadores que foram depois usados, reformulados e acrescentados quando realizámos o mesmo processo nas restantes entrevistas (anexo D).

Os indicadores foram depois agrupados em categorias e subcategorias que, por sua vez se inseriram nos temas (anexo E).

## 7. Critérios e técnicas de credibilidade da investigação

De acordo com Denzin e Lincoln (2000) e Flick (1998) referidos por Coutinho (2014; 2019), a técnica de triangulação é muito utilizada nas investigações sob a égide do paradigma interpretativo não só para garantir a credibilidade dos resultados como

também para acrescentar maior amplitude, rigor e profundidade à investigação. Entende-se por credibilidade a correspondência entre os resultados e o real, exigindo o confronto entre interpretações, através da triangulação de observadores, de fontes e/ou de métodos (Denzin & Lincoln, 2000).

Tendo em conta a natureza e características do estudo, assim como, os intervenientes no mesmo, optar-se-á pela triangulação das fontes como forma de garantir a fiabilidade ou consistência (i.e. o equivalente qualitativo para o conceito de fiabilidade da investigação quantitativa, segundo Guba e Lincoln, 1988) e a validade do estudo, pois são dois critérios fundamentais no norteamo do trabalho de um investigador (Coutinho, 2014: 2019).

Neste estudo em particular, o recurso à triangulação de fontes terá como principal objetivo o cruzamento das opiniões recolhidas e analisadas através das entrevistas a atores com diferentes funções educativas. Lembramos que se realizou a recolha de opiniões através de entrevistas aos professores participantes, todos a trabalhar com alunos que integram os CAA, mas com funções e responsabilidades educativas diferentes, com a intenção de confrontar diversas opiniões e diferentes pontos de vista.

CAPÍTULO 3-  
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO  
DOS RESULTADOS

| | " | | " |

Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos após a análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos docentes.

Esta análise permitiu-nos organizar as respostas dos entrevistados por temas, categorias e subcategorias (anexo F), tal como se resume na tabela nº3.

A última coluna refere-se à frequência de Unidades de registo (UR) por subcategoria (SC). No entanto, esta frequência deve ser interpretada com alguma cautela, uma vez que o próprio guião da entrevista pode induzir a uma maior extensão em algumas respostas.

**Tabela 3**

*Temas, Categorias e Subcategorias da análise de conteúdo*

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>UR/SC</b>
<b>Conceções dos professores sobre a nova legislação relativa à EI</b>	Nova legislação sobre EI	Conhecimento do DL 54/18	11
		Mudanças introduzidas pelo DL 54/18	26
		Aceitação da inclusão pelos docentes	29
		Dificuldade na aceitação da inclusão pelos pares	4
	Adaptação das escolas à nova legislação sobre EI	Criação de respostas educativas	8
		Condições para a implementação das novas orientações	41
		Falta de condições para a implementação das novas orientações	11
		Recurso a apoios externos e parcerias	3
		Dificuldades relativas aos Assistentes Operacionais	14
	Processos de implementação das orientações da nova legislação relativa à EI	Articulação /colaboração entre docentes	Planificação da intervenção
Flexibilidade curricular			16
Constrangimentos da inclusão dos alunos com NEE em sala de aula		Problemas da inclusão em sala de aula	8
		Dificuldade na realização de processos de diferenciação em sala de aula	24
		Resistência dos professores à mudança nas práticas	4
		Resistência de alguns docentes de EE ao trabalho nos Centros de Apoio	1

(cont.)

**Tabela 3***Temas, Categorias e Subcategorias da análise de conteúdo (cont.)*

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>UR/SC</b>
<b>Concepções sobre o trabalho dos CAA</b>	Aspetos positivos	Relevância dos Centros de Apoio à Aprendizagem	15
		Criação de segundo CAA	3
		Criação de outras estruturas de apoio	6
		Inserção dos alunos que frequentam o CAA nas atividades da escola	7
	Aspetos a melhorar no CAA	Dificuldades no trabalho realizado nos CAA	4
	Aspetos a melhorar na escola tendo em conta os alunos do CAA	Organização das salas de aula para a inclusão	5
		Condições do espaço escolar	3
	Aspetos a melhorar na formação de professores	Formação dos docentes para a inclusão	11
	Aspetos a melhorar a nível do sistema	Problemas do sistema educativo em geral	4
		Problemas da profissão docente	7

Os três temas em que agrupámos as diferentes categorias baseiam-se nos blocos temáticos do guião da entrevista mas com alterações decorrentes do material em análise. Expomos, de seguida, os dados referentes a cada um dos temas.

### 1- Concepções dos professores sobre a nova legislação relativa à educação inclusiva

No primeiro tema surgiram duas categorias que se referem às concepções dos professores sobre a nova legislação relativa à Educação Inclusiva. Estas categorias relacionam-se com a nova legislação sobre Educação Inclusiva e com a forma como a escola em estudo se adaptou às orientações contidas nessa legislação.

Na tabela seguinte mostramos a síntese da primeira categoria deste tema, relativa à nova legislação sobre Educação Inclusiva.

**Tabela 4**

*Nova legislação sobre EI*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR/Ind.</b>	<b>UR/Subcat</b>
Nova legislação sobre EI	Conhecimento do DL 54/18	Frequência de workshop sobre a nova legislação	1PEE1	1
		Conhecimento das medidas consignadas no decreto .lei 54º	2PEE3 1PER2 1PER3 2CEE1 1CEE1 1PDA1 1PDA1	9
		Divulgação na escola dos recentes Decretos lei	1PDA1	1
	Mudanças introduzidas pelo DL 54/18	Maior abrangência da nova legislação	1PER1 1PDA1 1PER3	3
		Introdução de medidas de apoio precocemente	1PEE1	1
		Relevância das medidas universais para o sucesso	1PEE1	1
		Necessidade de esgotar as medidas universais antes de propor outras	1PER3 1PDA1	2
		Relevância das medidas referidas no decreto-lei 54º	1PER2 2CEE1 1PDA1	4
		Possibilidade de medidas temporárias	3PEE1 1PEE2	4
		Mudança da terminologia mas sem grandes alterações	3PER3	3
		Educação inclusiva em substituição da Educação Especial	1PEE1	1
		Mudança no papel da educação especial	1PDA1	1
		Importância do envolvimento dos encarregados de educação	1PEE1 1PER1 2PER2 1PDA1	5
		Concordância com o decreto-lei 54	1PDA1	1
	Aceitação da inclusão pelos docentes	Disponibilidade dos professores para a inclusão	4PEE 4PEE1 1PER2 1PER2 2PER3 1PER3 1PER3 2CEE1 1PDA1 1PDA1	18
		Importância do direito à educação para todos	3PER2	3

(Cont.)

**Tabela 4***Nova legislação sobre EI; ;(cont.)*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR/Ind.</b>	<b>UR/Subcat</b>
		Interesse em promover uma educação inclusiva em sala de aula	1PER2 1PER2	6
		Necessidade de acompanhar as orientações internacionais sobre educação inclusiva	1PDA1	1
		Importância do intercâmbio ERASMUS para conhecer a Educação Inclusiva noutros países	1PDA1	1
	Dificuldade na aceitação da inclusão pelos pares	Dificuldade em sensibilizar os outros alunos para a diferença	1PEE 1PER1 1PER2	3
		Importância da sensibilização dos pares para a diferença e inclusão	1PER2	1

Relativamente à *nova legislação sobre a educação Inclusiva* podemos afirmar que a maioria dos entrevistados considera que tem conhecimento dela, bem como das medidas de apoio à inclusão e participação que constam no decreto-lei 54/18. É de notar que este conhecimento parece ser comum aos professores, independentemente das funções que exercem, uma vez que as afirmações neste sentido são proferidas por dois dos professores do ensino regular, por uma das professoras de educação especial e pela coordenadora desta área e ainda pelo diretor. A professora de Educação Especial refere que:

Sim, já li. Nós estamos sempre a consultar... estão sempre a aparecer dúvidas que é preciso esclarecer e, portanto, é algo que é de leitura, digamos frequente. Bem...desapareceu a CIF que tinha mais a ver com critérios médicos e a aplicação/retirada de medidas.... Está muito menos rígida. Também já não há a exigência de que o comprometimento seja de carácter permanente. (PEE3).

Por sua vez, o Diretor do AE afirma:

Tem sido feito um esforço quer de tomada de consciência de preparação dos professores de educação especial, quer portanto de sensibilização também dos conselhos de turma. Aqui louvo e distingo o trabalho da Coordenadora, que tem sido incansável nessa forma como tem portanto procurado funcionar envolve todos estes recursos aqui e penso que o trabalho que se está a fazer que é muito positivo.

Em termos gerais, parece possível afirmar ter havido no AE divulgação e alguma formação sobre as medidas que constam na nova legislação sobre Educação Inclusiva.

No que se refere às mudanças introduzidas pelo diploma, alguns docentes entrevistados salientam a sua abrangência, reconhecendo que este tem como característica fundamental a preocupação em responder às necessidades de todos os alunos. A título de exemplo, apresentamos um excerto da entrevista ao diretor do AE: E é abrangente, não é? Nomeadamente e aqui destacaria 2 ou 3 aspetos, nomeadamente, portanto o universal, o ser para todos, em relação ao anterior estava condicionado aos alunos com necessidades educativas específicas com carácter permanente, quer à forma como é referenciado como é feita a avaliação e quer as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão com um instrumento muito mais rico para corresponder à ambição do diploma (PDA).

A mesma ideia é defendida por duas docentes de Educação Especial, que afirmam: É assim... o principal é que acho que é mais abrangente do que era o anterior. Portanto as medidas universais são para todos os alunos e outro ponto importante talvez seja se um aluno temporariamente, por exemplo, parte um braço ou tem outro tipo de acidente, pode ficar ao abrigo também e depois quando melhora, sair e acaba por ser mais inclusivo do que o anterior (PEE2).

“Outra ideia importante que também surgiu agora com o 54º, é que num momento de fragilidade psicológica, numa situação de contexto familiar em que a criança não está bem ou então, por exemplo: numa situação de doença, pode beneficiar das medidas do 54º e quando deixar de precisar delas, pode ser desvinculada” (PEE1).

Para além de constatarem que as medidas de apoio podem ser aplicadas a qualquer aluno que delas mostre necessidade, os docentes salientam ainda a mudança introduzida através da existência de medidas universais, sublinhando o facto de elas poderem ser introduzidas precocemente e de ser necessário esgotá-las antes de optar por medidas mais restritivas. Alguns docentes referem explicitamente a relevância das medidas universais para sucesso escolar.

Outro dos aspetos em relação ao qual vários docentes consideram ter havido mudança com a atual legislação diz respeito ao papel dos encarregados de educação, salientando explicitamente “o reforço do papel dos pais e da família” (PER2). Por sua vez, o Diretor refere que o novo decreto-lei exige:

Um entendimento diferente por parte dos respetivos conselhos de turma e o próprio papel que está a ser dada uma oportunidade, mas está também a ser requerida uma responsabilidade dos próprios encarregados de educação (PDA)

Contudo, é referido por uma das docentes do ensino regular que a mudança da lei apenas se deu a nível da terminologia, sem propriamente grandes alterações, tal como o excerto seguinte mostra:

“... mudou os artigos, mudou o papel, mudou o decreto-lei, mas na verdade os apoios mantêm-se iguais ...” (PER3).

O Diretor sublinha ainda que existe também mudança no que se refere ao papel da Educação Especial e uma das professoras desta área considera mesmo que a Educação Especial foi substituída pela Educação Inclusiva.

No que refere à aceitação da inclusão, a generalidade dos entrevistados considera que existe disponibilidade por parte dos docentes, como é exemplo o referido por esta docente do ensino regular:

“... no fundo acho que todas as pessoas trabalham para o melhor daquelas crianças...” (PER2).

Mais se concluiu que existe um interesse em promover uma educação inclusiva na sala de aula tal como salienta o mesmo professor:

“...incluir tem muitas etapas, tem que haver a aceitabilidade da turma, se um professor titular está a trabalhar com a turma, tem que promover nessa turma essa aceitação...”(PER2).

No entanto, um dos professores de educação especial entrevistado, apesar de ter uma perspetiva favorável à inclusão destes alunos, considera que existe alguma resistência por parte da comunidade escolar, expondo que:

“... os professores e os colegas dos alunos é que não sei se estarão preparados (...) a parte humana, é mais complicada, muito mais complicada ...” (PEE1).

Alguns entrevistados referem a existência de dificuldade na aceitação da inclusão pelos pares.

“...A parte social, portanto o aluno ser bem integrado numa turma e o grupo/turma aceitar a diferença, portanto trabalhar a diferença na cidadania, por exemplo. Tinha aqui um aluno que não aceitava a diferença.” (PER2)

As experiências vivenciadas na interação com os pares podem desencadear diferentes perceções, de rejeição ou de aceitação, consoante se revelem, respetivamente, negativas ou positivas.

“Ele acha que os meninos que estão ali na Unidade são maluquinhos... estas são as palavras ditas... estou a transcrever... estou a transcrever.

...que o leva a pensar estas coisas... tudo assim...

Então eu tive de desmembrar a cabeça dele um bocadinho para ele começar a pensar de uma maneira diferente...” (PER2)

A tabela seguinte mostra a síntese da segunda categoria deste tema, relativa à forma como a escola se adaptou às orientações contidas na nova legislação.

Tabela 5

*Adaptação das escolas à nova legislação sobre EI*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR/Ind.</b>	<b>UR/Subcat.</b>
<b>Adaptação das escolas à nova legislação sobre EI</b>	Criação de respostas educativas	Adequação gradual das escolas à nova legislação	1PEE	1
		Possibilidade de conseguir recursos para a inclusão	1PEE	1
		Necessidade de melhorar as práticas de inclusão	1PEE3 3PER2 1CEE1	5
		Uso de recursos materiais mais apelativos	1PEE2	1
	Condições para a implementação das novas orientações	Existência de recursos humanos para a inclusão	1PEE2	1
		Importância do professor de Educação Especial	2PER1 3PER3 1PER3 2CEE1	8
		Importância do professor para a inclusão dos alunos	1PDA1	1
		Importância da interdisciplinaridade	1PRE1	1
		Relevância do planeamento e articulação de atividades entre docentes do Regular e EE	3PEE2 5PER1 1PER2 3CEE1 2PEE3 1PDA1	15
		Relevância da colaboração de todos os agentes/intervenientes	1PEE3	1
		Importância da articulação e planeamento pedagógico entre docentes e as estruturas do agrupamento	1PDA1	1
		Necessidade de recursos humanos/atividades específicas	1PER1 2PER1 1PER2 3PER3 1CEE1	8

(cont.)

Tabela 5

Adaptação das escolas à nova legislação sobre EI (cont.)

Categories	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind.	UR/Subcat.
		Necessidade de recursos tecnológicos adequados e adaptados aos alunos	4PER1	4
		Importância de recursos/ atividades específicas que promovam a inclusão	1PDA1	1
	Falta de condições para implementação das r orientações	Ausência de condições/recursos propícios à inclusão	1PER2 1PER2 1PER2 2PER3 1CEE1	6
		Ausência de recursos materiais adaptados à problemática de cada aluno	2PER2	2
		Inexistência de terapeutas necessários à Inclusão de alunos com NEE	1PEE3 1PER2	2
		Persistência do preconceito em relação à inclusão	1PDA1	1
	Recurso a apoios externos e parcerias	Apoio dos CRTIC e CRI para a eficácia da inclusão	1PEE1 1PEE1	2
		Algum apoio das autarquias	1PEE1	1
	Dificuldades relativas aos Assist Operacionais	Dificuldade na fixação de assistentes operacionais (AO)	1PEE1 1PER3	2
		Escassa disponibilidade das AO para trabalhar na Unidade	2PEE1	2
		Papel fundamental das AO nas Unidades	1PEE1 5PEE2 1PER2	7
		Necessidade de incentivos à fixação das AO	1PEE	1
		Ausência de formação das AOs para atenderem os alunos com problemáticas graves	2PER2	2

Agrupando os indicadores que se referem à criação de respostas educativas face à nova legislação, é possível verificar que mais de metade dos docentes entrevistados salientam a necessidade de melhorar as práticas com vista à inclusão de todos os alunos, pois, como assinala a coordenadora de Educação Especial entrevistada:

Eu acho que aí há sempre espaço para melhorar, sim, sim. Há sempre espaço para melhorar. (CEE).

E acrescenta de forma perentória a Coordenadora de Educação Especial:

Temos que estar sempre em busca do saber e de procurar (...) o ensino não é estático (...) o ensino evoluiu (...) se evoluiu para bem ou para mal, isso é discutível (...) agora que evoluiu... evoluiu, de uma forma diferente à minha, à que eu fui educada, mas é para isso que serve a formação de professores (CEE).

Contudo, alguns dos docentes entrevistados afirmam que há necessidade de criar condições efetivas para as respostas educativas adequadas. Entre estas condições, destaca-se a relevância do planeamento e articulação de atividades entre os docentes do ensino regular e os de educação especial, que é assinalada por quase todos os entrevistados. Os excertos seguintes ilustram o pensamento dos professores de Educação Especial sobre este assunto:

O mais importante seja falarmos com os professores do ensino regular ... E há sempre maneira, se as pessoas quiserem (...) estiverem disponíveis, há forma de articular. (PEE2).

Julgo e pelo que tenho visto, o professor titular não pode ficar com todo o trabalho que a inclusão implica. Tem de existir muito trabalho colaborativo e terá de se pensar se os recursos humanos existentes são suficientes e ainda repensar o número total de alunos por turma (PEE3)

Mas também os professores do Ensino Regular se referem à necessidade desta articulação:

Porque eu articulo com elas sempre todos os dias, não há uma hora específica... é no intervalo do almoço ou no intervalo, já para a semana seguinte (PER1).

Se não tiver uma ajuda desses professores o trabalho também fica muito condicionado, esse é um dos grandes fatores (PER1).

Este trabalho colaborativo é especialmente relevante quando os alunos apresentam problemáticas graves, como salienta esta docente de Educação Especial:

Sim, penso que os docentes de Educação Especial articulam e colaboram com os professores do ensino regular com vista à inclusão, essencialmente preocupam-se com aqueles alunos que manifestam graves dificuldades. Há um grande esforço! Fazendo um trabalho colaborativo... Terá de ser sempre... colaborativo (PEE3)

Também a necessidade de recursos humanos/ atividades específicas é referida pela generalidade dos docentes entrevistados como uma condição essencial de resposta educativa, como destaca esta professora do ensino regular:

Penso que se houvesse um leque maior de recursos humanos, as nossas crianças teriam um desenvolvimento muito maior, havia mais produtividade, tanto em termos de trabalho docente, interajuda e trabalho colaborativo... salienta também a questão de recursos tecnológicos adequados e adaptados aos alunos ... temos que ter recursos tecnológicos, digitais inclusivamente...e alguns mais específicos, para trabalhar com este tipo de crianças. (PER1).

A mesma ideia surge expressa por docentes de Educação Especial:

Escassos porque...Se há uma flexibilidade, se há estratégias tem que haver material. (PEE2).

Além disso, alguns dos entrevistados destacam o papel fundamental das assistentes operacionais no CAA e queixam-se da persistente ausência deste recurso humano nas escolas. A título de exemplo apresentamos um excerto da entrevista à professora de educação especial:

Acho que no CAA (...) tem de ser (...) eu sou educadora de formação inicial, é um bocadinho idêntico para mim, é um trabalho conjunto, tal como no JI, tem de ser partilhado entre professores e assistentes operacionais e aí eu acho que há um bocadinho de falha. (PEE2).

No entanto, há docentes que consideram que, para além da necessidade de mais Assistentes Operacionais, é preciso que estas tenham preparação para trabalhar com alunos com problemas graves, sobretudo quando os acompanham nos CAA:

Que estejam preparadas fisicamente e psicologicamente para aquele trabalho, senão também não corre bem. A exigência daquele trabalho, não é a exigência de uma sala de aula normal, nem dos alunos ditos normais (PER2)

Por conseguinte, será necessário que, no desenho dos planos de formação dos funcionários, se procure adequar a oferta formativa às necessidades decorrentes do seu trabalho, estabelecendo-se uma interligação entre as suas vivências e os novos desafios que a sua profissão lhes impõe.

Relativamente aos apoios não letivos, um dos docentes de educação especial salienta:

Os apoios específicos, quer pelo apoio do CRTIC, quer pelos apoios também do CRI, da Direção, a Coordenadora também é super importante, está sempre a puxar por nós

e pelas condições que precisamos e também entidades privadas, não é? Vamos a todo o lado.

“As Juntas de Freguesia e as Câmaras Municipais também são parceiros, se bem que nem sempre respondem às nossas necessidades, às vezes desvinculam-se um bocadinho.” (PEE1)

Em síntese, no que se refere às concepções dos professores entrevistados sobre a nova legislação relativa à Educação Inclusiva, é possível concluir que parece ter havido neste AE uma divulgação adequada das novas orientações e que os professores a conhecem. Esta divulgação e este conhecimento podem ser considerados um primeiro passo para qualquer mudança na organização da escola e na prática pedagógica,

Quanto às alterações introduzidas pelo novo decreto-lei, a mais assinalada pelos entrevistados refere-se à abrangência das situações elegíveis para apoio, designadamente o facto de as medidas universais abrangerem todos os alunos e poderem ser aplicadas temporariamente, apenas enquanto a criança ou jovem precisar.

Parece existir, também, por parte da direção e dos docentes, aceitação e disponibilidade para a inclusão de alunos com diferenças acentuadas. Com efeito, a aceitação e disponibilidade dos docentes são fatores essenciais para o sucesso da inclusão, assinalados por diversos autores e organizações internacionais (Booth e Ainscow, 2002; Rodrigues, 2006, entre outros). Ferreira, Prado e Cadavieco (2015, p.6) afirmam:

A predisposição dos professores em relação à inclusão dos alunos é um factor condicionante dos resultados a obter, pois a aprendizagem dos alunos com NEE depende em muito “da maneira de apreender as diferenças em classe e da vontade de responder eficazmente a essas diferenças.

Os entrevistados dão especial relevo à articulação entre o professor de ensino regular e o docente de educação especial. Esta articulação é também ela um fator essencial para uma inclusão bem-sucedida, como salienta a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE, 2012). Como assinalam Madureira e Leite (2003, p. 134):

O professor de apoio constitui, então, o interlocutor privilegiado do professor do ensino regular e a colaboração entre os dois, num trabalho em equipa estruturado, é fundamental para o sucesso escolar e/ou social dos alunos com necessidades educativas especiais e de outros alunos em situações de risco.

Este processo de colaboração deve, contudo, alargar-se a outros parceiros educativos, nomeadamente às famílias e a outros técnicos (AEDEE, 2012), o que não é muito referenciado nas entrevistas realizadas para este estudo.

No entanto, alguns dos professores entrevistados consideram que a aceitação dos alunos pelos pares nem sempre é fácil e que há necessidade de sensibilização a este nível. Os estudos empíricos consultados sobre este tópico mostram que existe uma grande diversidade de resultados, designadamente situações em que existe grande aceitação pelos pares (Porter, 1997; Rosa, 2010) e outras em que ressalta a necessidade de sensibilização para esta temática (Tessaro, 2004; Barreto, 2009). Esta aceitação é influenciada, em parte, pela atitude dos professores em relação aos alunos com NEE e pela participação ou não destes alunos em atividades coletivas, mas está ainda relacionada com múltiplos fatores, como a idade dos alunos do ensino regular e o tipo e grau de problemas apresentados pelos colegas.

## 2- Processos de implementação das orientações da nova legislação relativa à EI

No segundo tema agruparam-se as seguintes categorias:

- Articulação /colaboração entre docentes
- Flexibilidade curricular
- Constrangimentos da inclusão dos alunos com NEE em sala de aula

A primeira categoria refere-se à articulação e colaboração entre docentes como processo de implementação das orientações legislativas à Educação inclusiva e encontra-se sintetizada na tabela seguinte.

Tabela 6

*Articulação/colaboração entre docentes*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR/Ind.</b>	<b>UR/Subcat.</b>
Articulação / colaboração entre docentes	Trabalho colaborativo	Disponibilidade dos professores do ER e EE para articular	3PEE2	3
		Necessidade de coadjuvação entre docentes	2PEE2 5PER3 1CEE1 1PEE3	9
	Planificação da intervenção	Planificação conjunta na elaboração de alguns recursos	2PER3	2

Relativamente à primeira categoria, o que se deduz das entrevistas é que as reuniões de equipa acontecem, sobretudo, entre os professores do ensino regular e a professores de educação especial, tal como corrobora a coordenadora de educação especial:

Por exemplo à sexta-feira há uma atividade que é a cozinha experimental, em que as colegas [da Educação Especial] articulam com as professoras titulares em relação ao que vão trabalhar na Matemática.

Imagina que vão fazer uma receita de culinária e vão precisar de contar os ovos, ou de pesar a farinha ou de pesar o açúcar. Essa articulação é feita com a professora titular. (CEE).

Na generalidade, é a professora de educação especial que funciona como elo de ligação entre todos elementos da equipa, mas o responsável é sempre o professor titular de turma.

A articulação também é realizada entre docentes do ensino regular, sob a forma de coadjuvação, o que pode ser constatado neste excerto da entrevista a uma docente de ensino regular:

A articulação... tu podes ter um professor de matemática do 2º ciclo que venha ao 1º ciclo... que venha ao 1º ciclo dar uma aula, explicar uma matéria qualquer... as frações, isto, aquilo... podia... podiam por exemplo... é um exemplo... não é? (PER3).

Acrescenta a docente de educação especial:

Outro aspeto importante que também poderá ajudar, será a possibilidade de haver formação coadjuvada que possa ajudar a aprofundar o conhecimento de estratégias de diferenciação pedagógica. (PEE3).

Tendo em conta estas afirmações, parece possível concluir que pelo menos parte dos docentes entrevistados está disponível para o trabalho colaborativo e valorizam os processos de coadjuvação.

Na tabela seguinte é possível verificar a síntese da categoria relativa à flexibilidade curricular.

Tabela 7

*Flexibilidade curricular*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR/Ind.</b>	<b>UR/Subcat.</b>
Flexibilidade curricular	Adaptações curriculares	Inclusão nas atividades mas com adequações curriculares	2PER1 4PER1 1PER2	7
		Maior flexibilidade curricular	1PER2 1CEE1	2

(cont.)

Tabela 7

*Flexibilidade curricular (cont.)*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR/Ind.</b>	<b>UR/Subcat.</b>
		Necessidade de adequações curriculares significativas	3PER3	3
		Diversificação de recursos e atividades para a inclusão	1PEE3 1PER1 1PER2	3
		Importância da educação artística no trabalho com alunos com NEE	1PEE3	1

No que se refere às adaptações curriculares, os docentes entrevistados realçam a sua importância como necessárias para a inclusão dos alunos nas atividades, pois para uma das professoras de ensino regular:

Não, os conteúdos das disciplinas português, matemática... não, nunca passa por aí... eles de facto têm outras necessidades (...) E ... fazer com os outros... explicar... precisam de ajuda também e depois estas crianças também precisam, portanto, para estar nesta articulação, nesta integração precisas de ter sempre os recursos humanos, porque precisas e de ter acesso a materiais também que permitem desenvolver essas atividades. (PER3).

Em concordância com a docente anterior, as outras docentes de ensino regular entrevistadas referem:

Exatamente, antecipadas... prepará-los para...Para que depois durante essas atividades eles percebam que houve ali... sobretudo os autistas funcionam muito por rotinas. Ah... eles precisam de saber... (PER1).

Proporcionar que eles também participem e perceber qual é qual das capacidades que eles têm para se evidenciarem nessa parte e é tentar

Podemos adequar e diferenciar o ensino em si, pela criança que temos à frente (...) e da necessidade de adequar recursos e atividades. Adequar as medidas que algumas crianças precisam que as adote devido às suas especificidades. (PER2).

A necessidade de realizar adequações curriculares torna-se mais relevante ainda quando os alunos apresentam problemas graves, exigindo adaptações significativas (que se inserem nas medidas adicionais), como explicita uma professora de ensino regular:

Não dá para evoluir muito o currículo, porque quando não se fala... mas só... Tentando... Vamos tentando... Vamos tentando que aprendam umas palavras e que associem a imagem à palavra oral...oral nada escrito... oralidade... sim. (PER2).

Uma das docentes exprime claramente a importância da educação artística para os alunos com problemas graves, afirmando:

Como atrás referi, talvez se possa aproveitar a realização de atividades expressivas (atividades musicais, atividades rítmicas, dança, etc.), como estratégia para passar algumas aprendizagens, assim como para contribuir para a aquisição de competências (PEE3).

A maior parte dos professores entrevistados considera, portanto, que as adaptações curriculares são necessárias. De notar que todos os professores do ensino regular se pronunciam neste sentido.

A terceira categoria deste tema diz respeito aos constrangimentos à inclusão em sala de aula, como se pode ver na tabela seguinte.

Tabela 8

*Constrangimentos da inclusão dos alunos com NEE em sala de aula*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR/Ind.</b>	<b>UR/Subcat.</b>	
Constrangimentos da inclusão dos alunos com NEE em sala de aula	Problemas gerais da inclusão em sala de aula	Dificuldade dos professores em trabalhar com alunos com NEE graves	1PER3	1	
		Escassa inserção dos alunos do CAA nas atividades comuns	4PER3	4	
		Dificuldades no apoio diferenciado em sala de aula regular	1PER3 2CEE1	3	
	Dificuldade na realização de processos de diferenciação em sala de aula	Dificuldade na realização de processos de diferenciação em sala de aula	Relevância da diferenciação pedagógica em sala de aula regular	1PEE2 1PEE2 3PER1	5
			Importância da diferenciação pedagógica para a motivação dos alunos com problemas	2PEE 2PEE2 4PER1	8
			Alguma resistência por parte dos docentes à diferenciação pedagógica	1PEE1 1PEE2	2
			Dificuldade em fazer diferenciação pedagógica	2PEE1 2PER1 3CEE1	7

(cont.)

Tabela 8

*Constrangimentos da inclusão dos alunos com NEE em sala de aula (cont.)*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR/Ind.</b>	<b>UR/Subcat.</b>
		Possibilidade de ultrapassar a resistência à diferenciação pedagógica com apoio	2PEE2	2
	Resistência dos professores à mudança nas práticas	Resistência por parte dos docentes em investir na formação para práticas mais inovadoras	1PDA1	1
		Possibilidade de ultrapassar a resistência através da definição de metas e objetivos	1PDA1	1
		Práticas inalteradas por parte dos docentes do ER	1PDA1 1PDA1	2

Os professores consideram que existem diversos constrangimentos relativos à inclusão dos alunos com NEE em sala de aula, designadamente a dificuldade em trabalhar com alunos com problemas mais graves e a escassa inserção dos alunos do CAA nas atividades comuns, tal como menciona uma das professoras do ensino regular:

Interagem com eles, protegem ... Ajudam ... Isso acontece, e falo daqueles que da minha experiência em sala de aula com os alunos e quando vão à sala. Isso acontece. Agora fora isso... não... não vejo. (PER3).

A dificuldade na realização de processos de diferenciação em sala de aula parece ser o maior problema dos professores, embora a maior parte a considere fundamental e valorize a forma como essa metodologia contribui para a motivação dos alunos com problemas. Esta dificuldade é expressa sobretudo pelos docentes do ensino regular e relaciona-se com o número e diversidade dos alunos da turma, como se pode ver nos excertos seguintes:

Toda a gente faz ou quer fazer... depois o trabalho em sala de aula com muitos alunos, com uma turma de regular, em que tu já tens vários níveis de aprendizagem num ano, não é? Tens vários níveis de aprendizagem, ainda teres alunos que necessitam de um acompanhamento de um para um, é assim...de outra forma... não

há... senão ficam ali a um canto, com a cabeça pendurada... esquecidos... Tu não consegues... ou dás apoio ao aluno de educação especial ou dás à turma... não consegues fazer...(PER3)

A diversidade... o tempo... porque a diversidade de cada aluno, dos alunos das turmas, atualmente é cada vez maior.

Até inclusive, não por este acontecimento recente da Ucrânia, mas porque vivemos num mundo cada vez mais...(PER1)

Os professores de educação especial, por sua vez, salientam alguma resistência dos docentes do ensino regular face à diferenciação do ensino, como refere a coordenadora de educação especial:

E os professores titulares ficam muito aflitos e pronto, depois há a tendência de pedir, muitas vezes, à educação especial. (CEE).

No entanto, um dos professores de educação especial considera que essa resistência pode ser ultrapassada com o apoio do docente de educação especial:

É se não houver o apoio dos professores de educação especial e também há determinados alunos que as coisas têm de ser mesmo adaptadas às necessidades deles (PEE2).

Apesar de os entrevistados se referirem várias vezes à importância e às dificuldades da diferenciação pedagógica, parece ressaltar das entrevistas uma noção de diferenciação que se confunde com individualização do ensino, uma vez que se restringe apenas ao aluno com problemas e não a toda a turma, como este extrato ilustra:

Portanto sempre que possível, eles vão acompanhando o que os outros estão a fazer, mas se não é mesmo possível, aí temos que arranjar coisas mais simples, entre nós, eu vejo assim... entre nós, eu vejo assim e o professor titular. Arranjarmos forma do aluno ir evoluindo ao seu ritmo e consoante ele consegue (PEE2).

A resistência à mudança é também focada pelo Diretor do AE, mas de um modo mais abrangente, como resistência à mudança de práticas e não apenas à diferenciação pedagógica, como se pode verificar no excerto seguinte:

...de consciência...uma questão de consciência e de falta de formação na maneira de ensinar, se ele ensinar de uma outra forma, esse aluno integra-se de uma outra forma, esse aluno integra-se de uma maneira natural, ele tem lugar e não há um esforço adicional nesse sentido. Se nós mantivermos a mesma matriz, a mesma gramática de funcionamento da escola, a dificuldade é igual, pois nós estamos a forçar uma parte, em que ela não encaixa propriamente e não tem coerência com a prática do professor

e, portanto, o desafio é uma vez mais... é incontornável, o desafio está lançado, as práticas vão ter que mudar, portanto não há a mínima hipótese, é incontornável (PDA). Resumindo, podemos concluir que a grande maioria dos professores entrevistados manifesta dificuldades em trabalhar com os alunos com NEE graves na sala de aula, quer ao nível da intervenção pedagógica e acompanhamento individual dos alunos, quer na elaboração das tão necessárias adaptações curriculares. Nestas dificuldades, a diferenciação pedagógica ganha especial relevo, sendo que os docentes a consideram essencial para o processo de inclusão, mas têm dificuldade em desenvolvê-la em sala de aula. Com efeito, a diferenciação pedagógica é defendida por muitos autores como uma estratégia de ensino essencial nas práticas de inclusão (Maia e Freire, 2020). Estes autores sublinham, porém, que, “apesar das evidências positivas do seu efeito no desempenho dos alunos, quer em termos académicos, quer em termos pessoais, os professores tendem a implementá-la pouco” (Maia e Freire, 2020, p.1), o que corresponde aos resultados das entrevistas realizadas para este estudo.

Para além disso, o discurso dos entrevistados parece indiciar uma noção de diferenciação que se relaciona mais com individualização do ensino do que propriamente com diferenciação. Vários autores (Tomlinson, 2008, Maia e Freire, 2020, entre outros) chamam a atenção para a confusão que persiste no corpo docente a este nível. Maia e Freire (2020, p.7) afirmam que esta confusão se estabeleceu...

“quase como se uma fosse a consequência da outra” (Feyfant, 2016, p. 7, tradução livre), o que consolidou uma percepção (nas escolas e, em particular, nos professores) de que, apesar das suas variantes, a diferenciação seria um modo de remediação no decorrer da aula, uma resposta para os alunos que se “desviam” da aula padrão, comum a todos, e uma espécie de ensino individualizado, i.e., um meio de responder às dificuldades específicas dos alunos escolarmente mais fracos (FEYFANT, 2016), muito à semelhança do pensamento e da prática da educação especial (UNESCO, 2017).

Ora, como refere Leite (2013, p.53), “a inclusão não exige do professor competências de educação especial (...) O apoio e acompanhamento da educação especial são fundamentais, mas há que reconhecer que não é esse o campo de atuação dos professores que lecionam em turmas inclusivas”. A autora acrescenta que o sucesso da inclusão nas salas de aula regulares depende, em grande parte, da forma como o professor planeia e gere o currículo.

Por sua vez, o diretor do AE aborda estas dificuldades de forma mais abrangente, inserindo-as na resistência à mudança de práticas, mas afirma também que é possível

ultrapassar essa resistência. O papel dos órgãos de gestão na inclusão e na mudança de práticas que a educação inclusiva acarreta é decisivo porque, como refere Lopes (2010, p.11):

Cabe ao director escolar a função de gestão na organização da escola, bem como a de líder, tendo um papel fundamental na resposta à diversidade operacionalizada na praxis inclusiva. Nesta análise há a realçar a importância do director como líder formal, na medida em que lhe cabe a função de articular, promover e cultivar a visão contida nos significados e propósitos das práticas de diferenciação curricular inclusivas, comunicando à comunidade docente numa articulação de decisões partilhadas, flexíveis e democráticas (González, 2008).

### 3- Concepções sobre o trabalho dos CAA

No terceiro tema, os indicadores foram agrupados nas cinco categorias seguintes:

- Aspectos positivos
- Aspectos a melhorar no CAA
- Aspectos a melhorar na escola tendo em conta os alunos do CAA
- Aspectos a melhorar na formação de professores
- Aspectos a melhorar a nível do sistema

Na tabela seguinte apresentamos as subcategorias e indicadores em que agrupámos as UR das entrevistas, bem como a frequência das UR por indicadores e por subcategorias.

Tabela 9

*Aspectos positivos*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR/Ind.</b>	<b>UR/Subcat</b>
Aspectos positivos	Relevância dos Centros de Apoio à Aprendizagem	Importância dos CAA no apoio à educação inclusiva	1PEE2 4CEE1 2CEE1 1PEE3	8
		Necessidade de garantir ambientes mais estruturados e equilibrados	1PDA	1
		CAA como resposta ao desafio da educação inclusiva	1PDA	1
		Pensar a educação numa perspectiva de inclusão centrada na pessoa	2PDA	2
		Importância de desenvolver a autonomia do aluno	2PEE2 1PER2	3
	Criação de segundo CAA	Criação de nova Unidade de Apoio no AE	2PDA1	2

(Cont.)

Tabela 9

*Aspetos positivos (cont.)*

		Existência atual de 2 Unidades de Apoio no AE	1PDA1	1
Criação de outras estruturas de apoio		Funcionamento interdisciplinar da EMAEI	4PDA1	4
		Criação de gabinete para os problemas de indisciplina	1PDA1	1
		Criação de gabinete de Projetos	1PDA1	1
		Importância da socialização com os pares	2PER1 1PER1	3
Inserção dos alunos que frequentam o CAA nas atividades da escola		Importância da aprendizagem colaborativa com os pares	3PER1	3
		Importância da educação para a cidadania no processo de inclusão	1PER1	1
		Criação de nova Unidade de Apoio no AE	3PDA	3
Criação de outras estruturas de apoio		Funcionamento interdisciplinar da EMAEI	4PDA	4
		Criação de gabinete para os problemas de indisciplina	1PDA	1
		Criação de gabinete de Projetos	1PDA	1

Em termos gerais, observando a tabela acima exposta é possível perceber que os docentes com cargos e as professoras de educação especial se debruçam sobretudo sobre a relevância e o papel do CAA, enquanto as professoras de ensino regular se focam essencialmente na inserção dos alunos do CAA nas atividades da escola.

No que se refere aos aspetos positivos, há a realçar a importância que os CAA têm no apoio à educação inclusiva, que se liga à necessidade de garantir ambientes mais estruturados e equilibrados para algumas crianças com necessidades específicas, como se pode verificar nas palavras da coordenadora de educação especial:

O CAA deve ser um espaço aberto, como eu já disse, a todos em que os alunos vêm para ter apoio de educação especial, para trabalhar competências específicas, que ainda estão ainda aquém em relação aos colegas, mas também onde devem estar os professores de apoio educativo, ou podem estar, se a sala for grande, onde podem estar os terapeutas do CRI ou da Segurança Social a fazer as suas terapias. (CEE).

Mas os CAA são ainda espaços onde os professores da educação especial e do ensino regular se podem reunir para analisar a situação dos alunos, planear a

intervenção e partilhar práticas. Neste sentido, a coordenadora acrescenta ainda:

“Deve ser um espaço onde os professores titulares podem recorrer para pedir ajuda, para planificar atividades, para elaborar os documentos dos alunos, como os RTP e os PEIs e podem ser também espaços onde se fazem pequenas apresentações de trabalhos, onde se fazem reuniões de grupo, onde se fazem reuniões trabalhos mais expressivos de expressão plástica. (CEE).

O CAA aparece como resposta ao desafio de uma educação inclusiva não só no desenvolvimento de competências escolares, mas também no desenvolver da autonomia do aluno, uma vez que trabalham numa perspetiva centrada na pessoa, como refere esta professora de educação especial:

Aos poucos ele vai ficando... um bocadinho mais autónomo, tendo sempre como princípio de pensar a educação numa perspetiva centrada na pessoa. (PEE2).

Também o Diretor salienta:

É sempre a pessoa, é sempre pessoa enquanto pessoa, é a pessoa enquanto membro de uma sociedade. É a tal mudança de consciência que tem que tem que acontecer no sistema de ensino. (PDA).

O Diretor refere ainda o trabalho da EMAEI, realçando a sua composição multidisciplinar, que lhe permite analisar os casos sob diferentes ângulos:

E portanto, ao fim ao cabo, esta EMAEI, chamemos-lhe assim, a primeira característica é que ela é multidisciplinar, portanto é o reconhecimento das diversas valências que são necessárias.

Lá está... lá está! Tem esse trabalho de coordenação, de dinamização de escrutínio e portanto, está aqui de outra forma seria diferente e portanto ele próprio o legislador pensou nisso quando a equipou com um conjunto de recursos com formação e proveniência distinta para lhe dar precisamente os diversos ângulos de abordagem da situação (PDA).

Este entrevistado dá também realce à criação, no AE, de outras estruturas de apoio: uma outra, um gabinete dedicado aos problemas de indisciplina e um gabinete de Projetos. De notar, no entanto, que o Diretor é o único entrevistado a referir a EMAEI ou as outras estruturas pedagógicas de apoio.

No que respeita à Inserção dos alunos que frequentam o CAA nas atividades da escola, os docentes do ensino regular assinalam a importância da socialização destes alunos com os seus pares, os quais, por sua vez, desenvolvem valores e atitudes de cidadania ativa no contacto com eles, como o excerto desta entrevista ilustra:

Exatamente... interação... através precisamente desse tipo de atividades. Porque eu parto do princípio que são atividades, como os jogos, que às vezes faço no recreio e até aqui em sala de aula, principalmente de socialização, de afetos, de cidadania principalmente. (PER1)

Mas a base é a mesma a comunicação e a linguagem com eles. É por ai que vem a inclusão no verdadeiro sentido...(PER1)

No entanto, os entrevistados debruçaram-se também sobre os aspetos a melhorar nos CAA, como é possível verificar na tabela seguinte.

Tabela 10

*Aspetos a melhorar no CAA*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR/Ind.</b>	<b>UR/Subcat</b>
Aspetos a melhorar no CAA	Dificuldades no trabalho realizado nos CAA	Deceção face às atividades implementadas no CAA	3PER2	3
		Insuficiência de recursos humanos e materiais no CAA	1PER1 1PER2	2
		Relutância de alguns DEE em trabalhar em CAA	1PEE2	1

Neste âmbito, pronunciam-se sobretudo duas professoras do ensino regular que exprimem a sua deceção face ao tipo de atividades desenvolvidas no CAA e à falta de recursos, como se pode verificar na entrevista desta docente de ensino regular:

Eu tinha mais... as minhas expectativas eram maiores... ah... como hei de dizer isto...Sim... tinha isso na minha ideia, que era equipado de forma diferente, que havia uma outra dinâmica num centro desses, numa Unidade dessas.

Para mim, eu via isso com mais música, com mais movimento, com mais... com outras atividades. Eu não estou lá... não é? Mas às vezes a gente entra... e tem uma perceção. (PER2)

E acrescenta que no que concerne à falta de recursos materiais específicos:

Entras lá e estás a entrar aqui... não vejo diferença nenhuma.

Tinha que ter exercícios... ou tinha que ter bolas grandes para se poderem rebolar, colchões de outra forma, tinha que ter brinquedos de outra...diferentes...pode haver iguais... mas tem que haver adaptados. (PER2).

As professoras consideram que existe uma grande carência, sobretudo, de psicólogos e técnicos e de equipamento adequado às diversas problemáticas.

Como exemplifica a docente do ensino regular.

Tem o CAA é verdade mas... lá está! Mesmo assim penso que agora...Já foi colocado

mais alguém... mas não havendo recursos humanos suficientes, também se torna muito difícil a tarefa de acompanhar este tipo de alunos nas suas diversas problemáticas. (PER1).

Esta opinião é apoiada por outra docente do ensino regular.

Sim... sim... vejo que alguns têm cadeiras próprias, mesmo aqueles que têm que andar em cadeira de rodas, ou não sei o que é... precisavam de um equipamento. (PER2)

E, mais adiante, a mesma docente acrescenta:

Tinha de haver, pelo menos na escola... pelo menos na escola... para não andar o dia inteiro assim... devia ser tirado da cadeira, devia ser tirado da cadeira, tinha se calhar de haver uma fisioterapeuta nesta Unidade. Vejo que a fisioterapia ali faz falta (PER2)

Por seu lado, uma das professoras de educação especial explicita que nem todos os docentes desta área querem trabalhar em CAA, preferindo desenvolver outro tipo de apoios.

Para além dos aspetos a melhorar no CAA, apurámos ainda a perceção dos entrevistados sobre os aspetos a melhorar na escola, tendo em conta os alunos do CAA. Como se pode observar na tabela seguinte.

Tabela 11

*Aspetos a melhorar na escola tendo em conta os alunos do CAA*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR/Ind.</b>	<b>UR/Subcat</b>
Aspetos a melhorar na escola tendo em conta os alunos do CAA	Organização das salas de aula para a inclusão	Necessidade de redução de número de alunos por turma	1PER1	1
		Falta de tempo do professor do ensino regular para dar atenção ao aluno com NEE	2PER1 1PER2	3
		Prevalência de práticas não colaborativas	1CEE1	1
	Condições do esp escolar	Dificuldades na acessibilidade arquitetónica	1PER2	1
		Necessidade de repensar a gestão do espaço tendo em conta a inclusão	2PDA1	2

Através da tabela acima, é possível concluir os principais problemas da inclusão ao nível da escola se centram na falta de recursos, no elevado número de alunos por turma e na carga horária dos docentes.

Tal como refere uma das docentes do ensino regular:

Também devido ao número de alunos, penso, dependendo das problemáticas que têm algumas crianças do CAA ou até nas próprias turmas quando surgem durante o ano letivo, penso que se deveria ter em conta na formação de turmas.(PER1)

As professoras do ensino regular realçam que, aliando ao número de alunos por turma à carga horária excessiva e à falta de horas para o ensino individualizado, se torna muito difícil apoiar/acompanhar todos os alunos que necessitam desse apoio.

A mesma docente reforça esta ideia:

Porque só quem está no campo de trabalho... nós poderemos ter um ano de escolaridade, ainda por cima, eu tenho o 1º ano, onde se verificam mais essas diferenças... e mais essas... não digo falhas, mas essas lacunas... onde se acentuam na hora de ser o ensino individualizado. Fica muito complicado responder a cada criança, nomeadamente as crianças do CAA. (PER1)

Alguns professores também afirmam que essas dificuldades se agudizam em turmas enormes e heterogéneas, algumas integrando dois ou três alunos com problemáticas graves, colocando em causa a possibilidade de gerir eficazmente a turma e de desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica.

Por sua vez, a coordenadora de educação especial considera que o trabalho colaborativo entre docentes do ensino regular e do ensino especial nem sempre é desenvolvido da melhor forma, persistindo práticas de apoio especializado fora da sala de aula, como se

pode ver no excerto seguinte:

Portanto, ainda há aquele modo de trabalhar, de ir buscar alunos à sala, retirá-los para a sala do apoio, trabalhar a leitura e escrita de forma individualizada, o cálculo, a atenção ou a memória e depois devolver o aluno à sala.

O Decreto-lei fala, este novo, é mais um trabalho de equipa, de flexibilidade, de colaboração, de parceria, é o professor de educação especial também entrar dentro da turma. (CEE).

Relativamente às condições do espaço escolar, um dos docentes foca as dificuldades de acessibilidade a nível da arquitetura dos edifícios escolares e o Diretor exprime a necessidade de repensar o espaço tendo em conta a frequência escolar por alunos que frequentam o CAA.

Como é referido por uma das professoras do ensino regular neste excerto:

Até a nível de acessibilidade... a nível de acessibilidade os alunos se vierem para a minha sala têm que subir as escadas, passamos logo pela acessibilidade e depois materiais... escassos muita vez. (PER2).

Como tal, conclui-se a necessidade de repensar os espaços, como exemplifica o Diretor do agrupamento:

Tem sido um desafio das escolas e nomeadamente deste agrupamento responder portanto, a estas questões que lhe são colocadas.

Começaria pelo edificado, o edificado não foi pensado, portanto para dar uma resposta a um currículo com este entendimento, há uma dificuldade. Se por exemplo nesta escola, estamos a falar da secundária, se nesta escola foi relativamente fácil adaptar uma sala para esse efeito, eu olho para como por outro exemplo uma P. V, (EB 2/3) e a dificuldade é muito grande, portanto necessita, carece de uma intervenção da gestão de todo aquele espaço para que possa responder (DAE).

Outra questão focada nas entrevistas relaciona-se com os aspetos a melhorar na formação dos professores para um melhor atendimento às crianças que frequentam o CAA, como se pode ver na tabela que se segue:

Tabela 12

*Aspetos a melhorar na formação de professores*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR/Ind</b>	<b>UR/Subcat</b>
Aspetos a melhorar na formação de professores	Formação dos docentes para a inclusão	Necessidade/investimento na formação para os docentes	3PER1 1PDA1 1PDA1 4PDA1	9
		Dificuldade dos professores em trabalhar com alunos com NEE graves por falta de formação	1PER3 1PER2	2

Alguns dos entrevistados referem a falta de formação/informação, relativamente às problemáticas e necessidades especiais dos alunos.

Uma das docentes de ensino regular refere:

De crianças, não, mas das várias problemáticas que nós encaramos...

Às vezes vemos formação... formação em Dislexia, mas não há por exemplo formação do Espectro do Autismo, é só direcionada para os colegas da educação especial, quando também deveria ser direcionada para nós, que também lidamos com eles, aqui na sala de aula. E que temos... não digo aprender... mas também. (PER1).

Amplamente reconhecida a importância da formação de professores para o desenvolvimento de um sistema educativo mais inclusivo, a formação tem um papel preponderante na implementação de uma nova legislação.

Neste sentido realça o Diretor do Agrupamento:

Temos que adotar/incorporar as tecnologias e aqui ainda no dia da reunião da preparação dos exames, eu, numa nota prévia, sensibilizava precisamente para essa questão, para a necessidade do professor investir muito, quer em formação portanto reconhecida e certificada e portanto, a primeira coisa tem que fazer um diagnóstico de qual é a sua situação e portanto, querer investir nessa formação certificada. (PDA)

Sublinha ainda que se as escolas serão mais eficazes se houver formação que auxilie os profissionais das equipas educativas, com vista em colocar em prática os princípios da inclusão:

Ele (o professor) tem que fazer um investimento muito forte, quer nomeadamente nas Ciências da Educação, que traz-lhe uma consciência, traz-lhe uma capacidade de ler a organização, que de outra forma... não a tem... não tem...

Portanto, necessita desse investimento, nessa área e necessita depois também nas didáticas e nas tecnologias.

O professor vai ter de fazer um esforço de atualização permanente, nunca mais vai ter descanso...(PDA).

Os professores de ensino regular, por sua vez, relacionam a falta de formação com as dificuldades na gestão do ensino em turmas que incluem os alunos que frequentam o CAA, como este excerto revela:

A criança com Paralisia Cerebral está numa cadeira de rodas, não é? Se nós não interagimos com ele, de um para um, ele está ali com a cabeça pendurada... como se fosse um vegetal que está ali... e é como se não estivesse...(...) E uma formação...mas formação focada e direcionada para determinado tipo de problemáticas. (...) Ou seja se nós tivéssemos um aluno Y, com uma problemática Y, devíamos ter uma formação na prática que nos ajudasse a lidar e não aquela teoria...(PER3).

Por fim, o diretor e dois dos professores do ensino regular exprimem ainda aspetos a melhorar a nível do sistema educativo, como a tabela seguinte mostra.

Tabela 13

*Aspetos a melhorar a nível do sistema educativo*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR/Ind.</b>	<b>UR/Subcat.</b>
Aspetos a melhorar a nível do sistema educativo	Problemas do sistema educativo em geral	Escassez de AE com Unidades de Apoio na região	1PDA1	1
		Dificuldade no cumprimento de currículos demasiado extensos	1PER2	1
		Mudanças educativas sucessivas sem avaliação das medidas anteriores	2PER3	2
	Problemas da profissão docente	Exaustão profissional	2PER3	2
		Desvalorização da profissão docente	1PER2 3PER3	4
		Valorização da capacidade dos docentes	1PDA1	1

No que respeita ao sistema educativo, o diretor salienta a falta de Agrupamento de Escolas com Centros de Apoio à Aprendizagem (que ainda designa como Unidades de Apoio) na região, o que contribui para aumentar o número de alunos que frequentam o CAA do AE que dirige.

A falta de tempo disponibilizado para o ensino individualizado face ao cumprimento de um currículo demasiado extenso e exigente é apontada por alguns dos docentes do ensino regular, o que é coerente com afirmações que apresentámos em temas anteriores, relativamente às dificuldades na diferenciação pedagógica em sala de aula.

Uma das docentes do ensino regular queixa-se das sucessivas mudanças na política educativa, sem avaliação das anteriores:

Não sei se o DL 54/18 vai durar muito tempo porque... muda a política e muda a regra e as pessoas gostam sempre de deixar o seu marco...

Nós passamos a vida a fazer experiências... nós passamos a vida a fazer experiências... não há uma medida que seja imposta de alguma forma ou implementada e que se veja o resultado dessa medida, portanto passamos a vida em experiências... muda o currículo e muda isto e muda aquilo...(PER3)

Alguns dos entrevistados referem-se ainda à necessidade de melhorar as condições de trabalho da profissão docente. Uma das docentes do ensino regular refere deste modo a exaustão profissional:

Mundos, mundos perfeitos não há e eu digo muitas vezes e não me canso de dizer que eu não faço tudo bem feito, mas também não faço tudo mal, faço o que eu consigo fazer, tendo consciência ao final do dia e todos os dias que gostaria ter feito mais e sinto uma frustração grande em não ter conseguido fazer mais, fazer diferente, fazer com outra dinâmica, mas...neste momento sinto-me tão cansada... tão esgotada...(PER3).

A mesma docente e outra das professoras do ensino regular sublinham ainda que a estas dificuldades se junta a desvalorização da profissão:

Sim, sim, sim... se não for também não sei se gosta de dar aulas...

Há profissões... se calhar que custam menos e também ganham...Esta profissão também não é assim tão bem paga, quanto isso...(PER2)

Por sua vez, o diretor valoriza o trabalho da escola e dos professores, afirmando:

É o processo de aceitação por parte dos pais...e viram-se contra a escola, não é? Como se a escola tivesse culpa e muitas vezes é a escola com a sua experiência, com a sua atenção com a perspicácia dos seus professores que identifica as situações (...) lá está a escola vai paulatinamente, vai construindo, vamos reunindo, vamos trocando impressões, porque nós somos profissionais, portanto essa capacidade que nós temos de ler, de avaliar (...) (PDA)

Em síntese, os resultados das entrevistas mostram que os docentes consideram que os CAA são importantes para o apoio efetivo à inclusão, desenvolvendo um trabalho centrado na pessoa. Para que tal seja possível, os alunos devem ter acesso aos apoios necessários podendo ser apoiados por um Plano Centrado no aluno que deve ser elaborado de forma a funcionar como ponte de transição para a vida ativa, garantido a inclusão (Santos et al., 2019). Este plano deve responder à diversidade

das necessidades, potencialidades, interesses e preferências das crianças e alunos, promovendo a equidade e uma maior autonomia possível dos alunos. Segundo o decreto-lei 54º e seguindo as orientações deste normativo, tendo como objetivo “autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões (art. 3).

O Diretor sublinha ainda a existência de outras estruturas de apoio no AE que desenvolvem também processos de apoio, eventualmente a outro tipo de problemáticas.

No entanto, alguns professores do ensino regular exprimem desilusão face ao tipo de atividades desenvolvidas nos CAA e à escassez de recursos técnicos e humanos que apresentam. O CAA constitui-se como uma diversidade de respostas educativas complementares ao trabalho de sala de aula, mas há que reconhecer alguns constrangimentos quanto às estratégias de operacionalização sobretudo a escassez de recursos humanos e compatibilização de horários.

No que respeita aos aspetos a melhorar na escola, a redução do número de alunos por turma e a melhoria das acessibilidades parecem ser os maiores problemas deste AE. A escola, enquanto ambiente educativo inclusivo, deve funcionar como um todo, facilitando as práticas educativas e sociais, de acordo com os princípios proclamados na Declaração de Salamanca. Como vimos anteriormente, esta declaração aponta para a escola regular, como sendo o meio mais eficaz de “combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 9).

Para tal, a escola deve distribuir e adequar os espaços físicos, segundo critérios bem organizados e didaticamente adequados. “As escolas devem-se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.” (UNESCO, 1994, p. 6).

A promoção da acessibilidade representa, por isso, uma componente fundamental na qualidade de vida das pessoas, e a inclusão é um processo que exige, por vezes, transformações profundas, no sentido de garantir o direito ao acesso a todos os espaços, por qualquer pessoa.

Largamente reconhecida a importância da formação de professores para o desenvolvimento de um sistema educativo mais inclusivo, a formação contínua tem aqui um papel preponderante na implementação de uma nova legislação, contribuindo

para a mudança educacional, para a redefinição da profissão docente, para a perspectiva crítico-reflexiva e para a criação de redes de suporte (Nóvoa, 2007; AEDEE, 2011). Neste sentido, Lee et al. (2014) sublinham que se as escolas serão mais eficazes se houver formação que auxilie os profissionais das equipas educativas, favorecendo-os de competências necessárias para colocar em prática os princípios da inclusão. Por outro lado, a formação inicial não pode abranger todas as situações e necessidades que a vida profissional apresenta aos professores e, nesse sentido, é necessário promover processos de formação contínua centrados na escola e nos problemas que se colocam diariamente aos professores. Como escreve Rodrigues (2001, pp79-80):

“A gestão inclusiva de uma classe só poderá ser adquirida através de uma prática continuada, refletida e coletiva (...). O desenvolvimento de competências para a Educação Inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço (...)”

Quanto ao sistema educativo, alguns entrevistados assinalam como fatores a melhorar: a escassez de AE com CAA na região, a extensão dos currículos e as contínuas mudanças na política educativa.

Por último, alguns entrevistados salientam o estado de exaustão dos docentes e a desvalorização da profissão. O diretor, por sua vez, valoriza o papel da escola e dos professores no atendimento aos alunos.

Nos últimos anos decorreram mudanças no sistema de ensino como o aumento de alunos por turma, sobrecarga de horário dos professores, congelamento das progressões na carreira ou adiamento na idade de aposentação alertando para as questões ligadas ao papel de professor, desde a avaliação de desempenho profissional até à utilização de estratégias eficazes face a mudanças no contexto educativo, consideradas de extrema importância para o seu bem-estar.

Vários estudos têm vindo a reportar a pressão sentida pelos profissionais face à quantidade de trabalho adicional necessário para implementar uma nova legislação como um constrangimento a que este processo seja bem-sucedido (Palikara et al., 2019).



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | " |

Neste capítulo apresentamos as considerações finais que decorrem dos resultados obtidos neste estudo, tendo em conta os objetivos que nos tínhamos proposto alcançar. Apresentamos também as limitações do estudo e as hipóteses de trabalhos futuros a desenvolver a partir destes resultados.

Pretendeu-se, com este trabalho, contribuir para compreender o apoio do Centro de Apoio à Aprendizagem na inclusão dos alunos com NEE.

No que concerne ao primeiro objetivo (**Analisar a opinião dos professores sobre as modalidades e serviços de apoio mais apropriados para alunos com NEEs**), verificámos que o apoio dos professores de educação especial e do Centro de Apoio à Aprendizagem são essenciais para o sucesso da inclusão.

É de realçar, como ponto prévio, que os resultados obtidos revelam que, na globalidade, os professores possuem a noção do que é uma escola inclusiva e que, na sua maioria, manifestam atitudes positivas face à inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular, desde que existam nas escolas as condições essenciais ao atendimento desses alunos. Entre essas condições, sobressaem a existência de recursos humanos e materiais e a diminuição do número de alunos por turma.

Neste processo, a colaboração/articulação entre docentes do ensino regular e da educação especial é vista como um fator determinante, não apenas pelos professores, mas também pela coordenadora da educação especial e pelo diretor do Agrupamento de Escolas. No entanto, a coordenadora de educação especial lamenta a persistência dos apoios de educação especial que retiram os alunos da sala de aula e se desenvolvem numa perspetiva mais individual. Esta forma de apoio, embora possa e deva ter lugar em algumas circunstâncias, traz também desvantagens, uma vez que os alunos são retirados da sala enquanto os seus pares continuam as atividades diárias e tendem a sentir-se excluídas quando regressam.

O diretor do AE, por sua vez, sublinha ainda a importância da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e de outras iniciativas/projetos que promoveu no Agrupamento para apoiar alunos com problemas. Esta visão mais alargada dos diversos tipos de apoios existentes no Agrupamento, porém, não é referida pelos docentes, o que parece indicar alguma focalização apenas nas atividades que desenvolvem no quotidiano e nos problemas que dela decorrem. Com efeito, o papel da EMAEI é fundamental para a definição, monitorização e avaliação das medidas de apoio aos alunos com problemáticas graves. Esta equipa tem ainda a vantagem de envolver diversos atores educativos, o que favorece uma perspetiva de escola sobre

os casos em análise, tornando o processo mais coletivo, de forma que o professor do ensino regular não se sinta tão isolado na resolução das situações.

Relativamente ao segundo objetivo (**Conhecer a opinião dos professores relativamente às medidas de suporte, aos recursos e às dificuldades sentidas na apropriação e implementação do Decreto-Lei nº54/2018**), é possível concluir que, na opinião do diretor, da coordenadora de educação especial e das professoras, houve uma divulgação adequada do novo Decreto-lei no Agrupamento.

Das entrevistas, destaca-se também a noção positiva, partilhada pelos entrevistados, de que a visão (mais) abrangente das NEE presente no DL n.º 54/2018 se reflete na prática pedagógica, nomeadamente no que se refere às medidas universais. Com efeito, os entrevistados reconhecem que a possibilidade de aplicar medidas de apoio a um leque muito maior de alunos, resulta num benefício para a sua aprendizagem. Reconhecem ainda que o facto de as medidas de apoio poderem ser temporárias e reversíveis constitui uma vantagem da nova legislação.

No entanto, a gestão das salas de aula inclusivas levanta diversos problemas, dos quais o mais relevante parece ser a diferenciação pedagógica. Com efeito, os professores do ensino regular entrevistados manifestam dificuldades na gestão do trabalho em sala de aula de forma, designadamente na efetivação prática da diferenciação, o que lhes cria problemas na distribuição da atenção por todos os alunos. Por sua vez, os professores de educação especial e a coordenadora desta área subscrevem a existência desta dificuldade por parte dos docentes do ensino regular.

Esta dificuldade está relacionada, em grande parte, com uma perspetiva de diferenciação pedagógica que se confunde com individualização do ensino, uma vez que os professores parecem associar os processos de diferenciação apenas aos alunos com problemas, mantendo estratégias de ensino uniformes para os restantes alunos. Como vimos antes, a diferenciação apenas para os alunos com problemas assemelha-se a formas de remediação dos défices, muitas vezes contribuindo para novos processos de exclusão. Além disso, cria problemas na gestão da atenção pelo docente, uma vez que o ensino se centra no professor e os restantes alunos não desenvolvem autonomia no trabalho.

Os docentes revelam ainda que há dificuldades na elaboração das adaptações curriculares, embora considerem que estas são necessárias, sobretudo para os casos mais graves. Com efeito, os resultados das entrevistas mostram unanimidade

relativamente à falta de formação/informação sobre a forma de trabalhar em sala de aula com estes alunos que apresentam problemáticas mais graves.

A falta de recursos humanos e materiais e o elevado número de alunos por turma são também constrangimentos sentidos pelos docentes (sobretudo os do ensino regular) relativamente à inclusão.

Apesar destas dificuldades, os nossos entrevistados consideram que a publicação do decreto-lei 54/2018 veio ajudar a criar mais condições para o sucesso da inclusão, uma vez que este exige por parte dos docentes de uma maior diferenciação pedagógica e uma personalização do ensino é importante assegurar “um planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível” (artº.3, alínea d).

A necessidade de colaboração e a partilha de informação entre professores e com outros agentes da comunidade educativa fica também mais explicitada a partir da nova legislação e é corroborada nestas entrevistas.

À escassez de recursos materiais e humanos dos estabelecimentos escolares, à falta de formação específica dos professores titulares de turma, juntam-se, no entender dos professores participantes, outras dificuldades, em particular: o aumento da carga horária e burocrática.

Quanto ao terceiro objectivo **(Conhecer as diferentes respostas educativas que integram/constituem o CAA)**, os entrevistados consideram, que este está a promover de forma favorável a criação de ambientes fomentadores da inclusão pela aprendizagem.

Na opinião dos docentes e sobre o CAA, este deve ser um espaço universal e deve estar disponível para todos os alunos que dele necessitem independentemente do tipo de medidas que lhes tenham sido prescritas. Esta visão abrangente do papel do CAA decorre do novo diploma e é relevante ao nível do papel que o CAA pode ter no Agrupamento de Escolas. Esta abrangência, porém, não exclui o trabalho específico a desenvolver com os casos mais graves, trabalho que os docentes de educação especial consideram determinante para o desenvolvimento da autonomia desses alunos. Neste sentido, segundo o diretor, o CAA garante um ambiente mais estruturado e equilibrado para alunos com problemas graves.

No entanto, são sobretudo os professores de educação especial que dão relevo ao papel dos CAA, enquanto os docentes de ensino regular preferem explicitar a importância de os alunos que frequentam o CAA estarem também inseridos nas

turmas, dada a sua necessidade de socialização e o contributo que podem dar para o desenvolvimento da cidadania nos seus pares. Com efeito, alguns docentes consideram que a aceitação destes colegas pelos pares não é um dado adquirido e que tem que ser trabalhada.

No que se refere ao CAA, há docentes do ensino regular que mostram alguma desilusão com o tipo de atividades aí desenvolvidas, que consideram pouco específicas para responder às necessidades dos alunos. Atribuem essa insuficiência à falta de recursos humanos e técnico-pedagógicos.

No que concerne ao último objetivo **(Conhecer a perceção dos participantes sobre as práticas desenvolvidas no CAA no âmbito da inclusão de alunos com NEE)**, os entrevistados consideraram que o Centro de Apoio à Aprendizagem apoia a inclusão de todos os alunos, tal como é preconizado no Decreto-Lei nº54/2018.

Os docentes entendem que o Centro de Apoio à Aprendizagem é um facilitador no processo de inclusão, dos alunos com NEE à aprendizagem através das adaptações individuais, tendo em conta as especificidades/ problemáticas de cada aluno. Na perceção dos entrevistados, os docentes que desempenham funções no Centro de Apoio à Aprendizagem elaboram recursos de aprendizagem, em colaboração com os docentes titulares de turma.

Os professores do ensino regular e os de educação especial atentam que todos os alunos estão incluídos na escola e, portanto, que os alunos que frequentam o CAA devem participar nas atividades de aprendizagem da turma onde se encontram inseridos, embora o nível e tipo de participação variem de acordo com as características e necessidades dos alunos. Averiguamos pela análise das entrevistas que os professores do ensino regular e os professores de educação especial organizam de modo informal atividades de apoio à inclusão.

Como referimos antes, porém, a falta de recursos humanos e materiais constitui-se como uma limitação na operacionalização das medidas introduzidas pelo NRJEI. De facto, a resposta educativa seria mais eficaz com a existência de mais recursos humanos mais especializados e com parcerias com entidades que permitissem o reforço dos apoios em contexto de CAA.

A nível mais geral, o nosso estudo teve como principal finalidade caracterizar as opiniões de Professores Titulares de Turma, de Educação Especial, coordenadora de educação especial e o diretor do agrupamento sobre o papel dos CAA na inclusão, tendo em conta o decreto-lei 54/2018 e as inovações para as quais este diploma aponta. Assim, procurámos conhecer a perceção dos agentes educativos de um

Agrupamento de escolas sobre as práticas desenvolvidas pelo Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA -1ºciclo) e a contribuição dessas práticas para o processo de inclusão dos alunos.

Os docentes entrevistados apontaram alguns aspetos importantes que representam desafios face a concretização das práticas inclusivas no âmbito escolar, nomeadamente no que se refere às estratégias de diferenciação pedagógica desenvolvidas na escola, aos apoios dados aos alunos com NEE e ao trabalho docente.

Considerando características e aplicabilidade desta legislação, os docentes entrevistados consideram-na uma ferramenta que visa efetivamente concretizar o direito a uma educação inclusiva. Claro está, que depende da escola a implementação de medidas que apoiem os alunos com dificuldades, num processo que exige responsabilidade coletiva, equipas educativas, lideranças, serviços/apoios, eficácia e inovação e avaliação. Pretende-se que as escolas/agrupamentos reflitam, reconheçam as reais necessidades e potenciem o trabalho colaborativo e inclusivo (DGAE, 2018).

A educação inclusiva consignada no DL 54/2018 pretende ser uma meta atingível e não utópica, mas esta transformação exige mudanças significativas na escola, nos professores e em todos os agentes envolvidos no processo educativo, de forma a desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos.

Após o tratamento e discussão dos resultados dos entrevistados podemos concluir que os professores auscultados apresentam conceções globalmente positivas sobre a inclusão dos alunos com NE nas turmas, considerando que a sua inclusão e frequência no CAA poderá constituir-se como a melhor resposta educativa/formativa para os alunos com este perfil, bem como, uma mais-valia para a futura vida pós-escolar destes alunos. Através da análise das entrevistas dos participantes, verificou-se que os docentes ainda demonstram preocupações face à entrada em vigor do referido Decreto-Lei, porém o estudo revelou-nos que a maioria dos docentes começou a implementar as mudanças, desenvolvendo esforços objetivos de atualização no sentido de implementar na escola as inovações introduzidas pelo atual decreto- lei.

O estudo revelou-nos que a otimização da implementação da legislação encontra-se, deveras, dependente da responsabilização e envolvimento de todos, tendo sido reiterado por todos os entrevistados. Consideram ainda que o sucesso da inclusão destes alunos depende, principalmente, da figura do professor.

Os entrevistados evocam a necessidade de existência de determinadas condições nas escolas e salas do ensino regular que permitam a concretização da inclusão de forma

mais eficaz, ainda que a reunião atempada de todas as condições necessárias para a inclusão se desencadear seja pouco provável, dada a complexidade deste mesmo processo.

No entanto, estamos conscientes que todo este processo de inclusão exigirá da escola uma modificação de muitas das práticas educativas realizadas, um repensar das competências essenciais de que os alunos com NE deverão estar dotados, a construção de uma comunidade de aprendizagem, em que todos ensinem, aprendam e sejam ouvidos.

No que toca aos obstáculos à inclusão encontrados no nosso estudo, verificamos que os mesmos se encontram alinhados com outras investigações relativas à inclusão e às escolas inclusivas, obstáculos como o elevado número de alunos por turma e a dificuldade por parte dos professores em aplicar estratégias de diferenciação pedagógica e de intervenção junto de alunos com NE, as quais já tinham obtido eco num estudo protagonizado pelo Conselho Nacional de Educação (2014). Em síntese, os resultados obtidos nesta dissertação integram alguns desafios ao nível do desenvolvimento de boas práticas de inclusão, seja a nível das condições das escolas, seja no campo pedagógico. Assim, torna-se fundamental um investimento em políticas educativas que respondam às necessidades das escolas. Ainda, é necessário que se fortaleçam as práticas de colaboração e articulação entre os membros da comunidade educativa para que estes em conjunto consigam dar respostas educativas à heterogeneidade de alunos na escola de ensino regular.

Para finalizar, tratando-se de um estudo natureza qualitativa, devemos ter em conta algumas limitações que impedem a generalização dos resultados, nomeadamente, o facto de estar adstrito apenas a uma determinada escola, a um conjunto determinado de professores entrevistados, de dimensão reduzida.

Temos também consciência que o estudo poderia ser enriquecido se incluísse também a observação em sala de aula e no CAA, de forma a podermos triangular técnicas de recolha de dados. Tal não foi possível devido ao fator tempo e também à situação pandémica.

Por outro lado, a técnica de entrevista requereu também muito tempo e, em alguns momentos, o entrevistador pode ter fomentado de forma inconsciente as respostas dos entrevistados. Esta técnica tem ainda a desvantagem de poder dar azo a respostas “socialmente corretas”, não revelando as ideias pessoais dos entrevistados. Sempre que se proporcionou, o entrevistador efetuou perguntas para além do guião, que possibilitaram o aprofundamento e interpretação da informação.

Uma outra limitação decorre da recente implementação do NRJEI, não tendo sido possível encontrar muitos estudos e respetivos resultados de monitorização ou acompanhamento das alterações introduzidas pela implementação do DL n.º54/2018 que poderiam ter favorecido a construção do referencial teórico do trabalho.

No que se refere a estudos futuros, parece-nos que seria importante debruçarmo-nos mais especificamente sobre o trabalho desenvolvido nos CAA, fazendo observações diretas e recolhendo as opiniões de quem neles trabalha e, se possível, dos próprios alunos. Estes centros de apoio podem ser espaços extremamente importantes no apoio à inclusão, mas para tal será necessário, além do apetrechamento de recursos humanos e técnicos, definir formas inovadoras de trabalho pedagógico, adequadas aos alunos que os frequentam. Neste sentido, o papel e as funções dos CAA devem ser estudados em detalhe, procurando definir modos de funcionamento que os tornem efetivos apoios à inclusão, para os alunos e para os professores.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| ' ' | ' ' |

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012) *Perfil de Professores Inclusivos*, Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial

Ainscow, M. (1996) *The development of inclusive practices in an English primary school: constraints and influences*. Paper presented at the American Educational Research Association, New York.

Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a Educação Inclusiva*. In D. Rodrigues, *Perspectivas Sobre a Inclusão - Da Educação á Sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.

Baptista, C. S., & Sousa, M. J. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Lidel.

Baptista, A. (2013). *Stress e Burnout em Professores de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa.

Bardin, L. (1977). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bautista-Jimenez (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora

Botas, L. (2012). *Perspetiva dos docentes de 1º CEB/educação especial face à inclusão dos alunos com perturbações de leitura e escrita/dislexia nas aulas de língua portuguesa e ao recurso à literatura infantil no seu processo de ensino/aprendizagem*. Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade Domínio Cognitivo-Motor. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Correia, L.M. e Martins, A.P.L. (2000). *Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão*. *Inclusão*, 1, pág. 15-29.

Correia, L., M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades educativas Especiais Um guia para educadores e professores*. (2º Ed) Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2018). *Educação inclusiva e educação especial: sim ao bom senso, não ao extremismo*. In L. Correia (Ed.) *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais* (pp. 11- 34). Flora Editora

Correia, M. (2018). *Fundamentos da Educação Especial, guia prático para educadores e professores*. Braga, Flora Editora.

Coutinho, C. (2008). *Métodos de Investigação em Educação*. Universidade do Minho. Disponível em: [http://faadsaze.com.sapo.pt/11\\_modelos.htm](http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm).

Coutinho, C. (2011, reed. 2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Direção-Geral da Educação, (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE)

Espinosa, Martinez & Seijo, (2019). *Contextos Y procesos en investigación educativa*. Coleccion Universidad, Ediciones Octoedra, SL, Barcelona.

Ferreira, M. M.; Prado, S. A.. & Cadavieco, J.F. (2015) *Educação Inclusiva: natureza e fundamentos*. In: *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (3)

Freire, S. (2008) *Um olhar sobre a inclusão*. Revista de Educação, Vol. XVI, nº 1

Freixo, M. J. V. (2009, reed. 2011). *Metodologia Científica Fundamentos Métodos e Técnicas*. (1.ª Edição). Instituto Piaget.

Fortins, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures, Lusociência.

Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (1998). Competing visions for educating students with disabilities: inclusion versus full inclusion. *Childhood Education*, AnnualTheme.

Hewitt, S. (2006), “*Compreender o Autismo- Estratégias para alunos com Autismo nas Escolas Regulares*”, Porto Editora.

Leite, T. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Ed. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Leite, T.S. (2013). *Adequações curriculares: perspetivas e práticas de planeamento e intervenção*. Da investigação às práticas, III (I). 30 – 52

- Lopes, M. (2010). *As lideranças e a diferenciação curricular inclusiva: que caminhos para a escola do século XXI*. In: Entretextos, 9. Universidade Lusófona
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Maia, V.O. & Freire, A.S. (2020). *A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva*. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 1-29
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (1990). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.
- Mozzato, A. R., & Grzybovski D. (2011). *Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios*: Curitiba.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. In Encontro do SINPRO SP (pp.5-219). São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo.
- Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita. Organização da resposta educativa*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular; Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio – Educativo.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação às Práticas*: Estudos de Natureza Educacional.
- Porter, G. (1997). What we know about school inclusion. In: *Implementing inclusive education*. OECD.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (Org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2016). *Direitos humanos e inclusão*. Profedições, Porto.
- Rodrigues, D. (2019). *Fundamentalismo, complexidade e Inclusão*. In Santos, M. T., Espírito Santo, A., Ramalho, J. P., Espírito Santo, J. A., Faria, M. C., Almeida, C., &

- Murta, L. (Org.). *Transição para a vida adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis* (pp. 10-22). Instituto Politécnico de Beja.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Editor Ministério da Educação Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Rosa, M.F. (2010). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino Básico: A Perspectiva dos seus Pares*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de educação de Lisboa
- Santos, M.T; Santo, A.E.; Ramalho, J.P.; Santo, J.A.E.; Faria, M.C.; Almeida, C. & Murta, L. (2019). *Transição para a vida adulta. Percursos reais, possíveis e desejáveis*. Instituto Politécnico de Beja.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-acção à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, 05, 127-142.
- Sanches, I. R. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva*. Lisboa: Edições Universitária Lusófonas.
- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação especial – Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, M. (2011). *Educação Inclusiva: um novo paradigma de Escola*. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.
- Skliar, Carlos. (2001). *Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 7-22.
- Palikara, O., Castro, S., Gaona, C., & Eirinaki, V. (2019). Professionals' views on the new policy for special educational needs in England: ideology versus implementation. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 83-97. doi:10.1080/08856257.2018.1451310.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Tessaro, N. (2004) *Inclusão Escolar: Concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. Tese de Doutoramento. Pontifícia Universidade católica de Campinas
- Tomlinson, C.A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto Editora

UNESCO, (1994) *Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

UNESCO (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris:

Zerbato, A., & Mendes, E. (2018). *Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar*. *Educação Unisinos*, 22(2), 147-15

# LEGISLAÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº21/2008, de 12 de maio.  
Diário da República n.º 91/2008, Série I de 2008-05-12. Assembleia da República.

Despacho n.º 6478/2017. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26.  
Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa

Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº116/2019, de 13 de setembro  
Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13. Assembleia da República,  
Lisboa.

Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de  
2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa

ANEXOS

| | ' ' | | ' '

## ANEXO A - Requerimento para autorização do estudo

Declaração de Consentimento Informado para a participação  
na Investigação

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas

Data: 03/02/2022

**Assunto:** Investigação a realizar por Anabela Coelho de Oliveira Cordeiro no âmbito do Mestrado em Educação Especial

Eu, Anabela Coelho de Oliveira Cordeiro, professor do quadro de escola do grupo 110 – 1º ciclo, venho por este meio solicitar a vossa autorização para a realização de uma investigação relacionada com a inclusão de alunos, mais especificamente conhecer que práticas são desenvolvidas pelo Centro de Apoio à aprendizagem no processo de inclusão dos alunos, no primeiro ciclo.

Este estudo faz parte da minha dissertação de mestrado realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa.

Com este estudo pretende-se **conhecer a perceção dos agentes educativos de um Agrupamento de escolas sobre as práticas desenvolvidas pelo Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA-1ºciclo) e a contribuição dessas práticas para o processo de inclusão dos alunos.**

Prevê-se que a investigação se inicie em fevereiro de 2022 e esteja concluída em Agosto de 2022.

Em termos metodológicos o estudo implica o recurso à seguinte técnica de recolha de dados: (i) entrevistas semiestruturadas ao Diretor do Agrupamento de Escolas, à Coordenadora da Educação Especial, a três professores do ensino regular e a três docentes de educação especial colocadas no CAA – 1º ciclo. Será assegurada a total confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos no âmbito desta investigação.

A realização do estudo tem a orientação da Professora Doutora Teresa Leite da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Com os melhores cumprimentos,

---

(Anabela Coelho de Oliveira Cordeiro)

## **ANEXO B – Termos do consentimento informado**

### **TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado(a) Anabela Cordeiro, a frequentar o Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, bem como da minha participação voluntária no mesmo, dos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, disponho-me a participar neste estudo que pretende conhecer a percepção dos agentes educativos de um Agrupamento de escolas sobre as práticas desenvolvidas pelo Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA-1ºciclo) e a contribuição dessas práticas para o processo de inclusão dos alunos.

A minha participação nesta pesquisa envolve autorização para que Anabela Coelho de Oliveira Cordeiro:

i) faça uma entrevista individual.

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço ao autor do mesmo.

**Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo em participar voluntariamente.**

\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2022

---

## **ANEXO C - Guião de entrevista semiestruturada a professores**

### **Apresentação da Dissertação**

No âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, no ramo de especialização: Problemas de Cognição e Multideficiência, que frequento na Escola Superior de Educação de Lisboa, encontrámo-nos a realizar uma dissertação com o título: “O Centro de Apoio à Aprendizagem no processo de inclusão”.

A concretização desta investigação implica a recolha de dados junto de professores que lecionam alunos que integram o Centro de Apoio à aprendizagem – numa escola do 1ºciclo e que têm nas suas turmas alunos com medidas de suporte à aprendizagem – medidas adicionais. Nesse sentido, pretendo efetuar entrevistas a professores de uma escola de 1ºciclo e a professores de educação especial colocados no CAA.

Para o sucesso da investigação é fundamental o seu contributo. Desde já garantimos a confidencialidade da entrevista e o respetivo anonimato e agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

#### **- Objetivo geral:**

Conhecer a perceção dos agentes educativos de um Agrupamento de escolas sobre as práticas desenvolvidas pelo Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA-1ºciclo) e a contribuição dessas práticas para o processo de inclusão dos alunos.

Com os melhores cumprimentos,

***Anabela Cordeiro***

Blocos	Objetivos específicos	Formulação de questões
I. Legitimação da entrevista	<p>1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</p> <p>2. Garantir a a confidencialidade e o anonimato do entrevistado.</p>	<p>a) a) Dar informações sobre o tema e os objetivos do trabalho, explicando o que se pretende estudar.</p> <p>b) b) Solicitar a colaboração do entrevistado, justificando o valor da sua contribuição para o estudo.</p> <p>c) c) Pedir autorização para gravar a entrevista, assegurando o caráter confidencial das informações e o anonimato do entrevistado.</p>
II - Novo regime Jurídico da Educação inclusive - Decreto –lei 54º /2018	<p>2. Conhecer a opinião dos professores relativamente às medidas de suporte, aos recursos e às dificuldades sentidas na apropriação e implementação do Decreto-Lei nº54/2018.</p>	<p>b) d) Sabe que em 2018 entrou em vigor o novo RJEI (DLnº54) já leu?</p> <p>c) e) Quais as alterações mais significativas, na sua opinião?</p> <p>d) f) Que evidências existem sobre a capacidade das escolas e docentes responderem aos novos desafios deste novo RJEI?</p>
III. Conceções dos professores sobre a inclusão	<p>3 - Conhecer a opinião/perceções dos participantes sobre as práticas inclusivas no âmbito da inclusão de alunos com NEE graves;</p>	<p>e) g) Na sua opinião, as escolas estão preparadas para receber e incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, necessitam de apoio específicos?</p> <p>f) h) No seu entender, que fatores podem contribuir para o sucesso da inclusão destes alunos nas turmas de ensino</p>

		regular?  g) i) Na sua opinião quais os aspetos que dificultam o processo de inclusão destas crianças na sala de ensino regular?
IV. Concepções dos professores sobre o trabalho desenvolvido/a desenvolver pelo CAA	4. Conhecer as percepções dos atores educativos sobre práticas desenvolvidas no CAA (1º ciclo)	j) Quais são as suas expectativas sobre o CAA?  l) Considera que o CAA promove a criação de ambientes ricos em comunicação e interação fomentadores da inclusão pela aprendizagem? De que forma?  m) O CAA desenvolve metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem dos alunos?  n) ) Parece-lhe que os alunos no CAA se encontram perfeitamente integrados nas atividades da escola? o) De que forma?

V. Articulação/colaboração entre docentes	5. Analisar a opinião dos professores sobre as modalidades e serviços de apoio mais adequados para alunos com NEEs;	m) Quais serão, no seu entender, as principais adaptações/alterações que os professores do ensino regular terão eventualmente de realizar para a participação e aprendizagem dos alunos que frequentam o
---	---	--

	6. Conhecer de que forma os recursos humanos e materiais têm contribuído e apoiado a inclusão dos alunos com NEE no CAA.	CAA? n) Considera que os docentes de Educação Especial articulam e colaboram com os docentes do ensino regular com vista à inclusão dos alunos com NEE? o) De que forma se processa esse trabalho?
VI- Práticas Inclusivas	8. Conhecer as diferentes respostas educativas que integram/constituem o CAA;	p) Que tipo de atividades podem ser desenvolvidas em sala de aula, no sentido de facilitar a inclusão do aluno com NEE graves na escola regular?
VII. Encerramento da entrevista	7. Finalizar a entrevista	t ) Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, que aborda a temática da “ <i>As práticas do Centro de Apoio à aprendizagem no processo de inclusão</i> ”.  u) Para terminarmos gostaria de saber se tem algo mais para acrescentar.  Agradecer a disponibilidade demonstrada, e a colaboração prestada, assim como, pela informação fornecida.

## **ANEXO D – Transcrição da entrevista – PEE1 (Professora de Educação Especial)**

### **Transcrição da entrevista – PEE1**

**(Após legitimação da mesma)**

**[Entrevistadora]:**

**Sabe que em 2018 entrou em vigor o novo RJEI (DLnº54) já leu?**

**[PEE1]**

Já, li logo na altura, fiz alguma formação workshop, antes de ter entrado em vigor, portanto nas férias anteriores. Fiz um workshop para tentar perceber quais eram as principais diferenças e pronto... e para estar inteirada, antes de começar o ano letivo.

**[Entrevistadora]:**

**Quais as alterações mais significativas, na sua opinião?**

**[PEE1]**

Olha... aquelas que me... a primeira ideia que me ocorre, que me ocorreu é que as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão devem ocorrer e devem e podem ocorrer, não é? Podem ocorrer e devem mesmo o mais precocemente possível. Quanto mais cedo começarmos a trabalhar com a criança que tem mais dificuldades, mais cedo obtemos os resultados que queremos.

Depois também, as medidas universais são para todos os alunos e sendo estas tão vastas, acabam por ser uma mais-valia para o sucesso educativo.

**[Entrevistadora]:**

Uma coisa que falhava no anterior...

**[PEE1]**

Outra ideia importante que também surgiu agora com o 54º, é que num momento de fragilidade psicológica, numa situação de contexto familiar em que a criança não está bem ou

então, por exemplo: numa situação de doença, pode beneficiar das medidas do 54º e quando deixar de precisar delas, pode ser desvinculada.

**[Entrevistadora]**

Não é um rótulo...

**[PEE1]**

Não é um rótulo, exactamente, pode ser desvinculada.

**[Entrevistadora]**

Neste caso não acompanha para o resto da vida das mesmas.

**[PEE1]**

Neste caso, esta nova lei não é isso que acontece. Depois é a ideia de educação inclusiva, não é? Que é bem diferente da educação especial que é muito mais justa, mais correta e mais abrangente.

Depois outra ideia é o reforço também dos encarregados de educação no processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos. Portanto, quanto mais estiverem envolvidos, mais vantagens trazem.

**[Entrevistadora]**

**Que evidências existem sobre a capacidade das escolas e docentes responderem aos novos desafios deste novo RJEI?**

**[PEE1]**

As escolas, pouco a pouco, estão a responder a estes novos desafios, portanto não foi logo de imediato. A “coisa” exigiu alguma preparação e também alguns recursos que não estavam disponíveis, acho que neste momento, as escolas já estão, a pouco e pouco a responder a estes novos desafios.

Os docentes consideram que também, que sim, não é? Se bem que há alguma resistência por parte dos titulares de turma em fazerem as adaptações e de fazerem a diferenciação pedagógica, que é muito importante, não é?

E sem diferenciação pedagógica... mas pronto... com o nosso apoio, elas adaptam um bocadinho, nós adaptamos outro e acabamos por fazer aqui assim ...o equilíbrio.

Às vezes não é fácil, não é? Com 20 alunos numa sala de aula, ter de fazer diferenciação

pedagógica e fazer adaptações, não é nada fácil.

Mas, portanto com aquilo que nós fazemos e com a articulação das professoras titulares de turma, acho que se consegue dar resposta a este novo desafio.

**[Entrevistadora]**

**Na sua opinião, as escolas estão preparadas para receber e incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, necessitam de apoios específicos?**

**[PEE1]**

É assim: os professores tudo fazem para que isso seja possível, não é?

Portanto, eu acho que a escola a pouco e pouco foi-se adaptando e foi conseguindo recursos para que isso fosse possível, mas os professores também fazem das “tripas de coração”, não é?

Não gosto muito desta expressão. Mas fazem tudo, para que possamos receber os alunos e para que os possamos integrar e para que a inclusão tenha sucesso, não é?

À partida e na generalidade recebemos os alunos todos, não é?

Mas portanto, as escolas estão se a adaptar, estão a tentar as condições, os apoios específicos, quer pelo apoio do CRTIC, quer pelos apoios também do CRI, da Direção, a Coordenadora também é super importante, está sempre a puxar por nós e pelas condições que precisamos e também entidades privadas, não é? Vamos a todo o lado.

As Juntas de Freguesia e as Câmaras Municipais também são parceiros, se bem que nem sempre respondem às nossas necessidades, às vezes desvinculam-se um bocadinho.

Agora há um problema, que nós temos tido, por exemplo aqui na nossa unidade, que são as assistentes operacionais.

Tínhamos uma, que estava connosco há 5 anos, depois as outras são muito voláteis vão, vêm, faltam, colocam atestado médico. Portanto, não querem vir trabalhar para as unidades, dizem que não foram colocadas para trabalhar numa unidade, não querem. Depois pedem atestados que não podem fazer esforços. Pronto...tem sido um rodopio de assistentes operacionais que isto dificulta muito o trabalho aqui na unidade.

**[Entrevistadora]**

**A interação com os miúdos...**

**[PEE1]**

Depois há umas que vêm, umas que não gostam, até choram... não querem ficar... pronto.

E elas são fundamentais aqui, porque é preciso mudar as fraldas, é preciso ajudar a dar de

comer, ajudar a dar o lanche, mesmo nas atividades pedagógicas. Nós orientamos e elas também ajudam em alguma atividade.

E portanto, é importante que elas também gostem, também era importante que tivessem um incentivo também monetário... não sei, que tivessem mais motivadas, para este trabalho, porque realmente não está fácil.

**[Entrevistadora]**

**No seu entender, que fatores podem contribuir para o sucesso da inclusão destes alunos nas turmas de ensino regular?**

**[PEE1]**

Olha, essencialmente é a diferenciação pedagógica e é adaptar, adaptar, adaptar tudo aquilo que for possível, para que eles possam estar e que estejam integrados e sensibilizar os outros alunos da turma, para a Diferença... para aceitar...para a aceitação.

**[Entrevistadora]**

**Na sua opinião quais o aspetos que dificultam o processo de inclusão destas crianças na sala de de ensino regular?**

**[PEE1]**

Olha, eu volto... é não diferenciar pedagogicamente. Isso porque eles começam a desmotivar-se, começa a achar que não conseguem, então se não houver diferenciação pedagógica, se não houver adaptação, não é?

Portanto eles acabam por... isto é um handicap para eles, sim. Como é que, por exemplo nós falar chinês, para um aluno que não conhece a língua? Não é?

Isto aqui é a mesma coisa, se se está a trabalhar um conteúdo de matemática ou de português, que ele não consegue acompanhar, não tem facilidade e começa a desmotivar.

**[Entrevistadora]**

**Quais são as suas expetativas sobre o CAA?**

**[PEE1]**

Olha...aquilo que nós tentamos fazer aqui no CAA, portanto temos alunos fixos, que são os seis alunos fixos aqui da unidade, portanto a nossa unidade está integrada no CAA dos M. R (nome da escola), não é?

Estes 6 alunos são fixos, mas tentamos que outros venham cá. Alguns não precisam... mas há uns que sim, não é?

Precisam e que vêm aqui fazem um jogo educativo/lúdico, às vezes um bocadinho... é aqui a atenção, interagir com eles e também tentamos às vezes, por exemplo: fazemos algumas atividades, temos a música, também está aberta... também possa vir outro aluno de uma turma, fazemos a cozinha experimental, à quarta-feira. Vêm sempre alunos das outras turmas.

Portanto, estão cá os nossos 6, depois vêm sempre 2 alunos da PEE, também é nossa colega de educação especial do CAA, vêm 2 alunos da T e acabamos sempre por trazer vários alunos da escola para fazer aqui um bocadinho da inclusão e melhorar aqui também... e para dar resposta a todos os que precisam.

**[Entrevistadora]**

**Considera que o CAA promove a criação de ambientes ricos em comunicação e interação, fomentadores da inclusão pela aprendizagem?**

**De que forma?**

**[PEE1]**

Ah! Sim, sim! Claro que sim! Sim, sim... começando com o apoio dos professores de educação especial e complementando com os materiais que estão disponíveis para que possam... que podem ser utilizados, quer os computadores, quer os jogos, quer... sei lá... uma ficha de trabalho.

**[Entrevistadora]**

**Parece-lhe que os alunos no CAA se encontram perfeitamente integrados nas atividades da escola?**

**[PEE1]**

Isso pelo menos não faltam.

Não, não, não, por acaso acho que não.

Acho que os nossos CAA, realmente... o ano passado comprámos imensos materiais e jogos e prontos... temos tudo à disposição para que eles possam utilizar.

**[Entrevistadora]**

**O CAA desenvolve metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem dos alunos?**

**[PEE1]**

Sim... sim, sim, sim! Claro que sim! Acho que a articulação, quer dos titulares, quer com a comunidade educativa, com a associação dos pais, favorece... claro que sim!

**[Entrevistadora]**

...é um conjunto...

**[Entrevistadora]**

**De que forma?**

**[PEE1]**

Sim! Sim! Pronto... uns mais, outros menos, não é?

Mas, sim! Estão integrados na escola, nós também acabamos por, com os projetos que nós temos... não é?

O facto da cozinha experimental, agora o projeto que temos também da horta, das flores, acaba também por integrá-los mais e...

**[Entrevistadora]**

...e também atrai os outros...

**[PEE1]**

Porque são atividades que gostam muito de fazer e também atrai os outros. Portanto acabamos por no recreio, quando estamos lá fora, eles acabam todos por se juntar e estes alunos acabam por ser muito queridos pela comunidade educativa, em geral.

**[Entrevistadora]**

... são acolhidos...

**[Entrevistadora]**

**Quais serão, no seu entender, as principais adaptações/alterações que os professores do ensino regular terão eventualmente de realizar para a participação e aprendizagem dos alunos que frequentam o CAA?**

**[PEE1]**

É a articulação, é o articular. Acho que a diferenciação pedagógica, como já tínhamos falado e a adaptação dos conteúdos é importante e depois é o articular mais ativamente com os professores de educação especial.

**[Entrevistadora]**

**Considera que os docentes de Educação Especial articulam e colaboram com os docentes do ensino regular com vista à inclusão dos alunos com NEE?**

**[PEE1]**

Anabela, sim, sim!

Sim, sim, sim. Eu falo em meu nome, pronto... e acabo por também ver que outras colegas também o fazem, pelo menos aquelas que têm trabalhado aqui directamente comigo. Pronto... nós articulamos ao máximo com os professores de educação especial, todos os dias estamos com elas e falamos e propomos e elas também nos propõem e acabamos por fazer um trabalho muito de equipa, não é? E mesmo entre nós colegas de educação especial também debatemos muito o que é que podemos fazer, o que é que não devemos fazer,

O que é melhor, o que é que não é melhor...pronto... e vamos conversando...

**[Entrevistadora]**

Vamos conversando para tentar reajustar...

**[PEE1]**

Exatamente! De maneira a que possamos chegar mais ao aluno.

**[Entrevistadora]**

**Que tipo de atividades podem ser desenvolvidas em sala de aula, no sentido de facilitar a inclusão do aluno com NEE graves na escola regular?**

**[PEE1]**

Olha! Eu acho que é uma parte da informática, não é?

Portanto, utilizar o computador, o mais possível, que nós ainda não estamos a utilizar ainda muito.

Estamos à espera do computador adaptado do Simão, mas se calhar a utilização dos meios informáticos, não é?

A nossa escola está muito pouco equipada em termos de informática, não tem quadro interativo, tem computador com internet, isso tem, mas o quadro interactivo, se calhar, poderia ser uma mais-valia, também como recurso, para a inclusão.

E pronto, capacitar os professores também para a utilização destas tecnologias e... Não é? Sei lá...

E não este tipo de formação de capacitação digital, que não tem nada a ver com a parte prática, que nós precisamos.

**[Entrevistadora]**

Sendo assim, para terminar, gostaria de saber se tem algo mais a acrescentar?

**[PEE1]**

Não.

**[Entrevistadora]**

Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista...

Resta-me agradecer a disponibilidade e participação.

**[PEE1]**

Espero que tenha sido útil...

## **ANEXO E – Transcrição da entrevista – PEE2 (Professora de Educação Especial)**

### **Transcrição da entrevista – PEE2**

**[Entrevistadora]:**

Obrigada C. por me receber, aqui nesta entrevista...

Pronto... esperemos... vai ajudar-me muito neste processo... neste estudo que é sobre...

**[PEE2]**

Espero que sim!

**[Entrevistadora]:**

...as práticas no CAA que é uma coisa digamos recente. Não é? não sendo muito recente... mas é recente

**[PEE2]**

Tem pouco tempo, ainda.

Anabela se calhar para nós professores do ensino regular, é recente. E falando nesse novo regime

**[Entrevistadora]:**

**Sabe que em 2018 entrou em vigor o novo RJEI (DLnº54) já leu?**

**[PEE2]**

Sim... sim li, na altura quando saiu.

**[Entrevistadora]:**

**Quais as alterações mais significativas, na sua opinião?**

É assim... o principal é que acho que é mais abrangente do que era o anterior. Portanto as medidas universais são para todos os alunos e outro ponto importante talvez seja se um aluno temporariamente, por exemplo, parte um braço ou tem outro tipo de acidente, pode ficar ao abrigo também e depois quando melhora, sair e acaba por ser mais inclusivo do que o anterior.

Acho que isso talvez seja o principal.

**[Entrevistadora]:**

O ponto mais...

**[Entrevistadora]**

**Que evidências existem sobre a capacidade das escolas e docentes responderem aos novos desafios deste novo RJEI?**

**[PEE2]**

É assim, eu acho que as escolas estão a responder, por vezes alguns professores titulares têm alguma dificuldade em fazer as adaptações dos testes, pronto... há professores que nos pedem muita ajuda, há outros que não pedem tanto.

Ai também...depois cabe um bocadinho a nós, gerir. Até que ponto é que...não sei... pelo menos eu se consigo ajudar... senão consigo mesmo, também temos de dizer que naquele momento não podemos ou tem de ser o professor a adaptar o teste... ou se até posso... também pronto... vai-se gerindo também, não é?

**[Entrevistadora]**

**Na sua opinião, as escolas estão preparadas para receber e incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, necessitam de apoios específicos?**

**[PEE2]**

É assim... eu... pronto... a pessoa se calhar pensa sempre um bocadinho na sua prática, não é? Eu desde que estou na educação especial, eu tenho estado sempre em unidade, agora é unidade de apoio especializado, aquilo que eu sinto mais, que temos mais dificuldade e principalmente neste agrupamento, é em relação às assistentes operacionais, porque eu acho que no CAA e especificamente na unidade tem de ser... eu sou educadora de formação inicial, é um bocadinho idêntico para mim, é um trabalho conjunto, tal como no JI, tem de ser partilhado entre professores e assistentes operacionais e aí eu acho que há um bocadinho de falha... que se calhar não sei porquê, agora as assistentes também já não têm a ver com o Ministério, têm a ver com a Câmara, portanto para o agrupamento, para as direções se calhar também é difícil aqui, gerir isto.

Mas a verdade é que, penso eu, para as coisas funcionarem bem, tem que haver dois professores e duas assistentes operacionais, sempre!! Não pode ser...

**[Entrevistadora]**

Permanentemente...

**[PEE2]**

Porque há ali bocados que é preciso, ir ao recreio, é preciso o almoço, é preciso irmos à sala de aula e aí varia muito, porque há meninos que conseguem estar, se calhar, 10 minutos na sala de aula e há meninos que conseguem estar 1 hora e meia, mas só conseguem com o apoio de um para um.

Portanto, esta parte aqui, das assistentes são um bocadinho...tem sido um bocadinho complicada.

Eu acho que era importante a Câmara, ou quem seja, fazer um concurso específico para assistentes, mas serem logo informadas que viriam trabalhar para...

**[Entrevistadora]**

Direcionadas logo para...

**[PEE2]**

Direcionadas porque é assim... eu também percebo que haja pessoas, tal como há professores que não gostam de estar em unidades e não gostam de estar em CAAs... e a pessoa vir, concorre e depois... Olha... é para ir para a unidade.

Eu acho que devia ser específico, deviam ter se calhar, até mais algumas regalias.

**[Entrevistadora]**

Uma formação se calhar...

**[PEE2]**

Formação era muito, muito importante e têm que gostar, também. Essa parte, eu acho que é...

**[Entrevistadora]**

Podem chegar aqui e desmotivar e sentir dificuldades.

**[Entrevistadora]**

**No seu entender, que fatores podem contribuir para o sucesso da inclusão destes alunos nas turmas de ensino regular?**

**[PEE2]**

Eu acho que tem que haver uma adaptação e muito apoio individualizado.

Em termos dos professores de educação especial, portanto aos poucos, eles vão ficando... o que nós tentamos... é se calhar... de início eu vou muito tempo com o aluno X, aos poucos ele vai ficando... um bocadinho mais autónomo, então eu já o posso mandar um bocadinho antes de mim, para ele estar um bocadinho na sala com a professora titular.

Pronto... ir gerindo conforme a problemática deles, conforme a autonomia, conforme se vai desenvolvendo a evolução...

Tem que haver muito apoio dos professores de educação especial.

**[Entrevistadora]**

**Na sua opinião quais os aspetos que dificultam o processo de inclusão destas crianças na sala de ensino regular?**

**[PEE2]**

Eu acho que principalmente talvez sejam duas coisas. É se não houver o apoio dos professores de educação especial e também há determinados alunos que as coisas têm de ser mesmo adaptadas às necessidades deles.

Portanto sempre que possível, eles vão acompanhando o que os outros estão a fazer, mas se não é mesmo possível, aí temos que arranjar coisas mais simples, entre nós, eu vejo assim... entre nós, eu vejo assim e o professor titular. Arranjamos forma do aluno ir evoluindo ao seu ritmo e consoante ele consegue.

**[Entrevistadora]**

É a tal adaptação.

**[Entrevistadora]**

**Quais são as suas expetativas sobre o CAA?**

**[PEE2]**

Para mim é o centro de apoio dar resposta, se possível, a todos os alunos na escola que necessitem dele.

Portanto, como eu disse, eu tenho estado sempre em unidade, que são os casos mais complicados, não é?

Mas há muitos outros alunos, na escola, que precisam do nosso apoio e também às vezes acontece, portanto haver professores de educação especial, mais para esses apoios, mas

também às vezes há uma criança ou um aluno que vem à nossa sala, às vezes até por questões comportamentais e fica aqui, faz um jogo, pronto...faz alguma das atividades que é possível também nesta sala, uma pintura, pronto... isso às vezes também ajuda a acalmar...

**[Entrevistadora]**

Claro...

**[PEE2]**

... o seu estado. Portanto, acho que de uma maneira geral temos de tentar... daí também os recursos humanos serem muito necessários para tentar dar resposta e apoio a todas as crianças, que deles necessitam, não é?

**[Entrevistadora]**

**Considera que o CAA promove a criação de ambientes ricos em comunicação e interação, fomentadores da inclusão pela aprendizagem?**

**De que forma?**

**[PEE2]**

Considero que sim e repetir aquilo que disse à pouco, tem de ser um trabalho conjunto entre professores e assistentes operacionais, porque senão é muito complicado tanto para um lado, como para o outro. Tem mesmo de ser.

**[Entrevistadora]**

Plena colaboração.

**[Entrevistadora]**

**O CAA desenvolve metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem dos alunos?**

**[PEE2]**

Sim, sim... sim... eu acho que é um bocadinho como no JI, realmente é diferente, penso eu, que é diferente do 1º ciclo... não é necessário tanto. Mas aqui... é mesmo um trabalho conjunto... pronto.

Nós também falámos com as assistentes, para também saberem o que podem...o que é importante fazer com eles, não é? Na ótica deles...Pronto. Aí eu acho que isso é muito importante e depois diversificar ao máximo o que se consegue, os materiais que temos aqui. Porque dantes era mais só os meninos autistas, quando comecei era Unidade de Ensino

Estruturado, agora nós podemos ter casos... temos aqui autistas, paralisia cerebral, temos trissomia.

Portanto, temos coisas muito diversificadas. Se conseguirmos tudo o que temos, em termos do que eles podem fazer, acho que quanto mais rico isso for, mais hipóteses há-de trabalhar com eles de fazerem coisas diferentes, de experimentar novos materiais, pronto... essa parte acho que...

**[Entrevistadora]**

**Parece-lhe que os alunos no CAA se encontram perfeitamente integrados nas atividades da escola?**

**[PEE2]**

Neste caso específico eu acho que sim. Acho que a atenção dos professores também sempre de avisarem quando há outras atividades... por exemplo agora vamos à “Monstrinha”, todas disseram... entregámos o papel para também darem autorização, eles também vão.

No fundo, eles nunca são, nem poderiam ser, mesmo, excluídos de nenhuma atividade.

Eles vão... agora estão a ter Ginástica da Câmara, por exemplo, em determinadas salas, os alunos que pertencem à Unidade também vão, mais ou menos tenta-se que tudo seja feito em conjunto.

**[Entrevistadora]**

**Quais serão, no seu entender, as principais adaptações/alterações que os professores do ensino regular terão eventualmente de realizar para a participação e aprendizagem dos alunos que frequentam o CAA?**

**[PEE2]**

Eu acho que talvez o mais importante seja falarmos com os professores do ensino regular.

Por exemplo, eu este ano acompanho mais, um aluno na sala de aula, a professora Eulália acompanha mais, outro. Portanto, diariamente nós vamos com eles, sabemos o que foi feito, pedimos sempre o que é que vai ser feito a seguir, porque há determinados momentos que eles ficam aqui, porque temos a culinária, ou a expressão rítmica da Câmara, mas para eles não ficarem desfasados, eu acho que tem de haver uma conversa diária.

**[Entrevistadora]**

Um planeamento...

**[PEE2]**

Sim...com o professor titular para estarmos sempre a par do que é que vão fazendo para tentarmos que os nossos alunos aqui, vão sempre acompanhando dentro do que lhes é possível.

Talvez isso seja o mais importante.

Depois é sempre também a parte da diferenciação pedagógica, não é? Diferenciar as coisas para eles, também é necessário e aí em conjunto...

**[Entrevistadora]**

**Considera que os docentes de Educação Especial articulam e colaboram com os docentes do ensino regular com vista à inclusão dos alunos com NEE?**

**[PEE2]**

Sim, no meu caso, sim!

**[Entrevistadora]**

**De que forma?**

**De que forma é que se processa esse trabalho? Mais ou menos como disse?**

**[PEE2]**

Sim... falando diariamente sim, porque como vamos às salas, há mesmo ali um bocadinho... ou quando não, também é possível um bocadinho encontrarmos no refeitório. Pronto... eu acho... há sempre maneira, se as pessoas quiserem... estiverem disponíveis, há forma de articular.

**[Entrevistadora]**

**Que tipo de atividades podem ser desenvolvidas em sala de aula, no sentido de facilitar a inclusão do aluno com NEE graves na escola regular?**

**[PEE2]**

Ah... portanto... temos sempre que tentar adaptar, não é? Pois às vezes com atividades mais lúdicas, sei lá... por exemplo... às vezes um exemplo... sei lá... para as contagens, se calhar eu tenho de ter mesmo o ábaco, se calhar faço com lápis de cor ou faço com peças de lego ou pronto... tentar que seja mais apelativo, que o aluno se interesse. Arranjar formas de conseguir que eles cheguem... à

**[Entrevistadora]**

Seja mais motivado...

**[PEE2]**

Seja mais motivado... sim.

**[Entrevistadora]**

Bem... já estamos a chegar ao fim da entrevista... Ah... para terminar sobre a questão da temática em estudo, que é as práticas no CAA, no processo de inclusão.

**[Entrevistadora]**

**Gostaria de saber se queria acrescentar mais alguma coisa que ache pertinente para esta entrevista?**

**[PEE2]**

Outra coisa que eu acho que não falei, que acho que é importante também, é o manter o bom relacionamento com os encarregados de educação.

Ah... pronto, isso é muito importante também, porque eles sempre que... Pode não ser em todos os casos, mas vamos pensar que sim, na maioria, eles também nos dão uma grande ajuda, porque se eles também estiverem dentro através de algumas reuniões que fazemos, não é? no final do período, depois se for necessário, voltamos a fazer e se há um contacto estreito entre nós, o titular e os encarregados de educação é mais fácil... por exemplo... no caso que eu tenho, este ano, os pais acompanham muito em casa. Na reunião perguntaram, mesmo - " O que é que podemos fazer?" e nós podemos sugerir - "Olhe leia esta história." - "Olhe agora era preciso treinar mais a leitura".

Conseguem acompanhar os trabalhos de casa. Como eles também não têm o mesmo ritmo que os outros... se os pais estão dentro e conseguem ajudar, é uma mais valia, não é?

Claro que depois temos casos em que os pais por falta de conhecimento, poderão não poder dar esse apoio, não é? Não são todos... cada aluno é um aluno... e cada...

Mas eu acho que da nossa parte deve haver sempre essa vontade e essa abertura. Porque isso, sendo possível também ajuda muito o percurso do aluno, o tentar o sucesso educativo.

**[Entrevistadora]**

Sem dúvida. Obrigada pela disponibilidade C. e por ter dado esta entrevista e me ter ajudado neste processo.

**[PEE2]**

Obrigada.

## **ANEXO F - Transcrição da entrevista – PEE3 (Professora de Educação Especial)**

### **Transcrição da entrevista PEE3**

**(Após legitimação da mesma)**

**[Entrevistadora]:**

**Sabe que em 2018 entrou em vigor o novo RJEI (DLnº54) já leu?**

**[PEE3]**

Sim, já li. Nós estamos sempre a consultar... estão sempre a aparecer dúvidas que é preciso esclarecer e portanto é algo que é de leitura, digamos frequente.

**[Entrevistadora]:**

**Quais as alterações mais significativas, na sua opinião?**

**[PEE3]**

Bem...desapareceu a CIF que tinha mais a ver com critérios médicos e a aplicação/retirada de medidas... Está muito menos rígida.

Também já não há a exigência de que o comprometimento seja de carácter permanente.

**[Entrevistadora]**

**Que evidências existem sobre a capacidade das escolas e docentes responderem aos novos desafios deste novo RJEI?**

**[PEE3]**

Na minha opinião quanto mais se trabalhar em equipa, melhor será o resultado!

E isso não tem tanto a ver com este novo decreto lei, mas a forma como articulamos e completamos a nossa intervenção, com a colaboração e variedade de todos os elementos da escola.

**[Entrevistadora]**

**Na sua opinião, as escolas estão preparadas para receber e incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, necessitam de apoios específicos?**

**[PEE3]**

Ainda há muitas falhas a nível dos acompanhamentos terapêuticos, basta dizer que no nosso agrupamento, a verba da tutela atribuída ao CRI (com quem o Agrupamento tem um protocolo) tem o mesmo valor há mais ou menos uma dezena de anos.

Durante este tempo o Agrupamento já abriu uma Unidade nova, no primeiro ciclo, que é hoje parte integrante do CAA da Escola Moinhos do Restelo, e onde concentra nos seus alunos uma enorme carga horária de apoios terapêuticos sem que tenha havido uma compensação no número de horas do CRI.

Este procedimento é profundamente lesivo das necessidades dos alunos, pois não se pode autorizar a criação de uma nova Unidade sem haver alterações e sem aumentar/compensar as horas totais dos apoios do Agrupamento.

**[Entrevistadora]**

**No seu entender, que fatores podem contribuir para o sucesso da inclusão destes alunos nas turmas de ensino regular?**

**[PEE3]**

Julgo e pelo que tenho visto, o professor titular não pode ficar com todo o trabalho que a inclusão implica. Tem de existir muito trabalho colaborativo e terá de se pensar se os recursos humanos existentes são suficientes e ainda repensar o número total de alunos por turma.

**[Entrevistadora]**

**Na sua opinião quais o aspetos que dificultam o processo de inclusão destas crianças na sala de de ensino regular?**

**[PEE3]**

Pois... para mim a falta de articulação entre todos os técnicos que intervêm com o aluno, pois sem isto afeta ... influencia negativamente a qualidade da intervenção.

Assim como a falta de recursos, uma vez que estes alunos necessitam de uma interação de um para um. Por outro lado, as estratégias que forem aplicadas também influenciam nos objetivos que se pretendem.

Deste modo, para passar algumas aprendizagens, assim como para adquirir algumas competências poderá ser uma boa estratégia aproveitar a realização de atividades expressivas, ou seja “jogar” com estas atividades...

**[Entrevistadora]**

**Quais são as suas expectativas sobre o CAA?**

**[PEE3]**

Tentarmos que ao longo do tempo se vá aprendendo com as boas práticas e irmos alterando as práticas ... para melhor, claro!

**[Entrevistadora]**

**Considera que o CAA promove a criação de ambientes ricos em comunicação e interacção, fomentadores da inclusão pela aprendizagem?**

**De que forma?**

**[PEE3]**

Claro que sim! Embora com a criação de ambientes ricos em comunicação e interação dependem muito das atividades que são desenvolvidas e da forma como são promovidas pelos docentes e técnicos que intervêm

Deste modo, os projectos que já existem na Unidade, assim como outros que possam vir a ser implementados, nomeadamente:

- A horta
- A culinária
- Projectos que mobilizam o resto da turma como: O Dia da Alimentação, o Dia do Ambiente, O Dia dos Oceanos, etc.
- Iniciativas que mobilizem a Escola

Penso que são exemplos de projetos que podem ajudar a cumprir os referidos objectivos.

**[Entrevistadora]**

**O CAA desenvolve metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem dos alunos?**

**[PEE3]**

A intervenção do CAA terá de ser dinâmica. As equipas certamente vão procurar as formas mais adequadas de intervir.

Não são locais cristalizados... terão de ser espaços abertos à comunidade educativa, interagindo com iniciativas significativas, julgo que estamos a caminhar ... Para mudarmos as nossas práticas.

**[Entrevistadora]**

**Parece-lhe que os alunos no CAA se encontram perfeitamente integrados nas atividades da escola?**

**[PEE3]**

Eu penso que estamos perante um processo... que não está acabado...

**[Entrevistadora]**

**Quais serão, no seu entender, as principais adaptações/alterações que os professores do ensino regular terão eventualmente de realizar para a participação e aprendizagem dos alunos que frequentam o CAA?**

**[PEE3]**

Como atrás referi, talvez se possa aproveitar a realização de atividades expressivas (atividades musicais, atividades rítmicas, dança, etc.), como estratégia para passar algumas aprendizagens, assim como para contribuir para a aquisição de competências.

Outro aspecto importante que também poderá ajudar, será a possibilidade de haver formação coadjuvada que possa ajudar a aprofundar o conhecimento de estratégias de diferenciação pedagógica.

**[Entrevistadora]**

**Considera que os docentes de Educação Especial articulam e colaboram com os docentes do ensino regular com vista à inclusão dos alunos com NEE?**

**[PEE3]**

Sim, penso que os docentes de Educação Especial articulam e colaboram com os professores do ensino regular com vista à inclusão, essencialmente preocupam-se com aqueles alunos que manifestam graves dificuldades. Há um grande esforço!

**[Entrevistadora]**

**De que forma?**

**[PEE3]**

Fazendo um trabalho colaborativo...Terá de ser sempre... colaborativo.

**[Entrevistadora]**

**Que tipo de atividades podem ser desenvolvidas em sala de aula, no sentido de facilitar a inclusão do aluno com NEE graves na escola regular?**

**[PEE3]**

As atividades expressivas, as comemorações de dias festivos, etc. poderão ser ocasiões muito propícias e facilitadoras da inclusão.

**[Entrevistadora]**

**Sendo assim, para terminar, gostaria de saber se tem algo mais a acrescentar?**

**[PEE3]**

Não. Acho que disse tudo...

**[Entrevistadora]**

Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista...Muito obrigada pela sua participação e disponibilidade.

**[PEE3]**

Espero que tenha sido útil... que tenha ajudado.

## **ANEXO G - Transcrição da entrevista – PER1 (Professora de Ensino regular)**

### **Transcrição da entrevista PER1**

**(Após legitimação da mesma)**

**[Entrevistadora]**

Boa tarde D... Obrigada por me receberes, por fazeres esta entrevista.

Ah... obrigada por me receberes, por colaborares comigo nesta etapa e por me ajudares. Portanto, como sabes eu vou fazer uma dissertação em... pretendo estudar as práticas desenvolvias pelo CAA, mais a nível do 1º ciclo, aqui na tua escola no CAA mais direcionado para isso. Já fiz algumas entrevistas às colegas e portanto, seria importante ouvir uma professora de ensino regular, que tem um aluno que frequenta com alguma permanência, não é? O CAA.

**[Entrevistadora]:**

**Sabe que em 2018 entrou em vigor o novo RJEI (DLnº54) já leu?**

**[PER1]**

Sim, sim.

**[Entrevistadora]:**

**Quais as alterações mais significativas, na sua opinião?**

**[PER1]**

Na minha opinião... é que eu penso que o “ 3 “ era mais limitativo, este o “ 54 “ é mais abrangente, no sentido que nos dá uma certa margem de manobra, digamos assim.

**[Entrevistadora]:**

Mais liberdade?

**[PER1]**

Sim, para podermos adequar e diferenciar o ensino em si, pela criança que temos à frente, não é? Se bem que penso que todas as crianças são diferentes e cada criança faz a diferença naquilo que pretende aprender e que adquire e também a nós nos compete ir de

acordo com o interesse delas e com as competências que ela consegue desenvolver e de acordo com elas é que partimos para um patamar adequado digamos assim.

E este decreto permite-nos fazer isso mesmo.

Ah... portanto todos estão incluídos é verdade de certa forma, embora haja aqui algumas diferenças precisamente para podermos adequar as medidas que algumas crianças precisam que as adote devido às suas especificidades.

**[Entrevistadora]**

**Que evidências existem sobre a capacidade das escolas e docentes responderem aos novos desafios deste novo RJEI?**

**[PER1]**

Ah... o que eu penso é que eu acho que são poucos recursos humanos. Ah... penso que se houvesse um leque maior de recursos humanos, as nossas crianças teriam um desenvolvimento muito maior, havia mais produtividade, tanto em termos de trabalho docente, interajuda e trabalho colaborativo, como também na produção da própria criança. Que a própria criança também sente que está a ser produtiva.

**[Entrevistadora]**

Está a ser apoiada...

**[PER1]**

Exatamente... e também nós sentimos essa parte. Quando há essa falta... eu penso que a maior parte se deve a recursos humanos.

Porque a nível de material já é outra história... não é? ...mas principalmente de recursos humanos.

Nós às vezes, com poucos materiais consegue-se fazer, grandes coisas.

Também devido ao número de alunos, penso, dependendo das problemáticas que têm algumas crianças do CAA ou até nas próprias turmas quando surgem durante o ano letivo, penso que se deveria ter em conta na formação de turmas.

**[Entrevistadora]**

É mesmo dito por uma professora do ensino regular. Quem tem a experiência...

**[PER1]**

Exatamente.

Porque só quem está no campo de trabalho... nós poderemos ter um ano de escolaridade, ainda por cima, eu tenho o 1º ano, onde se verificam mais essas diferenças... e mais essas... não digo falhas, mas essas lacunas... onde se acentuam na hora de ser o ensino individualizado.

Que fica muito complicado de corresponder a cada criança, nomeadamente as crianças do CAA.

**[Entrevistadora]**

**Na sua opinião, as escolas estão preparadas para receber e incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, necessitam de apoios específicos?**

**[PER1]**

Não, nem todas. Esta tem o CAA é verdade mas... lá está! Mesmo assim penso que agora... Já foi colocado mais alguém... mas não havendo recursos humanos suficientes, também se torna muito difícil a tarefa de acompanhar este tipo de alunos nas suas diversas problemáticas.

**[Entrevistadora]**

Corresponderem... a essas...

**[PER1]**

Exatamente...e elas corresponderem, inclusivamente quando elas vêm à sala de aula, a maior parte têm que vir acompanhadas, precisamente devido às suas limitações, não é? Digamos motoras, cognitivas, de todo o âmbito, elas precisam de um apoio mais individualizado e o professor de ensino regular por mais que esteja com essa criança ou com outras crianças da turma que também precisem de apoio individualizado portanto, nunca pode estar durante muito tempo e daí esta limitação e a necessidade de termos mais recursos.

**[PER1]**

Até para a nível geral das turmas, penso que... eu não sou a favor nem contra da retenção, mas se houvesse mais recursos humanos e uma organização e uma divisão melhor das necessidades das crianças e daquilo que podemos fazer com elas e desenvolver com elas, penso que não haveria tanto insucesso escolar e daí também as crianças do CAA, também pudessem ter outro leque de atividades de conhecimentos, de tarefas, pronto... que

pudessem desenvolver e sentirem-se mais incluídas e mais preparados para a sociedade também.

Porque no fundo é preparar para a sociedade.

É algo funcional mesmo só para elas.

**[Entrevistadora]**

Mesmo com as suas limitações...

**[PER1]**

Exato.

**[Entrevistadora]**

**No seu entender, que fatores podem contribuir para o sucesso da inclusão destes alunos nas turmas de ensino regular?**

**[PER1]**

Pois... ah... boa pergunta...

**[Entrevistadora]**

Para além dos recursos humanos...que isso é...

**[PER1]**

Sim, também temos que ter recursos tecnológicos, digitais inclusivamente.

Infelizmente nos tempos que vivemos hoje... mas também materiais.

Não digo muitos, mas sim alguns mais específicos, para trabalhar com este tipo de crianças.

Porque há crianças que não escrevem, precisam de um computador, esse recurso não está ao alcance de todos, agora parece que já está, com estas novas diretrizes do Ministério.

Mas mesmo o computador precisa de programas próprios para essas crianças desenvolverem, porque desenvolvem.

Eu consegui, pronto... para um aluno meu que agora está no 5º, com um computador do CRITIC, pronto... da Amadora e por acaso o técnico facilitou-nos alguns programas... a instalação de alguns programas para podermos trabalhar com o aluno, o que foi fantástico.

Porque o aluno começou...

**[Entrevistadora]**

E fez o acompanhamento?!

**[PER1]**

E fez ...ele e a professora de educação especial e comigo na sala de aula. Mas esse aluno estava constantemente na sala de aula, mas tinha outros alunos, que tinham na unidade e que precisavam desse meio tecnológico ou digital, até um PAD ou um IPAD, ou um simples quadro branco... e tempo... também.

A diversidade... o tempo... porque a diversidade de cada aluno, dos alunos das turmas, atualmente é cada vez maior.

Até inclusive, não por este acontecimento recente da Ucrânia, mas porque vivemos num mundo cada vez mais...

**[Entrevistadora]**

Parece que os dias são mais curtos...

**[PER1]**

Exatamente!

E depois...parece que não nos chega o tempo para tudo o que queremos fazer.

**[Entrevistadora]**

E se calhar os miúdos exigem cada vez mais de nós também, mais tempo.

**[PER1]**

Tempo para estar com eles.

**[Entrevistadora]**

Só para eles.

**[PER1]**

Exatamente.

**[Entrevistadora]**

**Na sua opinião quais os aspetos que dificultam o processo de inclusão destas crianças na sala de de ensino regular?**

**[PER1]**

Eu acho que as crianças... não é uma questão... o que vou dizer não pretendo que seja interpretado como discriminação, mas estas crianças e outras que tenham este tipo de especificidades precisam mesmo de um apoio constante do adulto e isso dificulta muito o professor de ensino regular que tem uma turma à frente.

Se não tiver uma ajuda desses professores o trabalho também fica muito condicionado, esse é um dos grandes fatores.

Em termos de grupo turma, acho que cabe aí um bocadinho o professor titular também fazer aqui uma ponte e tentar fazer...

**[Entrevistadora]**

Um reajuste... Uma orientação...

**[PER1]**

Sim, sim... sim... sim e prepará-los, isto tem a ver com cidadania também, não é?

E prepará-los e normalmente se nós fizermos um bom trabalho com eles, umas atividades que incentivem a isso, as coisas correm bem.

No entanto a...no entanto...

**[Entrevistadora]**

Essa atividade em conjunto... em partilha... não é?

**[PER1]**

Sim, sim... isso partilhar isso até se nota nos próprios intervalos quando eles sentem necessidade de ir ter com o grupo, identificam-se com o grupo/turma.

**[Entrevistadora]**

Sentimento de pertença.

**[PER1]**

Sim e ao contrário vice-versa, acontece igual eles têm muito cuidado em ir, por exemplo quando estamos nas aulas de Educação Física, estamos lá fora seja com a Sónia, seja comigo, faço questão de fazer sempre... muitas vezes são os próprios que quando não está lá:

- Professora posso ir à Unidade chamar...

Ou às vezes estou só eu: -Olha! Vai chamar... vai dizer à professora para trazer o menino... pronto... e acontece... e é curioso que eles já sentem que aquilo é a família dele também.

Chegam aqui: - Dá cá mais cinco! E ele lá dá mais cinco... e pronto.

E até o próprio interligar deles funciona muito bem. Ele tem alguns “tiques”, é um menino autista claro, mais eufórico... mais agitado... Eles já percebem essa dinâmica.

Eu tenho aqui uma aluna, que ainda não foi avaliada, mas que está a apresentar, neste momento, alguns sintomas do Síndrome de Tourette, já falei com a mãe e a mãe diz que já tem uma consulta marcada. Por exemplo... porque tem alguns... os tiques verbais e tem os tiques motores e começamos a associar e a própria aluna não se apercebe que os faz, nem reconhece que os faz... é curioso...

Os colegas tiveram um diálogo, uma conversa com eles acerca destas...muito simples porque é o 1º ano.

Eles conseguiram perceber, neste momento já se abstraem destes tiques da aluna.

Passa sempre por nós.

**[Entrevistadora]**

**Quais são as suas expetativas sobre o CAA?**

**[PER1]**

Eu já trabalhei com os CAAs, claro que cada um tem a sua forma de trabalhar...

Mas sempre, sempre me conheci a articular com as colegas do CAA e viceversa e sempre foi um trabalho em conjunto, para que as coisas... pronto... tenham o seu fio condutor.

Sempre, sempre... em unísono, não é? Sermos uma...

E os pais percebem isso nas diversas reuniões que nós temos com eles.

Isso é muito importante... essa parte.

**[Entrevistadora]**

**Considera que o CAA promove a criação de ambientes ricos em comunicação e interacção, fomentadores da inclusão pela aprendizagem?**

**De que forma?**

**[PER1]**

Eu acho que sim!

**[Entrevistadora]**

De que forma?

**[PER1]**

Ah... porque eu acho que é mais direcionado, acho que é um ensino mais individual, mais direcionado para aquela criança. Com mais tempo dedicado só aquela criança.

Não imagino... o aluno que eu tenho no CAA vem aqui de manhã, à tarde, ao meio da manhã, vem constantemente à sala e depois também está no CAA com outras atividades, outras tarefas, outras abordagens, não é?

Mas tendo em conta sempre os... portanto, os objetivos definidos para ele, não é? O que se pretende atingir com ele.

Mas é importante eles virem à sala para se contextualizarem em termos do grupo/turma e até em termos de socialização e até em trabalho. Mas também é importante eles terem algo mais direcionado para eles, que não seja só o grupo/turma, que vá de encontro ao que eles precisam de trabalhar para desenvolver as competências precisas.

É o que eu acho.

**[Entrevistadora]**

**O CAA desenvolve metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem dos alunos?**

**[PER1]**

Eu penso que sim! Eu penso que sim! Porque por exemplo... numa simples aula de culinária eles trabalham... Eles têm uma vez por semana, eles trabalham as medidas, que é preciso da Matemática, não é? Eles trabalham o Português, porque tem a ver também com a história... a história não... a base por de trás dessa receita culinária, trabalham o Português, porque a receita é um tipo de texto instrucional, portanto também trabalham transversalmente trabalham esses conteúdos e curricularmente também.

**[Entrevistadora]**

Os passos

**[PER1]**

Exatamente.

E depois vêm à sala de aula desenvolver mais qualquer coisa.

**[Entrevistadora]**

**Parece-lhe que os alunos no CAA se encontram perfeitamente integrados nas atividades da escola?**

**[PER1]**

Completamente, não...

Porquê? Porque nós... eles estão sempre... eles participam, estão sempre presentes, temos sempre isso em conta nas atividades, estão sempre incluídos, sempre... isso não há volta a dar... Ainda hoje fomos à “Monstrinha”...e pronto eles vão, obviamente que têm que ir com mais alguém, porque nós não conseguimos... mas estão sempre incluídos.

Claro que depois temos de trabalhar a parte adaptada para eles. Mas eles participam sempre nas atividades.

Agora há atividades que têm de ser trabalhadas anteriormente... anteriormente não previamente, desculpe.

Previamente porque é próprio deste tipo de crianças, previamente já com os outros é, mas com eles tem que ser com muito mais tempo.

**[Entrevistadora]**

Antecipadas!?

**[PER1]**

Exatamente, antecipadas... prepará-los para...

Para que depois durante essas atividades eles percebam que houve ali... sobre tudo os autistas funcionam muito por rotinas.

Ah... eles precisam de saber...

**[Entrevistadora]**

De método...

**[PER1]**

Muito notório, os autistas quando não têm aquela rotina, aquela... tudo muito bem certinho, tudo muito bem planeado, tudo muito bem direcionado...eles baralham-se...e ficam muito agitados, muito ansiosos... e por vezes não “atinam” com mais nenhuma atividade que se lhe proponha. Nem nada porque não está planificado...

**[Entrevistadora]**

Aquilo não foi antecipado e não foi combinado...

**[PER1]**

É nesse aspeto... ora de resto eles estão sempre incluídos e participam, mas lá está... convém previamente trabalhar essas situações... essas atividades... qualquer atividade... até pode ser um conteúdo curricular previamente com outro tipo de abordagens como é obvio... não é? Por isso é que é o ensino diferenciado e um trabalho diferenciado também. Mas sim, não digo que consigam atingir todos os conteúdos...

**[Entrevistadora]**

Assim de forma muito aprofundado... mas se calhar...passam...

**[PER1]**

Mas passam sempre pela “ramazinha”... pelo limiar...

Quando conseguimos, descemos mais um bocadinho, aprofundamos mais um bocadinho...

Depois se calhar não está tão bem, no outro dia lá voltamos a subir... desde que fique lá uma “coisinha”...

**[Entrevistadora]**

**Quais serão, no seu entender, as principais adaptações/alterações que os professores do ensino regular terão eventualmente de realizar para a participação e aprendizagem dos alunos que frequentam o CAA?**

**[PER1]**

Não sei que adaptações, porque eu articulo com elas sempre todos os dias, não há uma hora específica... é no intervalo do almoço ou no intervalo, já para a semana seguinte.

**[Entrevistadora]**

Ah... planificam...

**[PER1]**

Sim, sim... Nós planificamos antes... sim, sim.

Eu consigo dizer com elas até lhes faço questões e atividades que tínhamos.

**[Entrevistadora]**

Há essa constante articulação e planificação prévia...

**[PER1]**

Há sempre, sempre... sem isso o trabalho fica completamente vazio.

Nem consigo trabalhar de outra maneira. E como com as colegas do 1º ano.

Tem de ser em articulação. Porque se não... acho que o trabalho fica...

**[Entrevistadora]**

Mais rico...

**[PER1]**

Mais rico, mais facilitador para nós e aprendemos uns com os outros... que é muito importante.

As pessoas têm que...

**[Entrevistadora]**

Trocamos as impressões e às vezes até trocando aquilo que não tem corrido tão bem ou tem corrido melhor.

**[PER1]**

Fazemos reflexão às quartas feiras, no fim do mês, pronto... o grupo de 1º ano e depois reúne com as colegas do especial. Às vezes até nos ligamos... por telefone.

Olha surgiu isto... surgiu aquilo... Como é que estás a pensar fazer? Como é que vamos abordar? E encontramos a melhor forma...

Gasta-se tempo... gastam-se horas extras... não são contabilizadas... mas pelo menos ficamos bem com a nossa consciência.

O problema é a parte burocrática, que tudo o que estamos aqui a dizer temos que pôr por escrito e acho que se poderia poupar na parte burocrática, havendo um documento único para o ano inteiro, do que estarmos todos os meses, a todos os períodos a escrever o mesmo, a repetir o mesmo.

E tudo cai num simples dossier que raramente lá vão ver...

**[Entrevistadora]**

São muitos papeis...

**[PER1]**

São muitos papeis...

**[Entrevistadora]**

**Considera que os docentes de Educação Especial articulam e colaboram com os docentes do ensino regular com vista à inclusão dos alunos com NEE?**

**E de que forma se processa esse trabalho?**

**[PER1]**

Aqui na escola, penso que sim, pelo menos a minha experiência... já é o segundo ano com o CAA.

Funciona muito bem, articulo com a C..., com a E..., agora veio uma colega nova... mas articulo muito bem.

Já o ano passado tinha dois miúdos de Unidade, mas um foi para o 5º ano, que era um “doce”... um “doce” ai aquele menino... e articulamos muito. E este ano continuamos mesmo quando vemos os pais, os pais percebem pela nossa conversa que nós estamos sempre em sintonia.

**[Entrevistadora]**

Sintonia... consonância... não é?

**[PER1]**

Sempre! Sempre!

**[Entrevistadora]**

**Que tipo de atividades podem ser desenvolvidas em sala de aula, no sentido de facilitar a inclusão do aluno com NEE graves na escola regular?**

**[PER1]**

As graves... são...

Sim... sim

Eu acho... não sei se diria acrescentar... mas o que eu acho é que as turmas têm de fazer muita socialização com esses meninos e a partir dai o trabalho fica muito mais delineado e muito mais completo... agora... muito, muito simples atividades se socialização.

Porque a nível curricular podemos transpor é verdade... mas vamos parar sempre ao mesmo ponto... o que se pretende é que a criança se desenvolva para a sociedade e que os colegas...e que ela tenha uma... consiga relacionar-se consigo e com os outros...

**[Entrevistadora]**

Interação...

**[PER1]**

Exatamente... interação...através precisamente desse tipo de atividades. Porque eu parto do principio que são atividades, como os jogos, que às vezes faço no recreio e até aqui em sala de aula, principalmente de socialização, de afetos, de cidadania principalmente.

O curricular, não é que fique para último, fica sempre ali no meio...

**[Entrevistadora]**

Mas a base é a mesma a comunicação...

**[PER1]**

Mas a base é a mesma a comunicação e a linguagem com eles.

**[Entrevistadora]**

Essas crianças

Precisam muito... e é por ai que se começa com o resto...

**[Entrevistadora]**

É por ai que vem a inclusão no verdadeiro sentido...

**[PER1]**

Sim... sim...

Porque se nós não pegamos nesse fiozinho... elas começam a rejeitar... e a forma de as rejeitarem depois é muito má... Porque já não se consegue pegar neles... tem que ser mesmo desde o inicio...

**[Entrevistadora]**

Criam ali resistência...

**[PER1]**

Criam ali resistência e uma barreira muito grande. Depois fica muito difícil de transpor essa... exatamente, voltar... por isso... a principal são as atividades de socialização, de cidadania, os joguinhos mais simples obviamente dos afetos, a parte afetiva... a parte das emoções...

**[Entrevistadora]**

A brincadeira...

**[PER1]**

Eu li aquele livro... tenho andado a ler vários livros... todos os dias conto histórias, de manhã e à noite... à noite não... à tarde. À noite é com os pais e um deles... engraçado que era... "*O Novelo das Emoções*"... eles acharam muito curioso, essa história... e lembraram-se precisamente do menino e cada situação que acontece começam... pois professora... nós estávamos na cor azul, que era a tristeza... e isso fica... é muito bom para nós e para eles também.

Eles levam isto tudo para casa, eles transpõem... os pais ficam mais confiantes, porque sabem que se está a fazer qualquer coisa na escola de produtivo.

Para eles encararem...

**[Entrevistadora]**

Eles têm de confiar na escola...

**[PER1]**

Exatamente! Ora nem mais...

**[Entrevistadora]**

Ora estamos a chegar aqui ao fim da nossa entrevista... correu muito bem... obrigada.

**[PER1]**

Nada.

**[Entrevistadora]**

Queres acrescentar mais alguma coisa?

**[PER1]**

Não! Penso que já disse tudo ou quase tudo... Também era bom darem-nos mais formação, para este tipo de...

**[Entrevistadora]**

De crianças...

**[PER1]**

De crianças, não, mas das várias problemáticas que nós encaramos...

Às vezes vemos formação... formação em Dislexia, mas não há por exemplo formação do Espectro do Autismo, é só direcionada para os colegas da educação especial, quando

também deveria ser direcionada para nós, que também lidamos com eles, aqui na sala de aula. E que temos... não digo aprender... mas também

**[Entrevistadora]**

A repensar...

**[PER1]**

A ver e repensar... outra forma organizacional... outra forma de...

**[Entrevistadora]**

De lidar...

**[PER1]**

Na minha perspetiva... exatamente... de conciliar este tipo de crianças... lá está... a tal inclusão das crianças com a turma e vice versa.

**[Entrevistadora]**

Ok... obrigada, vais fazer um bocadinho parte da minha história... obrigada!

## **ANEXO H – Transcrição da entrevista – PER2 (Professora de Ensino Regular)**

### **Transcrição da entrevista PER2**

**(Após legitimação da mesma)**

**[Entrevistadora]:**

Ora boa tarde Z!

**[PER2]**

Olá, seja bem vinda!

**[Entrevistadora]:**

Antes de mais quero agradecer... obrigada! Por teres aceitado responderes a estas perguntas sobre a minha possível dissertação, se eu levar até ao fim... Quero agradecer-te realmente... é importante... é uma...

**[PER2]**

É uma ajudinha...

**[Entrevistadora]:**

É uma grande ajuda

É uma grande ajuda... pronto...

Como sabes o meu trabalho é sobre as práticas desenvolvidas pelo CAA, neste caso o 1º ciclo estando numa escola onde tem o CAA e onde tem alguns alunos que estão integrados, com alguma permanência no CAA, embora façam na tua sala façam atividades em colaboração, pronto e é sobre o novo regime de educação especial, que foi publicado em 2018.

**[Entrevistadora]:**

**Sabe que em 2018 entrou em vigor o novo RJEI (DLnº54) já leu?**

**Queria saber se tu já tinhas lido ou se já lês-te esse novo regime Decreto Lei 54?**

**[PER2]**

Já, já li. Já li, embora não posso dizer que sei o Decreto de “cor e salteado”, mas já li porque achei interessante saber se ele... se isso era muito diferente do que se tinha falado até aqui, que era o 3/2008, e portanto li.

**[Entrevistadora]:**

**E quais são as alterações mais significativas, na tua opinião?**

**[PER2]**

O que é que é que eu achei de diferente...

Achei de diferente que... a... organização, portanto as medidas, as medidas estarem estruturadas naqueles 3 grupos, universais, seletivas e adicionais, em que se pretende atingir o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, mas... nem que para isso não seja usado o mesmo percurso para todos os alunos.

Portanto acho que é interessante... É interessante aferir com alguma frequência as medidas, se estão a resultar ou não estão a resultar.

**[Entrevistadora]:**

É muito importante...

**[PER2]**

As alterações na forma como a escola e as estruturas estão organizadas, que são de alguma outra forma.

O reforço do papel dos pais e da família.

Ah... eu até tirei algumas notitas...

Dá-se importância muita ao saber fazer e ao saber estar e é onde vem depois a flexibilidade, a diferenciação pedagógica, os projetos, essas coisas assim...

**[Entrevistadora]:**

**Então... e já falas-te muitas coisas. Que evidências é que existem sobre a capacidade das nossas escolas e dos nossos colegas, dos docentes, responderem aos novos desafios deste novo regime?**

**[PER2]**

Os colegas e nós e eu própria, todos nós, acho que fazemos o melhor... o melhor não sei se às vezes é o suficiente...

O melhor seria, às vezes as rotinas serem mais frequentes, a inclusão ser mais diária, o que é que está incluído aqui?

Não é só a falta às vezes de vir às salas e da inclusão se fazer, é que os alunos com estas problemáticas, também faltam, as famílias também têm outros problemas, por exemplo, o meu aluno... a família tem uma problemática difícil... e o aluno falta não só por ele, mas pela problemática em si que existe.

O aluno tem uma problemática grave em casa, portanto um dos progenitores tem um problema grave de saúde, o que obriga que muitas vezes que a criança falte, portanto ele perde um bocadinho aqui.

Quando tudo está normal e quando todos estamos a colaborar para o mesmo, o que é que falta?

Às vezes falta pessoal...

**[Entrevistadora]:**

Recursos humanos...

**[PER2]**

Recursos humanos. Os recursos humanos acho que falta muitas vezes nas escolas públicas, para ajudar na integração.

Porque nós não somos guarda de meninos, a inclusão não é guardar meninos, é incluir.

E incluir tem muitas etapas, tem que haver a aceitabilidade da turma, se um professor titular está a trabalhar com a turma, tem que promover nessa turma essa aceitação, mas não pode deixar todos... também sem... não pode estar só centrado naquela criança, tem aqui mais uns 20 ou 20 e tantos... e portanto essas ajudas...

Eu por exemplo, com o **I ( nome da criança)**, agora disponibilizei as colegas, não quero, não é não quero, elas vão para outros que eu tenho cá o meu aluno, não preciso de acompanhante.

**[PER2]**

Eu agora trabalhar, vou tentar trabalhar com ele sem acompanhante.

Embora eu ache que o acompanhante faz sempre falta... em que caso?

Numa ida à casa de banho, eu não posso largar a turma e ir com o Isaac para a casa de banho. Estas crianças ainda não estão suficientemente preparadas para irem eles com ele à casa de banho, se calhar muitas vezes traz fralda e portanto não é possível que seja um colega a fazer isso. É possível ter um colega ao lado que o ajuda a fazer muitos dos trabalhos...isso faz, aqui na minha sala, faz com grandes... sempre, cá está... mas há coisas que essa pessoa faz falta...

Agora...como às vezes eu sabia que ele não vinha porque não havia pessoa, eu disse ele pode vir sem pessoa. Porque prefiro que ele venha sem pessoa do que não venha... e portanto... portanto é isso.

**Na sua opinião, as escolas estão preparadas para receber e incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, necessitam de apoios específicos?**

**[PER2]**

Não, a meu ver não estão. Até a nível de acessibilidade... a nível de acessibilidade os alunos se vierem para a minha sala têm que subir as escadas, passamos logo pela acessibilidade e depois materiais... escassos muita vez.

Escassos porque... se há uma flexibilidade, se há estratégias tem que haver material... porque pode haver muita boa vontade... mas não se fazem omeletes sem ovos.

Tem que haver material próprio adaptado aquela patologia, não é? Se o aluno é isto, ou se é aquilo, ou se é o que for, temos que ter jogos, temos que ter coisas, materiais para que se possa trabalhar e que eles estejam... tem de haver um computador individual para o aluno ter na sala de aula... não têm...

Não temos... não temos... eu estou a falar das escolas onde eu tenho passado, basicamente a única escola que eu passei que tinha mais condições, já nem digo para integrar essas crianças, mas mais condições para se trabalhar, foi no Parque das Nações.

Já havia um quadro interativo em todas as salas, já havia uma funcionária no Wall em que tu mandavas os trabalhos do teu computador para lá e ela ia... tinha uma reprografiasinha e ela ia lá já te levar à sala.

**[Entrevistadora]:**

Já era um bocadinho...

**[PER2]**

Já... já era um bocadinho...

**[Entrevistadora]:**

Já facilitava a nossa vida...

**[Entrevistadora]**

**No seu entender, que fatores podem contribuir para o sucesso da inclusão destes alunos nas turmas de ensino regular?**

**[PER2]**

Acho que é a boa vontade de todos... primeira...

A boa vontade de todos...

A parte social, portanto o aluno ser bem integrado numa turma e o grupo/turma aceitar a diferença, portanto trabalhar a diferença na cidadania, por exemplo.

**[Entrevistadora]:**

E aquela questão que tu falaste... a aceitação.

**[PER2]**

Aceitação...aceitação...

**[PER2]**

Tinha aqui um aluno que não aceitava a diferença...

**[Entrevistadora]:**

Não acolhia...

**[PER2]**

Não nem era bem o que eu queria...

Ele acha que os meninos que estão ali na Unidade são maluquinhos... estas são as palavras ditas... estou a transcrever... estou a transcrever.

**[Entrevistadora]:**

É duro uma criança...

**[PER2]**

Ele tem algumas razões para opinar desta forma, porque vive num ambiente...

**[Entrevistadora]:**

Mais pesado...

**[PER2]**

...que o leva a pensar estas coisas... tudo assim...

Então eu tive de desmembrar a cabeça dele um bocadinho para ele começar a pensar de uma maneira diferente...

**[Entrevistadora]:**

É outro trabalho...

**[PER2]**

É outro trabalho, portanto.

O professor tem um currículo vastíssimo, com exigências demasiadas...

**[Entrevistadora]:**

Pressionado...

**[PER2]**

Pressionado... são demasiadas as exigências a cada faixa etária, eu vejo em cada grupo/turma e em cada ano as exigências...

**[Entrevistadora]:**

Por muito que nós digamos que às vezes é neste ano... mas é sempre todos os anos...

**[PER2]**

É todos os anos... o currículo é muito grande...

E portanto o que é preciso é isso, é as pessoas estarem predispostas, os alunos aceitarem, haver material, haver meios humanos e haver da parte da família também uma colaboração estreita.

Normas, hábitos, tem que se...

**[Entrevistadora]:**

Tem que ser em parceria.

**[PER2]**

Tem que ser... tem que ser...

Acho que é o começo de qualquer coisa...

**[Entrevistadora]:**

Correr bem porque se nós não remarmos a favor...

**[PER2]**

Tem de ser assim para mim... é o que tem que ser mais ou menos.

**[Entrevistadora]**

**Na sua opinião quais os aspetos que dificultam o processo de inclusão destas crianças na sala de ensino regular?**

**[PER2]**

Falta... uma delas é a falta de tempo, uma delas é a falta de tempo, outra é a assiduidade e a outra é a falta de meios.

Nós só temos dois braços, não somos como os polvos... embora às vezes parece que sim, mas não somos.

**[Entrevistadora]:**

Tentamos chegar a todo o lado...

**[Entrevistadora]**

**Quais são as suas expectativas sobre o CAA?**

**[PER2]**

Eu tinha mais... as minhas expectativas eram maiores... ah... como hei de dizer isto...

**[Entrevistadora]:**

Tinhas criado que o CAA seria... estaria destinado algo muito mais...

**[PER2]**

Sim... tinha isso na minha ideia, que era equipado de forma diferente, que havia uma outra dinâmica num centro desses, numa Unidade dessas.

Para mim, eu via isso com mais música, com mais movimento, com mais... com outras atividades. Eu não estou lá... não é?

Mas às vezes a gente entra... e tem uma perceção...

**[Entrevistadora]:**

Não devia ser uma sala de aula... mas mesmo um CAA, não é?

Não era uma continuação... era uma coisa diferente...

**[PER2]**

Isso...entras lá e parece que estás a entrar aqui...

Entras lá e estás a entrar aqui... não vejo diferença nenhuma.

Tinha que ter exercícios... ou tinha que ter bolas grandes para se poderem rebolar, colchões de outra forma, tinha que ter brinquedos de outra... diferentes... pode haver iguais... mas tem que haver adaptados.

**[Entrevistadora]:**

Estar sempre a mexer... sempre em interação... sempre em movimento.

**[PER2]**

Sim... sim... vejo que alguns têm cadeiras próprias, mesmo aqueles que têm que andar em cadeira de rodas, ou não sei o que é... precisavam de um equipamento mais... eu vejo um menino... sempre assim... não pode ser... o Simão anda sempre caído... tinha de ter uma cadeira...

**[Entrevistadora]:**

Um suporte, não é?

**[PER2]**

Tinha de haver, pelo menos na escola... pelo menos na escola... para não andar o dia inteiro assim... devia ser tirado da cadeira, devia ser tirado da cadeira, tinha se calhar de haver uma fisioterapeuta nesta Unidade. Vejo que a fisioterapia ali faz falta.

**[Entrevistadora]:**

Essas são mensagens importantíssimas...que tu estás a dar.

**[Entrevistadora]**

**Considera que o CAA promove a criação de ambientes ricos em comunicação e interação, fomentadores da inclusão pela aprendizagem?**

**De que forma?**

**[PER2]**

Acho... no fundo sim... no fundo acho que todas as pessoas ali trabalham para o melhor daquelas crianças.

**[Entrevistadora]:**

Têm a tal boa vontade...

**[PER2]**

Sim, acho que toda a gente...acho que a maior parte das pessoas, trabalha para isso.

Acho outra coisa... que naquele sitio e isto vou dizer isto... muito sério...

o pessoal que vai para lá trabalhar, não pode ser um qualquer, tem que ser alguém com formação, tem que ser bem escrutinadas as pessoas, têm que ser pessoas que gostem.

**[Entrevistadora]:**

Que estejam preparadas...

**[PER2]**

Que estejam preparadas fisicamente e psicologicamente para aquele trabalho, senão também não corre bem.

A exigência daquele trabalho, não é a exigência de uma sala de aula normal, nem dos alunos ditos normais.

**[Entrevistadora]:**

Tem de haver uma formação prévia...

**[PER2]**

Isso não existe! Isso não existe!

Tu tens cada coisa... é só mesmo para arranjar trabalho a algumas pessoas, não pode ser... não pode ser... eles são diferentes... mas são gente...

Eles são diferentes... mas são gente...

Eles são diferentes... mas são gente...

As pessoas têm que se lembrar, que eles são gente...

**[Entrevistadora]:**

Isso é que é inclusão... pensar no bem estar geral destas crianças.

**[Entrevistadora]**

**O CAA desenvolve metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem dos alunos?**

**[PER2]**

Ainda não tenho muita resposta sobre isso, ainda não consigo avaliar muito isso, neste momento.

**[Entrevistadora]:**

Precisas ainda de mais algum tempo?

**[PER2]**

Preciso ainda de mais algum tempo, eles só cá estão este ano, a Unidade só cá este ano, portanto ainda não... ainda não tenho...

**[Entrevistadora]:**

Deixar passar tempo para conseguires ter alguma ideia mais fixa sobre...

**[PER2]**

É preciso... ainda não consigo dar essa resposta muito clara, se calhar era injusta a dar essa resposta e não quero.

**[Entrevistadora]:**

Precisas de ponderar mais numa possível resposta. Aceito.

**[Entrevistadora]**

**Parece-lhe que os alunos no CAA se encontram perfeitamente integrados nas atividades da escola?**

**[PER2]**

Nas atividades da escola?... Em algumas talvez... Em algumas sim...

Em algumas sim...

**[Entrevistadora]:**

**O que é que era necessário alterar?**

**[PER2]**

Participarem mais. Participarem mais. O que é preciso alterar é participarem mais. É haver também da parte da escola atividades a pensar neles.

**[Entrevistadora]:**

Ai está a inclusão...

**[PER2]**

Normalmente não é assim. Normalmente eles vão às atividades para os outros todos. Não há atividades para eles, onde vão todos.

**[Entrevistadora]:**

Realmente não pensamos dessa forma, como tu disseste.

É mais certo os outros todos gostarem da atividade em que foi planeada para aquela pessoa... para aquele...

**[PER2]**

Sim...sim, é muito mais fácil de certeza... é muito mais fácil... é muito mais fácil de certeza.

**[PER2]**

Havia aqui esse menino S, que o ano passado com a minha turma... ele podia estar tristíssimo, quando entrava lá um, dois ou três elementos da minha turma, que iam lá fazer uma *atividadesinha* com ele, ele mudava completamente de... ele mudava completamente de disposição.

Ficava muito mais feliz, mais contente. Ele assim que o via entrar, ele dizia:

- Olha o Tomás...

Pois ele sentia-se...

**[Entrevistadora]:**

Acolhido...

**[PER2]**

Sim... sim, portanto eu acho é que às vezes planeamos só visitas para estes todos... e eles depois vão, não é? Planeamos tudo para estes todos e eles vão e se calhar aquelas coisas não têm interesse nenhum... mas se calhar não vão usufruir...

Ah... usufruir sempre com alguma coisa... mas eu acho que também se devia pensar neles.

Acho devia haver, atividades também para eles e que os outros iriam participar com certeza e de uma forma até bastante ativa.

**[Entrevistadora]**

**Quais serão, no seu entender, as principais adaptações/alterações que os professores do ensino regular terão eventualmente de realizar para a participação e aprendizagem dos alunos que frequentam o CAA?**

**[PER2]**

Ah... os professores têm que disponibilizar tempo para esse aluno, têm que ter uma tutoria, na sala de aula, com outro aluno, têm que ter material preparado para a visita desse aluno e tem que haver um horário, para se saber quando é que o aluno... tem de saber o horário, o horário tem de ser pré definido da ida do aluno à sala, para esse professor ter o material

preparado para o aluno trabalhar e estar em contacto, sempre, com as colegas que trabalham com o aluno, para trocar ideias.

**[Entrevistadora]:**

Articulação...

**[PER2]**

Sim! Articulação.

**[Entrevistadora]**

**Considera que os docentes de Educação Especial articulam e colaboram com os docentes do ensino regular... com vista à inclusão dos alunos com NEE?**

**[PER2]**

É pá... comigo sim! Comigo colaboram porque eu procuro saber.

**[Entrevistadora]:**

**E de que forma vocês fazem isso, esse trabalho?**

**[PER2]**

Nós falamos sobre as atividades a realizar, nós comunicamos quando a professora está aqui, trocamos ideias... o que é que é melhor para ele ou o que é que não é... por exemplo o meu aluno quando vem aqui leva sempre um trabalho, elas fazem um painel e vão lá sempre pondo os trabalhos que ele realizou naquela sala de aula.

Pergunto-lhes a elas como é que está, o que é que é preciso ou...

Elas também vão trocando ideias comigo sobre a situação familiar do aluno porque neste caso é importante sempre estarmos a... e portanto andamos sempre um bocadinho ai...

Até na avaliação trocamos ideias para a avaliação do aluno.

**[Entrevistadora]:**

Há ai um planeamento prévio?

**[PER2]**

Prévio, prévio... não, o horário da vinda à sala está feito, sim é um horário normal, agora o resto... é quando há tempo.

Tentamos... tentamos e até acho que neste caso que conseguimos mais ou menos.

**[Entrevistadora]**

**Que tipo de atividades podem ser desenvolvidas em sala de aula, no sentido de facilitar a inclusão do aluno com NEE graves na escola regular?**

**[PER2]**

Em sala de aula... em sala de aula olha não sei... em sala de aula acho que... já está tudo para trás... e portanto... é proporcionar um ambiente calmo, acolhedor, tranquilo. Proporcionar que eles também participem e perceber qual é alguma das capacidades que eles têm para se evidenciarem nessa parte e é tentar... e não é fácil... por exemplo o meu não fala, não é? Portanto... já vai dizendo umas palavras é tentar... é tentar mais do que uma vez, apelar às cores... é um mundo de coisas com ele muita cor, trabalho muito a cor com ele. Como ele já diz algumas palavras em inglês vamos misturando e é ir adaptando assim... é indo puxando pelo aluno, uso plástica... a expressão plástica ele gosta de fazer... ter sempre um colega aqui que o vai ajudando sobre o tema, por exemplo se chega o Dia da Água, ele faz o trabalho do Dia da Água, adaptado a si... tudo isso... o Dia da Alimentação, ele faz... qualquer atividade que os outros... ele faz parte... é assim que trabalhamos. Não dá para evoluir muito o currículo, porque quando não se fala... mas só... tentando... vamos tentando... vamos tentando que aprendam umas palavras e que associem a imagem à palavra oral... oral, nada escrito... oralidade... sim.

**[Entrevistadora]:**

Bem estamos a chegar já ao fim...

**[PER2]**

Ainda bem... ainda bem...

Espero ter contribuído para alguma coisa útil...

**[Entrevistadora]**

**Gostaria de saber se queria acrescentar mais alguma coisa que ache pertinente para esta entrevista?**

**Queres acrescentar mais alguma coisa?**

**[PER2]**

Não, só quero dizer que as crianças são todas diferentes, mas que todas têm direito à educação e todos têm direito a viver porque os filhos nunca são o que os pais esperam ou muitas vezes não são o que os pais esperam ou querem ou criaram essa ilusão... mas são pessoas e as pessoas têm direito a viver e têm direito a pensarem nelas e temos o direito de ser sensíveis para isso, temos a obrigação, não é o direito.

Temos a obrigação de sermos sensíveis porque todos estamos começados, ninguém está acabado... e portanto... Se for um filho nosso ou alguém nosso, nós também queremos que

o tratem bem e que possa evoluir e que seja um cidadão minimamente autônomo, portanto devemos também trabalhar essa parte da funcionalidade e da autonomia.

Eu acho que a escola tem que ser humanos... temos que ser humanos na escola... temos que ser humanos na escola... temos que ser humanos... humanos.

E as classes não se fazem de meninos muito sábios, muito inteligentes e muito elaborados... esses meninos são meninos... sejam eles o que forem... é mais difícil um mau comportamento do que uma dita deficiência.

**[Entrevistadora]:**

Sim, sim... às vezes é bem mais difícil de lidar...

**[PER2]**

As pessoas só têm que ser mais humanas e também... têm que ser ativas.

Não sendo ativo... também não, temos que estar sempre em busca do saber e de procurar... o ensino não é estático... o ensino evoluiu... se evoluiu para bem ou para mal, isso é discutível... agora que evoluiu... evoluiu, de uma forma diferente à minha, à que eu fui educada, mas é para isso que serve a formação de professores.

**[Entrevistadora]:**

Estou-me a lembrar que havia um professor da minha formação inicial que dizia que um professor é um eterno estudante...

**[PER2]**

Sim, sim, sim... se não for também não sei se gosta de dar aulas...

Há profissões... se calhar que custam menos e também ganham...

Esta profissão também não é assim tão bem paga, quanto isso...

**[Entrevistadora]:**

Não é nada bem paga!

Obrigada pela disponibilidade.

**[PER2]**

Obrigada.

## **ANEXO I – Transcrição da entrevista – PER 3 (Professora de Educação Regular)**

### **Transcrição da entrevista PER3**

**(Após legitimação da mesma)**

**[Entrevistadora]**

Ora... boa tarde R

Obrigada por me concederes esta entrevista.

**[PER3]**

Olá Anabela.

**[Entrevistadora]**

Ah...Quero dizer-te que esta entrevista é anónima embora possamos... vamos estar aqui a falar e a referir o nosso nome, mas depois quando transcrever isso será omitido...

**[Entrevistadora]**

Olha o meu trabalho... a minha tese é sobre as práticas desenvolvidas pelo CAA.

Eu queria conhecer um bocado a opinião dos professores relativamente a estas medidas que foram implementadas com o novo regime de educação especial que foi o Decreto-Lei 54 e que entrou em vigor 2018.

**[Entrevistadora]:**

**Sabe que em 2018 entrou em vigor o novo RJEI (DLnº54) já leu?**

**Já lês-te? Tens alguma...?**

**[PER3]**

Não li todo, mas já li partes dele, sim. Quer dizer sempre que há um novo documento, tem que ser posto em prática e devemos conhecê-lo e não alegar desconhecimento do mesmo.

O 54 veio substituir o 3, algumas coisas semelhantes, outras nem tanto, mas veio alargar o leque das dificuldades em que todos os miúdos são abrangidos pelo 54 e daí também estar estratificado em três grandes grupos que é as universais, as seletivas e as adicionais.

**[Entrevistadora]:**

**Quais as alterações mais significativas, na sua opinião?**

E quais é que achas que foram as alterações mais significativas, em relação ao 3, para além dessas...?

**[PER3]**

Alteração agora é que abrange todos os miúdos, não é?

Quando se fala em necessidades de apoio ou educativas, não só os miúdos que não conseguem aprender, não é?

Os sobredotados também têm dificuldades de aprendizagem, não é? Têm as suas dificuldades. Abrange todo o grupo não é?

Acho que nesse aspeto foi notória a diferença e também, de alguma forma o facilitismo para com algumas dificuldades ou algumas situações, acho eu. A questão da transição dos alunos, portanto tudo é muito mais ligeiro com o 54.

**[Entrevistadora]:**

É a nossa opinião também, dos professores do regular, se calhar temos essa noção do terreno e daquilo que nós queremos que os meninos atinjam, não é?

**[PER3]**

Tudo é possível... quando nos falamos no apoio ou por exemplo nas medidas universais. Já aplicas-te as medidas universais? Sim... mas tudo? Ou seja temos que espremer até não haver sumo, as medidas universais tudo...

**[Entrevistadora]:**

Não há nada que fique de fora...

**[PER3]**

E depois... quer dizer... depende do professor titular fazer todo o serviço. Portanto tu aí estás sempre...

**[Entrevistadora]:**

Estamos sempre na corda bamba...

**[PER3]**

Sim...

**[Entrevistadora]**

**Que evidências existem sobre a capacidade das escolas e docentes responderem aos novos desafios deste novo RJEI?**

**[PER3]**

As coisas mudam de nome, muda-se o decreto...

**[Entrevistadora]:**

Mudam-se os papéis...

**[PER3]**

Mas depois tudo é igual, não há, não há mudanças efetivas, porque continua a depender do professor titular, fazer tudo, não é? Fazemos o pino... e é isso... mas depois, na realidade os apoios mantêm-se ou diminuem...

Porque depois tens as medidas universais que dependem do professor, não é? Tu tens de fazer tudo... não vejo evidencias nenhuma significativas, não vejo... mantem-se tudo igual.

**[Entrevistadora]:**

Pois... ou mudou ali um artigo...

**[PER3]**

Para mim mudou os artigos, mudou o papel, mudou o decreto, mas na verdade os apoios mantêm-se iguais.

**[Entrevistadora]**

**Na sua opinião, as escolas estão preparadas para receber e incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, necessitam de apoios específicos?**

**[PER3]**

Não... não, nós aqui nesta escola temos uma Unidade, uma Unidade que está cheia, temos 7 alunos, temos 2 professoras na Unidade e temos a T, também é de educação especial, mas não está na Unidade.

Elas fazem o trabalho que conseguem fazer...

**[Entrevistadora]:**

O que é que achas que pode contribuir para melhorar essa inclusão? Ou a inclusão desses miúdos que necessitam de muitos recursos e de muitos apoios?

O que é que tinha de ser implementado nas nossas escolas para que houvesse essa inclusão?

**[Entrevistadora]**

**No seu entender, que fatores podem contribuir para o sucesso da inclusão destes alunos nas turmas de ensino regular?**

**[PER3]**

Eu acho a inclusão não é só meter os garotos nas salas de aulas.

**[Entrevistadora]:**

Pois não! A palavra é muito bonita, mas é muito abrangente...

**[PER3]**

Ok! Eu até tenho de base congénita pais surdos mudos e vivi uma vida a ser olhada de lado, não é de lado... mas a perceber a diferença... ok?

Eu recebo alunos na minha sala, na minha turma que têm que ter um apoio, uma educação especial, um apoio especializado, individualizado... tudo bem.

Mas nem todas as pessoas estão preparadas para fazer esse trabalho, não estão! Agora também nós professores do 1º ciclo ou que ciclo for devemos, se assim entendermos, não é? Devemos prepararmo-nos para...

Toda a gente faz ou quer fazer... depois o trabalho em sala de aula com muitos alunos, com uma turma de regular, em que tu já tens vários níveis de aprendizagem num ano, não é? Tens vários níveis de aprendizagem, ainda teres alunos que necessitam de um acompanhamento de um para um, é assim...de outra forma... não há... senão ficam ali a um canto, com a cabeça pendurada... esquecidos...

Tu não consegues... ou dás apoio ao aluno de educação especial ou dás à turma... não consegues fazer...

O que é que tu poderias fazer? Teres mais recursos humanos... ok.

Ter eventualmente... há umas salas sensoriais... como é que se chamam, essas salas? Não sei se tu sabes...?

**[Entrevistadora]:**

Tem um nome específico...

**[PER3]**

Tem um nome específico, tem... eu por acaso tenho aqui escrito...

Mas são recursos físicos... podes ter uma sala de unidade, podes ter uma sala sensorial espetacular, mas se não tiveres pessoas capacitadas a trabalhar lá, vale zero!

**[Entrevistadora]:**

Não vale a pena ter ovos se não souberes fazer a omelete...

**[PER3]**

Vale zero! Mas essencialmente, munir as escolas com recursos humanos.

**[Entrevistadora]:**

Recursos humanos e com...

**[PER3]**

Com formação!

**[Entrevistadora]:**

Com formação, exatamente!

**[PER3]**

Não é como nós sabemos, temos imensas auxiliares...

**[Entrevistadora]:**

É só mais para a limpeza e para a supervisão.

**[PER3]**

Não têm a capacidade para... a sensibilidade... porque é preciso ter-se sensibilidade para se lidar com algumas crianças... não é?

**[Entrevistadora]:**

Algumas temáticas...

**[PER3]**

*Snoozlen...* não é?

**[Entrevistadora]:**

Sim!

**[PER3]**

É a sala, chama-se isso, não é?

**[Entrevistadora]:**

Sim.

**[PER3]**

São as salas sensoriais... é isso. Que é que se pode fazer?

Para já terem vontade de evoluir, de melhorar de... intrinsecamente.

**[Entrevistadora]:**

É uma característica das professoras de ensino regular... que é a vontade em levar a sua

profissão como missão... que ultrapassa a nossa capacidade.

**[PER3]**

Capacidade... não é?

**[Entrevistadora]:**

A nossa capacidade... a nossa... é mesmo levar isto com muito amor à camisola.

**[PER3]**

Era aquilo que eu dizia no outro dia na reunião, andar aqui por amor à camisola...

**[Entrevistadora]:**

E porque depois também chega ao final do dia... e tem muita consciencialização daquilo que fez e daquilo que não fez e até já fez muito para além daquilo que era possível... mas continua a ter ali uma perceção... uma autoavaliação negativa, que a culpa não é nossa, mas que nos levam a inculcar...

**[PER3]**

Andei três dias frustrada ... aqui...

**[Entrevistadora]:**

Pois a ideia... quer dizer andar à procura das estratégias e não conseguir encontrar e sabendo que as estratégias não passam só por nós... passa por um conjunto de pessoas, mas que essas pessoas...

**[PER3]**

E uma formação...? Se calhar... mas formação focada e direcionada para determinado tipo de problemáticas.

**[Entrevistadora]:**

Muito práticas!

**[PER3]**

Muito práticas, práticas "in loco"... ali!

**[Entrevistadora]:**

Ou seja se nós tivéssemos um aluno Y, com uma problemática Y, devíamos ter uma formação na prática que nos ajudasse a lidar e não aquela teoria...

**[Entrevistadora]**

**Na sua opinião quais os aspetos que dificultam o processo de inclusão destas crianças na sala de de ensino regular?**

**[PER3]**

Recursos humanos, recursos materiais também, mas essencialmente humanos. Porque de facto uma pessoa com uma turma de 20 alunos ou de 25, não consegue... não consegue, não vale a pena floreamos as coisas, não se consegue...

Eu tenho dois alunos da Unidade, na minha sala, um deles tem Autismo e outro tem Trissomia 21, não é Autismo... portanto é Trissomia 21 e Paralisia Cerebral.

A Paralisia Cerebral está numa cadeira de rodas, não é? Se nós não interagimos com ele, de um para um, ele está ali com a cabeça pendurada... como se fosse um vegetal que está ali... e é como se não estivesse...

A Trissomia 21, que é agudo, portanto grave, a criança emite sons... portanto não fala e perturba todo o funcionamento, ou seja, ele circula pela sala, ele corre, ele mexe nas coisas dos colegas, ele tira para brincar... ou seja ele não consegue estar sossegado e quando tenho 2 alunos na sala... claro que eu tenho ali as colegas da educação especial, mas às vezes saem e fico eu... não é?

Na aula da educação física, eu levo o T, o aluno da Trissomia 21 e ele brinca, agarra na bola e tal... na sala de aula é impossível... ou eu estou sentada com ele de mão dada e a tentar controlar ou se o deixo, é o caos absoluto. Portanto, o recurso humano é essencial...

**[Entrevistadora]:**

Pois...

**[PER3]**

...às vezes estão... estou eu, a professora titular e mais duas professoras de educação especial, em sala de aula, não é? Somos 3 numa sala, se calhar precisava de outra... porque depois tenho os outros alunos que têm...

**[Entrevistadora]:**

Que parece que ficam ali à parte...sim, a complexidade...

**[Entrevistadora]**

**Quais são as suas expectativas sobre o CAA?**

**[PER3]**

Olha... honestamente eu acho que elas trabalham e fazem o que conseguem, vindo de fora, eu acho que se poderia fazer muito mais...

E que se deixam... eu também não estou lá para ver todos os dias, mas às vezes quando vou... acho que se deixam as crianças demasiado tempo a fazerem o que querem... “salve seja”...

**[Entrevistadora]:**

Sem uma atividade direcionada...

**[PER3]**

Em autogestão...

E as atividades poderiam ser mais enriquecedoras... aqui ou noutra sitio... mas... lá está, depende depois do técnico que esteja, não é?

Eu acho que deviam ser atividades mais enriquecedoras que estimulassem as capacidades que eles têm.

**[Entrevistadora]**

**Considera que o CAA promove a criação de ambientes ricos em comunicação e interacção, fomentadores da inclusão pela aprendizagem?**

**De que forma?**

**[PER3]**

Eles fomentam...

**[Entrevistadora]:**

Nestas crianças é a interacção acima de tudo, não é?

**[PER3]**

Sim... Eles estão todos numa sala e depois estão nas diferentes salas de aula, os que ainda têm capacidade para irem às salas de aula.

Há atividades que eles desenvolvem... Estão todos juntos...

**[Entrevistadora]:**

Em articulação...

**[PER3]**

Em articulação ...portanto pelas atividades.... eu tenho um aluno a fazer anos e eu vou chamar sempre os alunos da Unidade para irem à sala, fazemos uma atividade no exterior eles vão e participam, não acho... não vejo isso acontecer... entre eles, eles fazem o dia da culinária e fazem... mas...

**[Entrevistadora]:**

**Então achas que o CAA desenvolve ou não metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem desses alunos?**

**[PER3]**

Desenvolvem...

**[PER3]**

Podiam desenvolver mais...

**[Entrevistadora]:**

Pronto, basicamente vão desenvolvendo...

**[PER3]**

Pronto... vão desenvolvendo.

**[Entrevistadora]**

**Parece-lhe que os alunos no CAA se encontram perfeitamente integrados nas atividades da escola? De que forma?**

**[PER3]**

Perfeitamente integrados...eles...

**[Entrevistadora]:**

É possível?

**[PER3]**

Não, não pelas limitações que eles apresentam. Eles são alunos da escola, são alunos das turmas, os colegas veem-nos como colegas, sabem que são da turma...

**[Entrevistadora]:**

Interagem com eles?

**[PER3]**

Interagem com eles, protegem... ajudam... isso acontece, e falo daqueles que da minha experiência em sala de aula com os alunos e quando vão à sala... isso acontece. Agora fora isso... não... não vejo...

**[Entrevistadora]:**

Não, não consegues ter essa...

**[PER3]**

Não, não.

**[Entrevistadora]**

**Quais serão, no seu entender, as principais adaptações/alterações que os professores do ensino regular terão eventualmente de realizar para a participação e aprendizagem dos alunos que frequentam o CAA?**

Nem sempre, nem sempre é fácil... porque tu tens... não é demitir de responsabilidades ou de funções... não passa por ai, passa que tens uma turma regular onde tens todo o trabalho inerente... portanto ocupa-te ali...

**[Entrevistadora]:**

O tempo...

**[PER3]**

... o tempo... o tempo... e mais tempo tivesses...

**[Entrevistadora]:**

Sim, maior fosse o dia, maior era a romaria.

**[PER3]**

Depois... tu vais articular com as colegas da educação especial e que estão na Unidade, falas com elas... agora essa planificação não passa por mim, eu confesso... não passa.

**[Entrevistadora]:**

A iniciativa é do CAA, das colegas do CAA.

**[PER3]**

É, é...até porque há uma especialização que conhece melhor, não é demitir-me de responsabilidade.

**[Entrevistadora]:**

Sim, mas se calhar como estão mais tempo...

**[PER3]**

Têm um conhecimento mais aprofundado, mais alargado da área... do que fazer...

**[Entrevistadora]:**

Mas acabam por te dar a conhecer essas atividades e pedir opinião ou...

**[PER3]**

Sim, eu tenho uma relação “porreiríssima” com as colegas da Unidade.

Por exemplo as fichas de avaliação, eu faço... mando ou mostro à E... por exemplo e ela adapta para o S. ( nome da criança) portanto, há uma articulação boa.

Isso acontece, eu não planifico com elas nada...nem...

**[Entrevistadora]:**

Elas fazem...

**[Entrevistadora]**

**Considera que os docentes de Educação Especial articulam e colaboram com os docentes do ensino regular com vista à inclusão dos alunos com NEE?**

**E de que forma se processa esse trabalho?**

**[PER3]**

Sim!

**[Entrevistadora]:**

De que forma é que se processa esse trabalho? É um bocadinho em relação à anterior, há uma antecipação...?

**[PER3]**

Não há muita antecipação... isso é um bocado...

**[Entrevistadora]:**

É um bocadinho em cima da hora, é um bocadinho... temos que falar... temos que pensar...

**[PER3]**

É, é...

**[Entrevistadora]:**

O nosso problema é mesmo...

**[PER3]**

Não temos tempo... não temos tempo...

**[Entrevistadora]:**

É uma coisa que realmente as colegas têm dito e isso...

**[PER3]**

Não temos tempo...

**[Entrevistadora]:**

O tempo maior, o tempo para fazermos isto tudo, eu acho que acontece na nossa profissão é levarmos muito trabalho para casa.

**[PER3]**

Sempre...!

**[Entrevistadora]:**

E por muito que fosse fundamental haver este tempo para nos juntarmos... mas sem ter mais tempo, não é? Ou seja um tempo ligeiro e tranquilo ou seja...

**[PER3]**

Não há isso... não há não...

**[Entrevistadora]:**

Não há isso não é?

**[PER3]**

Não há.

**[PER3]**

É nos exigido que façamos tudo, em tempo recorde... tudo as aulas, as planificações...

**[Entrevistadora]:**

As grelhas...

**[PER3]**

Tudo e mais alguma coisa, não há, e é de fugida -Olha temos de fazer isto... e acontece... as coisas acontecem... mas acontecem de uma forma muito pela rama, não tens tempo... e tu sabes...

Ontem eram 11 horas (da noite) e estava a acabar as avaliações no Inovar... já morta... morta... matada, pronto não dá.

**[Entrevistadora]**

**Que tipo de atividades podem ser desenvolvidas em sala de aula, no sentido de facilitar a inclusão do aluno com NEE graves na escola regular?**

**[PER3]**

Para além dos recursos humanos, não é? Podias fazer atividades mais lúdicas, mais expressões...

**[Entrevistadora]:**

Sensorial...

**[PER3]**

Sensorial... sim.

Não, não os conteúdos das disciplinas português, matemática... não nunca passar por aí... eles de facto têm outras necessidades...

**[Entrevistadora]:**

São mais básicas...?

**[PER3]**

Têm outras necessidades, portanto... é mesmo o sensorial... é expressões.

**[Entrevistadora]:**

E os recursos humanos, não é?

**[PER3]**

Sim... sim, passa sempre por aí, podes fazer uma aula de expressões, por exemplo musical, não é? Com instrumentos, batimentos e vocalizações... podes fazer com eles, mas precisas de estar ali com... não é?

Expressão plástica, pinturas com aquarelas sobre tinta plástica, seja o que for, depende de um para um, explicar aos outros garotos, não é? fazer com os outros... explicar... precisam de ajuda também e depois estas crianças também precisam, portanto, para estar nesta articulação, nesta integração precisas de ter sempre os recursos humanos, porque precisas e de ter acesso a materiais também que permitem desenvolver essas atividades.

**[Entrevistadora]:**

Pôr em prática tudo isso...

**[PER3]**

Sim... sim.

Porque tu aqui... tu sendo professora titular de turma, tens que fazer todas as áreas, mas tu tens... escolas... colegas... tens o professor titular que dá as áreas centrais e depois tem o professor de música, tens os professores de expressão dramática, tens os professores de educação física.

**[Entrevistadora]:**

Só dá as nucleares...

**[PER3]**

São as articulações e que são as coadjuvações que poderiam existir...

**[Entrevistadora]:**

Mas realmente há algumas mais direcionadas para aquela área e outras mais direcionadas... é reutilizar os recursos não há hipótese de haver mais...

**[PER3]**

Mas tu tens imensos recursos nos agrupamentos que poderiam ser reutilizáveis... muitos...

**[Entrevistadora]:**

O 1º ciclo é o parente pobre...

**[PER3]**

Sabes que também depende muito das chefias...

**[Entrevistadora]:**

Ah...pronto, mas isso sim... mas isso é uma coisa difícil de mudar, mudar essa visão da...

**[PER3]**

A articulação... tu podes ter um professor de matemática do 2º ciclo que venha ao 1º ciclo... que venha ao 1º ciclo dar uma aula, explicar uma matéria qualquer... as frações, isto, aquilo... podia...podiam por exemplo... é um exemplo... não é?

**[Entrevistadora]:**

E de expressões, ai está... Bem... Olha... Já estamos a chegar ao fim da entrevista...

**[Entrevistadora]**

Para terminarmos queria saber se tu querias acrescentar mais alguma coisa, que aches importante...

Queres acrescentar mais alguma coisa?

Olha... Em relação ao tema

**[Entrevistadora]:**

É as práticas no CAA... é a maneira como...

**[PER3]**

Mundos, mundos perfeitos não há e eu digo muitas vezes e não me canso de dizer que eu não faço tudo bem feito, mas também não faço tudo mal, faço o que eu consigo fazer, tendo consciência ao final do dia e todos os dias que gostaria ter feito mais e sinto uma frustração grande em não ter conseguido fazer mais, fazer diferente, fazer com outra dinâmica, mas... neste momento sinto-me tão cansada... tão esgotada...

**[Entrevistadora]:**

Eu acho, no meio desta história toda... até acho que é louvável... o pior era se nós encontramos algumas colegas - Ah! Quero lá saber... Já cumpri... Eu recebo o mesmo no final do mês... não é?

Que é uma coisa que a mim me perturba muito e nós não, levamos para casa...

**[PER3]**

Tantas vezes...Olha... todos os dias faço essa análise...

Mas depois chegas no dia a seguir com vontade... mas depois surge isto ou surge aquilo e... não há mundos perfeitos... não há... e a mudança depende de todos nós um bocadinho, não é?

Não sei se o 54 vai durar muito tempo porque... muda a política e muda a regra e as pessoas gostam sempre de deixar o seu marco...como tu sabes!?

**[Entrevistadora]:**

Sim... a ideologia da educação... muda muito em função...

**[PER3]**

Da cor política...

Sim... sim... Nós passamos a vida a fazer experiências... nós passamos a vida a fazer experiências... não há uma medida que seja imposta de alguma forma ou implementada e que se veja o resultado dessa medida, portanto passamos a vida em experiências... muda o currículo e muda isto e muda aquilo...

**[Entrevistadora]:**

Olha... Obrigada... obrigada.

**[PER3]**

E empurramos com a barriga...

Nada! Se ouviste aquilo que querias ouvir...?!

## **ANEXO J - Transcrição da entrevista – CEE (Coordenadora de Educação Especial)**

### **Transcrição da entrevista CEE**

**(Após legitimação da mesma)**

**[Entrevistadora]:**

**Sabe que em 2018 entrou em vigor o novo RJEI (DLnº54) já leu?**

**[CEE]**

Sim, sim! Olha, eu acho que há uma alteração que é muito importante, que é a questão das necessidades educativas especiais terem carácter permanente ou temporário, não é?

Antigamente só tinham o apoio da educação especial, os alunos que trouxeram para a escola um relatório clínico que dissesse que aquela incapacidade era de carácter permanente. E agora com o Dec. Lei 54, qualquer criança pode precisar a qualquer momento de uma medida de suporte e para o ano seguinte, já não precisar.

Pronto... isto acontece muitas vezes, os alunos num ano, a EMAEI pode decidir fazer um RTP, portanto colocá-lo com medidas seletivas e no ano seguinte ele já não precisa do apoio da educação especial, ele já não precisa das adaptações curriculares, retira-se. Depois, mais tarde, às vezes no secundário, volta a precisar de algumas adaptações e isto é tudo mais flexível e...

**[Entrevistadora]:**

Veio facilitar...

**[CEE]**

Veio facilitar, acho que sim!

**[Entrevistadora]:**

**Quais as alterações mais significativas, na sua opinião?**

**Que evidências é que existem?**

**[CEE]**

Sim, eu acho que a grande mais valia, também foi a criação do CAA.

Antigamente, era o gabinete do professor de educação especial e quem lá trabalhava era o professor de educação especial. Tinha o material adequado às competências específicas, que era preciso desenvolver, recebia um aluno de cada vez ou 2 alunos de cada vez, o trabalho era muito isolado e com a criação dos CAA, eu acho que todo o processo de inclusão se tornou mais aberto. A educação especial tornou-se mais aberta à escola.

Pelo menos era isso que deveria acontecer, há sítios onde isso acontece mais e outros onde acontece menos.

Mas, por exemplo, nós aqui no nosso CAA e em alguns CAA do 1º ciclo também recebemos alunos que nem sequer têm medidas de suporte à aprendizagem.

Sei lá... por exemplo, chega um aluno estrangeiro à escola, vai um bocadinho ao CAA fazer um exercício, porque não percebeu bem o Português.

Há um aluno que está perturbado emocionalmente por qualquer motivo pessoal, pode ir ao CAA, porque vai encontrar lá, se calhar a psicóloga do SPO, ou o professor de apoio educativo, que também lhe vai dar um apoio, uma terapeuta do CRI...

Pronto...é um sitio muito mais aberto a toda a comunidade escolar, os próprios professores também podem entrar, pedir colaboração, esclarecimentos.

Eu acho que essa é uma evidência, a conversão dos gabinetes de educação especial, em CAA mais abertos.

Depois, eu acho que a nível da educação especial, no nosso agrupamento, eu acho que não se evoluiu tanto como nos outros ciclos, é a minha opinião.

Por exemplo, na escola Paula Vicente...

**[Entrevistadora]:**

Em termos do 1º ciclo?

**[CEE]**

Acho que ainda funciona um bocadinho à moda do Decreto-Lei 3/2008, do anterior Decreto Lei.

Portanto, ainda há aquele modo de trabalhar, de ir buscar alunos à sala, retirá-los para a sala do apoio, trabalhar a leitura e escrita de forma individualizada, o cálculo, a atenção ou a memória e depois devolver o aluno à sala.

O Decreto lei fala, este novo, é mais um trabalho de equipa, de flexibilidade, de colaboração, de parceria, é o professor de educação especial também entrar dentro da turma.

Colaborar com o professor titular, na adaptação dos materiais, fazer uma atividade que se calhar foi pensada para um menino, que tem por exemplo autismo, mas que também é útil para os outros.

Pronto, isto é inclusão, e isto ainda não está a acontecer.

Pronto, na minha perspetiva, aquilo que eu vejo nas nossas escolas do 1º ciclo ainda não está a acontecer.

**[Entrevistadora]**

**Na sua opinião, as escolas estão preparadas para receber e incluir alunos que, no âmbito das suas necessidades específicas, necessitam de apoios específicos?**

**[CEE]**

Pois... eu acho que as escolas estão preparadas, mas... é muito em contexto de sala de apoio. Aquele aluno, não está ainda a ler ao nível do que seria desejado, então o professor de educação especial retira o aluno da sala, faz um reforço da leitura, relembra as regras ortográficas, faz treino de consciência fonológica e depois devolve o aluno à sala.

E isto semanalmente vai acontecendo...

Pronto! Este trabalho é importante, mas também poderia ser feito dentro da sala de aula...

**[Entrevistadora]:**

Em contexto de grupo com atividades que os outros também pudessem beneficiar, pronto.

**[Entrevistadora]**

**No seu entender, que fatores podem contribuir para o sucesso da inclusão destes alunos nas turmas de ensino regular?**

**[CEE ]**

Fatores... olha...eu acho que se calhar os professores terem mais horas, para poder reunir... isto parece um "cliché", não é?

Mas é mesmo importante, porque os alunos que têm adaptações curriculares, o objetivo das adaptações curriculares, não é eles estarem a trabalhar um currículo diferente, um currículo mais simples, era eles terem um currículo realmente adaptado, mas que estivesse sempre muito a "tocar" o currículo nacional, estivesse sempre muito perto, não é?

**[Entrevistadora]:**

Não fugindo muito...

**[CEE]**

Não fugir muito do currículo nacional, o que é que às vezes nós percebemos, percebemos que o aluno, que tem as medidas seletivas, está às vezes também, não é sempre, mas às vezes está a trabalhar uma ficha completamente diferente das dos outros.

**[Entrevistadora]:**

De anos anteriores até...

**[CEE ]**

De anos anteriores... o livro do... vou inventar:

O livro do Manel, não é esse. O livro do Manel, ainda é o do 1º ano, pronto.

A ficha do Manel não é esta, a ficha do Manel é esta, pronto.

**[Entrevistadora]:**

Demasiada diferenciação!?

**[CEE]**

Pois! Portanto pretende-se a diferenciação pedagógica, mas na minha perspetiva, devia ser feita com base nos mesmos conteúdos, não é?

Se estão todos a trabalhar a fábula, o Manuel deveria estar, também a trabalhar a fábula, não é? Mas depois, a tarefa que lhe é atribuída é que podia ser diferente, não é? Pronto, de maneira ao Manuel estar verdadeiramente incluído na turma, pronto.

E pelo menos, enquanto eu estive no 1º ciclo, já com o Decreto-Lei nº 3 e Decreto-Lei 54, eu observava que não era isto que acontecia.

**[Entrevistadora]**

**Na sua opinião quais o aspetos que dificultam o processo de inclusão destas crianças na sala de de ensino regular?**

**[CEE]**

Os aspetos que dificultam o processo de inclusão, muitas vezes há questões de comportamento dos alunos, pronto, instabilidade, psicomotora, alunos que se levantam muitas vezes, alunos que às vezes até podem ser agressivos verbalmente...

**[Entrevistadora]:**

Perturbam a aula...

**[CEE]**

Perturbam a aula, não é? E os professores titulares ficam muito aflitos e pronto, depois há a tendência de pedir, muitas vezes, à educação especial ou ao professor de apoio educativo: Ai! Fica-me lá com o Joãozinho, que o Joãozinho hoje não para quieto.

**[Entrevistadora]:**

Não consigo dar aula!

**[CEE]**

Não consigo dar aula, isto dificulta a inclusão desses meninos, por questões intrínsecas, (não é?) do aluno e depois há as tais questões da planificação, porque se calhar, se as aulas estivessem mesmo planificadas consoante as características do aluno, se calhar ia haver menos tendência, (não é?) a esta agitação, a estas dificuldades a incluir.

**[Entrevistadora]**

Direcionadas a incluir e a minimizar um bocado aquela suposta perturbação, que nós sentimos.

**[Entrevistadora]**

**Quais são as suas expetativas sobre o CAA?**

**[CEE]**

Acho, portanto que o CAA deve ser um espaço aberto, como eu já disse, a todos em que os alunos vêm para ter apoio de educação especial, para trabalhar competências específicas, que ainda estão ainda aquém em relação aos colegas, mas também onde devem estar os professores de apoio educativo, ou podem estar, se a sala for grande, onde podem estar os terapeutas do CRI ou da Segurança Social a fazer as suas terapias, criando, se calhar espaços mais sossegados ou mais tranquilos, deve ser um espaço onde os professores titulares podem recorrer para pedir ajuda, para planificar atividades, para elaborar os documentos dos alunos, como os RTP e os PEIs e podem ser também espaços onde se fazem pequenas apresentações de trabalhos, onde se fazem reuniões de grupo, onde se fazem reuniões trabalhos mais expressivos de expressão plástica.

A nível das duas escolas, que nós temos com unidades, podem até existir áreas de atividades de vida diária, por exemplo, nós temos na M. do R. uma pequena cozinha, temos o “canto da música”, o “canto dos jogos”, o “canto da informática”...

Pronto, eu acho que o CAA, dependendo do tipo de alunos que tem, deve ser um espaço assim aberto, por exemplo nós aqui na Secundária, recebemos alunos refugiados, também aqui, onde fazemos um reforço de Português, temos um banco de professores das várias disciplinas, para dar um reforço de Matemática, ou um reforço de Inglês ou da disciplina que seja preciso, mas isso não se justifica no 1º ciclo.

Eu acho que o CAA deve ser o mais aberto possível.

**[Entrevistadora]**

**Considera que o CAA promove a criação de ambientes ricos em comunicação e interação, fomentadores da inclusão pela aprendizagem?**

**De que forma?**

**[CEE]**

Entre os adultos, sim... entre os adultos, sim. Entre as equipas educativas, sim. É um local em que entra a psicóloga e conversa sobre um aluno, onde se recebem os encarregados de educação e se conversa sobre os alunos.

Portanto, entre os alunos... entre os alunos, não é essa a minha experiência.

Eles entram ali, estão sozinhos com o professor a ter o apoio, no máximo interação com um coleguinha da mesma turma ou do mesmo ano e de facto, não me parece que seja assim muito rico em interação e comunicação.

**[Entrevistadora]:**

É algo a melhorar...

**[CEE]**

É, é, sim!

**[Entrevistadora]:**

Até porque a inclusão vem muito da interação, não é? Da interação social, da aprendizagem que é por aí que se começa, entre os miúdos.

**[Entrevistadora]**

## **O CAA desenvolve metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem dos alunos?**

**[CEE]**

Olha, sim! Por exemplo na unidade de apoio especializada do 1º ciclo, a nossa unidade, eu acho que sim, que isso acontece. Porque por exemplo à sexta-feira há uma atividade que é a cozinha experimental, em que as colegas articulam com as professoras titulares em relação ao que vão trabalhar na Matemática.

Imagina que vão fazer uma receita de culinária e vão precisar de contar os ovos, ou de pesar a farinha ou de pesar o açúcar. Essa articulação é feita com a professora titular.

É preciso ler a receita, é preciso ordenar a receita por etapas ou por passos. O que é que vem primeiro, o que vem depois, portanto, isto dá para trabalhar a orientação temporal e espacial, a Matemática, o Português, tudo isso.

Eu acho que sim, nas unidades, sim! Isto é feito.

Nos CAAs que não têm unidade, como não têm tantos alunos em permanência nos CAAs, aí, eu já duvido que aconteça muito! Às vezes o que acontece é um pedido do professor titular. O professor titular pede, às vezes, ao professor de educação especial para o ajudar a trabalhar determinado conteúdo, com aquele aluno. Não é?

Imagina, estou a dar as reduções de gramas para quilogramas, “*podes me ajudar a trabalhar isso com ele*”? Pronto aí o professor de educação especial vai dar um reforço dessa aprendizagem, mas não me parece que seja uma verdadeira...

**[Entrevistadora]:**

Metodologia de intervenção...

**[CEE]**

Acaba por ser uma metodologia de intervenção interdisciplinar, mas de uma forma...

**[Entrevistadora]:**

De forma mais indireta...

**[CEE]**

...mas de uma forma mais indireta, mais informal.

**[Entrevistadora]:**

Não diretamente com o aluno!?

**[CEE]**

Pois!

**[Entrevistadora]**

**Parece-lhe que os alunos no CAA se encontram perfeitamente integrados nas atividades da escola?**

**[CEE]**

Sim! Eu acredito que sim! Eu acredito que sim!

Sim, sim! Eles... eles participam...

**[Entrevistadora]:**

Já que há aquela planificação...com o ensino regular!?

**[CEE]**

Sim, sim! Eu acho que sim! Que eles participam nas atividades, eles estão incluídos o máximo de tempo possível dentro da sala de aula, muitas vezes com a coadjuvância da educação especial. Estes alunos que são mais dependentes e que têm muitas vezes um professor coadjuvante em sala de aula, portanto sim.

O que eu acho que devíamos melhorar, era realmente a planificação das adaptações curriculares.

**[Entrevistadora]**

**Quais serão, no seu entender, as principais adaptações/alterações que os professores do ensino regular terão eventualmente de realizar para a participação e aprendizagem dos alunos que frequentam o CAA?**

**[CEE]**

Eu acho que a chave é a articulação, a articulação... é procurar o professor de educação especial ou o professor de educação especial procurar o titular com regularidade, verem quais são os objetivos que o aluno tem de atingir e qual é a intervenção mais adequada a que ele atinja esses objetivos, pronto.

Isto tem de ser conversado, mesmo. Pode estar no papel, nas planificações ou não, mas tem que ser falado, não é?

O aluno vai ter de aprender agora este conteúdo, qual vai ser a forma de intervenção? Ele vai estar dentro da sala? Com materiais que nós as duas preparámos? Ou vai estar contigo no CAA?

**[Entrevistadora]:**

É a tal articulação... planificação...

**[CEE]**

Planificação, pois!

Se estiver na sala, a atividade que nós preparámos para ele, é semelhante?

**[Entrevistadora]:**

Ao restante? Vem de encontro!

**[CEE]**

Ao restante?

**[Entrevistadora]:**

Se vai ao encontro de...

Ou pelo menos, é sobre o mesmo tema?

**[CEE]**

Acho que isto é importante. Para eles não sentirem que estão incluídos fisicamente, mas depois, nas aprendizagens, estão a fazer outra coisa totalmente diferente.

**[Entrevistadora]**

**Considera que os docentes de Educação Especial articulam e colaboram com os docentes do ensino regular com vista à inclusão dos alunos com NEE?**

**[CEE]**

Eu sei que tentam. Eu sei que todos tentam. Eu acredito, que sim. Todos tentam... agora, se é com a regularidade que seria desejável e com a intensidade que seria desejável...

Eu acho que aí há sempre espaço para melhorar, sim, sim.

Há sempre espaço para melhorar.

**[Entrevistadora]**

**Que tipo de atividades podem ser desenvolvidas em sala de aula, no sentido de facilitar a inclusão do aluno com NEE graves na escola regular?**

**[CEE]**

Há medidas que estão até mesmo consignadas na lei, que podem ser aplicadas. Por exemplo, o apoio do professor de educação especial dentro da sala de aula, há assistentes operacionais que podem, inclusive, ser treinados e receber formação para fazerem isso, no caso do professor de educação especial ter muitos outros alunos, podem ser pedidos produtos de apoio, computadores ou tablets. Isso pode também ajudar o aluno e depois há tarefas que podem ser pedidas ao aluno, subordinadas ao tema, que o resto da turma está a...

**[Entrevistadora]:**

É de modo a prepará-lo antes, para que ele se sinta mais à vontade e mais...

**[CEE]**

Pois, se calhar, se previamente lhe lerem a história que vai ser trabalhada e se levarem, por exemplo, uma sequência de imagens que ele vai estar na sala a recortar, a pintar, a colar, depois a escrever pequenas palavras sobre a história que ouviu. Enquanto ele faz esta tarefa, que está relacionada com a história que está a ser trabalhada, os outros podem estar a fazer... a responder a perguntas de interpretação mais complexas de gramática, não é? Ou ele pode participar na dramatização de uma pequena peça de teatro sobre a história, pode participar num jogo. Agora há aqueles jogos... "O Kahoot", eles gostam de participar, adoram tudo o que é informático.

**[Entrevistadora]**

Vai de encontro ao interesse deles.

**[CEE]**

Interesse deles, pois.

**[Entrevistadora]**

Bem, estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, que aborda as práticas do CAA. **Sendo assim, para terminar, gostaria de saber se tem algo mais a acrescentar?**

**[CEE]**

Não, acho que a entrevista toca os pontos principais.

Aqui as questões da inclusão e da articulação entre os adultos, não é?

**[Entrevistadora]:**

Que é um tema ainda novo, o CAA, não é? Parece que foi ontem, mas ainda há muito para trabalhar...

**[CEE]**

Há muito, há!

**[Entrevistadora]:**

Obrigada pela sua disponibilidade.

**[CEE]**

De nada, sempre às ordens.

**[Entrevistadora]:**

Obrigada S

## **ANEXO K – Transcrição da entrevista – DAE (Diretor do agrupamento de escolas)**

### **Transcrição da entrevista DAE (Após legitimação da mesma)**

**[Entrevistadora]:**

**Sabe que em 2018 entrou em vigor o novo RJEI (DLnº54) já leu?**

**[Entrevistadora]:**

Como sabe o meu trabalho é sobre as práticas desenvolvidas pelo CAA, neste caso do 1º ciclo, sendo que é conhecida pela Unidade, os meninos do Restelo, e portanto o que eu pretendo é realmente tentar investigar de que forma é que essas práticas e de acordo com o NRJI estão a serem postas em prática, sendo que é recente, de 2018.

E começando então pela primeira pergunta eu gostaria de saber se em 2018 entrou em vigor esse novo regime, que é decreto-lei e se já o leu? E de que forma é que tem conhecimento dele e quais as alterações mais significativas?

**[DAE]**

Todos aqueles que se dedicam á causa da educação e nomeadamente os dirigentes das instituições de ensino, tanto o 54, o decreto lei 54 de 6 de Julho como o 55, são documentos estruturantes da política educativa do ministério.

Começaram na legislatura anterior, portanto no governo anterior já com o mesmo secretário de estado que neste momento portanto é o ministro também, e portanto são dois documentos que têm que estar sempre presentes e que constituem o pano de fundo de todas as políticas educativas.

**[Entrevistadora]:**

Em sintonia, não é?

**[DAE]**

Sim, não é necessário compreender as políticas educativas sem ter presente estes documentos. Eu próprio tenho me encarregado assim que tenho oportunidade de dar conta e invocar estes documentos, nomeadamente nas reuniões gerais de professores, em início de ano e noutros momentos, portanto invoco-os precisamente porque eles

**[Entrevistadora]:**

...são a base...

**[DAE]**

Se eu tivesse na informática chamar-lhe-ia o DOS para o Windows, portanto está sempre por trás, aqui chamar-lhe-ia a base, a estrutura das políticas educativas. No que diz respeito ao 54, ele surge em simultâneo, propositadamente e estrategicamente com o 55 e eu sublinhava só aqui no que diz respeito ao 55 que visa a autonomia e flexibilidade curricular, só aqui da sua introdução, o seguinte: ele diz que portanto, *“numa escola inclusiva promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos, portanto tem que ser operacionalizada um conjunto de competências”* que visa precisamente isso, e o 55 visa trazer essa dimensão, dessa liberdade, desse grau de liberdade às escolas, para que ponham de pé essa diferenciação e que depois está consignada, por isso se assume um diploma, são dois e depois está consignada no 54. No entendimento de uma escola inclusiva, portanto vem evoluindo do 3 de 2008, portanto ele também são colhidos os ensinamentos com uma experiência interessante em relação ao que existia anteriormente. Mas ele é portanto, é consequência desse diploma mas já numa visão diferente e na procura , na busca de cumprir o que é que é mandato internacional.

A agenda nacional não é? Está em consonância com agenda internacional e no próprio preâmbulo do 54 sublinha-se o compromisso com a educação inclusiva, tendo em conta, portanto a definição da UNESCO e também que é um compromisso que visa dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da agenda 2030 da ONU. Portanto, há uma agenda internacional com a qual Portugal está alinhado, nomeadamente em matérias de ensino, e nomeadamente neste entendimento de uma escola inclusiva.

**[Entrevistadora]**

**Que evidências existem sobre a capacidade das escolas e docentes responderem aos novos desafios deste novo RJEI?**

**[DAE]**

Tem sido um desafio das escolas e nomeadamente deste agrupamento responder portanto, a estas questões que lhe são colocadas.

Começaria pelo edificado, o edificado não foi pensado, portanto para dar uma resposta a um currículo com este entendimento, há uma dificuldade. Se por exemplo nesta escola, estamos a falar da secundária, se nesta escola foi relativamente fácil adaptar uma sala para esse efeito, eu olho para por exemplo uma P. V, escola P.V. ( EB 2/3) e a dificuldade é muito grande, portanto necessita, carece de uma intervenção da gestão de todo aquele espaço para que possa responder.

**[Entrevistadora]:**

A todas aquelas especificidades...

**[DAE]**

E com a coordenadora olhámos diversas vezes, e a primeira tentação foi arrancar as portas ...porque ... foi no ano passado. A primeira tentação nossa foi arrancar as portas, porque havia a tentação de funcionar em unidades estanques, portanto a própria dificuldade está pelo edificado na maneira como não responde, porque ele não foi pensado nesse sentido e na maneira como todos em conjunto pensamos a situação portanto, ainda muito marcados pelo funcionamento anterior, quer pelos professores de educação especial e repare-se que eles fechavam a porta e nós procurávamos abrir a porta!

**[Entrevistadora]:**

Muito ainda do 3 de 2008...

**[DAE]**

Muito no 3 de 2008...quer pela parte dos professores do conselho de turma que não encaram da melhor forma o investimento ... e isso nota-se noutras áreas quando vamos para a UAR (Unidade de apoio ao alto rendimento). A situação é idêntica também não se apropriaram de uma escola diferente, de uma abordagem diferente daquela que é o

currículo e portanto em todas estas tentativas algo que saia daquele que é o padrão nota-se imediatamente logo uma resistência, consciente ou inconsciente mas ela nota-se essa resistência.

Por outro lado, os próprios pais também ainda não encaram, estamos a falar de alguns, ainda não encaram da melhor forma, portanto o facto do aluno ser por exemplo referenciado... ainda... ainda...

**[Entrevistadora]:**

Sim... Têm alguma dificuldade em aceitar ...na aceitação de...

**[DAE]**

Tive a oportunidade de ler um trabalho académico feito, portanto de balanço dos três anos do 3 de 2008 em que focava, precisamente essa condição do preconceito, percebido pela sociedade.

Isto aqui é da presidente da pró inclusão, portanto da associação de professores de educação especial, portanto Margarida Loureiro, que dizia precisamente isso, das unidades da União Europeia. Portugal estava em penúltimo numa percepção sobre esta questão desse preconceito só a França nos ganhava, portanto nós somos o segundo em está bastante...

**[Entrevistadora]:**

Ainda há uma resistência ... um mito muito instalado na ideia de que necessitar de educação especial está muito ligado a uma...

**[DAE]**

Ainda o ano passado, ainda a semana passada, há 15 dias me foi relatado uma situação de alguma resistência, por parte de um pai e o miúdo configurava, o aluno configurava todas as condições, portanto para ser referenciado e para se implementar o processo.

Eu falei com o pai, reuni com ele procurei também sensibilizá-lo na altura ficou tudo muito bem assente, o miúdo foi recebido da melhor forma mas ainda tínhamos mais trabalho a fazer, que era precisamente depois, portanto fazer essa referenciação.

**[Entrevistadora]:**

Que é aceitar legalmente...

**[DAE]**

O pai desapareceu... o pai desapareceu... Já lhe liguei e o pai não me atende, porque ele sabe aquilo que eu pretendo, que é realmente da parte dele uma referência. Mas para isso ela tem que ser consciente...tem que ser desejada...

**[Entrevistadora]:**

E tem que haver ali um trabalho de colaboração, porque não se pode omitir, ele não se pode omitir do papel que ele tem neste contexto, não é?

**[DAE]**

Tem que ser desejada, não é? Da parte dele. Portanto, este foi um caso que eu experienciei portanto há 15 dias. Já vinha referenciado e já me tinham pedido ajuda, por parte dos professores de educação especial que não conseguiam... e da professora titular de turma que não conseguia portanto vencer a resistência do pai. Eu tenho uma excelente relação com aquele EE, em virtude de nomeadamente já cá ter outro filho, portanto, estabelecemos há muitos anos esse entendimento mas mesmo assim, não consegui até ao momento, portanto e se é um aluno que necessita! E Agora aqui numa diferença em relação ao 3/2008 que identificava só situações de carácter permanente, não é? E que este agora vem-nos fazer uma abordagem completamente diferente neste caso aqui é isso que acontece, há uma evolução da situação em que o aluno necessita precisamente deste apoio, mas que é um apoio que resultou de uma situação clinica recente do que tinha anteriormente e portanto que poderá deixar de existir a seguir, portanto. E este é o entendimento deste diploma, do 54, não é?

**[Entrevistadora]:**

Sim, nada é eterno...

**[DAE]**

Portanto em relação ao 3 de 2008 deixou de ser o permanente e passou a ter...

**[Entrevistadora]:**

E é abrangente... para todos.

**[DAE]**

E é abrangente, não é? Nomeadamente e aqui destacaria 2 ou 3 aspectos nomeadamente portanto o universal, o ser para todos, em relação ao anterior estava condicionado aos

alunos com necessidades educativas específicas com carácter permanente, quer à forma como é referenciado como é feita a avaliação e quer as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão com um instrumento muito mais rico para corresponder à ambição do diploma.

**[Entrevistadora]:**

Que é a inclusão de todos...

**[DAE]**

Exactamente das Universais, das Seletivas, das Adicionais, que é um documento muito mais rico sobre esse ponto de vista.

Em síntese temos portanto este diploma, em relação ao outro tem este carácter, a dificuldade portanto das instalações do edificado em muitos casos que não está a responder da melhor forma, uma evolução em termos de consciência dos próprios profissionais da educação especial. Um entendimento diferente por parte dos respectivos conselhos de turma e o próprio papel que está a ser dada uma oportunidade, mas está também a ser requerida uma responsabilidade dos próprios encarregados de educação.

Portanto, que necessita e carece e convida aqui a um trabalho de colaboração entre todos.

Estas Unidades portanto, por exemplo no caso que está a falar dessa Unidade de Apoio Especializado, dos M. (escola) e já agora podem aqui recuperar um pouco do efeito histórico: período de Verão, de interrupção lectiva e sou confrontado aqui com dois pais, 2 encarregados de educação que tinham percorrido desde o Cacém até aqui, desde a zona oriental de Lisboa até aqui, uma Unidade de Apoio para os seus filhos, porque realmente, situações muito críticas, muito difíceis e que eles não encontravam a resposta para elas e nós tínhamos só a Unidade da P. V. (escola EB2/3 do agrupamento). E o que eu lhes disse, na altura, foi assim:

- Já percebi... Conheço as vossas dificuldades, sei qual é o apoio que necessitam e portanto nós vamos procurar ajudar-vos a assegurar os vossos filhos, sei que estão cansados dos vossos prazos, foi assim que eu lhes disse.

Foi assim que nasceu aquela Unidade, mas disse-lhes mais: temos as escolas todas em requalificação e portanto a única que não está, neste momento e que apresenta alguma estabilidade, não sendo a melhor, nomeadamente pelo número de turmas, mas é a que temos com alguma estabilidade e portanto vamos arrancar com a Unidade na escola Professor M.S. e portanto esta Unidade aparece no entendimento, dessa escola para todos, dessa equidade e de resposta que os Estabelecimentos Públicos devem dar...

**[Entrevistadora]:**

E agora lembro-me de há 2 anos terem ido visitar a Escola de C uns pais que traziam 2 meninos, que eram irmãos e vinham já com algum diagnóstico de medidas adicionais e do pai me dizer que vinham de um colégio que não apresentavam qualquer forma, ou seja sendo que estavam a pagar não apresentavam uma estratégia de ensino para o caso dos filhos, não é? E isso é realmente...

**[DAE]**

Portanto, esta Unidade foi assim criada contra... seria mais fácil dizermos que não tínhamos condições... tínhamos as escolas em requalificação, mas aí estávamos a demitir daquela que é a nossa missão, que é colocar os estabelecimentos públicos de educação ao serviço das pessoas enquanto utentes.

E portanto foi essa a resposta que me foi dada nesse sentido.

Em relação a essa questão, em vir do colégio, não me comparem o custo por aluno no público do custo por aluno no privado, porque não estamos a comparar a mesma coisa, são coisas completamente distintas. Basta ver que neste agrupamento tem 18 professores de educação especial, que não evitam que as turmas tenham os seus professores que constituem o currículo. Portanto, é um encargo adicional, mas à qual a escola não regateia e o estado não regateia custos, nem desafios para promover precisamente esta equidade, e é...e é... não estamos a comparar a mesma coisa a Escola Pública responde àquilo que a Escola Privada não responde. Aqui são utentes! Lá são clientes...

O mesmo se passa nos Estabelecimentos de Saúde, tanto que situações problemáticas, situações que não têm um retorno imediato, visto que o privado é gerido numa perspectiva de lucro e não tendo esse retorno imediatamente, são reportados e demitem-se e são reportados para os Estabelecimentos Públicos.

Ainda agora com o COVID, assistimos todos em direto, assistimos em direto qual foi a resposta do privado... Quase desapareceram.

**[Entrevistadora]:**

É muito comum o privado perguntar do processo...

**[DAE]**

E qual foi a resposta do público? No que diz respeito a este agrupamento ainda há pouco tempo informámos, foi-me pedido e pedi à coordenadora da educação especial que me fizesse...Foi em Fevereiro, uma síntese, ao fim ao cabo.

Quais são os recursos dos meios envolvidos que era para apresentar em Conselho Geral e recuperei-o agora antes desta entrevista portanto no agrupamento propriamente portanto

temos os 600, e é assim que temos procurado dar resposta os 600 de apoio à aprendizagem temos portanto, as Unidades de Apoio Especializado uma para responder ao 2º ciclo e principio do 3º ciclo na Escola P. V e outra nos M. (escola com Unidade) que portanto teve inicio precisamente na escola M. S. que na altura visava dar uma resposta concreta àquelas pessoas, àqueles alunos.

Envolve e portanto o agrupamento tem cerca 2.400 alunos e portanto temos 204 alunos com medidas seletivas e adicionais com apoio à aprendizagem e temos cerca de 45 alunos com medidas universais com apenas acomodações.

Tem sido feito um esforço quer de tomada de consciência de preparação dos professores de educação especial, quer portanto de sensibilização também dos conselhos de turma, aqui louvo e distingo o trabalho da Coordenadora que tem sido incansável nessa forma como tem portanto procurado funcionar envolve todos estes recursos aqui e penso que o trabalho que se está a fazer que é muito positivo,

E como alguém dizia nessa entrevista, como recuperei aqui essa citação anterior: “ *A inclusão é um processo, não acontece por decreto*” e portanto, temos que lhe dar esse tempo, o tempo de um agrupamento é diferente do tempo de cada de um de nós, não podemos utilizar a mesma unidade de medida.

E portanto penso que para o tempo que o decreto... o diploma está em funcionamento, penso que já foi feito um longo caminho, falta fazer ainda muito... muito...muito principalmente sensibilização e estamos um bocado apostados nesse sentido.

Em relação a estas unidades a esta educação especial, portanto com estes centros, a UAR, portanto e é isso que temos de caminhar para ele.

**[Entrevistadora]:**

E esse desenvolvimento das práticas assim inclusivas relativamente, por exemplo ao 1º ciclo, eu agora falo como professora do ensino regular, como é que o Diretor **vê o que é que dificulta, por exemplo na sua longa experiência de lidar com professores, o que é que dificulta, por exemplo para um professor do ensino regular a permanência e a inclusão desses alunos mesmo com necessidades educativas assim graves** (eu como professora sou capaz de lhe dizer, não é? Mas que devia acontecer...)

Como professora com 24 alunos, agora ponham-me lá um menino com medidas adicionais graves, como professora devia incluir aquele menino na minha sala.

**O que é que dificulta a inclusão dessas crianças numa sala de ensino regular?**

**[DAE]**

O facto de...Estarmos a ensinar igual... Estamos a ensinar da mesma maneira...

É um desafio que se coloca neste momento à Escola.

**[Entrevistadora]:**

O professor acabou de dizer uma frase que diz tudo...

**[DAE]**

É... é... Estamos a ensinar igual e portanto é isso ai que se joga... e neste momento eu estou sensibilizado e uma preocupação nesse sentido, que é como vamos evoluir para uma outra forma de ensinar, de aprender e de avaliar

Mas essa questão não se pôs sempre à escola?

Sim! Sempre... se pôs à escola mas neste momento mais pertinente e porquê?

Porque há uma mudança de paradigma muito evidente que nos vem de fora portanto que vai obrigar a escola precisamente a essa...

**[Entrevistadora]:**

A repensar...

**[DAE]**

A repensar enquanto escola... na maneira como ensina, na maneira como aprende e na maneira como avalia e já tenho feito aqui referencia à nossa saudosa professora Filomena quando ela num projeto experimental serviu de alguma sensibilidade para o 55 foi um bocado como base este foi um projeto que antecedeu e portanto trouxe também aqui algumas orientações para a maneira como deveria ser implementado e que ela já tinha referenciado isso também como disse:

“ – J. estamos com um problema na implementação deste projeto...”- diga Filomena

“ – Estamos a ensinar diferente, nós temos que avaliar diferente...”

E portanto neste momento também e já estão ai à porta, vamos avaliar diferente.

Já estamos a avaliar diferente, estamos em período experimental nomeadamente com as provas de aferição e com os exames.

Estamos em período experimental mas dentro de 2 anos é assim que vamos avaliar.

E portanto, mais uma razão que não ensinamos diferente para avaliar diferente, avaliamos diferente porque somos obrigados a isso e portanto vamos ter de ensinar diferente, não temos a mínima hipótese, é incontornável, nós vamos ter que ensinar diferente. Temos que adotar/incorporar as tecnologias e aqui ainda no dia da reunião da preparação dos exames,

eu numa nota prévia, sensibilizava precisamente para essa questão, para a necessidade do professor investir muito, quer em formação portanto reconhecida e certificada e portanto, a primeira coisa tem que fazer um diagnóstico de qual é a sua situação e portanto, quer investir nessa formação certificada, quer num trabalho colaborativo com os colegas que é necessário e quer num trabalho individual de pesquisa e de investigação que ele próprio vai ter que fazer.

Eu fui...eu fui...é uma responsabilidade, eu fui diretor do Centro de Formação e por vezes tinha professores que chegavam lá e diziam:

“- Não há uma formação que dê pouco trabalho? Preciso de um crédito...”

Eu ficava triste, este individuo não consegue mais do que isto? Ficava triste... este individuo não consegue mais que isto?...Está aqui a desperdiçar um recurso que é de todos nós, ele próprio está a qui a desperdiçar o tempo dele, só para ter aqui... conseguir 1 crédito. Coisa mais desvirtuada...

Completamente desvirtuada.

Não há lugar para esse professor, esse individuo não tem lugar na nova escola, ele não tem...

Ele tem que fazer um investimento muito forte, quer nomeadamente nas Ciências da Educação, que traz-lhe uma consciência, traz-lhe uma capacidade de ler a organização, que de outra forma... não a tem... não tem...

**[Entrevistadora]:**

E de perceber as necessidades concretas do que é o grupo no seu todo e de cada criança.

**[DAE]**

Portanto, necessita desse investimento, nessa área e necessita depois também nas didáticas e nas tecnologias.

O professor vai ter de fazer um esforço de atualização permanente, nunca mais vai ter descanso...

**[Entrevistadora]:**

É o eterno estudante... é a tal questão...

**[DAE]**

É o eterno estudante..., portanto não vai ter hipóteses, vai ter que avançar por ai...

Aqui portanto voltando agora novamente a isto, além dos CAAs, dessas Unidades Especializadas há também uma outra unidade, que é ao fim ao cabo, a EMAEI.

Essa estrutura, ao fim ao cabo, que funciona para mim e eu funciono muito nessa lógica, de gabinete, um gabinete...

Eu em 2009, quando entrei aqui na escola, identifiquei que a indisciplina era um dos problemas que tínhamos e então tinha que arranjar uma unidade profissionalizada e então criei um gabinete disciplinar, para procurar compensar aquilo que nós não tínhamos.

Bem... criar saber, dar-lhe um saber, atribuir portanto, definir um conjunto de recursos de alguma maneira vocacionados especializados, iam afinando critérios, criar mecanismos de redundância na maneira como a informação circulava dentro do agrupamento, porque ela perdia-se e não tinha essa eficácia. E portanto, isso foi conseguido, quando criamos aqui esta unidade de apoio especializada, é no mesmo entendimento... ter aqui uma unidade especializada, responde a questões muito concretas. Tínhamos uma passámos para outra.

Quando o ano passado criamos o Gabinete de Projetos, a ideia é precisamente a mesma.

Ter aqui uma entidade, que tendo em conta a importância, a mudança de paradigma de ensino e a importância que o projeto vai ter, enquanto modelo pedagógico, importava criar aqui uma unidade, as pessoas... ela não tem muita visibilidade... as pessoas ainda não perceberam...

**[Entrevistadora]:**

Não, não...

**[DAE]**

As pessoas ainda não perceberam...o que está aqui...Estamos a trabalhar afincadamente.

**[Entrevistadora]:**

Se calhar é preciso ir renovando a informação, para que...

**[DAE]**

Estamos a trabalhar afincadamente, a primeira grande apresentação vai ser feita no início do ano, na abertura do próximo ano, em que vai ser feita, este gabinete, está neste momento com essa tarefa portanto de produzir um produto final, que seja uma amostra, que seja... daquilo que foi feito no agrupamento, durante o ano anterior e da importância, dar um exemplo, como ele deve ser feito e depois ganha também aqui depois dessa divulgação, chamemos-lhe assim, ganhar uma maior visibilidade, na condição aqui de identidade, que vai congrega, que vai organizar, que vai receber portanto,

**[Entrevistadora]:**

Eu por acaso sinto falta, no meu horário letivo com os alunos, constar lá área de projeto. Como era há uns anos... como eu o fiz...

**[DAE]**

Sim... eu aqui estava a falar de... sim...

**[Entrevistadora]:**

Os professores do ensino regular estão muito “agarrados” aquela...

**[DAE]**

Voltámos ao mesmo...

**[Entrevistadora]:**

Eu vejo colegas, agora tenho uma perceção e já falámos um bocadinho disso... dizer:

“- Ai pá vou começar o Português... vai acabar agora...”

Agora a mim faz-me uma confusão, porque efetivamente, nós sabemos que temos 7 horas de Português, mas aquilo é uma orientação...

“- Ai agora vou acabar o Português...”

Sim, mas isso não é para crianças, isto é uma orientação que nos serve para coordenar a nossa planificação, mas não é com um cronómetro...

**[DAE]**

Se há professor a quem é dada essa autonomia é ao professor do 1º ciclo, o que já não acontece... muito mais difícil noutra disciplina.

Pronto, mas eu aqui estava a dar conta, aqui, estava a reforçar e a sublinhar a importância destes gabinetes, destas identidades.

**[Entrevistadora]:**

Sim, sim...

**[DAE]**

Perdão... mais do que a Metodologia de Projeto, a Metodologia de Projeto justifica a criação deste gabinete, mas o gabinete é uma abordagem na maneira como eu procuro, pela minha parte, ir votar.

E portanto, ao fim ao cabo, esta EMAEI, chamemos-lhe assim, a primeira característica é que ela é multidisciplinar, portanto é o reconhecimento das diversas valências que são necessárias.

**[Entrevistadora]:**

E um bocadinho também...o confirmar efetivamente, que as coisas estão a ser cumpridas, de acordo com o que diz o Decreto Lei...

**[DAE]**

É um elemento de... avaliação...

**[Entrevistadora]:**

Para não haver ali desvios...

**[DAE]**

Lá está...lá está! Tem esse trabalho de coordenação, de dinamização de escrutínio e portanto está aqui de outra forma seria diferente e portanto ele próprio o legislador pensou nisso quando o equipou com um conjunto de recursos com formação e proveniência distinta para lhe dar precisamente os diversos ângulos de abordagem da situação.

**[Entrevistadora]:**

Para que ninguém cometesse o mesmo erro, de ir atrás do 3/2008 e fazer o mesmo trabalho como se tivesse a fazer um trabalho diferente...

**[DAE]**

A tentação... a tentação seria grande, portanto há estas valências todas é precisamente para que tenhamos aqui um conjunto de olhares diversificados com pontos de vista diferentes, com proveniências diferentes, para realmente conseguir...

**[Entrevistadora]:**

Com oportunidade de sugerir outro tipo de intervenção.

**[DAE]**

Portanto, eu concordo...Concordo com este diploma, a maneira como ele é perspectivado, portanto o desafio é colocá-lo em prática.

E nem é novidade propriamente em relação a outros países da Europa, que já têm esta abordagem.

Quando um desses projetos, que nós tivemos de intercâmbio com a Europa, a coordenadora da educação especial, antes de sair este diploma, já reportava precisamente que na Irlanda, funcionavam assim, ela teve lá, a S... e disse e agora já percebi...

Portanto, nada está aqui inventado, foi com base naquilo que tiveram oportunidade de ver, foi positivo desse ponto de vista, do Erasmus, portanto foi muito positivo, portanto já havia uma visão prévia daquilo que iria acontecer.

**[Entrevistadora]:**

Ora, já me perdi na nossa conversa... que é sempre rica...

**[DAE]**

E transversal...

**[Entrevistadora]:**

E transversal...

**[Entrevistadora]:**

**Sendo que o Centro de Apoio desenvolve metodologias de interação pela aprendizagem consegue ter percepção de que essas intervenções interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem dos alunos?**

**[DAE]**

Tenho alguma dificuldade em medir isso...

**[Entrevistadora]:**

Porque é muito específico... realmente quem lá está... não é?

**[DAE]**

É em contexto de sala de aula e portanto daquela que é a estrutura pedagógica do agrupamento. É um trabalho que compete, nomeadamente a quem executa e de supervisão, não é ?

É um trabalho específico e passa-se com essa ou com qualquer outra, portanto há uma dificuldade em ter essa percepção, aí remeto para... ao fim ao cabo, para o responsável direto para o coordenador, para o trabalho de supervisão, que é feito.

**[Entrevistadora]:**

**Quais serão, no seu entender, as principais adaptações/alterações que os professores**

**do ensino regular terão eventualmente de realizar para a participação e aprendizagem dos alunos que frequentam o CAA?**

**[DAE]**

Não há uma... é um caminho que se está a construir... não há uma uniformidade, e eu falo muito com a coordenadora e portanto trocamos opiniões quanto a esse assunto e portanto é um...

**[Entrevistadora]:**

Por acaso a Coordenadora de Educação Especial disse isso, disse precisamente isso, que é algo que ainda está a ser construído.

**[DAE]**

Está a ser construído... Depende do professor, portanto o professor é fundamental, a sua consciência, a sua maneira como ele se dá, como ele se dedica, como ele se disponibiliza, é fundamental para que o processo avance...

**[Entrevistadora]:**

Essa antecipação, esse articular, esse planear... eu tenho um aluno no CAA...eu tenho que fazer ali uma articulação... tenho que combinar, para o incluir...

**[DAE]**

Esse é o desafio da escola toda, desde o início portanto, eu reporte, por exemplo, a situação da UAR, é no mesmo nível em termos de ensinar diferente, ter uma relação diferente com o aluno, compreendê-lo, não está a haver aqui nenhuma passagem administrativa, não está a haver aqui nenhuma discriminação sobre o ponto de vista de um benefício, é uma discriminação sobre o ponto de vista de um direito que assiste a esse aluno e nem sempre é assim entendido e nem sempre há a disponibilidade, por parte do professor, e voltámos à questão anterior.

**[Entrevistadora]:**

Às tais dificuldades do professor e da falta de formação e de falta de...

**[DAE]**

...de consciência...uma questão de consciência e de falta de formação na maneira de ensinar, se ele ensinar de uma outra forma, esse aluno integra-se de uma outra forma, esse aluno integra-se de uma maneira natural, ele tem lugar e não há um esforço adicional nesse

sentido, se nós mantermos a mesma matriz, a mesma gramática de funcionamento da escola, a dificuldade é igual, pois nós estamos a forçar uma parte, em que ela não encaixa propriamente e não tem coerência com a prática do professor e portanto o desafio é uma vez mais... é incontornável, o desafio está lançado, as práticas vão ter que mudar, portanto não há a mínima hipótese, é incontornável.

E a partir daí, isto passa a ter um sentido diferente, até porque quem muitas vezes... quem desenha estes diplomas portanto responde a estudos e conhecimentos que existem sobre a matéria, nomeadamente de âmbito internacional.

**[Entrevistadora]:**

Claro! Baseado sempre no que já foi estudado e já foi posto em prática...

**[DAE]**

Claro, porque ele está alinhado com outros países e com entendimentos de Instituições...

**[Entrevistadora]:**

É a tal partilha entre investigações, entre países, entre educação... não é?

**[DAE]**

Entre Instituições de referência mundial como a UNESCO, como a ONU... entre essas referências... e referências de pessoas que pensam educação... que investigam... e que produzem portanto conhecimento nesta área e na qual os políticos vão apoiar depois...

**[Entrevistadora]:**

E que acima de tudo estão preocupados com a criança... o adulto... que estejam sempre incluídos numa sociedade, não é? Independentemente das suas limitações ou não...

**[DAE]**

Na tal inclusão... porque aí ganhamos todos... e como é que ganhamos todos?

**[Entrevistadora]:**

Em qualidade de vida...

**[DAE]**

Em qualidade de vida e porque é que os governos/os estados financiam o ensino e financiam muito mais o pré-escolar gratuito e só depois... porquê?

Porque esse financiamento produz externalidades... isto é há um benefício para o próprio que é financiado, mas há o benefício para a sociedade, que também ganha, nós financiamos...

**[Entrevistadora]:**

Em começar a criar boas raízes... para que venha a...

**[DAE]**

Em que os seus cidadãos tenham conhecimento... se nós financiamos a formação de um professor ou de um médico, a sociedade ganha com isso, portanto esse individuo enquanto cidadão, na sua vida ativa vai trazer um contributo para a sociedade que outro que fique com o 2º ciclo não consegue, não é?

Ele não tem esse conhecimento, portanto daí que as sociedades... e há esse entendimento social, financiar precisamente para que produza essas externalidades.

A externalidade é precisamente isso... é a mais valia para a sociedade.

**[Entrevistadora]:**

Ai está o 54 pensando no grupo, mas centrado na pessoa.

**[DAE]**

É sempre a pessoa, é sempre pessoa enquanto pessoa, é a pessoa enquanto membro de uma sociedade

**[Entrevistadora]:**

Por isso é difícil nós adequarmos a tal, as tais metodologias, à pessoa, à criança à sua inclusão.

**[DAE]**

É a tal mudança de consciência que tem que tem que acontecer no sistema de ensino.

**[Entrevistadora]:**

E agora é essas as dificuldades que se impõem ao professor de ensino regular, Essa ideia de falta de consciencialização, esse estar acomodado constantemente às práticas anteriores e não se atualizar?

**[DAE]**

O não sair da zona de conforto!

**[Entrevistadora]:**

Ou será também as dificuldades que o facto de ter muitos alunos o faz...também o faz...

**[DAE]**

Há factores que são constrangimentos, falei logo no princípio a questão do edificado na maneira como ele responde à visão de uma, de uma escola diferente, nós aqui completamente condicionados. Eu fico...Eu fico triste uma vez mais, quando por exemplo convidamos um professor universitário ou uma figura de referência, e ele fica limitado a duas turmas porque nós não conseguimos lá meter as dez turmas do 10º ano, portanto, é uma oportunidade que perdemos, ou quando convidamos aqui para este espaço e cá estão as duas turmas e não temos aqui as dez ou doze turmas ou da mesma maneira como não temos mais espaço para dar um outro apoio e termos situações para os professores trabalharem, porquê? Porque se tivermos aqui um espaço onde possamos ter os professores de um grupo, se calhar conseguem ter criamos condições... criamos condições prévias para um trabalho colaborativo. Ele está no mesmo espaço.

Ora vamos lá fazer isto...o que vos parece isto? Convida à ...

**[Entrevistadora]:**

...convida à partilha..

**[DAE]**

Convida à partilha...

E em relação aos alunos isso acontece, as escolas não estão preparada fala-se nomeadamente na PV, de todo, principalmente aquela área cá de baixo para a prática de Educação especial e conforme pomos agora e procuramos agora , esse é um aspecto. O outro é também essa mudança de paradigma portanto, do tempo da escola essa necessidade de mudança, que aos olhos de cada um de nós se calhar é muito lenta mas aos olhos da instituição é muito rápida ... não está preparada!

**[Entrevistadora]:**

...sim...sim e resistimos sempre a essa... vamos resistindo no tempo...

**[DAE]**

A resistência e a burocracia fazem parte mas não são só sob o ponto de vista negativo mas são também positivas na ...tendo em vista que dão a estabilidade, de outra forma isto parecia um barco, a sociedade parecia um barco no alto mar num dia de tempestade e

portanto oscilavam muito... Portanto, essa lentidão portanto, ou essa rapidez dentro da unidade de tempo da instituição são necessárias, não pode haver se não chamamos-lhe uma revolução e não podemos estar sempre em revolução, não é?

**[Entrevistadora]:**

...Pois não, pois não... até porque cria alguma instabilidade e depois até algum desencanto

**[DAE]**

A revolução pode acontecer enquanto ruptura num determinado momento mas não pode estar sempre, portanto a sociedade precisa de referenciais, de estabilidade... portanto ... De equilíbrio até porque depois não funciona portanto, quando pergunta se a escola precisa de ser a escola necessita de ser burocrática? Em determinados aspectos necessita de ser burocrática para trazer essa estabilidade e essa organização, nós nem conhecemos dessa forma, nós planificamos um ano em bocadinhos de 45 minutos, portanto tem a ver precisamente com uma competência nossa, planificação mas para nos... dar aquela forma de funcionar assim não conseguimos funcionar com ...com tantos alunos e tantas situações. É isso ...É esse que é o desafio do que é a escola, neste momento está em desafios diferentes porque a sociedade esta diferente e a mudança

**[Entrevistadora]:**

**Enquanto escola pública sendo o CAA que tipo de actividades e que acha que podem ser desenvolvidas pelo professor para prover essa inclusão, dessas crianças que têm medidas adicionais, quer na escola quer no centro ou na própria escola em que está inserida neste caso na escola dos M.R?**

**[DAE]**

...No centro?

Penso que é aquelas que acompanhem uma mudança que terá que se dar em todos os sentidos e em toda a sua plenitude. Portanto, a educação especial em parte está, não está nem à frente nem atrás, está acompanhar aquilo que é feito, quando essa mudança se efectivar, na própria ...

Terá que haver uma preparação e uma articulação tão equilibrada ...

**[DAE]**

Está tão ligado, pois educação especial, o aluno está sempre associado a uma turma, portanto ele não, lá está uma vez mais, ele necessita dessa ligação mas é essa ligação que o trama...

essa lentidão essa dificuldade de mudança e porque ele está condicionado por tudo o que acontece na sala de aula e na turma, portanto ele vai agarrado, daí que este diploma é muito rico sob esse ponto de vista quando depois avança para esse conjunto de medidas... (eu tinha aqui um apontamento com isso).

Quando depois avança com esse conjunto de medidas, nomeadamente as adicionais, frequência por ano de escolaridade por disciplinas adaptações curriculares significativas, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Portanto, ele avança tem esta graduação de medidas, não é até que chega para dar precisamente ao professor a possibilidade de adaptar ao fazer o reajuste á adaptação. Agora também acontece uma coisa, quando mais ele faz esse reajuste mais dificuldade tem em acompanhar aquele que é o currículo, e nós voltamos novamente ao mesmo, estamos muito agarrados ao currículo nacional e portanto, mais se afasta do currículo nacional mais dificuldade tem em acompanhá-lo, portanto isso...

**[Entrevistadora]:**

... a dificuldade...

**[DAE]**

Uma vez mais terá que ser esses instrumentos são responsabilidade do professor de os adaptar na medida só na justa medida que eles são necessários para esse aluno e nada mais do que isso. Porque isso sai fora desse padrão, também é bom que ele estamos a falar de inclusão é bom que ele não esqueçamos Esse é um desafio que está aqui por causa disso, porquê? Porque é realmente difícil porque são miúdos com padrão, especificidades muito grandes e que necessitam disso é a resposta ideal? Muitas vezes é a resposta possível é a resposta possível, problemáticas tão grandes, portanto a escola vem acolher, a escola pública, a escola vem acolher esses alunos, essas crianças e ao invés ...

**[Entrevistadora]:**

**Quais as dificuldades que existem que impedem essa evolução dessas crianças na sua aprendizagem, tendo em conta as suas especificidades?**

**[DAE]**

São mesmos as dificuldades intrínsecas ...

**[Entrevistadora]:**

A questão dos próprios recursos, não?!...Humanos?!

**[DAE]**

Não são propriamente os recursos, os recursos são mais uma consciência, para aplicar da melhor forma este decreto, este diploma, essa consciência para o aplicar da melhor forma de se apropriar desse diploma, quer de educação especial, quer dos professores mas depois há aqui questões muito críticas, portanto são Unidades que merecem, são crianças que merecem uma atenção muito especial e portanto é nesse entendimento, nessas condições que temos que hoje entender. Por vezes e já temos dito situações de pais principalmente mães, a insistir em que o aluno tenha o mesmo desempenho dos outros alunos mas ele não é igual, nenhum aluno é igual, portanto é um ser humano e portanto não podemos ir por aí, não é?

**[Entrevistadora]:**

- às vezes é o processo de aceitação por parte dos pais!

**[DAE]**

É o processo de aceitação por parte dos pais...e viram-se contra a escola, não é? Como se a escola essa culpa e muitas vezes é a escola com a sua experiência, com a sua atenção com a sua perspicácia dos seus professores que identifica as situações, porque ela aparece-nos camuflada, aparece-nos revestida de uma capa que o professor no início não percebe muito bem e portanto a tentação, qual é? É imputar ao professor ou que não tem uma empatia com aluno, ou que pedagogicamente não é tem as melhores condições, a primeira tentação é essa até que vamos a caminhando, lá está a escola vai paulatinamente, vai construindo, vamos reunindo, vamos trocando impressões, porque nós somos profissionais, portanto essa capacidade que nós temos de ler, de avaliar, nós estamos sempre a avaliar, somos *tramados* nisso, somos viciados nisso, estamos sempre em avaliação é porque faz parte do processo de aprendizagem em avaliar para podermos corrigir, corrigir aquilo que está menos bem entre professor

Há uma cumplicidade muito grande entre professor e o aluno.

**[Entrevistadora]:**

**Estamos a chegar ao fim da entrevista e agradeço este tempo e ter disponibilizado esse tempo**

**Gostaria de acrescentar mais alguma coisa que ache que é pertinente para a minha aprendizagem, para este meu trabalho...**

**[DAE]**

É um trabalho de dissertação além de ter que ter uma certificação que é isso que é reconhecido torna-se uma forma de estar, enquanto profissional, enquanto cidadão, Nunca mais, desde que seja um trabalho produza mudança no próprio, o individuo nunca mais é igual passa a ser diferente, a maneira como ele olha para o mundo e olha para a escola passa a ser diferente... essa inquietação, essa e fica dotado de ter organização, pensar é organização...

**[DAE]**

Obrigada e boa sorte Anabela!

## ANEXO L - Exemplo de uma Análise de conteúdo de entrevista (1ª fase) – participante PEE 1

1ª fase da análise de conteúdo: agrupamento das unidades de registo em indicadores PEE 1

Unidades de registo	Indicadores	UR/Ind
Já, li logo na altura, fiz alguma formação workshop, antes de ter entrado em vigor, portanto nas férias anteriores. Fiz um workshop para tentar perceber quais eram as principais diferenças e pronto... e para estar inteirada, antes de começar o ano letivo.	Frequência de workshop sobre a nova legislação	1PEE
Olha... aquelas que me... a primeira ideia que me ocorre, que me ocorreu é que as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão devem ocorrer e devem e podem ocorrer, não é? Podem ocorrer e devem mesmo o mais precocemente possível. Quanto mais cedo começarmos a trabalhar com a criança que tem mais dificuldades, mais cedo obtemos os resultados que queremos.	Introdução das medidas precocemente	1PEE
Depois também, as medidas universais são para todos os alunos e sendo estas tão vastas, acabam por ser uma mais-valia para o sucesso educativo.	Relevância das medidas universais para o sucesso	1PEE
Outra ideia importante que também surgiu agora com o 54º, é que num momento de fragilidade psicológica, numa situação de contexto familiar em que a criança não está bem ou então, por exemplo: numa situação de doença, pode beneficiar das medidas do 54º e quando deixar de precisar delas, pode ser desvinculada.	Possibilidade de medidas temporárias	3PEE
Não é um rótulo, exatamente, pode ser desvinculada.		
Neste caso, esta nova lei não é isso que acontece.		
Depois é a ideia de educação inclusiva, não é? Que é bem diferente da educação especial que é muito mais justa, mais correta e mais abrangente.	Educação inclusiva em substituição da Educação Especial	1PEE
Depois outra ideia é o reforço também dos encarregados de educação no processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos. Portanto, quanto mais estiverem envolvidos, mais vantagens trazem.	Importância do envolvimento dos encarregados de educação	1PEE
As escolas, pouco a pouco, estão a responder a estes novos desafios, portanto não foi logo imediato. A “coisa” exigiu alguma preparação e também alguns recursos que não estão	Adaptação gradual das escolas à legislação	1PEE

disponíveis, acho que neste momento, as escolas já estão, a pouco e pouco a responder estes novos desafios.		
Os docentes consideram que também, que sim, não é? Se bem que há alguma resistência por parte dos titulares de turma em fazerem as adaptações e de fazerem a diferenciação pedagógica, que é muito importante, não é?	Alguma resistência por parte dos docentes à diferenciação pedagógica	1PEE
E sem diferenciação pedagógica... mas pronto... com o nosso apoio, elas adaptam um bocadinho, nós adaptamos outro e acabamos por fazer aqui assim ...o equilíbrio.	Possibilidade de ultrapassar a resistência com apoio	2PEE
Mas, portanto com aquilo que nós fazemos e com a articulação das professoras titulares de turma, acho que se consegue dar resposta a este novo desafio.		
Às vezes não é fácil, não é? Com 20 alunos numa sala de aula, ter de fazer diferenciação pedagógica e fazer adaptações, não é nada fácil.	Dificuldade em fazer diferenciação pedagógica	2PEE
Olha, essencialmente é a diferenciação pedagógica e é adaptar, adaptar, adaptar tudo aquilo que for possível, para que eles possam estar e que estejam integrados (...)		
É assim: os professores tudo fazem para que isso seja possível, não é?	Disponibilidade dos professores para a inclusão	4PEE
(...) mas os professores também fazem das "tripas de coração", não é?		
Não gosto muito desta expressão. Mas fazem tudo, para que possamos receber os alunos para que os possamos integrar e para que a inclusão tenha sucesso, não é?		
À partida e na generalidade recebemos os alunos todos, não é?		
Portanto, eu acho que a escola a pouco e pouco foi-se adaptando e foi conseguindo recursos para que isso fosse possível,	Existência de recursos para a inclusão	1PEE
Mas portanto, as escolas estão se a adaptar, estão a tentar as condições, os apoios específicos, quer pelo apoio do CRTIC, quer pelos apoios também do CRI, da Direção da Coordenadora também é super importante, está sempre a puxar por nós e pelas condições que precisamos e também entidades privadas, não é? Vamos a todo o lado.	Apoio dos CRTIC e CRI para a eficácia da inclusão	1PEE
As Juntas de Freguesia e as Câmaras Municipais também são parceiros, se bem que sempre respondem às nossas necessidades, às vezes desvinculam-se um bocadinho.	Algum apoio das autarquias	1PEE
Agora há um problema, que nós temos tido, por exemplo aqui na nossa unidade, que são assistentes operacionais.	Dificuldade na fixação de assistentes operacionais (AO)	1PEE

Tínhamos uma, que estava connosco há 5 anos, depois as outras são muito voláteis vão, faltam, colocam atestado médico.		
Portanto, não querem vir trabalhar para as unidades, dizem que não foram colocadas trabalhar numa unidade, não querem. Depois pedem atestados que não podem fazer esforço. Pronto...tem sido um rodopio de assistentes operacionais que isto dificulta muito o trabalho aqui na unidade.	Escassa disponibilidade das AO trabalhar na Unidade	2PEE
Depois há umas que vêm, umas que não gostam, até choram... não querem ficar... pronto		
E elas são fundamentais aqui, porque é preciso mudar as fraldas, é preciso ajudar a dar a comer, ajudar a dar o lanche, mesmo nas atividades pedagógicas. Nós orientamos e também ajudam em alguma atividade.	Papel fundamental das AO Unidades	1PEE
E portanto, é importante que elas também gostem, também era importante que tivessem incentivo também monetário... não sei, que tivessem mais motivadas, para este trabalho porque realmente não está fácil.	Necessidade de incentivos à fixação das AO	1PEE
(...) e sensibilizar os outros alunos da turma, para a Diferença... para aceitar...para a aceitação.	Dificuldade em sensibilizar os outros alunos para a diferença	1PEE
Olha, eu volto... é não diferenciar pedagogicamente. Isso porque eles começam a desmotivar-se, começa a achar que não conseguem, então se não houver diferenciação pedagógica não houver adaptação, não é?	Importância da diferenciação pedagógica para a motivação dos alunos com problemas	2PEE
Portanto eles acabam por... isto é um handicap para eles, sim. Como é que, por exemplo falar chinês, para um aluno que não conhece a língua? Não é? Isto aqui é a mesma coisa, se se está a trabalhar um conteúdo de matemática ou português, que ele não consegue acompanhar, não tem facilidade e começa a desmotivar.		

## ANEXO M – Análise de conteúdo das entrevistas aos professores (2º fase)

2ª fase da análise de conteúdo: agrupamento dos indicadores em temas, categorias e subcategorias.

(entrevistas PEE1;PEE2;PEE3;PER1;PER2;PER3;CEE E DAE)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/Inc	UR/Subcat.
Conceções professores sobre nova legislação rel à EI	Nova legislação sobre E	Conhecimento do 54/18	Frequência de workshop sobre a legislação	1PEE	1
			Conhecimento das medidas consignada decreto .lei 54º	2PEE3 1PER2 1PER3 2CEE1 1CEE1 1PDA1 1PDA1	9
			Divulgação na escola dos recentes Dec lei	1PDA1	1
		Mudanças introduz pelo DL 54/18	Maior abrangência da nova legislação	1PER1 1PDA1 1PER3	3
			Introdução de medidas de a precocemente	1PEE	1
			Relevância das medidas universais pa sucesso	1PEE1	1
	Necessidade de esgotar as medidas		1PER3	2	

			universais antes de propor outras	1PDA1	
			Relevância das medidas referidas no decreto-lei 54º	1PER2 2CEE1 1PDA1	4
			Possibilidade de medidas temporárias	3PEE1 1PEE2	4
			Mudança da terminologia mas sem grandes alterações	3PER3	3
			Educação inclusiva em substituição da Educação Especial	1PEE	1
			Mudança no papel da educação especial	1PDA1	1
			Importância do envolvimento dos encarregados de educação	1PEE1 1PER1 2PER2 1PDA1	5
			Concordância com o decreto lei 54	1PDA1	1
		Aceitação da inclusão docentes pelos	Disponibilidade dos professores para a inclusão	4PEE 4PEE1 1PER2 1PER2 2PER3 1PER3 1PER3 2CEE1 1PDA1 1PDA1	4

			Importância do direito à educação para todos	3PER2	3
			Interesse em promover uma educação inclusiva em sala de aula	1PER2 1PER2 4PDA1	6
			Necessidade de acompanhar as orientações internacionais sobre educação inclusiva	1PDA1	1
			Importância do intercambio ERASMUS para conhecer a Educação Inclusiva noutros países	1PDA1	1
		Dificuldade na aceitação da inclusão pelos pares	Dificuldade em sensibilizar os outros alunos para a diferença	1PEE 1PER1 1PER2	3
			Importância da sensibilização dos pares para a diferença e inclusão	1PER2	1
	Adaptação das escolas à nova legislação sobre EI	Criação de respostas educativas	Adequação gradual das escolas à nova legislação	1PEE	1
			Possibilidade de conseguir recursos para a inclusão	1PEE	1
			Necessidade de melhorar as práticas de inclusão	1PEE3 3PER2 1CEE1	5
			Uso de recursos materiais mais apelativos	1PEE2	1
		Condições para a implementação das	Existência de recursos humanos para a inclusão	1PEE2	1

		novas orientações	Importância do professor de Educação Especial	2PER1 3PER3 1PER3 2CEE1	8
			Importância do professor para a inclusão dos alunos	1PDA1	1
			Importância da interdisciplinaridade	1PRE1	1
			Relevância do planejamento e articulação de atividades entre docentes do Regular e EE	3PEE2 2PER1 3PER1 1PER2 1CEE1 2CEE1 2PEE3 1PDA1	
			Relevância da colaboração de todos os agentes/intervenientes	1PEE3	1
			Importância da articulação e planejamento pedagógico entre docentes e as estruturas do agrupamento	1PDA1	1
			Necessidade de recursos humanos/atividades específicas	1PER1 2PER1 1PER2 3PER3 1CEE1	8
			Necessidade de recursos tecnológicos adequados e adaptados aos alunos	4PER1	4

			Importância de recursos/ atividades específicas que promovam a inclusão	1PDA1	1
		Falta de condições para a implementação das novas orientações	Ausência de condições/recursos propícios à inclusão	1PER2 1PER2 1PER2 2PER3 1CEE1	6
			Ausência de recursos materiais adaptados à problemática de cada aluno	2PER2	2
			Inexistência de terapeutas necessários à Inclusão de alunos com NEE	1PEE3 1PER2	1
			Persistência do preconceito em relação à inclusão	1PDA1	1
			Recurso a apoios externos e parcerias	Apoio dos CRTIC e CRI para a eficácia da inclusão	1PEE1 1PEE1
			Algum apoio das autarquias	1PEE1	1
		Dificuldades relativas aos Assistentes Operacionais	Dificuldade na fixação de assistentes operacionais (AO)	1PEE1 1PER3	2
			Escassa disponibilidade das AO para trabalhar na Unidade	2PEE1	2
			Papel fundamental das AO nas Unidades	1PEE1 5PEE2 1PER2	7
			Necessidade de incentivos à fixação das AO	1PEE	1
			Ausência de formação das AOs para atenderem os alunos com	2PER2	2

			problemáticas graves		
Processos de implementação das orientações da nova legislação relativa à EI	Articulação /colaboração entre docentes	Trabalho colaborativo	Disponibilidade dos professores do ER e EE para articular	3PEE2	3
			Necessidade de coadjuvação entre docentes	2PEE2 5PER3 1CEE1 1PEE3	9
		Planificação da intervenção	Planificação conjunta na elaboração de alguns recursos	2PER3	2
	Flexibilidade curricular	Adequações curriculares	Inclusão nas atividades mas com adequações curriculares	2PER1 4PER1 1PER2	7
			Maior flexibilidade curricular	1PER2 1CEE1	2
			Necessidade de adequações curriculares significativas	3PER3	3
			Diversificação de recursos e atividades para a inclusão	1PEE3 1PER1 1PER2	3
			Importância da educação artística no trabalho com alunos com NEE	1PEE3	1
	Constrangimentos da inclusão dos alunos com NEE em sala de aula	Problemas da inclusão em sala de aula	Dificuldade dos professores em trabalhar com alunos com NEE graves	1PER3	1
			Escassa inserção dos alunos da CAA nas atividades comuns	4PER3	4
			Dificuldades no apoio diferenciado em	1PER3	3

			sala de aula regular	2CEE1	
		Dificuldade na realização de processos de diferenciação em sala de aula	Relevância da diferenciação pedagógica em sala de aula regular	1PEE2 1PEE2 3PER1	5
			Importância da diferenciação pedagógica para a motivação dos alunos com problemas	2PEE 2PEE2 4PER1	2
			Alguma resistência por parte dos docentes à diferenciação pedagógica	1PEE1 1PEE2	2
			Dificuldade em fazer diferenciação pedagógica	2PEE1 2PER1 3CEE1	7
			Possibilidade de ultrapassar a resistência à diferenciação pedagógica com apoio	2PEE	2
		Resistência dos prof à mudança nas práticas	Resistência por parte dos docentes em investir na formação para práticas mais inovadoras	1PDA1	1
			Possibilidade de ultrapassar a resistência através da definição de metas e objetivos	1PDA1	1
			Práticas inalteradas por parte dos docentes do ER	1PDA1 1PDA1	2
		Resistência de alguns docentes de EE para o trabalho nos Centros de Apoio	Relutância de alguns DEE em trabalhar em CAA	1PEE2	1

<b>Conceções sobre o trabalho dos CAA</b>	Aspectos positivos	Relevância dos Centros de Apoio à Aprendizagem	Importância dos CAA no apoio à educação inclusiva	1PEE2 4CEE1 2CEE1 1PEE3	8	
			Necessidade de garantir ambientes mais estruturados e equilibrados	1PDA1	1	
			CAA como resposta ao desafio da educação inclusiva	1PDA1	1	
			Pensar a educação numa perspectiva de inclusão centrada na pessoa	2PDA1	2	
			Importância de desenvolver a autonomia do aluno	2PEE2 1PER2	3	
		Criação de segundo CAA	Criação de nova Unidade de Apoio no AE	2PDA1	2	
			Existência atual de 2 Unidades de Apoio no AE	1PDA1	1	
		Criação de outras estruturas de apoio	Funcionamento interdisciplinar da EMAEI	4PDA1	4	
			Criação de gabinete para os problemas de indisciplina	1PDA1		
			Criação de gabinete de Projetos	1PDA1	1	
		Inserção dos alunos que frequentam o CAA nas atividades da escola	Importância da socialização com os pares	2PER1 1PER1	3	
			Importância da aprendizagem colaborativa com os pares	3PER1	3	
			Importância da educação para a cidadania no processo de inclusão	1PER1	1	
		Aspectos a melhorar	Dificuldades no	Deceção face às atividades	3PER2	3

	no CAA	trabalho realizado nos CAA	implementadas no CAA		
			Insuficiência de recursos humanos no CAA	1PER1	1
			Relutância de Alguns DEE em trabalhar no CAA	1PEE2	1
	Aspetos a melhorar na escola tendo em conta os alunos do CAA	Organização das salas de aula para a inclusão	Necessidade de redução de número de alunos por turma	1PER1	1
			Falta de tempo do professor do ensino regular para dar atenção ao aluno com NEE	2PER1 1PER2	3
			Prevalência de algumas práticas segundo o anterior decreto – lei	1CEE1	1
		Condições do espaço escolar	Dificuldades na acessibilidade arquitetónica	1PER2	1
			Necessidade de repensar a gestão do espaço tendo em conta a inclusão	2PDA1	2
	Aspetos a melhorar na formação de professores	Formação dos docentes para a inclusão	Necessidade/investimento de formação para os docentes	3PER1 1PDA1 1PDA1 4PDA1	9
			Dificuldade dos professores em trabalhar com alunos com NEE graves	1PER3 1PER2	1
	Aspetos a melhorar a nível do sistema	Problemas do sistema educativo em geral	Escassez de AE com Unidades de Apoio na região	1PDA1	1
			Dificuldade no cumprimento de currículos demasiado extensos	1PER2	1
Mudanças educativas sucessivas sem avaliação das medidas anteriores			2PER3	2	

		Problemas da profissão docente	Exaustão profissional	2PER3	2
			Desvalorização da profissão docente	1PER2 3PER3	4
			Necessidade de valorização da capacidade dos docentes	1PDA1	1

