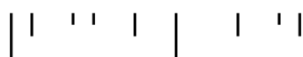


IMPLEMENTAÇÃO DE MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E INCLUSÃO: PERCEÇÕES DE PROFESSORES E FAMÍLIAS

Teresa Rodrigues

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

2021-2023



IMPLEMENTAÇÃO DE MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E INCLUSÃO: PERCEÇÕES DE PROFESSORES E FAMÍLIAS

Teresa Rodrigues

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

Orientadora: Professora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira

2021-2023

| ' ' | | ' ' |

Pede-se a uma criança:

Desenha uma flor!

Dá-se-lhe papel e lápis.

A criança vai sentar-se no outro canto da sala onde não há mais ninguém.

Passado algum tempo o papel está cheio de linhas.

Umhas numa direcção, outras noutras;

umas mais carregadas, outras mais leves;

umas mais fáceis, outras mais custosas.

A criança quis tanta força em certas linhas que o papel quase não resistiu.

Outras eram tão delicadas que apenas o peso do lápis já era demais.

Depois a criança vem mostrar essas linhas às pessoas: Uma flor!

As pessoas não acham parecidas estas linhas com as de uma flor!

Contudo a palavra flor andou por dentro da criança,

da cabeça para o coração e do coração para a cabeça,

à procura das linhas com que se faz uma flor,

e a criança pôs no papel algumas dessas linhas, ou todas.

Talvez as tivesse posto fora dos seus lugares,

mas, são aquelas as linhas com que Deus faz uma flor!

Almada Negreiros

AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo só foi possível devido ao incentivo e colaboração de algumas pessoas a quem deixo uma palavra de profunda gratidão.

A todos os participantes deste estudo, que desde a primeira hora se disponibilizaram e que, sem eles, esta aventura não seria possível.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas, que prontamente autorizou a investigação e o acesso a todos os documentos necessários para a mesma.

À Coordenadora da EMAEI, por todo o apoio prestado ao longo de todo o estudo.

À minha Coordenadora de Estabelecimento, pela constante motivação e suporte moral.

À Professora Doutora Isabel Pizarro Madureira, pela sua preciosa orientação e incansável disponibilidade, pelo seu carinho, empatia e cuidado ao longo de todo este processo.

Ao meu marido, por tudo, desde o incentivo à minha inscrição no curso de mestrado, ao acompanhamento que me foi dando ao longo de toda a investigação, pela paciência com que sempre me escutou, e pela disponibilidade e apoio que sempre demonstrou.

Aos meus filhos, que são a energia que me faz mover, pelo seu apoio incondicional e compreensão.

À minha Mãe, que é a razão de eu estar aqui, que, mesmo não estando, está sempre presente e a quem dedico este trabalho.

RESUMO

Este estudo insere-se na temática da inclusão, tendo como objetivo geral conhecer a opinião de professores e famílias acerca da implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), inscritas no Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho e, como objetivos específicos, identificar os critérios utilizados pelos professores para a seleção das MSAI, quais as suas perceções sobre a eficácia da implementação das MSAI e como avaliam essa eficácia; e perceber qual a participação das famílias na definição/ implementação das MSAI.

Perante tais objetivos, optou-se por realizar um estudo de caso que se enquadra no paradigma interpretativo. Como metodologia de recolha de dados, realizaram-se entrevistas semiestruturadas a nove participantes do mesmo Agrupamento de escolas: seis professores (três do 1º Ciclo e três de Educação Especial) e três pais. Optou-se ainda pela pesquisa e análise documental de diversas fontes: DL 54/2018 e dados dos alunos com MSAI, que frequentam o Agrupamento no 1º Ciclo.

A metodologia revelou-se adequada, permitindo atingir os objetivos do estudo. Segundo os participantes, a implementação das MSAI facilita a inclusão, traz vantagens para os alunos, respeitando as suas capacidades e promovendo a sua autoestima e bem-estar. Saliaram que as barreiras à sua implementação decorrem da falta de recursos humanos, resultante do número excessivo de alunos com MSAI em cada grupo/turma, tendo-se apurando na análise documental que cerca de um quarto dos alunos do 1º Ciclo beneficia de MSAI.

Apesar de todos os professores demonstrarem cuidado quanto à seleção, implementação e avaliação da eficácia das MSAI, os resultados desta investigação evidenciam dimensões lacunares que importa considerar: a falta de formação de alguns docentes sobre a escola inclusiva e opções metodológicas no sentido de reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem de todos os alunos; e a necessidade de incrementar uma cultura de maior envolvimento dos pais, nomeadamente na informação, seleção e implementação das MSAI, enquanto direito reforçado no decreto citado.

Palavras-chave: Inclusão; Participação; Desenho Universal para a Aprendizagem; Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão;

ABSTRACT

This study is part of the theme of inclusion, with the general objective of knowing the opinion of teachers and families regarding the implementation of the Learning and Inclusion Support Measures (MSAI), included in Decree-Law n° 54/2018, of 6 July and as specific objectives to identify the criteria used by teachers to select the MSAI, what are their perceptions about their effectiveness of implementation and how they evaluate this effectiveness; and understand the participation of families in their definition/implementation.

Given these objectives, it was decided to carry out a case study that fits into the interpretative paradigm. As a data collection methodology, semi-structured interviews were carried out with nine participants from the same group of schools: six teachers (three from 1st Cycle and three from special education) and three parents. It was also decided to research and analyze documents from different sources: DL 54/2018 and data from students with MSAI, who attend the Group in the 1st cycle.

The methodology proved to be adequate, allowing the study objectives to be achieved. According to the participants, the implementation of MSAI facilitates inclusion, brings benefits to students, respecting their abilities and promoting their self-esteem and well-being. They highlighted that the barriers to its implementation arise from the lack of human resources, resulting from the excessive number of students with MSAI in each group/class, and it was found in the documentary analysis that around a quarter of 1st cycle students benefit from MSAI.

Although all teachers show care regarding the selection, implementation and evaluation of the effectiveness of the MSAI, the results of this investigation highlight gaps that are important to consider: the lack of training of some teachers on inclusive schools and methodological options to reduce barriers teaching and learning for all students; and the need to increase a culture of greater parental involvement, particularly in the information, selection and implementation of MSAI, as a right reinforced in the aforementioned decree.

Keywords: Inclusion; Participation; Universal Design for Learning; Measures to Support Learning and Inclusion;

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
1. Enquadramento teórico.	4
1.1. Breve perspetiva histórica da Educação Especial	5
1.2. Definição de conceitos.....	7
1.2.1. Inclusão e educação inclusiva	7
1.2.2. Escola inclusiva	8
1.2.3. Pedagogia inclusiva.....	10
1.2.4. Desenho universal de aprendizagem (DUA)	11
1.2.5. Diferenciação pedagógica	13
1.2.6. Participação dos alunos e das famílias	14
1.2.6.1. Tipos de participação das famílias nas escolas	16
1.2.7. Trabalho colaborativo entre professores	18
1.3. Três décadas, três decretos.....	19
1.3.1. Decreto-Lei n.º 319/91	21
1.3.2. Decreto-Lei n.º 3/2008	22
1.3.3. Decreto-Lei n.º 54/2018	23
1.4. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI)	25
1.4.1. Medidas Universais (MU).....	28
1.4.2. Medidas Seletivas (MS)	28
1.4.3. Medidas Adicionais (MA).....	29
1.5. A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)	31
2. Enquadramento metodológico.....	34
2.1. Definição do problema e questões orientadoras.....	35
2.2. Objetivos de estudo.....	37
2.3. Desenho do estudo	38
2.4. Caracterização do contexto escolar	39
2.5. Ética, autorizações e consentimento informado	40
2.6. Participantes	41
2.7. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados	43
3. Apresentação e discussão dos resultados	45
3.1. Apresentação dos resultados da análise documental	46
3.1.1. Resultados da análise ao DL 54/2018.....	46
3.1.2. Resultados da análise à documentação referente aos alunos que beneficiam de MSAI.....	53
3.1.2.1. Resultados da análise à documentação referente aos alunos que beneficiam de MU.....	55
3.1.2.2. Resultados da análise à documentação referente aos alunos que beneficiam de MS e MA.....	56
3.1.3. Levantamento e análise das problemáticas associadas aos alunos com MS e/ou MA	61

3.1.4	Levantamento e análise das adaptações ao processo de avaliação dos alunos com MS e MA.....	65
3.1.5.	Levantamento e análise do número de alunos que beneficiam de MSAI e frequentam as AEC	67
3.1.6.	Síntese dos resultados decorrentes da análise documental	70
3.2.	Apresentação dos resultados das entrevistas	73
3.2.1.	Opinião dos professores e dos encarregados de educação sobre o DL 54/2018.75	
3.2.1.1.	Vantagens do DL 54/2018.....	75
3.2.1.2.	Desvantagens do DL 54/2018	79
3.2.2.	Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI)	83
3.2.2.1.	Tipos de MSAI implementadas	84
3.2.2.2.	Razões para implementação de MS ou MA.....	87
3.2.2.3.	Razões para implementação de MU	91
3.2.2.4.	Razões para MU cumulativamente com MS/MA.....	94
3.2.2.5.	Processo de seleção das MSAI.....	95
3.2.2.6.	Intervenientes no processo de avaliação.....	99
3.2.2.7.	Participação dos pais no processo de avaliação	100
3.2.2.8.	Papel do PTT no processo de seleção/implementação das MSAI.....	105
3.2.2.9.	Papel do PEE no processo de seleção/implementação das MSAI.....	107
3.2.2.10.	Articulação com outros professores (Inglês e AEC).....	110
3.2.2.11.	Articulação escola/família	112
3.2.3.	Avaliação da eficácia das MSAI	115
3.2.3.1.	Processo de avaliação da eficácia das MSAI.....	116
3.2.3.2.	Alteração das MSAI.....	119
3.2.3.3.	Intervenientes no processo de avaliação da eficácia das MSAI.....	121
3.2.3.4.	Comunicação da eficácia das MSAI.....	123
3.2.3.5.	Opinião sobre a avaliação da eficácia das MSAI.....	126
3.2.4.	Dificuldades dos professores na implementação das MSAI	128
3.2.4.1.	Número excessivo de alunos	129
3.2.4.2.	Falta de formação específica e prática	133
3.2.4.3.	Conceção inadequada sobre o papel do PEE	136
3.2.4.4.	Integração das unidades de ensino especializadas no CAA.....	137
3.2.4.5.	Falta de crença nas capacidades do aluno.....	139
3.2.5.	Superação das dificuldades dos professores	140
3.2.5.1.	Trabalho colaborativo	140
3.2.5.2.	Estratégias diferenciadas	142
3.2.5.3.	Opinião dos professores sobre a resolução dos problemas	143
3.2.6.	Conhecimento sobre o DL 54/2018.....	144
3.2.6.1.	Conhecimento global sobre a legislação	145
3.2.6.2.	Conhecimento específico sobre a legislação	146
3.2.6.3.	Desconhecimento do DL 54/2018	148
3.2.6.4.	Conhecimento das MSAI	149
3.2.7.	Perceção global dos pais sobre a implementação das MSAI	150

3.2.7.1. Vantagens das MSAI.....	151
3.2.7.2. Valorização do trabalho dos professores/escola	154
3.2.7.3. Escassa participação dos pais	155
3.2.7.4. Falta de recursos humanos	157
3.2.7.5. Barreiras à implementação das MSAI.....	159
3.2.8. Síntese dos resultados decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas.....	160
4. Considerações finais.....	165
5. Referências	169
6. Anexos	177
Anexo A - Autorização do Diretor do Agrupamento de Escolas	178
Anexo B - Transcrição das entrevistas.....	180
Anexo C - Validação das entrevistas pelos participantes	251
Anexo D - Guiões das entrevistas	262
Anexo E - Análise de conteúdo das entrevistas	274
Anexo F - Resultados das entrevistas	403
Anexo G - Tabela síntese das categorias e subcategorias	407
Anexo H - Levantamento das problemáticas associadas aos alunos com MSAI por escolas	422
Anexo I – Levantamento das adaptações ao processo de avaliação dos alunos com MSAI (art.º 28.º do DL 54/2018)	427

Índice de Figuras

Fig. 1- Processo ensino/aprendizagem	13
Fig.2- Princípios, características e condições de abordagem multinível.....	26
Fig. 3- Mapa conceptual sobre as ideias base do DL n° 54/2018	47
Fig. 4- Níveis de intervenção das MSAI	49

Índice de Tabelas

Tabela 1- Tipos de participação das famílias nas escolas	17
Tabela 2- Cronologia da legislação portuguesa mais recente ao nível da educação especial	20
Tabela 3- Caracterização dos participantes – professores	42
Tabela 4 - Caracterização dos participantes – encarregados de educação.....	42
Tabela 5 Número de alunos que beneficiam de MSAI em cada escola do agrupamento	53
Tabela 6- Número total de alunos com MU por anos de escolaridade e por escola do agrup.	55
Tabela 7- Alíneas das MSAI selecionadas para os alunos com MU, MS e MA	58
Tabela 8- Problemáticas associadas aos alunos com MU, MS e MA	63
Tabela 9- Número de alunos com MSAI e adaptações ao processo de avaliação por escolas.....	66
Tabela 10- Número de alunos que frequentam AEC por anos de escolaridade	68
Tabela 11- Alunos do agrupamento com MSAI que frequentam AEC.....	69
Tabela 12- Tema 1-Opinião sobre o DL54/2018.....	75
Tabela 13 Categoria 1- Vantagens do DL54/2018.....	76
Tabela 14- Categoria 2- Desvantagens do DL 54/2018.....	80
Tabela 15- Tema 2- MSAI	83
Tabela 16- Categoria 1- Tipos de MSAI	84
Tabela 17- Categoria 2- Razões para a implementação de MS ou MA	87
Tabela 18- Categoria 3- Razões para a implementação de MU	91
Tabela 19- Categoria 4- Razões para MU cumulativamente com MS /MA.....	94
Tabela 20- Categoria 5- Processo de seleção das MSAI.....	95
Tabela 21- Categoria 6- Intervenientes no processo de avaliação	99
Tabela 22- Categoria 7- Participação dos pais no processo de avaliação	101
Tabela 23- Categoria 8- Papel do PTT no processo de seleção/implementação das MSAI	105
Tabela 24- Categoria 9- Papel do PEE no processo de seleção/implementação das MSAI	107
Tabela 25- Categoria 10- Articulação com outros professores (Inglês e AEC)	110
Tabela 26- Categoria 11- Articulação escola/família.....	112
Tabela 27 – Tema 3- Avaliação da eficácia das MSAI.....	115
Tabela 28- Categoria 1- Processo de avaliação da eficácia das MSAI	116
Tabela 29- Categoria 2- Alteração das MSAI	119
Tabela 30- Categoria 3- Intervenientes no processo de avaliação da eficácia das MSAI	121
Tabela 31- Categoria 4- Comunicação da eficácia das MSAI	124
Tabela 32- Categoria 5- Opinião sobre a avaliação da eficácia das MSAI	126

Tabela 33- Tema 4- Dificuldade dos professores na implementação das MSAI.....	128
Tabela 34- Categoria 1- Número excessivo de alunos.....	129
Tabela 35- Categoria 2- Falta de formação específica e prática	133
Tabela 36- Categoria 3- Conceção inadequada sobre o papel do PEE.....	136
Tabela 37- Categoria 4- Integração das UEE nos CAA.....	137
Tabela 38- Categoria 5- Falta de crença nas capacidades dos alunos	139
Tabela 39- Tema 5- Superação das dificuldades dos professores	140
Tabela 40- Categoria 1- Trabalho colaborativo	140
Tabela 41- Categoria 2- Estratégias diferenciadas.....	142
Tabela 42- Categoria 3- Opinião dos professores sobre a resolução dos problemas... ..	143
Tabela 43- Tema 6- Conhecimento sobre o DL 54/2018.....	145
Tabela 44- Categoria 1- Conhecimento global sobre a legislação	146
Tabela 45- Categoria 2- Conhecimento específico sobre a legislação	147
Tabela 46- Categoria 3- Desconhecimento do DL54/2018.....	148
Tabela 47- Categoria 4- Conhecimento das MSAI.....	149
Tabela 48- Tema 7- Perceção global dos pais sobre a implementação das MSAI	151
Tabela 49- Categoria 1- Vantagens das MSAI	152
Tabela 50- Categoria 2- Valorização do trabalho dos professores/escola.....	154
Tabela 51- Categoria 3 Escassa participação dos pais	155
Tabela 52- Categoria 4- Falta de recursos humanos	157
Tabela 53- Categoria 5- Barreiras à implementação das MSAI.....	159

Lista de Abreviaturas

AC – Acomodações curriculares

ACES/USL – Agrupamento de centros de saúde/Unidade local de saúde

ACNS – Adaptações curriculares não significativas

ACS – Adaptações curriculares significativas

AEC – Atividades de enriquecimento curricular

CAA – Centro de apoio à aprendizagem

CRI – Centro de recursos para a inclusão

DGE – Direção Geral da Educação

DL - Decreto-Lei

DUA – Desenho universal para a aprendizagem

EE – Encarregados de educação

EMAEI – Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva

MA – Medidas adicionais

MS – Medidas seletivas

MSAI – Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

MU – Medidas universais

NEE – Necessidades educativas especiais

PASEO – Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória

PEA – Perturbação do espectro do autismo

PEI – Programa educativo individual

PEE – Professor de educação especial

PTT – Professor titular de turma

RTP – Relatório técnico-pedagógico

UEE – Unidades de ensino estruturado

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação

UR – Unidades de resposta

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

No âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas de Cognição e Multideficiência, a presente dissertação tem como objetivo geral conhecer as Perceções de Professores e Famílias acerca da implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), inscritas no Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. O tema deste estudo decorre de uma grande preocupação pessoal e profissional perante as dificuldades sentidas na implementação prática dos princípios e medidas preconizadas no referido Decreto-lei sobre Educação Inclusiva.

O nosso país tem vindo a definir um conjunto de normativos legais facilitadores e promotores da inclusão, entre os quais o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Autonomia e Flexibilização Curricular, as Aprendizagens Essenciais, e recentemente o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Contudo, a implementação na prática pedagógica das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, inscritas no normativo legal, é sempre complexa, exigindo mudanças quer aos professores, quer à escola, tornando-se, portanto, pertinente e importante a realização desta investigação.

Nesse sentido, esta dissertação é composta por um *Enquadramento teórico*, onde se apresenta uma breve perspetiva histórica sobre a Educação Especial e abordam-se vários conceitos importantes como: inclusão e educação inclusiva, escola inclusiva, pedagogia inclusiva, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), diferenciação pedagógica, participação dos alunos e das famílias e trabalho colaborativo entre professores. Analisando-se ainda, numa perspetiva histórica, os normativos legais mais recentes até à entrada em vigor do Decreto-Lei nº 54/2018, também neste ponto, é analisada a abordagem multinível, preconizada no referido decreto, e as MSAI, enquanto ponto fulcral do objeto deste estudo, bem como a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), como recurso específico organizacional.

De seguida, apresenta-se o *Enquadramento metodológico*, onde são definidas as questões orientadoras deste estudo, os objetivos gerais e específicos que lhe estão subjacentes,

enquadrando-o numa linha de investigação, determinando as técnicas e os instrumentos de recolha e tratamento de dados, bem como os participantes no estudo.

No terceiro capítulo procede-se à *Apresentação e discussão dos resultados*, resumem-se todos os aspetos conclusivos e mais significativos emergentes da pesquisa documental efetuada e da análise de conteúdo das entrevistas.

Por fim, no quarto capítulo, tecem-se as *Considerações finais*, abordando, criticamente, os resultados mais significativos, e, perante estes, apresentam-se algumas sugestões, no sentido de remediar os problemas levantados e promover uma efetiva participação e conseqüente inclusão.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| | ' ' | | ' ' |

1.1. Breve perspectiva histórica da Educação Especial

Ao longo dos tempos, tem havido uma preocupação crescente com a Educação Especial, sendo que “a maior parte dos autores que se debruçaram sobre esta temática distingue quatro grandes fases na forma de atendimento a esta população” (Madureira e Leite, 2003, p.17).

Segundo estas autoras, a primeira fase, ou a Pré-História da Educação Especial, que não tem início preciso, remonta à antiguidade clássica, em que há relatos do infanticídio praticado sobre bebés deficientes em cidades gregas, ou ainda a conceção, na Idade Média, de “que os deficientes eram considerados possuídos pelo demónio e submetidos a exorcismos” (2003, p.18) ou até deixados ao abandono em florestas e matas.

Mais tarde, nos séculos XVII e XVIII, aparecem descrições de internamento de deficientes em asilos e hospícios, onde eram “tratados como criminosos”, (2003, p.18) não lhes sendo dado qualquer tipo de atenção ou cuidado especial. No entanto, na Europa e também em Portugal, começam a surgir algumas instituições para surdos e cegos, sobretudo a partir do século XVII. Madureira e Leite (2003), referem que “[t]ambém em Portugal, durante este período foram sendo criados os primeiros institutos e asilos para cegos e para surdos, partindo de iniciativas religiosas e com finalidades de benemerência”. (2003, p.18)

A partir do século XIX, e até sensivelmente aos anos 30 do século XX, inicia-se uma segunda fase, em que se “generaliza a noção de que a sociedade é responsável pela protecção e apoio à população deficiente e surgem instituições especializadas para deficientes (Madureira e Leite, 2003, p.19)”. Contudo, dependendo da sua génese, enquanto umas instituições tinham como objetivo a assistência ao deficiente e à família, “outras tinham já finalidades marcadamente educativas” (2003, p.19). Assim, durante este período, começam a aparecer estudos de carácter científico, que procuravam “diferenciar não só tipos de deficiência, como também graus e formas de uma mesma deficiência” (2003, p.19), e que levaram à definição de métodos e técnicas de avaliação dos vários tipos de (in)capacidades visuais, auditivas, motoras e intelectuais. Assiste-se então, segundo as mesmas

autoras, a uma mudança gradual da perspectiva *assistencial* para uma perspectiva *clínica*, mas com, cada vez mais, preocupações educativas.

A terceira fase, que começa por volta de 1930/40, nos países ocidentais, com o início e/ou expansão da escola básica pública e obrigatoriedade da mesma, a Educação Especial assume um “carácter marcadamente educativo” com a busca de “soluções pedagógicas mais adequadas” (Madureira e Leite, 2003, p. 20). No nosso país, aparece o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira como o “primeiro centro de observação e diagnóstico médico-pedagógico para “crianças anormais”, com a abertura das primeiras classes especiais, anexas às escolas públicas do 1º Ciclo.” (2003, p.20)

É nesta fase, que, segundo Madureira e Leite (2003), cresce a conceção de que estes alunos têm *direito* a ser educados em escolas adequadas e que a sociedade tem o *dever* de apoiar a criação das mesmas, bem como de proporcionar a *formação* de professores especializados. Passa, assim, a haver, segundo as autoras, o “direito à educação especializada” e à “responsabilização pública organizada” (2003, p.21).

Todavia, é a partir da década de 60 do século XX, - **a quarta fase**- a par das grandes modificações políticas socioeconómicas e culturais do mundo ocidental, que a Educação Especial assume um papel cada vez mais importante, deixando de ter um “cunho marcadamente segregacionista, quer a nível social, quer a nível escolar” (2003, p.21). Desenvolvem-se novas abordagens pedagógicas e gradualmente estes alunos são integrados nas “estruturas regulares de ensino”, ou seja, dá-se uma mudança na filosofia subjacente a uma conceção de *segregação* para o conceito de *integração*.

Paralelamente, Birch (1974), citado por Bautista (1997), define a integração escolar como um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem.

Importa compreender que a conceção de Educação Especial foi evoluindo ao longo dos tempos, passando do “estudo das deficiências específicas, das carências pessoais e do seu atendimento” (2003, p.21) para ser vista como “um conjunto de programas educativos dirigidos às crianças e jovens deficientes” (OCDE-CERI, 1984, citado por Madureira e Leite, 2003, p.21).

Atualmente, e tendo em linha de conta a Declaração de Salamanca de 1994, que reafirma o “compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (Declaração de Salamanca, 1994) estamos perante uma visão muito mais abrangente e holística da Educação, a conceção de uma nova escola, para todos e para cada um, uma Escola Inclusiva.

1.2 - Definição de conceitos

1.2.1 – Inclusão e Educação Inclusiva

No dicionário *Infopédia da Língua Portuguesa*, a palavra *inclusão* significa: (i) ato ou efeito de abranger, compreender ou integrar; (ii) ato ou efeito de inserir ou acrescentar; (iii) corpo ou coisa incluída. Mas, afinal, o que se entende por inclusão a nível filosófico e educativo?

Freire, (2008) refere que “(a) inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.”

Adianta que, para além do que foi referido, a inclusão a nível educacional pressupõe que se possibilite o desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos alunos, de forma a poderem exercer o direito de cidadania, com uma educação de qualidade que tem em linha de conta as necessidades e interesses dos alunos.

Segundo Booth & Ainscow (2002, p.7), a inclusão implica mudança, dado que se trata de “um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos”. Vão mais longe quando afirmam que “é um ideal a que todas as escolas podem aspirar, mas que nunca será plenamente atingido” (ibidem), apesar de referirem que a inclusão ocorre logo que se inicia o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Para os autores, uma escola inclusiva é uma escola que está em movimento.

Segundo Wilson (2000), citado por Sanches e Teodoro (2006, p.69), inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia, conceitos estes que proclamamos, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática,

pois a educação inclusiva implica em mudanças organizacionais e metodológicas difíceis de implementar. Assenta na convicção de que a escola inclusiva é uma escola de qualidade para todos os alunos (Ainscow, 1991), independentemente das capacidades de cada um, e faz-se, por um lado por aqueles que se encontram em situações problemáticas e, por outro, por todos os que no momento não vivenciam essas situações (Sanches & Teodoro, 2006, p. 71). Esta partilha de saberes entre uns e outros promove uma sociedade mais justa, mais solidária, mais inclusiva.

O conceito de educação inclusiva, segundo Bénard da Costa *et al*, (2006), implica “um olhar sobre todos os alunos, considerando que qualquer criança, em qualquer momento, pode ter dificuldades ou deparar com obstáculos na sua aprendizagem”. A autora refere ainda que este conceito “não visa de forma exclusiva as crianças consideradas com *necessidades educativas especiais*, mas antes a todos os alunos, incluindo os que se encontram em maior situação de vulnerabilidade.”

A multiplicidade de problemas que a nossa sociedade enfrenta e que provocam barreiras à aprendizagem, obriga a uma multiplicidade de estratégias e soluções que dêem resposta às mesmas. Os princípios e as práticas da educação inclusiva numa Escola Inclusiva para Todos, “podem contribuir para ultrapassar, com maior eficácia, as barreiras que se opõem ao desenvolvimento integral e ao sucesso educativo de muitos alunos e para um progresso global educativo mais efectivo”. Bénard da Costa, (2006)

1.2.2 – Escola Inclusiva

Em conformidade com a Declaração de Salamanca, de 1994, entende-se que,

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com

as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

(Declaração de Salamanca, 1994, pp. 11-12).

Sendo a educação para todos o primeiro objetivo mundial da UNESCO (United Nations, s.d.), está implícita a consideração pela diversidade de todos e a particularidade de cada um na construção da escola inclusiva, o que, segundo a DGE “implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese; a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas, não podendo nenhuma delas ser negligenciada.” (DGE, s.d.)

Ou seja, não basta publicar um normativo legal para que a escola se torne inclusiva. É necessário mudar mentalidades, formar professores e proporcionar condições nas escolas e sociedade para que a inclusão aconteça de facto.

Nesse sentido, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, emanadas pela Direção Geral de Educação em 2016, definem inclusão como um

[p]rocesso que, atendendo à diversidade, promove a participação e o sentido de pertença dos intervenientes, independentemente das características individuais e sociais de cada um. Em contexto educativo implica, pois, criar respostas que garantam o direito de todos à educação e a uma maior igualdade de oportunidades. (Glossário, cap.5)

No entanto, a construção da escola inclusiva é uma tarefa árdua que envolve vários agentes, “uma tarefa dos professores, dos pais e dos governantes, na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos e, ainda, protagonistas de mentalidades abertas à mudança e ao respeito e celebração da diversidade humana” (Ainscow, 1999, Mittler, 2000).

Com a escola inclusiva, todos os alunos, estão na escola para aprender, de forma ativa, participando. Não se limita à presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal forma que a criança/o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno (Rodrigues, 2003), não é uma parte do todo, faz parte do todo (Correia, 2001).

Uma escola inclusiva é uma escola que acolhe e responde às diferentes necessidades dos seus alunos, assegurando uma educação de qualidade a todos, através da introdução de mudanças no contexto educativo. (Pereira & Micaelo, 2013)

1.2.3 - Pedagogia Inclusiva

A pedagogia inclusiva, segundo Florian (2010), citado por Madureira (2017), traduz-se pela ampliação das estratégias e atividades que normalmente são realizadas em contexto escolar, disponibilizando-as para todos os alunos, sem, contudo, recorrer a processos individualizados de ensino para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Trata-se de uma outra forma de ensino e aprendizagem, que visa responder às diferenças dos alunos e que pressupõe a criação de um ambiente rico em aprendizagens, caracterizado por aulas onde as oportunidades de aprendizagem são suficientemente acessíveis e colocadas à disposição de todos, para que todos sejam capazes de participar na vida da sala de aula (Florian, 2010; Florian & Black-Hawkins, 2010; Florian & Kershner, 2009). Ou seja, adotar estratégias de aprendizagem que promovam o aumento da participação de todos, em todas as atividades, em vez de promover atividades diferentes ou supletivas para os alunos que revelam dificuldades.

A pedagogia inclusiva tem como base aspetos relacionais, em que os docentes acreditam que qualquer aluno pode aprender, promovendo a autonomia e autoconfiança da criança, e que esta capacidade de aprendizagem pode ser melhorada, o que nos leva ao conceito de transformabilidade e aos princípios pedagógicos que estão subjacentes: colaboração, confiança e todos os alunos. (Hart et al, 2004).

Segundo Madureira (2017), os defensores da pedagogia inclusiva, “consideram que é útil ver as dificuldades de aprendizagem como problemas para os professores resolverem e não como problemas que existem dentro de alunos. Esta visão, segundo a autora, retira a sensação de incapacidade e de falta preparação/formação dos professores em trabalhar com alunos com NEE, incentivando-os ao trabalho colaborativo no sentido de dar respostas adequadas aos problemas com que se deparam.

Na mesma perspetiva, Frias e Leite (2021, p.205), consideram que “precisamos de professores que compreendam que inclusão é a responsabilidade de perceber e conhecer os seres humanos por detrás dos alunos, independentemente das suas características e do seu ponto de partida.” Nesse sentido, e tendo em conta os perfis dos alunos, as suas capacidades e potencialidades, promover estratégias que eliminem as barreiras à aprendizagem, através de metodologias ativas que promovam a participação de todos os alunos, em que o aluno seja o foco e não o problema. Ainda segundo as autoras, “é essencial que o professor não sinta medo de rótulos ou diagnósticos e encare todos os alunos como mais um desafio.”

1.2.4 - Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

O Conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) nasce de uma concepção ligada à arquitetura (Desenho Universal), de 1980 pelo arquiteto Ron Mace, e baseia-se no projeto/ construção de edifícios e equipamentos acessíveis para todos, ou seja, que todos, independentemente das suas dificuldades de mobilidade possam usar.

Este conceito da arquitetura tem como base sete princípios, (Gabrilli, 2016) que são mundialmente utilizados em programas vocacionados para a acessibilidade plena, sendo eles: qualquer equipamento deve ser igualitário, adaptável, óbvio, conhecido, ou seja, de informação de fácil perceção, seguro, sem esforço ou baixo esforço físico e abrangente (dimensão e espaço).

Na década de 90, David Rose e os seus colaboradores do Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (CAST), nos Estados Unidos, em parceria com o Gabinete de Programas de Educação Especial (OSEP) do Departamento de Educação dos Estados Unidos, transpuseram este conceito para a educação. Assim, o conceito de DUA, segundo Madureira e Nunes (2015) foi transposto para a educação, e “corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem”, assegurando o acesso, a participação e o sucesso educativo de todos.

Na opinião de Domingos et al. (2014), citado por Madureira e Nunes (2015), o DUA vê a diversidade como uma “força que faz avançar e não um desafio a vencer” (p.25), e procura ajudar todos os alunos a tornarem-se “expert learners” (p.25), i.e., a serem “alunos que definem os seus próprios objetivos de aprendizagem e que monitorizam o seu progresso através desses objetivos” (p.25).

O DUA assenta em três princípios base, que englobam um conjunto de orientações para tornar as salas de aula mais acessíveis a todos os alunos:

- Princípio I: Fornecer vários meios de representação (o “que” aprender);
- Princípio II: Fornecer vários meios de ação e de expressão (o “como” da aprendizagem);
- Princípio III: Fornecer vários meios de envolvimento (o “porquê” da aprendizagem)

A implementação de práticas pedagógicas em sala de aula, tendo por base o DUA, implica uma abordagem flexível e personalizada por parte dos docentes, na forma como envolvem e motivam os alunos nas situações de aprendizagem, no modo como apresentam a informação e na forma como avaliam os alunos, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa.

Trata-se de uma abordagem que, segundo vários autores citados por Madureira (2018, p.41), tem por base, também, os conhecimentos resultantes das neurociências, os quais nos indicam “como é que o cérebro aprende e como se pode proporcionar um ensino eficaz”. Segundo este modelo, o processo de aprendizagem, envolve três sistemas básicos: as redes afetivas, que se relacionam com a motivação para a aprendizagem, as redes de reconhecimento, que se referem ao que aprendemos, e as redes estratégicas, que dizem respeito ao como aprendemos, sendo que a cada uma destas redes corresponde a uma localização cerebral com funções específicas (Meyer et al., 2014).

Desta forma, é uma abordagem que procura garantir o acesso ao currículo comum por todos os alunos, tendo por base o conhecimento dos mesmos e a implementação de múltiplas opções, de forma a envolver e motivar os alunos para a aprendizagem (Madureira, 2018, p.42). A promoção da participação de todos, através de estratégias diversificadas e

flexíveis, aliada a formas de avaliação que se adequem a todos os alunos, assegurará assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos (Madureira, 2018, p. 41).

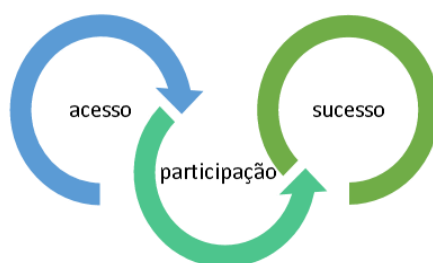


Fig. 1 – Processo de ensino e aprendizagem

Fonte: elaboração própria

Perante as duas abordagens pedagógicas, que sumariamente definimos, Madureira (2018, p.49) refere que as mesmas são “complementares, uma vez que mostram que a gestão e organização do processo de ensino e aprendizagem e a relação pedagógica” são fundamentais para a construção de uma educação e de uma escola inclusiva, garantindo assim o acesso, a participação e o conseqüente sucesso educativo.

1.2.5 – Diferenciação Pedagógica

Entende-se por diferenciação pedagógica “o conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças importantes inter e intra-individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objectivos didáticos” (E. De Corte et al, 1990, p. 280).

A pedagogia diferenciada, como também é denominada por vários autores (Gomes, 2011; Pinto e Gomes, 2013; Santana, 2000) é assim entendida como a adequação da escola aos alunos, potenciando os seus interesses, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem, “visando facilitar a progressão curricular de cada aluno, em situação de grupo” (Visser, 1993).

A utilização da diferenciação pedagógica implica a implementação de múltiplos mecanismos de aprendizagem, a saber, trabalho cooperativo autorregulado pelos alunos e

trabalho individualizado, de acordo com as aprendizagens realizadas pelo aluno anteriormente. Implica ainda, por parte do professor, que este informe os alunos e converse com eles sobre as aprendizagens a realizar, fazendo uma listagem dos conteúdos a adquirir e onde os alunos vão verificando, de forma autónoma, as suas aquisições; que organize e negocie previamente as atividades a realizar; que elabore instrumentos de planificação, monitorização e avaliação das aprendizagens com a participação dos alunos; que crie e construa ou selecione espaços e recursos educativos que permitam o trabalho autónomo, individualmente ou em grupo.

Segundo Heacox (2006, p.10), “diferenciar o ensino implica alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou interesses de cada aluno”.

Tendo em conta o preconizado no preâmbulo do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos Ensinos Básico e Secundário (Despacho n.º 5908/2017), é, pois, emergente a promoção de práticas de diferenciação pedagógica em contexto pedagógico, dado que se sabe que “a diferenciação pedagógica é um dos principais instrumentos para garantir melhores aprendizagens” para todos os alunos.

Refletindo nos dias de hoje, as salas de aula são caracterizadas pela diversidade: de competências e capacidades dos alunos, de situações socioeconómicas, familiares, culturais, ritmos de aprendizagem, níveis de aprendizagem, desempenho, resultados, estilos de aprendizagem, atitudes e comportamentos, interesses e motivação (Carvalho, 2018, p. 62), pelo que se impõe a diferenciação pedagógica como resposta às necessidades emergentes destas diversidades.

1.2.6 – Participação dos alunos e das famílias

A participação, significa a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles em experiências educativas partilhadas. Isto requer um envolvimento activo na aprendizagem e tem implicações na forma como é vivido o processo educativo. Mais ainda, implica o reconhecimento, a aceitação e a valorização de si próprio. (Booth & Ainscow, 2002, p.7)

Sabendo que “a aprendizagem depende de todas as interações que se estabeleçam, tanto na aula, como no exterior” (DGE, 2020, p. 2), não é possível fazer aprendizagens “de elevado nível” se neste processo não se der lugar à inclusão das famílias e da comunidade “e se as experiências dos alunos não forem trazidas para o processo de ensino e aprendizagem” (ibidem).

Tendo em conta que o termo *participação*, de acordo com a Infopédia, significa (i) o ato ou efeito de participar, (ii) o envolvimento em determinada atividade, e que o processo de ensino e aprendizagem requer que o aluno se envolva ativamente nas atividades para se apropriar das descobertas e das experiências que lhe são proporcionadas, faz todo o sentido que se minimizem todas as barreiras à aprendizagem e à participação efetiva de todos os alunos nas mesmas, promovendo a inclusão (Booth & Ainscow, 2002, p.8), bem como se promova a participação das famílias na vida escolar, como agentes promotores do sucesso educativo.

O documento oficial *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), refere que “todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos”, salientando que “[g]arantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível” (DGE, 2017 p. 13).

Para Tomás e Gama, “a participação é um processo gradual, mas seguro, que se pretende, pela experiência e pela aprendizagem da participação das crianças, seja um valor em si mesmo e um direito fundamental da infância no reforço dos seus valores democráticos” (2011, p.3). As autoras afirmam ainda que a participação tem como significado uma influência direta nas decisões e, bem assim, no processo de negociação, sendo fundamentais a negociação e a concertação entre crianças e adultos. Consequentemente, o processo integra divergências e convergências relativas ao que se pretende atingir e dá origem a um processo híbrido, promovendo a autodeterminação.

Numerosas investigações internacionais, ao longo dos últimos anos, têm corroborado e demonstrado os benefícios da participação das famílias e da comunidade na Educação.

O projeto INCLUD-ED realizado em 2009 (Projeto de pesquisa, coordenado pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona) estudou várias investigações realizadas, das quais se conclui que a participação da comunidade nas escolas melhora o rendimento académico dos alunos (INCLUD-ED, 2009, p.45).

De acordo com o referido estudo, citado pela DGE (2020, p.2) a colaboração das famílias contribui para a transformação das relações dentro das escolas, ajudando a ultrapassar as desigualdades através da otimização de resultados académicos e do estabelecimento de relações de equidade. Paralelamente, verifica-se que os alunos que revelam maior risco de exclusão social e educativa são particularmente beneficiados com esta participação, assim como os alunos pertencentes a minorias e os portadores de deficiência (INCLUD-ED, 2009, p. 49).

1.2.6.1 -Tipos de participação das famílias nas escolas

A participação das famílias nas escolas varia em forma e grau, dependendo de como se concretiza. De acordo com o projeto INCLUD-ED, foram identificados cinco tipos de participações educativas da comunidade, a saber, a informativa, a consultiva, a de tomada de decisões, a de avaliação e a educativa. De entre estes tipos de participação, os três últimos são os que têm um maior impacto no sucesso escolar, como se pode observar na tabela 1 *infra*:

A participação informativa e a participação consultiva são as formas mais comuns de participação das famílias nas escolas, nomeadamente quando os pais são convocados para as reuniões e lhes é transmitida a informação e as decisões que os docentes vão tomando relativamente à educação e ao percurso académico dos seus filhos.

A participação consultiva ocorre sobretudo ao nível dos órgãos onde as famílias estão representadas (e.g. associação de pais). No entanto, este tipo de participação limita-se a aprovar, ou não, propostas que lhes são apresentadas, depois de ouvida a sua opinião.

Estes dois tipos de participação, segundo o estudo referido, têm pouco impacto na vida escolar dos seus filhos e poucas probabilidades de influenciar o sucesso escolar dos alunos.

A *participação decisiva*, como a própria palavra indica, implica uma participação ao nível das tomadas de decisão sobre problemas relevantes da escola, nomeadamente referentes às atividades letivas e não letivas, projetos, regulamentos, etc.

Tabela 1 – *Tipos de participação das famílias nas escolas*

PARTICIPAÇÃO INFORMATIVA	As famílias recebem informação sobre as atividades escolares, o funcionamento da escola e as decisões que foram tomadas.	Poucas oportunidades para conseguir sucesso escolar e a participação das famílias
	As famílias não participam na tomada de decisões na escola.	
	As reuniões de pais consistem em informar as famílias sobre as referidas decisões.	
PARTICIPAÇÃO CONSULTIVA	Os pais têm um poder de decisão muito limitado.	
	A participação baseia-se na consulta das famílias.	
	A participação é veiculada através dos órgãos de gestão da escola.	
PARTICIPAÇÃO DECISIVA	Os membros da comunidade e das famílias participam nos processos de tomada de decisões, tendo uma participação representativa nos órgãos de tomada de decisão.	Maiores oportunidades para conseguir o sucesso escolar e a participação das famílias
	As famílias e outros membros da comunidade supervisionam a contabilidade escolar relativamente aos seus resultados educativos.	
PARTICIPAÇÃO DE AVALIAÇÃO	As famílias e outros membros da comunidade participam no processo de aprendizagem dos alunos, ajudando a avaliar o seu progresso educativo.	
	As famílias e outros membros da comunidade participam na avaliação geral da escola.	
PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA	As famílias e outros membros da comunidade participam nas atividades de aprendizagem dos alunos, quer no horário escolar, quer no extraescolar.	
	As famílias e outros membros da comunidade participam nos programas educativos, que dão resposta às suas necessidades.	

Fonte: INCLUD-ED, 2009, p. 54

É um tipo de participação que pressupõe que haja espaço onde os professores, as famílias e outras pessoas da comunidade sintam liberdade para poder expressar a sua opinião, fazer debates e chegar a consenso sobre o tipo de educação que se pretende para os alunos. Há ainda lugar à supervisão, por parte das famílias e da comunidade educativa, dos acordos e ações da escola, assim como dos resultados académicos obtidos. É um tipo de participação democrática que engloba toda a comunidade educativa na decisão de questões relevantes sobre o funcionamento da escola.

No que respeita à *participação de avaliação*, a mesma está diretamente relacionada com a avaliação do processo educativo dos alunos, englobando questões do currículo e

de aprendizagem, e com a avaliação da escola na sua globalidade. Estas avaliações conjuntas possibilitam um maior rendimento diário das ações que são realizadas nas aulas e na escola.

Por último, na *participação educativa*, as famílias e toda a comunidade educativa participam ativamente no processo de aprendizagem dos alunos (quer em tempo letivo, quer fora do tempo letivo), bem como na sua própria formação. Este tipo de participação origina um aumento dos recursos humanos no apoio educativo dos alunos “permitindo desencadear ações inclusivas, que contribuam para melhorar o rendimento e a convivência escolar” (DGE, 2020, p. 6). De igual forma, é incrementada a motivação pela aprendizagem de toda a comunidade educativa, o que origina um maior sucesso nas aprendizagens de todos.

Estamos, de novo, perante a tríade *acesso – participação – sucesso*, sendo que, neste caso, enfatizando o acesso ao maior nível de participação, que, por sua vez, conduz ao sucesso educativo não só dos alunos, mas de toda a comunidade educativa.

1.2.7 – Trabalho colaborativo entre professores

Entende-se por trabalho colaborativo entre professores o trabalho desenvolvido em conjunto entre dois ou mais professores, que pressupõe partilha de experiências, conhecimentos e saberes-fazer (Silva, 2002). Boavida e Ponte (2002) referem que este conceito de colaboração apenas se concretiza quando vários docentes trabalham em conjunto, sem hierarquias, numa relação de ajuda mútua e em que todos são favorecidos pelo trabalho desenvolvido.

A verdadeira cultura de colaboração, no contexto do trabalho docente, implica, segundo Tractenberg e Struchiner (2010), não só o desenvolvimento de habilidades interpessoais, mas também a mudança de crenças sobre o trabalho entre os professores e a criação de laços afetivos e de confiança entre as pessoas, promove maior reflexão e discussão entre os docentes, e conduz, frequentemente, à introdução de mudanças nas suas práticas com o objetivo da melhoria da escola.

No entanto, no que se refere às práticas letivas dos professores, inúmeros autores, (Hargreaves, 1998; Hargreaves, 2003; Hargreaves & Shirley, 2009; Fullan & Hargreaves, 2001), apontam a cultura de individualismo como a que tem maior representatividade.

Presenciamos, na maioria dos casos, ao isolamento dos professores, que se refugiam na privacidade da sua sala de aulas, desvalorizando os benefícios do trabalho colaborativo. Por outro lado, a estrutura dos edifícios escolares e a divisão do currículo em disciplinas, aliados à falta de tempo e de recursos, invocada pelos docentes, promove o trabalho individual, não havendo lugar a uma reflexão e partilha de experiências profissionais, problemas e necessidades com que as escolas de hoje se deparam e possíveis soluções conjuntas. A necessidade de um novo tipo de práticas mais colaborativas é apontada por Day (2001) na promoção de uma interação permanente entre pares no contexto educativo e consequente promoção de novas aprendizagens, quer dos professores quer dos alunos. “As culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho [...] estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos.” (Hargreaves,1998; Fullan & Hargreaves,2001; Lima,2002).

Por fim, o art.º 6º do DL 54/2018, que diz respeito aos objetivos das Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão, no seu número 2, refere que “estas medidas são desenvolvidas tendo em conta os recursos e serviços de apoio, (...) numa lógica de trabalho colaborativo” entre todos os profissionais da escola e da corresponsabilização do mesmo com os docentes de educação especial, em função das especificidades dos alunos.

Este reforço no apelo ao trabalho colaborativo entre docentes segue toda uma linha de atuação, que está de acordo com todos os conceitos preconizados e explanados anteriormente, nomeadamente, da pedagogia inclusiva, do DUA e da diferenciação pedagógica e, bem assim, com a participação das famílias e alunos, na busca de uma escola inclusiva para todos e do sucesso educativo.

1.3 - Três décadas - três decretos

Paralelamente às modificações já citadas, no que respeita à evolução da Educação Especial, a legislação vigente vai refletindo as mudanças de paradigma sociológico e educacional, dando-lhes suporte legal.

Segundo Candeias Martins (2004, p.16), na reforma educativa de 1901, em Portugal, já aparece a referência a “modificações no ensino infantil (Lisboa e Porto) e no ensino especial para deficientes (cegos e surdos-mudos; Art. 22, Dec. nº 8 de 24/12/1901).”

Contudo, e fazendo uma análise mais exaustiva, conclui-se, que os normativos legais portugueses mais significativos, na área da EE, foram os descritos na tabela seguinte:

Tabela nº 2- Cronologia da legislação portuguesa mais recente ao nível da Educação Especial

1986	Lei de Bases do Sistema Educativo	Reconhecimento do papel de estado na resposta às NEE; reconhecimento da Educação Especial como sub-sistema educativo
1990	Lei n.º 35/90	Extensão da escolaridade obrigatória a todas as crianças e jovens, incluindo os deficientes
1991	Dec.-Lei n.º 319/91	Responsabiliza a escola do ensino regular pela educação de todos os alunos; exige sinalização, avaliação e elaboração de planos educativos individuais e programas educativos
1997	Despacho Conjunto n.º105/97	Dispõe e regula a colocação do professor de Educação Especial como professor de apoio de uma determinada escola e define as suas funções
2008	Dec.-Lei n.º3/2008	Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo; delimitação do tipo de NEE abrangido pela Educação Especial; recurso à CIF-CJ para caracterização do aluno
2018	Dec.-Lei nº 54/2018	Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva; introduz uma estrutura multinível de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Apesar de a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986 (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) consagrar: (i) a democratização do ensino, garantindo no n.º2 do art.º 2 oportunidades iguais “no acesso e sucesso escolares”; (ii) assegurar o direito à diferença, no art.º 3 e “condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” às “crianças com necessidades educativas específicas” provocadas por

deficiências físicas e mentais, na alínea j) do art.º 7; (iii) garantir ainda, no mesmo artigo, a criação de “condições para o sucesso escolar e educativo a todos os alunos”, esta lei, somente nos anos 90 foi regulamentada, nomeadamente com o Decreto-Lei n.º 319/91, onde o preâmbulo refere a obsolescência dos diplomas legais anteriores nos seguintes termos.

A evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, que se tem processado na generalidade dos países, as profundas transformações verificadas no sistema educativo português decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado e, finalmente, a experiência acumulada durante estes anos levam a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado.

Assim, focaremos a nossa atenção numa breve análise do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto e do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro e uma análise mais detalhada do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, onde se inscrevem as Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI), sobre as quais versam as opiniões e perceções dos participantes neste estudo.

1.3.1- Decreto-Lei n.º 319/91

É neste normativo legal que pela primeira vez se utiliza a designação “necessidades educativas especiais” em detrimento de “alunos portadores de deficiências” como nos documentos legais anteriores, como se pode ler no seu preâmbulo: “A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos”; (DL 54/2018, Preâmbulo)

O presente Decreto-Lei estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais, responsabilizando a escola de uma forma mais assertiva pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem.

Consagra de forma mais nítida o papel dos pais na orientação educativa dos menores a seu cargo, e consagra ainda um conjunto de medidas para os alunos com NEE, as quais devem ser implementadas no meio menos restritivo possível, sendo que cada uma delas deverá ser posta em prática somente quando for estritamente necessário para alcançar os objetivos educacionais, previamente estipulados.

Reconhece a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de «escolas para todos» (DL 54/2018, Preâmbulo) assentando já numa filosofia de educação inclusiva.

1.3.2- Decreto-Lei n.º 3/2008

Num reforço de uma escola pública para todos, e orientada para o sucesso educativo, conforme o Manual de Apoio à Prática, do Ministério da Educação (2008, p.5), “[e]xige-se hoje que a escola (i) seja para todos, na prática e não apenas na lei; (ii) seja durante mais tempo, quer dizer, requer-se o prolongamento da permanência de todos (isto é, de cada um) na escola” e ainda que “faça tudo isso sem qualquer tipo de discriminação, isto é, sem deixar para trás ou de fora os que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem” (2008, p.5).

Assim, este Decreto-Lei, imbuído do espírito da Declaração de Salamanca, de 1994, refere no seu preâmbulo que “tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos”, sendo que estes casos “em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigem a activação de apoios especializados”, pelo que vem definir os apoios especializados a prestar pela Educação Especial na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. (DL 3/2008, Preâmbulo)

Os apoios especializados referidos têm como objetivo dar resposta às necessidades educativas especiais dos alunos “com limitações significativas ao nível da atividade e participação, (...) decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente.” (DL 3/2008, Preâmbulo)

É ainda mencionado no mesmo preâmbulo que os apoios especializados podem tornar necessária a “adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio”. Por conseguinte, estas medidas não só abrangem os alunos, mas também implicam mudanças no contexto escolar, no sentido do desenvolvimento da escola inclusiva

1.3.3- Decreto-Lei n.º 54/2018

Sendo este Decreto-Lei o objeto principal de análise para a prossecução deste estudo, impõe-se desde logo uma questão: se os normativos anteriores já tinham como objetivo principal a inclusão e sendo a filosofia subjacente aos mesmos a de “uma escola para todos”, o que trouxe de novo este normativo legal?

Numa tentativa de dar resposta a esta questão foi analisado atentamente o DL 54/2018, ressaltando dessa análise três pontos importantes.

Em primeiro lugar, com a entrada em vigor deste decreto-lei, o Estado português assume efetivamente uma orientação inclusiva, reforçando o direito de cada um dos alunos a uma educação de acordo “com as suas potencialidades, expectativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade.” (DGE, 2018, p.7). Este documento legal, em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e com as Aprendizagens Essenciais, garante o acesso ao currículo para todos os alunos.

Assim, este normativo legal abrange claramente todos e cada um dos alunos, conforme o n.º 3 do art.º 1º, desde a educação pré-escolar, passando pelo ensino básico e secundário de todas as escolas, quer da rede pública quer da rede privada, deixando de poder ser visto como um decreto-lei para a Educação Especial, abandonando os sistemas de categorização de alunos, incluindo a categoria NEE, bem como “o modelo de legislação especial para alunos especiais” (DGE, 2018, p.12).

Declara também o decreto-lei no seu preâmbulo, que “no centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos”, pelo que, a par com o Decreto-Lei n.º

55/2018 de 6 de julho, reforça a autonomia das escolas e a flexibilidade curricular, nomeadamente com o reforço da intervenção dos docentes da Educação Especial, como parte ativa das equipas educativas, que têm o poder de definir as estratégias e a forma de como será efetuado o acompanhamento da diversificação curricular.

Salienta-se que o objeto do DL 55/2018 é, nos termos do seu artigo 1º, estabelecer “o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.”

A segunda observação, que se torna óbvia, no que respeita ao DL 54/2018, é o aparecimento no artigo 2º da definição de onze novos conceitos, para um mesmo entendimento e apropriação do seu significado pelos intervenientes no processo educativo, no sentido de uma objetivação mais clara no que respeita à sua operacionalização.

Entre estes conceitos sobressaem os que se relacionam com as medidas de gestão curricular a desenvolver com o objetivo de alcançar o sucesso educativo de cada aluno, como as Acomodações Curriculares (AC), as Adaptações Curriculares Não Significativas (ACNS) e as Adaptações Curriculares Significativas (ACS), de que mais adiante se falará. Ainda neste ponto, no preâmbulo do DL 54/2018 refere-se que cabe a cada escola a identificação das barreiras à aprendizagem com que os alunos se deparam, mesmos nos casos dos alunos que apresentam “maiores dificuldades de participação”, sustentando esta afirmação na utilização de estratégias diversificadas e afirmando que “as opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no DUA e na abordagem multinível no acesso ao currículo”, estabelecendo um “continuum de respostas para todos os alunos”. (DGE, 2018, p.12)

Por último, e interligada à ideia anterior, a terceira observação que ressalta desta análise, é o texto que consta no n.º 2 do artigo 1º do DL em estudo, que “identifica as Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI), (...) e os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma criança” ao longo de todo o seu percurso escolar. Ou seja, a abordagem multinível já referida materializa-se

com a aplicação das MSAI, e de que, segundo o atual diploma legal, podem ser mobilizadas para qualquer aluno, ao longo do seu percurso escolar. Neste ponto destaca-se a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), que tem um papel fundamental quer na identificação das MSAI mais adequadas para cada aluno, quer para o acompanhamento e monitorização da eficácia das mesmas.

Complementarmente, é de salientar que uma das novidades deste diploma passa também pela possibilidade de mobilizar recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social como resposta às necessidades encontradas.

É ainda reforçado o “papel dos pais ou encarregados de educação, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos”.

1.4 - Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI)

O diploma legal em análise proclama “um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva que resultam de opções teóricas e metodológicas, designadamente a abordagem multinível”. (DGE, 2018, p.18) Esta abordagem materializa-se através de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem que tem como objetivo o sucesso de todos e de cada um.

As MSAI, conforme o texto do DL 54/2018, no número 1 do artigo 6º, visam “a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno”, sendo que a sua implementação garante a promoção da “equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.”

Ou seja, as MSAI tornam-se modelos de atuação de escola, promovendo ações e provocando “impactos esperados nos diferentes intervenientes, nos diferentes espaços e nos diferentes níveis de organização e funcionamento. (DGE, 2018, p.18)

O número 2 do mesmo artigo refere que, sempre que necessário, devem ser mobilizados os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento da escola, os quais devem ser solicitados pelos docentes e técnicos, apontando para uma “lógica de trabalho colaborativo e

de corresponsabilização com os docentes de educação especial”, dependendo das especificidades dos alunos.

É ainda reforçada a ideia de que a implementação das MSAI “ocorre em todas as modalidades e percursos de educação”, no sentido da promoção da igualdade de oportunidades, no que respeita ao acesso, à frequência e à participação nas mesmas.

Se atentarmos ao esquema que se segue, (DGE, 2018, p.19), verificamos que a abordagem multinível das MSAI implementadas numa lógica de um *continuum* de respostas para todos os alunos, tendo como enfoque o currículo e a aprendizagem, de forma articulada e flexível, com base em metodologias ativas e sustentadas, levará a um processo de ensino/aprendizagem voltado para o sucesso educativo.

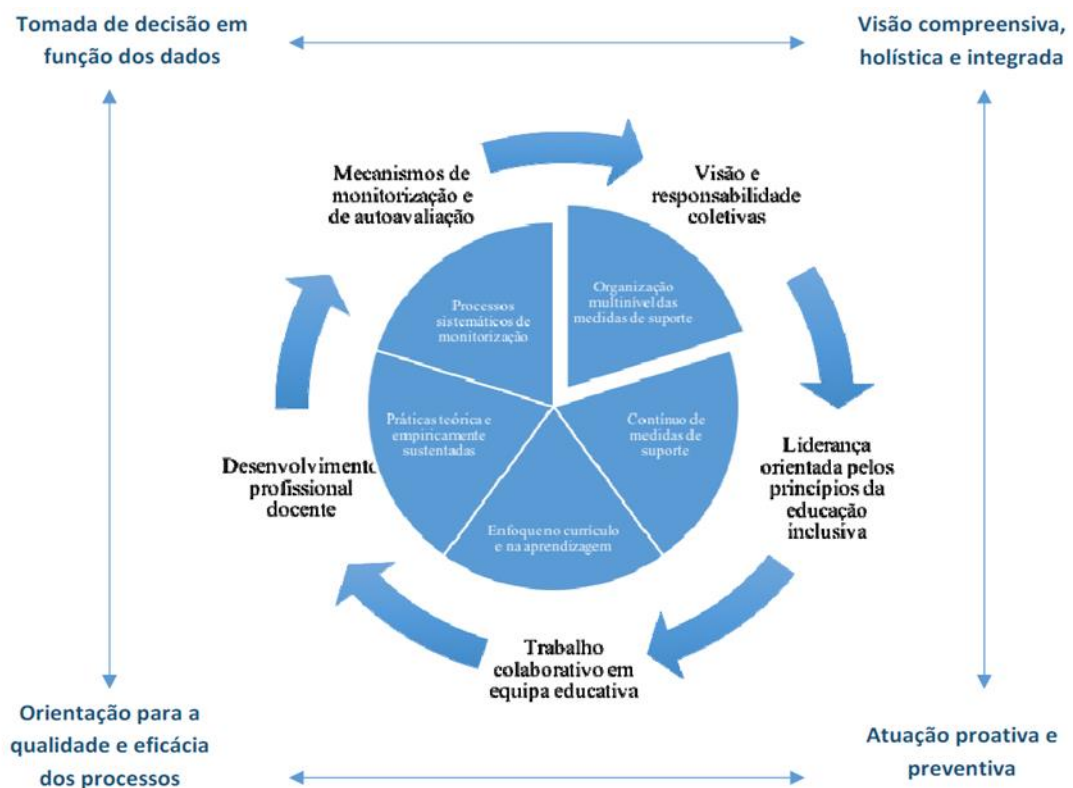


Fig. 2 – Princípios, características e condições de abordagem multinível (DGE, 2018)

Por sua vez, uma liderança de escola orientada pelos princípios da educação inclusiva, que promova trabalho colaborativo entre pares, leva ao desenvolvimento profissional dos docentes, que por sua vez dá origem a mecanismos de monitorização e autoavaliação,

conduzindo a uma visão holística e a uma responsabilidade coletiva na tomada de decisão, em função dos dados obtidos da avaliação do processo de aprendizagem.

A avaliação formativa assume um papel preponderante nesta abordagem, dado que “é em função da análise compreensiva e integrada destes dados que se determinam intervenções ou medidas de suporte” (DGE, 2018, p.21).

Se verificarmos o esquema acima referido, inferimos que tem por base a proposta de Ainscow (1995, p.24), que propõe uma atenção especial a seis «condições» que podem ser fatores importantes de mudança nas escolas, a saber: (i) liderança eficaz, não só por parte do diretor, mas difundida através da escola;(ii) envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;(iii) planificação realizada colaborativamente; (iv) estratégias de coordenação;(v) focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão; (vi) política de valorização profissional de toda a equipa educativa; o DL 54/2018 assenta nessa mesma filosofia

Nos termos do art.º 7º do DL n.º 54/2018, as MSAI estão organizadas em três níveis de intervenção: as medidas universais (MU), as medidas seletivas (MS) e as medidas adicionais (MA), sendo que a sua mobilização pode ser efetuada ao longo do percurso escolar, dependendo das necessidades educativas do aluno.

Ainda no artigo 6º, no número 3, refere que a definição das MSAI a implementar é feita com base em evidências resultantes da “monitorização, da avaliação sistemáticas e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada criança ou aluno”.

Salienta-se que é reforçado o papel dos pais ou encarregados de educação no número 4 do art.º 7º, quando declara que a definição das medidas é realizada pelos docentes, “ouvidos os pais ou encarregados de educação e de outros técnicos, que intervêm diretamente com o aluno”, podendo, contudo, ser adotadas MSAI de diferentes níveis em simultâneo. A decisão quanto à necessidade das MSAI é da competência da equipa multidisciplinar, que deve proceder à análise das evidências decorrentes da avaliação e monitorização sistemática dos progressos do aluno, sendo que deve estar sempre subjacente o princípio do planeamento centrado no aluno. Ou seja, deve ter em conta as suas potencialidades, necessidades, interesses e preferências, valorizando sobretudo a avaliação para a aprendizagem, na sua função diagnóstica e formativa.

1.4.1 Medidas Universais (MU)

Nos termos do número 1 do art.º 8º do DL n.º 54/2018, “as medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.”

Estas medidas têm em atenção “a individualidade de todos e de cada um através da implementação de ações estratégicas integradas e flexíveis” (DGE, 2018, p.30), sendo que os princípios e práticas preconizados no DUA são particularmente úteis na operacionalização destas medidas em sala de aula.

No número 2 do mesmo artigo, consideram-se MU, entre outras (i) a diferenciação pedagógica; (ii), as acomodações curriculares; (iii) o enriquecimento curricular; (iv) a promoção do comportamento pró-social; (vi) e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

A ação pedagógica centrada na diferenciação do processo de ensino aprendizagem, ou seja, nos métodos, nos instrumentos, nas atividades, nos tempos e na avaliação, conforme é preconizado pelo DUA, é o ponto fulcral na implementação destas medidas universais, como garante do acesso de todos e cada um ao currículo e participação ativa na vida escolar.

Por último, o número 3 do artigo em análise garante o direito de todos os alunos a usufruírem das MU, “incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social.”

1.4.2 -Medidas Seletivas (MS)

Na redação do art.º 9º podemos verificar que “[a]s medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem e à inclusão não supridas pela aplicação das medidas universais”. Ou seja, sempre que, após se esgotarem todas as MU, se continuar a verificar, através de evidências claras do processo de ensino/aprendizagem do aluno,

necessidades de apoio e suporte à aprendizagem, devem ser mobilizadas medidas de um outro nível, neste caso apelidadas de seletivas.

Contudo, para que se mobilizem MS, é necessária uma identificação clara e objetiva das necessidades do aluno, através da elaboração de um relatório técnico-pedagógico (RTP) pela equipa multidisciplinar, que ouvirá os pais ou encarregados de educação do aluno e depois, após a sua aprovação, ainda terá que ser homologado pelo diretor e aprovado em Conselho Pedagógico. Este processo está regulamentado também, com prazos específicos, nos artigos 20º, 21º e 22º do DL n.º 54/2018.

São consideradas MS (i) os percursos curriculares diferenciados; (ii) as adaptações curriculares não significativas (ACNS); (iii) o apoio psicopedagógico; (iv) a antecipação e o reforço das aprendizagens; (v) e o apoio tutorial.

De acordo com o número 3 do art.º 8º, a monitorização e a avaliação da eficácia da aplicação das MS são realizadas pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o definido no RTP, sendo que, atendendo ao disposto no número 10 do art.º 21º, o coordenador da implementação das referidas medidas é o professor titular de turma (PTT) no 1º Ciclo.

Há a salientar que as “ACNS não comprometem as aprendizagens essenciais, nem as competências previstas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (PASEO), bem como as aprendizagens previstas no perfil profissional das ofertas de dupla certificação do Catálogo Nacional de Qualificações” (DGE, 2018, p.30).

As MS são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola, contudo, sempre que esta operacionalização implique a utilização de recursos adicionais, deve o diretor da escola requerer tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação, conforme o estipulado no número 5 do mesmo artigo, fundamentando cabalmente esta necessidade.

1.4.3 – Medidas Adicionais (MA)

As Medidas Adicionais (MA) pertencem ao último nível desta abordagem e visam, segundo o número 1 do art.º 10º do DL n.º 54/2018, “colmatar as dificuldades acentuadas e

persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” e podem ser mobilizadas “cumulativamente com as MU e as MS ou ainda de algumas medidas de forma temporária” (DGE, 2018, p. 31)

A mobilização destas MA só pode ser realizada após a “insuficiência das MU e das MS”, comprovada através de fundamentação em evidências claras e objetivas constantes no RTP, conforme o estipulado nos números 2 e 3 do referido artigo.

São consideradas MA (i) a frequência do ano de escolaridade por disciplinas; (ii) as adaptações curriculares significativas (ACS); (iii) o plano individual de transição; (iv) o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; (v) e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Sempre que a implementação das MA requeira a intervenção de recursos especializados, deve ser chamada a intervenção do PEE, “enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo preferencialmente implementadas em contexto da sala de aula”, conforme o exposto no número 5 do artigo em análise.

Vai assim ao encontro dos princípios preconizados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que considera que é na escola regular que todas as crianças e jovens devem ser educadas, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outra.

A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das MA, paralelamente ao que acontece com as MS, é realizada pelos responsáveis pela sua implementação, de acordo com o que fica definido no RTP do aluno, conforme o número 6 do art.º 10º.

As MA são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola, apelando-se mais uma vez, no número 7 do mesmo artigo, ao privilégio pelo contexto da sala de aula.

Contudo, quando esta operacionalização das MA implique recursos adicionais, deve o diretor da escola requerer tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação, desde que seja fundamentada plenamente esta necessidade, conforme o estipulado no número 8 do mesmo artigo.

Há ainda a referir que, sempre que sejam sugeridas ACS, ou seja, adaptações feitas ao currículo que “tenham impacto nas competências e nas aprendizagens a desenvolver no quadro dos documentos curriculares em vigor, implicando a introdução de outras substitutivas, deve ser realizado um programa educativo individual (PEI), de acordo com o número 6 do art.º 21º do DL em análise.

Para os alunos com as seguintes MA: (i) ACS; (ii) desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e (iii) desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social “é garantida, no centro de apoio à aprendizagem, uma resposta que complemente o trabalho realizado em sala de aula ou nouro contexto educativo” (DGE, 2018, p. 31), com vista à sua inclusão, de acordo com o estipulado no número 5 do art.º 13º do DL em estudo.

1.5 Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)

O capítulo III do DL em estudo é dedicado aos recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, estando estes divididos em recursos humanos e organizacionais.

A EMAEI constitui um dos recursos organizacionais específicos, a par com os centros de apoio à aprendizagem, as escolas de referência no domínio da visão, para a educação bilingue e para a intervenção precoce e ainda os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a Educação Especial.

Em cada escola é constituída uma EMAEI, conforme o estipulado nos números 1 e 2 do art.º 12º, que é composta por elementos permanentes e elementos variáveis.

O diretor da escola designa os elementos permanentes da EMAEI, bem como o respetivo coordenador, após audição de todos os elementos. É também da competência do diretor a indicação do local onde a equipa deverá funcionar.

De acordo com o número 3 do artigo em análise, os elementos permanentes da EMAEI são: (i) um dos docentes que coadjuva o diretor; (ii) um docente da EE; (iii) três membros do conselho pedagógico, com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino; (iv) e um psicólogo.

Os elementos variáveis da EMAEI, segundo o exposto no número 4 do mesmo artigo, são: (i) o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, consoante o caso; (ii) outros docentes do aluno; (iii) técnicos do centro de recursos para a inclusão (CRI) e outros técnicos que intervêm com o aluno. Estes elementos são identificados pelo coordenador da EMAEI, em função de cada caso.

É ainda função do coordenador da EMAEI, conforme o número 6 do art.º 12º convocar os elementos da equipa para as reuniões, cabendo-lhe a coordenação do processo, garantindo a participação e o acompanhamento pelos pais das medidas previstas no RTP do aluno.

Tendo em conta as competências que lhe são atribuídas no âmbito do número 8 do art.º 12º, a EMAEI reveste-se de uma importância primordial, como se pode verificar pela análise das mesmas e que são as seguintes: (i) sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; (ii) propor as MSAI a mobilizar; (iii) acompanhar e monitorizar a aplicação das MSAI; (iv) prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; (v) elaborar o RTP previsto no art.º 21º e, se aplicável o PEI, previsto no art.º 24º e o PIT, previsto no art.º 25º; (vi) e acompanhar o funcionamento do CAA .

Sempre que necessário, a EMAEI pode ainda solicitar a colaboração da equipa da saúde escolar dos ACES/USL, conforme o exposto no nº 4 do art.º 21º, com o objetivo de construir uma abordagem participada, integrada e eficaz.

A EMAEI tem um papel fundamental na “sensibilização para a educação inclusiva assegurando que a escola adota uma visão estratégica, missão, princípios e valores orientados para a inclusão” (DGE, 2018, p. 45), representando assim um fator aglutinador e promotor de uma escola verdadeiramente inclusiva. Esta sensibilização “implica planeamento, envolvimento, trabalho colaborativo entre profissionais e entre estes e as famílias, desenvolvendo nos alunos em concreto e na comunidade educativa em geral, um verdadeiro sentimento de pertença.” (DGE, 2018, p. 45).

Ao assumir a função de definir as medidas a mobilizar, resultante da análise de cada caso, e tendo como objetivo a promoção da participação e da aprendizagem, a EMAEI orienta um processo importante “porque dele depende toda a sequencialidade e dinâmica de

intervenção” (DGE, 2018, p. 46). E para que esta equipa possa acompanhar e monitorizar a aplicação das MSAI, tem de encontrar, construir e analisar instrumentos e mecanismos que facilitem a recolha de informação relevante para a tomada de decisões.

É ainda da competência da EMAEI apoiar os professores na sua prática pedagógica, sobretudo ao nível da seleção de estratégias mais adequadas, funcionando como “equipa de apoio à resolução de problemas” (DGE, 2018, p. 47). A aposta num trabalho predominantemente colaborativo é o caminho para uma atuação eficaz a todos os níveis, respeitando as potencialidades e os saberes de cada um em prol de todos e do sucesso educativo.

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

| ' ' | | ' ' |

2.1 Definição do problema e questões orientadoras

Tendo em atenção o enquadramento teórico realizado e a análise efetuada ao DL n.º 54/2018, deparamo-nos com um desafio enorme lançado a todos os docentes, dado que a dicotomia teoria/prática é sempre complexa, sobretudo na operacionalização concreta das MSAI e das estratégias preconizadas quer no DL n.º54/2018, quer nos conceitos subjacentes ao mesmo para a construção de uma escola inclusiva.

Os desafios que se colocam à prática pedagógica dos professores são muitos. A escola inclusiva implica uma mudança no pensamento sobre o processo de ensino /aprendizagem. Segundo Florian, (2010) Florian & Black-Hawkins (2010) Florian & Kershner (2009), citados por Madureira (2017), é uma mudança que implica deixar de se ensinar tudo de igual forma para todos, onde o “diferente” ou “adicional” era só para alguns, para um outro tipo de prática pedagógica, “caracterizado por aulas onde as oportunidades de aprendizagem são suficientemente acessíveis e colocadas à disposição de todos, para que todos sejam capazes de participar na vida da sala de aula”

Na realidade, este decreto-lei tem subjacente três dimensões: a dimensão ética “referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese” (DGE, 2018, p.11), que implica uma mudança no paradigma da educação, o paradigma da educação inclusiva, de uma escola para todos; a dimensão organizacional “relativa à implementação de medidas de política educativa, que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas” (DGE, 2018, p.11) e a dimensão relativa às práticas educativas adequadas.

Assim, este normativo legal implica alterações profundas na escola, desde a forma em como a escola tem que se organizar, até ao modo de ensinar, rompendo com o modelo de ensino centrado no professor, e apelando às práticas pedagógicas baseadas nos princípios preconizadas no DUA. Pretende-se, portanto que o professor, possa “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com professores e famílias.

O professor assume assim um papel preponderante sendo a sua intervenção fulcral na implementação das MSAI mais adequadas para cada aluno em particular e para toda a turma em geral.

Posto isto, e dado que o tema deste estudo nasce de uma grande preocupação pessoal e profissional sobre as dificuldades sentidas, vividas e refletidas entre pares sobre a Educação Inclusiva, impõe-se uma análise mais aprofundada sobre o que pensam os professores titulares de turma (PTT) do 1º Ciclo e os professores de educação especial (PEE), como agentes principais na seleção e implementação das MSAI, sobre os critérios de seleção e a implementação das referidas medidas.

Impõe-se também auscultar a opinião das famílias dos alunos a quem são implementadas as MSAI, no sentido de perceber se são ouvidas, que contributo é dado, se participam verdadeiramente na realização do relatório técnico-pedagógico (RTP) e até que ponto, na prática pedagógica, estes contributos favorecem a aprendizagem.

Nesse sentido, o estudo proposto nesta dissertação tem as seguintes questões orientadoras:

- Questão de partida:

- Qual a perceção de professores e de famílias, sobre a implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) previstas no DL 54/2018?

Partindo desta questão de âmbito geral, colocam-se as seguintes questões mais específicas:

- Que critérios são utilizados pelos professores para a seleção das MSAI?
- Que contextos levam os professores a passar para outro nível de intervenção das MSAI?
- Quais as perceções dos professores sobre a eficácia da implementação das MSAI e como avaliam essa eficácia?
- Existe um padrão de implementação de MSAI associado às problemáticas dos alunos que beneficiam das MSAI?
- Quais as MSAI mais frequentemente utilizadas e porquê?

- As MU continuam a ser aplicadas cumulativamente com as MS e/ou MA?
- Qual a participação das famílias na definição das MSAI e na sua aplicação?

2.2 Objetivos do estudo

No sentido de dar resposta às questões levantadas, foram definidos os seguintes objetivos:

Objetivos gerais:

- Conhecer a opinião dos professores sobre os critérios de seleção e a implementação das MSAI;
- Conhecer a opinião das famílias sobre a implementação das MSAI

Objetivos específicos:

- Identificar os critérios utilizados pelos professores para a seleção das MSAI;
- Perceber o que leva os professores a passar para outro nível de intervenção das MSAI;
- Conhecer a opinião dos professores sobre a eficácia das MSAI e como avaliam essa eficácia;
- Perceber se há um padrão de implementação de MSAI relacionado com as problemáticas associadas aos alunos que beneficiam de MSAI;
- Conhecer quais as MSAI utilizadas com maior frequência;
- Perceber se as MU continuam a ser implementadas cumulativamente com as MS e/ou as MA;
- Perceber qual a participação das famílias na definição e implementação das MSAI

2.3 Desenho do estudo

Tendo em conta as questões que fundamentam o estudo e os objetivos que se pretendem atingir, esta investigação enquadra-se numa abordagem qualitativa e interpretativa.

Trata-se de um estudo de caso instrumental e exploratório, que se insere no paradigma qualitativo, e vai incidir num agrupamento de escolas de Lisboa e Vale do Tejo, tendo como participantes três professores titulares turma (PTT) do 1º ciclo, três professores de educação especial (PEE) e três pais/mães de alunos com MSAI.

Segundo Latorre et al, (1996, p. 42) citado por Coutinho (2011, p.16) “a abordagem interpretativa/qualitativa das questões sociais e educativas procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos “(...) para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles”.

Um estudo de caso baseia-se na análise de uma realidade concreta, com todas “as suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios” (Flick, 2002, p. 13). Por outro lado, segundo Bogdan e Birken (1994, p.67) “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento”, sendo que “[a] utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão.” Trata-se de um "estudo de caso instrumental, quando um caso é examinado para fornecer introspeção sobre um assunto (...) para proporcionar conhecimento que não é exclusivamente o caso em si (...) funciona como instrumento para compreender outro fenómeno". (Stake, 1995), sendo o foco neste caso a perceção dos professores e famílias sobre a implementação das MSAI inscritas no DL n.º 54/2018.

Este estudo tem como objetivo conhecer o que os professores e famílias pensam sobre a implementação das MSAI, pelo que se insere neste paradigma qualitativo. Pretende-se fazer a triangulação dos dados dos resultados obtidos através das entrevistas realizadas a diferentes participantes e através dos dados dos resultados decorrentes da análise documental, de forma a garantir a credibilidade do estudo (De Ketele & Roegiers, 1999).

Trata-se de um "plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o "caso" " (Coutinho, 2011, p. 293), sendo que este estudo de caso único, porque é um caso de estudo entre muitos (Stake,1999,p. 15) envolve uma

investigação minuciosa e detalhada, que engloba uma análise pormenorizada do DL n.º 54/2018, um levantamento e análise documental do número de alunos com MSAI do agrupamento onde incide a investigação, um levantamento e análise das características/problemáticas dos alunos a quem são aplicadas as MS e MA e ainda o levantamento e análise do tipo de MSAI implementadas.

Nas palavras de Bardin (2022, p. 122), “O *corpus* é um conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Para a prossecução desse estudo empírico, utilizaram-se dados provenientes de diversas fontes primárias, nomeadamente a legislação em vigor e os documentos do agrupamento referentes às MSAI implementadas, e ainda as entrevistas semi-diretivas realizadas aos participantes, constituindo-se assim o *corpus* desta investigação. Segundo Yin, o estudo de caso é uma “ (...) investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas...em que múltiplas fontes de evidência são usadas” (Yin, 1994, p.13). Ainda segundo o mesmo autor, o estudo de caso constitui a estratégia privilegiada quando o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo se foca na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto. Ora o estudo em causa pretende efetivamente investigar um fenómeno atual – a opinião dos professores e famílias sobre a implementação das MSAI- num determinado contexto, ou seja, num determinado agrupamento de escolas.

2.4 Caracterização do Contexto Escolar

Este estudo de caso foi desenvolvido num agrupamento vertical de escolas da zona de Lisboa e Vale do Tejo, que integra cinco estabelecimentos de ensino, sendo três Escolas Básicas de 1º Ciclo, das quais duas incluem Jardim de Infância, uma Escola Básica com 2º e 3º Ciclo e uma Escola Secundária, como escola sede, com 3º Ciclo e ensino secundário. Este agrupamento inclui ainda três Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) para cada nível de ensino.

O total de alunos do agrupamento é de 2240, sendo 129 crianças da Educação Pré-Escolar, 483 alunos do 1º Ciclo, 323 alunos do 2º Ciclo, 482 alunos do 3º ciclo, 600 alunos do

ensino secundário e 255 alunos dos cursos profissionais. Estes números são referentes ao ano letivo 2021/22, ano em que decorreu a presente investigação.

No que respeita aos recursos humanos, o agrupamento é composto por 236 docentes e 100 trabalhadores não docentes, dos quais 84 Assistentes Operacionais, 13 Assistentes Técnicos e 3 Técnicos Superiores.

Com o objetivo da realização deste estudo, selecionaram-se como contexto escolar somente as três escolas que compreendem o 1º Ciclo do Ensino Básico.

2.5 Ética, autorizações e consentimento informado

“A ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (Bogdan, R. & Biklen, S., 1994, p.75), e tendo em atenção o disposto na Carta Ética da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (2014), ao longo desta investigação foi devidamente assegurada a proteção da identidade e a privacidade quer do agrupamento de escolas, onde foi realizado o estudo, quer de todos os intervenientes no mesmo, tendo sido previamente solicitada a devida autorização de acesso aos dados documentais ao diretor do agrupamento, conforme o anexo A, assegurando a confidencialidade dos mesmos.

Entende-se por consentimento informado a autorização esclarecida prestada pelo participante do estudo ao investigador que, de uma forma clara e inequívoca, concorda e autoriza que os dados recolhidos sejam utilizados no estudo/investigação em causa.

Assim, no que respeita às entrevistas realizadas, procedeu-se sempre ao consentimento informado no início de cada uma e, após as transcrições das mesmas (Anexo B), estas foram enviadas aos participantes por email, juntamente com o áudio da entrevista, para posterior confirmação da informação recolhida. Após o reenvio por email, por parte dos entrevistados, da devida confirmação, procedeu-se à anonimização dos textos, como garante da confidencialidade dos mesmos (Anexos C).

2.6 Participantes

O presente estudo de caso foi realizado tendo como base um processo inferencial e dedutivo que se enquadra no paradigma interpretativo, organizando-se a investigação de acordo com a questão de partida do mesmo, comparando as perspectivas dos diferentes atores e procurando compreender holisticamente o “caso”, na sua singularidade.

Para tal foram realizadas entrevistas semiestruturadas a nove participantes, sendo seis professores (três PTT do 1º Ciclo e três PEE) e três encarregados de educação.

Sendo uma amostra de conveniência e de acordo com Schutt (1999), os resultados do presente estudo não podem ter um carácter geral, ou seja, não pode ser feita uma generalização de resultados para além do grupo que está a ser estudado. Porém, como diz Amado (2010, p. 365) a impossibilidade de fazer uma generalização externa na investigação qualitativa não impede que se possa realizar, (de forma moderada, tendo em conta as especificidades de cada situação), alguma transferência entre contextos, como consequência de certas semelhanças entre eles (Guba, 1989, p.153; Wollcot, 1993, p.138, citados por Amado). Segundo Coutinho (2011, p. 207) “[a] transferibilidade refere a possibilidade de que os resultados obtidos num determinado contexto, numa pesquisa qualitativa, possam ser aplicados noutra contexto” como hipótese para um outro trabalho. Ou, ainda, nas palavras de Pais (2001, p.109), citado por Amado (2010): “um caso não pode representar o mundo, embora possa representar um mundo no qual muitos casos semelhantes acabam por se refletir.”

No que diz respeito aos PTT, a amostra por conveniência teve como único critério de seleção serem titulares de turma do 1º ciclo e terem alunos com MSAI. Quanto aos PEE, o critério foi serem professores de educação especial com alunos no 1º ciclo. Relativamente aos EE, o critério de seleção implementado foi serem pais/mães de alunos com MSAI. Para uma análise mais detalhada, seguem-se as tabelas 3 e 4 com uma breve caracterização dos participantes.

Tendo em atenção a proteção da identidade e confidencialidade da informação recolhida, nomearam-se os professores titulares de turma aleatoriamente como PTT 1, PTT 2 e PTT 3, assim como os professores de educação especial, que estão nomeados como PEE 1, PEE 2 e PEE 3.

Da mesma forma se procedeu em relação aos encarregados de educação que estão nomeados como EE 1, EE 2 e EE 3, conforme se pode verificar na tabela 4.

Tabela 3

Caracterização dos participantes - professores

Professores	Género	Idade	Formação académica	Grupo de docência	Anos de serviço
PTT 1	feminino	43	Licenciatura Ens. Básico-variante Mat e Ciências	110	20
PTT 2	feminino	47	Licenciatura Ens Básico	110	21
PTT 3	feminino	45	Licenciatura Ens Básico	110	20
PEE 1	feminino	63	Licenciatura Educ. Especial	910	35
PEE 2	feminino	47	Mestrado em Educ Especial- Domínio cognitivo e motor	910	25
PEE 3	feminino	62	Licenciatura Educ Especial	910	37

Tabela 4

Caracterização dos participantes - encarregados de educação

Encarregados de Educação	Género	Idade	Formação académica	Profissão	Anos de serviço	Nº de filhos
EE1	feminino	38	Licenciatura	Enfermeira	16	4
EE2	feminino	41	12º ano	Aux. Ação médica	7	4
EE3	feminino	48	12º ano	Téc. Ação educativa	13	2

Relativamente aos PTT, é de referir que são todos do género feminino e que a idade dos mesmos se situa entre os 43 e os 47 anos. São todos licenciados, têm cerca de 20 anos de

serviço na docência com experiência junto de alunos com dificuldades de aprendizagem, revelando-se, portanto, à partida, um grupo mais homogêneo.

Já no que concerne aos PEE, são todos também do género feminino, dois são mais velhos, com idades entre os 62 e os 63 anos, com licenciatura/especialização em educação especial e outro mais novo com 47 anos e grau de mestre em educação especial. Em relação ao tempo de serviço na docência, de igual modo dois estão já perto do final da carreira docente, com 35 e 37 anos respetivamente e o outro tem 25 anos de serviço.

Debruçando-nos sobre os EE, são igualmente todos do género feminino, com a faixa etária a situar-se entre os 38 e os 48 anos. Um tem formação académica superior, tendo os outros dois o 12º ano do ensino secundário. O número de filhos de cada um varia entre os 2 e os 4 filhos. Curiosamente, dois estão ligados ao ramo da saúde (enfermeira e auxiliar de ação médica) e um está ligado à educação (técnica de ação educativa).

2.7 Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

A análise documental, segundo Chaumier (1989), é “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original,” e que tem como objetivo organizar a informação de acordo com o que se pretende estudar. Assim, optou-se por realizar a pesquisa e análise documental de fontes primárias e secundárias (Cohen & Manion, 1985) que engloba como fontes primárias: (i) a análise do DL n-º 54/2018 de 6 de julho; (ii) o levantamento e análise documental do número de alunos com MSAI no 1º ciclo; (iii) o levantamento e análise documental dos dados referentes às problemáticas dos alunos com MS e MA; (iv) e levantamento e análise documental do tipo de MSAI aplicadas a estes alunos.

A par da pesquisa e análise documental foi utilizada a entrevista semi-diretiva, com o objetivo de conhecer o sentido que os atores (professores e pais) dão às suas práticas e aos seus conhecimentos (Ghiglione & Matalon, 1993).

Foram realizadas entrevistas semi-diretivas a três PTT do 1º ciclo, três professores de EE e três pais/mães de alunos com MSAI do 1º ciclo. Para tal foi necessário a elaboração de guiões de entrevista adequados aos objetivos pretendidos (Anexo D) e, em sequência, a

análise de conteúdo das mesmas, não sem antes assegurar a confidencialidade dos dados recolhidos, conforme já foi referido.

A análise de conteúdo das entrevistas, que segundo Krippendorff (1980) é “uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”, além de recolher as perceções e opiniões dos professores e pais sobre as MSAI e a sua implementação, permitiu também fazer a triangulação com os dados dos resultados recolhidos através da pesquisa e análise documental já referida.

Para Bogdan e Biklen (1994) e Ghiglione e Matalon (1993), esta estratégia de recolha de dados é especialmente adequada quando o investigador tem por objetivos: (i) analisar o sentido que os atores atribuem às suas práticas e aos acontecimentos com os quais são confrontados; (ii) analisar um problema específico (dados, pontos de vista, sistemas de relações, funcionamento de uma organização, etc.); e ainda (iii) reconstituir um processo de ação, experiências ou acontecimentos do passado.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| | " | | | "

Neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos neste estudo, iniciando-se pela análise da pesquisa documental efetuada.

Seguem-se os resultados decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas (Anexo E), sendo que as mesmas se encontram reunidas em dois grandes grupos - entrevistas a seis professores (três PTT e três PEE) e entrevistas a três encarregados de educação (mães) de crianças com MSAI.

3.1 Apresentação dos resultados da análise documental

A análise documental, conforme já foi referido, centrou-se nas seguintes fontes primárias: (i) a análise do DL n.º 54/2018 de 6 de julho; (ii) o levantamento e análise documental dos dados referentes aos alunos do 1.º ciclo do agrupamento que beneficiam de MSAI, englobando os dados referentes às problemáticas associadas aos alunos com MSAI (Anexo H), bem como ao tipo de MSAI aplicadas a estes alunos, e ainda os dados relativos às adaptações ao processo de avaliação destes alunos, de acordo com o art.º 28.º do DL 54/2018 (Anexo I). Por último, e ainda pertencente a este capítulo, apresenta-se também o levantamento dos alunos que beneficiam de MSAI e que frequentam as Atividades Extracurriculares (AEC), o qual emergiu da necessidade de triangulação com os dados dos resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas.

3.1.1 Resultados da análise ao DL n.º 54/2018

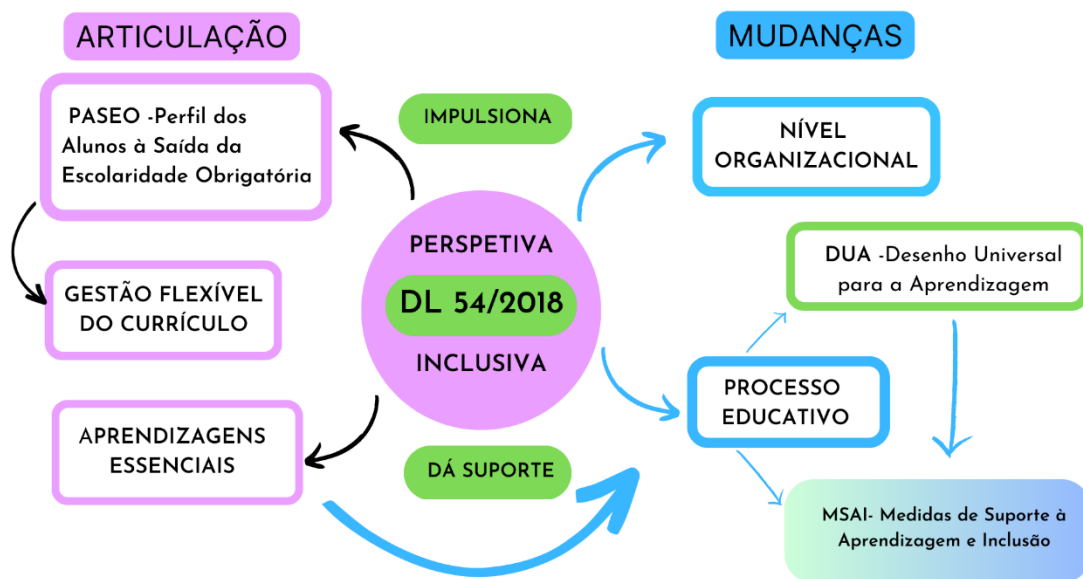
Tendo em conta o que já foi descrito no enquadramento teórico, sobre o normativo legal em epígrafe, apresenta-se neste capítulo uma sistematização dos resultados da análise do mesmo.

Assim, pelo que foi exposto, verifica-se que o DL 54/2018 assume uma perspetiva claramente inclusiva, em articulação com outros documentos legais, como o PASEO e as Aprendizagens Essenciais, constituindo-se “simultaneamente como impulsionador e como suporte legal à implementação de mudanças importantes nas escolas.” (DGE, 2018, p.11). Essas mudanças efetuam-se a nível organizacional, implicando uma aposta decisiva na autonomia das escolas e no reforço da intervenção dos docentes de educação

especial, e da gestão flexível do currículo, bem como ao nível do próprio processo educativo, com a implementação de opções metodológicas que assentam no DUA e na abordagem multinível no acesso ao currículo. A “diferenciação pedagógica passa a ser entendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica” (DGE, 2018, p.12). Numa tentativa de melhor entendimento, dada a complexidade de conceitos que abarca este novo decreto, apresenta-se um mapa conceptual (fig. 3) que ilustra as ideias base que subjazem ao mesmo.

Figura 3

Mapa conceptual sobre as ideias base do DL nº 54/2018



Nota: Fonte: elaboração própria.

O presente decreto obriga a reequacionar o papel da escola ao nível da organização, como já foi focado, sendo que as mudanças mais significativas, inscritas no mesmo, são as seguintes:

- Abandona os sistemas de categorização dos alunos, incluindo as necessidades educativas especiais;
- Abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais;
- Estabelece um *continuum* de respostas para todos os alunos (MSAI);

- Coloca o foco nas respostas educativas e não em categorias de alunos;
- Perspetiva a mobilização de forma complementar de recursos de saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social.

No artigo 2º do normativo legal em análise estão inscritas onze definições, das quais se destacam as que se prendem com a gestão curricular e que têm em vista o sucesso educativo dos alunos:

- Acomodações Curriculares (AC),
- Adaptações Curriculares não significativas (ACNS);
- Adaptações Curriculares Significativas (ACS).

Estas definições inserem-se numa abordagem multinível, que tem como finalidade garantir o acesso ao currículo, numa conceção abrangente, promovendo a participação efetiva dos alunos, dando-lhes voz e respeitando os seus interesses e capacidades.

Cada um destes conceitos está diretamente relacionado com as MSAI, que têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena.

A mobilização destas medidas é decidida ao longo do percurso escolar, em função das suas necessidades, podendo estas ser aplicadas simultaneamente. A definição das MSAI a implementar é efetuada com base em evidências decorrentes da monitorização, da avaliação sistemática e da eficácia das medidas às necessidades de cada aluno. Esta definição é realizada pelos docentes, ouvidos os pais, ou EE, e outros técnicos que intervêm diretamente com o aluno.

Assim, as medidas de gestão curricular, já referidas, inscrevem-se nas MSAI, sendo que as Acomodações Curriculares (AC) se inserem numa das alíneas das Medidas Universais, as Adaptações Curriculares Não Significativas (ACNS) pertencem a uma das alíneas das Medidas Seletivas e as Adaptações Curriculares Significativas (ACS) correspondem a uma das alíneas das Medidas Adicionais. Segue-se um esquema (fig. 4) dos níveis de intervenção das MSAI.

Figura 4

Níveis de intervenção das MSAI



Nota: Adaptado de Manual de Apoio à Prática (2018, p.29)

Importa compreender que as AC são, segundo a alínea a) do art.º 2º do DL54/2018, uma das medidas de gestão curricular que permite a todos os alunos o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula, tendo em conta os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem de cada um, numa perspetiva inclusiva e visando o sucesso escolar. As AC implicam a combinação adequada de quatro fatores: (i) a implementação de métodos e estratégias de ensino diversificados; (ii) a utilização de diferentes instrumentos e modalidades de avaliação; (iii) a adaptação de materiais e recursos educativos; (iv) e a eliminação de barreiras na organização do espaço e do equipamento escolar, Estas acomodações curriculares, de acordo com o Manual de Apoio à Prática (DGE, 2018, p.78), podem ser consideradas *ambientais*, como por exemplo, a organização do espaço da sala de aula; *organizacionais*, como a utilização de calendários com datas importantes, ou a utilização de caixas para aguardar materiais; *motivacionais*, como o reforço positivo, ou o uso de privilégios/recompensas; de *apresentação*, como a apresentação oral e visual de conteúdos e/ou trabalhos, ou uso de códigos de cores; ou de *avaliação*, como por

exemplo o uso de pistas visuais, de lembretes de regras ou fazer revisões utilizando questões semelhantes às dos testes.

A determinação das AC é da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1º Ciclo, ou do professor titular da disciplina, no caso dos outros ciclos de ensino, pelo que o professor deve planificar as suas aulas de modo a eliminar as barreiras ao processo de ensino aprendizagem e potenciar oportunidades de aprendizagem a todos e a cada um. Este trabalho implica uma planificação intencional e estratégica, com recurso a metodologias e estratégias de ensino diversificadas, materiais e formas de avaliação flexíveis, suportada no conhecimento dos alunos.

Como podemos constatar, estas AC têm como finalidade assegurar a aprendizagem de todos os alunos, procurando o menor afastamento possível do currículo comum, implicando simultaneamente na implementação da diferenciação curricular e pedagógica. Fazendo parte das MU, as AC são, assim, destinadas a todos os alunos, promovendo a participação de todos e a melhoria das aprendizagens.

As Adaptações Curriculares Não Significativas (ACNS) são, segundo o documento já citado da DGE (2018, p. 13), medidas que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, no entanto podem incluir adaptações quanto aos objetivos e/ou conteúdos ao nível da “alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).”

Fazendo parte das MS, as ACNS, têm como objetivo colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pelas MU, implicando, não um afastamento do currículo comum, mas fazendo adaptações pouco significativas do mesmo, tendo sempre em atenção a aquisição das aprendizagens essenciais preconizadas no PASEO.

A necessidade de mobilização de ACNS é determinada pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI), após a avaliação do aluno pela mesma, implicando a elaboração de relatório técnico-pedagógico (RTP) onde estas medidas estão inscritas, sendo que a monitorização e avaliação da eficácia das mesmas é realizada pelos responsáveis da sua implementação, conforme previsto no referido RTP.

A implementação das ACNS, como de todas as MSAI, segundo o número 1 do art.º 6º do decreto em análise, tem em conta uma lógica de trabalho colaborativo de corresponsabilização com os docentes de educação especial, em função das especificidades dos alunos. Este trabalho colaborativo entre todos os agentes de ensino abrange a planificação, a implementação e a monitorização e avaliação da eficácia das medidas mobilizadas.

A terceira medida de gestão curricular prevista neste decreto, as Adaptações Curriculares Significativas (ACS), tem impacto nas aprendizagens previstas no currículo comum, e determina a introdução de outras aprendizagens substitutivas, estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a fomentar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.

As ACS fazem parte das MA que “têm como objetivo colmatar as dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão, e devem estar explicitadas no RTP” do aluno. (DGE, 2018, p. 31)

Como se pode verificar, as ACS implicam um maior grau de afastamento do currículo comum, envolvendo recursos especiais, adaptação/substituição de conteúdos e objetivos, diferentes critérios de avaliação e de estruturação temporal.

O decreto em análise reforça ainda o papel dos pais, num conjunto de direitos que incidem sobretudo ao nível da participação nas reuniões da equipa multidisciplinar, na elaboração do RTP e na definição, acompanhamento e implementação das MSAI. Estão também inscritos no decreto os deveres dos pais, ou EE, de cooperação com os professores, disponibilização de toda a informação relevante para a determinação das MSAI, acompanhamento ativo da vida escolar do seu filho e respeito pela autonomia pessoal do seu filho, bem como no acesso à informação sobre o processo educativo do seu educando.

Os principais intervenientes no processo de seleção, implementação e avaliação da eficácia das MSAI são os professores, os PEE, os técnicos que intervêm diretamente com o aluno e os pais, ou EE.

Reconfigura-se ainda o modelo da Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem que aglutina o primeiro transformando-o num espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais.

Todo o Decreto-Lei põe uma tónica muito incisiva no aumento da participação ativa do aluno em todo o processo educativo, no reforço da participação dos pais ou EE e ainda na promoção do trabalho colaborativo entre os professores, os PEE e técnicos, no sentido de “garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades no acesso ao currículo e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas” (nº 3, artigo 6º, DL54/2018).

No entanto, enquanto o acesso à educação e à escola pública é um direito para todos, que está garantido efetivamente no nosso país, o direito à participação e à aprendizagem é um direito que depende de vários fatores: humanos e organizacionais. O DL 54/2018 vem estabelecer e garantir essa participação apelando, nomeadamente, a metodologias baseadas no DUA, no pressuposto da diferenciação pedagógica. Segundo Booth (2002, p.2) “[a] participação na educação envolve ir além do acesso. Isso implica aprender ao lado de outros e colaborar com eles em lições/aulas partilhadas.”

Ora, este processo de ensinar e aprender depende da formação dos professores para a escola inclusiva, do querer dos professores na implementação destas metodologias e da crença dos professores nestas metodologias. Booth (2002) diz ainda que “a participação envolve também o ser reconhecido enquanto indivíduo e ser aceite como tal.” Esta última ideia implica ainda que os professores reconheçam a individualidade e as capacidades de cada aluno e aceitem que todos podem e devem ter acesso à participação.

Em resumo, o acesso à escola pública é universal e está concretizado, mas o acesso à participação de todos e de cada um não pode limitar-se a uma decisão por decreto; resta ainda que seja concretizada, tendo em atenção a heterogeneidade dos alunos de uma turma, ou seja, através da diferenciação pedagógica.

A determinação de MSAI num continuum de respostas, o foco no acesso ao currículo e na aprendizagem dos alunos e a opção por práticas pedagógicas inclusivas, que envolvem a utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, possibilitam uma resposta mais adequada à diversidade das necessidades e potencialidades dos alunos, sendo uma opção viável na construção de uma escola inclusiva para todos. No entanto, como diz Madureira, (2018, p.49) é determinante o papel e as crenças do professor na

transformação da capacidade de aprender do aluno, realçando o fator determinante da relação humana no processo de ensino e aprendizagem.

3.1.2 Resultados da análise da documentação referente aos alunos que beneficiam de MSAI

“Toda a análise de conteúdo decorre de uma pergunta ou perguntas que o investigador se coloca, bem como da natureza dos dados com que ele lida” (Esteves, 2006). No sentido de encontrar respostas às questões colocadas nesta investigação, foram analisados os documentos disponibilizados pelo agrupamento, tendo sido realizado o levantamento e a respetiva organização dos dados.

Assim, para a elaboração desta análise documental, foi feito, primeiramente, um levantamento do número total de alunos do 1º ciclo, do agrupamento, que beneficiam de MSAI. O levantamento foi realizado por escolas, envolvendo as três escolas do 1º Ciclo pertencentes ao agrupamento, com um total de 483 alunos, tendo sido convencionado, como medida de proteção de dados, que se designariam por Escola A, Escola B e Escola C. É de referir que a Escola B tem um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), que, anteriormente à entrada em vigor do DL 54/2018, funcionava como Unidade de Ensino Estruturado (UEE) de apoio aos alunos com PEA.

Tabela 5

Número de alunos que beneficiam de MSAI em cada escola do Agrupamento.

Escola	Nº total de alunos	Nº alunos c/MU (% por escola)		Nº alunos c/MU e Art.º28º (% por escola.)		Nº alunos c/MS (% por escola)		Nº alunos c/MS e Art.º28º (% por escola)		Nº alunos c/MA (% por escola)		Nº alunos c/MA e Art.º28º (% por escola)	
Escola A	164	42	25,6 %	38	23,1 %	8	4,8 %	8	4,8 %	0	-	0	-
Escola B	277	72	25,9 %	68	24,5 %	28	10,1 %	28	10,1 %	7	2,5 %	7	2,5 %
Escola C	42	13	30,9 %	13	30,9 %	2	4,7 %	2	4,7 %	0	-	0	-
TOTAL (A+B+C)	483	127	26,2 %	119	24,6 %	38	7,9 %	38	7,9 %	7	1,4 %	7	1,4 %
Nº Total de Alunos s/MSAI (%)	356 (73,8%)												
Nº Total de alunos com MSAI (%)	127 (26,2%)												

Assim, apresentamos, numa primeira fase, um quadro global organizado por escolas (tabela 5) e com o número total de alunos que, durante o 3º período de 2021/22, ano a que se reporta esta investigação, beneficiaram de MSAI, ao abrigo do DL nº 54/2018 e das respetivas adaptações ao processo de avaliação, nos termos do art.º 28º do mesmo DL.

Como podemos observar, num total de 483 alunos do 1º Ciclo deste agrupamento, há 127 alunos que beneficiam de MSAI, o que corresponde a 26,2%. Assim, há 127 alunos que beneficiaram de MU, dos quais, 38 alunos beneficiaram de MS, o que equivale a 7,9%, e de entre estes, 7 beneficiaram de MA, o que perfaz 1,4% da população estudantil do 1º ciclo do agrupamento, concluindo-se desde já que todos os alunos que beneficiam de MS e MA continuam a usufruir simultaneamente de MU, respondendo assim a uma das questões que esteve na base dos objetivos desta investigação.

É de salientar que, como se pode observar, todos os alunos com MS e MA beneficiaram de adaptações ao processo de avaliação, mas nem todos os alunos que beneficiaram de MU usufruíram das referidas adaptações ao processo de avaliação.

Fazendo uma análise mais minuciosa relativamente às diferentes escolas, observa-se que a Escola A e a Escola B têm aproximadamente a mesma percentagem de alunos com MU, ou seja, cerca de 26%, e a Escola C tem uma percentagem superior de alunos com MU (cerca de 31%).

Observando-se o número de alunos com MU nas diferentes escolas, e tendo em conta que estas medidas incidem sobretudo na prática pedagógica, as percentagens observadas parecem mostrar que as MU são ainda pouco utilizadas pelos professores, dado que implicam mudanças nas referidas práticas pedagógicas. Tendo em conta a fundamentação teórica apresentada, sabe-se que “os alunos diferem no modo como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada” (Cast, 2011, p. 5) pelo que a implementação do DUA e da diferenciação pedagógica, sendo esta até uma das MU, é uma condição para o sucesso educativo de todos.

3.1.2.1 Resultados da análise da documentação referente aos alunos que beneficiam de MU

Após a pesquisa e análise global do número de alunos que beneficiaram de MSAI, procedeu-se a uma análise documental mais pormenorizada, observando cada um dos tipos de medidas implementadas, ou seja, realizou-se o tratamento dos dados referentes às MU, às MS e às MA.

No que respeita às MU, foi possível fazer o levantamento documental por anos de escolaridade, em cada uma das escolas do agrupamento, conforme a tabela 6, que segue.

Tabela 6

Nº total de alunos com MU, por anos de escolaridade e por escolas do agrupamento.

Estabelecimento	Ano	Nº alunos	MU	%	Art.º 28º	%
Escola A	1º	41	10	24%	10	24%
	2º	39	10	26%	10	26%
	3º	41	12	29%	8	19%
	4º	43	10	23%	10	23%
TOTAL Escola A		164	42	26%	38	23%
Escola B	1º	84	17	20%	16	19%
	2º	59	16	27%	16	27%
	3º	69	20	29%	19	27%
	4º	65	19	29%	17	26%
TOTAL Escola B		277	72	26%	68	24%
Escola C	1º	12	5	42%	5	42%
	2º	13	4	31%	4	31%
	3º	8	0	0%	0	0%
	4º	9	4	44%	4	44%
TOTAL Escola C		42	13	31%	13	31%
TOTAL (A+B+C)		483	127	26%	119	25%

Assim, observa-se que, num total de 127 alunos do agrupamento que beneficiam de MU, na Escola A, é no 3º ano de escolaridade que há uma maior percentagem de alunos com MU (29%), e no 4º ano observa-se a menor incidência desta medida, com 23%.

Na Escola B, a maior percentagem de alunos que beneficiam de MU situa-se no 3º e 4º ano, sendo o 1º ano o que apresenta menor incidência desta medida, com 20%.

Por último, na Escola C, o 4º ano apresenta a maior percentagem de alunos com MU, com 44%, aparecendo o 3º ano sem qualquer aluno que beneficie desta medida.

Por conseguinte, um dos resultados emergentes deste estudo é que não é possível identificar um padrão de causalidade “ano de escolaridade/incidência nº alunos com MU”, o que pode indiciar um cuidado individualizado na seleção/implementação das MU.

Relativamente às adaptações ao processo de avaliação, verificou-se que o número de alunos que beneficia de MU é superior ao número de alunos que beneficia de adaptações ao processo de avaliação, o que significa que nem todos os alunos com MU usufruíram de adaptações ao processo de avaliação, com exceção da Escola C, onde todos os alunos com MU implementadas beneficiaram das referidas adaptações ao processo de avaliação.

Mais uma vez se observa que as MU, que estão diretamente relacionadas com mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, parecem estar a ser ainda pouco implementadas, sobretudo ao nível dos primeiros anos de escolaridade.

Paralelamente, as adaptações ao processo de avaliação, que igualmente implicam numa mudança na forma de avaliar para a aprendizagem, parecem, também, estar a ser pouco implementadas. Neste sentido, segundo CAST (2014) e RAPP (2014) citados por Madureira (2017, p. 43), o DUA permite definir objetivos educativos e equacionar estratégias, materiais e formas de avaliação pertinentes para todos os alunos e não apenas para alguns, sendo esta metodologia a opção metodológica preconizada no DL 54/2018.

3.1.2.2 Resultados da análise da documentação referente aos alunos que beneficiam de MS e MA

Tendo em conta que três dos objetivos deste estudo, são (i) “Conhecer quais as MSAI implementadas com maior frequência”, (ii) “Perceber se há um padrão de implementação de MSAI relacionado com as problemáticas associadas aos alunos que beneficiam das MSAI” e (iii) “Perceber se as MU continuam a ser implementadas cumulativamente

com as MS e/ou MA”, houve a preocupação de organizar a pesquisa documental de forma a fazer o levantamento das MS e MA implementadas, associando-as às problemáticas dos alunos para os quais foram selecionadas, conforme as tabelas 7 e 8 que se seguem e o Anexo H. Simultaneamente, podem também observar-se quais as MSAI selecionadas com maior frequência para estes alunos.

Focou-se, então, a atenção nos alunos que beneficiam de MS e de MA, sendo de reiterar que a Escola B tem um CAA e que o número de alunos com MS e MA que beneficiam do CAA está contabilizado separadamente. Há ainda a salientar que estes alunos também usufruem de MU, conforme foi exposto no ponto anterior.

Conforme se viu na tabela 5, *supra*, a análise revela que, dos 483 alunos do agrupamento, há um total de 38 alunos que beneficiam de MU e MS, o que corresponde a 7,9%, e dos quais há 7 alunos que beneficiam de MU, MS e MA, o que corresponde a 1,4% do total de alunos do agrupamento.

É de referir que o total dos alunos com MS e MA, abrangidos, portanto, pela EMAEI, corresponde a cerca de 9% dos alunos do agrupamento, usufruindo da intervenção dos PEE e outros técnicos (terapeutas da fala, de motricidade e de psicologia) quer no CAA, quer em coadjuvação na sala de aula. Estas intervenções implicam um trabalho colaborativo entre os PTT, os PEE e técnicos, sendo que este trabalho colaborativo entre todos os agentes de ensino engloba a planificação, a implementação, a monitorização e avaliação da eficácia das medidas mobilizadas.

No sentido de se perceber quais as alíneas das MSAI mais frequentemente selecionadas para estes alunos, organizaram-se os dados recolhidos na tabela nº 7 que se segue:

Tabela 7

Alíneas das MSAI selecionadas para os alunos com MS e MA

Escolas	Nº Total de alunos	Nº de alunos com MS e MA	MEDIDAS UNIVERSAIS					MEDIDAS SELETIVAS					MEDIDAS ADICIONAIS				
			Diferenciação Pedagógica	Acomodações Curriculares	Enriquecimento Curricular	Promoção do comportamento pró-social	Intervenção com foco académico ou comportamental	Percursos Curriculares	Adaptações curriculares não significativas (ACNS)	Apoio Psicopedagógico	Antecipação e Reforço das Aprendizagens	Apoio Tutorial	Frequência por Disciplinas	Adaptações Curriculares Significativas (ACS)	Plano Individual de Transição (PIT)	Metodologias, Ensino Estruturado	Autonomia Pessoal e Social
Escola A	164	8	8	8	0	2	7	0	8	8	8	0	0	0	0	0	0
Escola B	277	28	28	28	7	15	24	0	24	25	28	0	0	4	0	0	7
Escola C	42	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	0	0	0	0	0	0
Total	483	38	38	38	9	19	33	0	34	35	38	0	0	4	0	0	7
Percentagem relativa aos alunos c/MS e MA	-	100 %	100 %	100 %	24 %	50 %	87 %	0 %	89 %	92 %	100 %	0 %	0 %	11 %	0 %	0 %	18 %
Percentagem relativa ao universo dos alunos do Agrup.	100 %	7,9%	7,9	7,9	1,9	3,9	6,8	0	7	7,2	7,9	0	0	0,8	0	0	1,5

Na Escola A, observa-se que existem 8 alunos que beneficiam de MS, sendo que a totalidade destes alunos continuam a usufruir de MU, nomeadamente de *Diferenciação pedagógica*, e *Acomodações Curriculares*. Destes, há 7 que usufruem de *Intervenção com foco académico ou comportamental* e dois que beneficiam de *Promoção do comportamento pró-social*. O *enriquecimento curricular* não foi selecionado para estes alunos. As MS selecionadas para todos os oito alunos são as *Adaptações Curriculares Não Significativas (ACNS)*, o *Apoio psicopedagógico* e a *Antecipação e reforço das aprendizagens*.

Na Escola B, existem 28 alunos que beneficiam de MS e MA. Também nesta escola se constata que a totalidade dos alunos com MS e MA continua a usufruir cumulativamente de MU, nomeadamente de *Diferenciação pedagógica*, e *Acomodações Curriculares*. Destes, há 24 que beneficiam de *Intervenção com foco académico ou comportamental* e 15 que usufruem de *Promoção do comportamento pró-social*. O *enriquecimento curricular* foi selecionado para 7 destes alunos. A alínea de MS selecionadas para todos os alunos é a *Antecipação e reforço das aprendizagens*. O *apoio psicopedagógico* foi selecionado para 25 dos 28 alunos e as *Adaptações Curriculares Não Significativas (ACNS)*, foram selecionadas para 24.

Relativamente às MA, verificamos que há 7 alunos que usufruem da alínea *Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social* e destes há 4 com *Adaptações Curriculares Significativas (ACS)*.

Todos continuam a usufruir de MU, nomeadamente, *Diferenciação pedagógica*, *Acomodações Curriculares*, *Intervenção com foco académico ou comportamental* e *Promoção do comportamento pró-social*, ou seja, de quatro das cinco alíneas das MU. As alíneas de MS selecionadas para a totalidade destes alunos são o *Apoio Psicopedagógico* e a *Antecipação e Reforço das Aprendizagens*.

Por último, na Escola C, há 2 alunos que usufruem de MS e também estes continuam a usufruir das MU, nomeadamente de todas as cinco alíneas destas medidas. As *Adaptações Curriculares Não Significativas (ACNS)* foram selecionadas para todos, assim como o *Apoio psicopedagógico* e a *Antecipação e reforço das aprendizagens*.

Relativamente ao universo dos alunos com MS e MA, se atentarmos nas medidas selecionadas, verificamos que, na totalidade dos 38 alunos, todos continuam a beneficiar de duas alíneas de MU, a saber, *diferenciação pedagógica e acomodações curriculares (AC)* e de uma alínea de MS, a *antecipação e reforço das aprendizagens*, o que corresponde a 100% dos alunos com MS e MA, concluindo-se assim que estas são as medidas mais frequentemente selecionadas.

Tendo em atenção que, como já foi referido, a *diferenciação pedagógica* e as *acomodações curriculares* são essenciais para a *promoção da participação* e *consequente promoção*

da aprendizagem e sucesso educativo, parece haver um cuidado na seleção destas medidas a ser implementadas para estes alunos.

Paralelamente, a alínea de MS *apoio psicopedagógico* foi selecionado para 35 alunos, o que corresponde a 92% dos alunos com MS e MA e as *adaptações curriculares não significativas* (ACNS) foram implementadas a 34 discentes, o que corresponde a 89% do total dos alunos com estas medidas, observando-se que as mesmas são também selecionadas com muita frequência.

Tendo em conta que as ACNS, como já foi referido, são uma das medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo concretizar-se através da introdução de objetivos específicos de nível intermédio, ou na alteração da priorização dos conteúdos, parece observar-se na prática pedagógica um cuidado no não afastamento do currículo comum ao selecionar esta medida para todos os alunos com MS e MA.

Observa-se ainda que a alínea de MU *Intervenção com foco académico ou comportamental* foi selecionada para 33 dos 38 alunos com MS e MA, correspondendo a 87% destes alunos, o que parece indicar que estes discentes beneficiam de intervenção em pequenos grupos, que pode ser ao nível académico, com professores de apoio em coadjuvação, ou de programas comportamentais com técnicos de psicologia. O facto de se observar a mobilização desta medida em grande percentagem para estes alunos, pode também indicar uma prática de apoio fora do contexto de sala de aula.

Ora, associado ao facto de se tratar de uma medida universal, portanto para todos os alunos, e de estas medidas incidirem sobretudo na prática pedagógica, estes resultados corroboram as conclusões já referidas de que os mesmos parecem mostrar que, uma vez que implicam mudanças nas referidas práticas, os professores as utilizam pouco, comprometendo assim os ideais da escola inclusiva.

Relativamente às alíneas das MA, observa-se que a totalidade dos 7 alunos com MS e MA beneficia da alínea *Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social*, o que corresponde a 18% dos alunos com MS e MA, dos quais 4 beneficiam de *Adaptações Curriculares Significativas* (ACS), o que perfaz 11% do total dos alunos com MS e MA. Atentando nestes resultados, e tendo em conta, como já foi referido, que as ACS

implicam um maior afastamento do currículo comum, e têm impacto nas aprendizagens previstas no currículo comum, determinando a introdução de outras aprendizagens substitutivas, estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a fomentar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal, observa-se que, na realidade, as ACS parecem estar a ser selecionadas para um número reduzido de alunos com dificuldades acentuadas e persistentes de aprendizagem, conforme preconizado no DL 54/2018.

Observa-se, também, que as alíneas de MS *percursos curriculares diferenciados* e o *apoio tutorial*, não foram selecionadas para nenhum aluno, dado que o apoio tutorial não está consagrado para o 1º ciclo e o agrupamento não tem percursos curriculares alternativos para este ciclo de ensino.

As medidas das alíneas a) e d) do artº 10º, nomeadamente *frequência do ano de escolaridade por disciplinas, e desenvolvimento de metodologias de ensino estruturado* também não foram selecionadas. Relativamente à medida *plano individual de transição*, esta não se aplica no 1º ciclo, o que justifica a ausência de seleção.

Assim, e após a análise documental realizada, conclui-se que as MU mais frequentemente selecionadas são a *Diferenciação pedagógica* e as *Acomodações curriculares e a Intervenção com foco académico ou comportamental*; as MS mais frequentes são a *Antecipação e reforço das aprendizagens, o Apoio psicopedagógico e as Adaptações curriculares não significativas (ACNS)* e a MA mais vezes selecionada é o *Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social*, seguida das *Adaptações curriculares significativas (ACS)*. Pode também concluir-se que as MU continuam a ser implementadas cumulativamente com as MS e MA, dando assim resposta às questões iniciais e aos objetivos desta investigação.

3.1.3 Levantamento e análise das problemáticas associadas aos alunos com MS e MA

No sentido de perceber quais os critérios dos professores para a seleção das MSAI, nomeadamente, para *perceber se há um padrão de implementação de MSAI relacionado*

com as problemáticas associadas aos alunos que beneficiam de MSAI, com o propósito de perceber se há uma relação de causalidade problemática associada ao aluno e correspondente MSAI implementada, fez-se um levantamento das problemáticas dos alunos e das correspondentes medidas selecionadas.

No que respeita às problemáticas dos alunos com MSAI, verifica-se que há uma grande variedade na classificação das mesmas, sobretudo devido ao diagnóstico médico que vem associado aos relatórios de cada aluno. Por outro lado, a grande maioria destes alunos tem mais do que uma problemática associada, o que dificultou a análise.

Segundo Bardin, que cita Chaumier (2022, p.47), “a análise documental (...) é uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da habitual, a fim de facilitar, num estado ulterior a sua consulta e referência”.

Nesse sentido, e numa tentativa de categorização, para um melhor entendimento, juntaram-se os dados de todos os alunos com MS e MA das três escolas e agruparam-se as problemáticas apresentadas em sete categorias, que emergiram indutivamente da análise de conteúdo realizada aos documentos de registo do agrupamento.

Para tal, recortaram-se as unidades de registo referentes a cada aluno, constantes nos Anexo H, sendo depois distribuídas pelas categorias que, entretanto, emergiram do estudo e que aqui se elencam, conforme se pode observar na tabela 8 que se segue:

- (i) Dificuldades associadas à linguagem, (incluindo a dislexia e disortografia);
- (ii) Dificuldades generalizadas de aprendizagem;
- (iii) Atraso de desenvolvimento;
- (iv) Problemas comportamentais/emocionais;
- (v) Dificuldades motoras;
- (vi) Problemáticas específicas;
- (vii) Outros diagnósticos.

Tabela 8

Problemáticas associadas aos alunos com MU, MS e MA

PROBLEMÁTICAS ASSOCIADAS AOS ALUNOS com MU, MS e MA			
Categorias	Unidades de Registo	Frequência	Total UR
1. Dificuldades associadas à linguagem	• Dificuldade na linguagem	2	18
	• Perturbação dos sons da fala	2	
	• Linguagem	5	
	• Dificuldades acentuadas de linguagem	1	
	• Dificuldades na leitura e escrita	1	
	• Dislexia/disortografia	2	
	• Dificuldades significativas ao nível da linguagem	2	
	• Dificuldades ao nível da escrita	1	
	• Perturbação na articulação	1	
	• Perturbação da linguagem	1	
2. Dificuldades generalizadas de aprendizagem;	• Dificuldades de aprendizagem	5	10
	• Dificuldades graves na aprendizagem	1	
	• Dificuldades significativas de aprendizagem	2	
	• Dificuldades significativas nas aprendizagens escolares	2	
3. Atraso de desenvolvimento	• Atraso global de desenvolvimento	4	11
	• Desenvolvimento cognitivo	1	
	• Problemas cognitivos	1	
	• Perturbação no desenvolvimento intelectual	1	
	• Atraso de desenvolvimento	2	
	• Atraso de desenvolvimento na área de linguagem e participação na interação social	1	
4. Problemas comportamentais/emocionais;	• Agitação motora	1	11
	• Falta de concentração e atenção	1	
	• Problemas emocionais associados	1	
	• Reg. Emocional	1	
	• Comportamento	1	
	• Atenção	2	
	• Atenção/concentração	1	
	• Imaturidade	1	
	• Insegurança	1	
	• Baixa tolerância à frustração	1	
5. Dificuldades motoras	• Dificuldades motoras	1	5
	• Dificuldade na coordenação óculo-manual e motoras	1	
	• Psicomotricidade	1	
	• Desempenho grafomotor	1	
	• Dificuldade na motricidade fina	1	
6. Problemáticas específicas	• PEA	6	14
	• PHDA	3	
	• Paralisia cerebral	2	
	• Surdez moderada	1	
	• Limitações significativas da visão -100% (um dos olhos)	1	
	• Síndrome de Dravet	1	
7. Outros Diagnósticos	• Diplegia espática	1	3
	• Torcicolo congénito	1	
	• Anomalia cromossomática	1	

Após análise minuciosa, concluiu-se que, num total de 38 alunos com MS e MA a problemática mais vezes referida está associada às *dificuldades associadas à linguagem* (18 UR), incluindo a dislexia e disortografia, seguida das *problemáticas específicas* (14 UR) que englobam a PEA, a PHDA, a paralisia cerebral, a surdez moderada, limitações significativas de visão e a Síndrome de Dravet. O *atraso de desenvolvimento*, a par dos *problemas comportamentais/emocionais* surgem com 11 UR, cada, e logo seguidos da *dificuldade generalizada de aprendizagem* (10 UR). As *dificuldades motoras* surgem com 5 UR e, por fim, em *Outros diagnósticos*, regista-se a diplegia espática, o torcicolo congénito e a anomalia cromossomática com uma única UR. Curiosamente, a diplegia espática e o torcicolo congénito são problemáticas associadas ao mesmo aluno que também tem o registo de paralisia cerebral.

Analisando, agora, o tipo de MSAI implementadas para estes alunos, verifica-se (Anexo H) que todos os que beneficiam de MS e MA continuam a usufruir de MU, como já foi referido e que, embora haja uma grande diversidade de problemáticas, 100% dos alunos usufruem da mesma alínea de MS, ou seja, da *antecipação e o reforço das aprendizagens*. As *adaptações curriculares não significativas (ACNS)*, foram selecionadas para 89% dos alunos e o *Apoio Psicopedagógico* foi selecionado para 35 dos 38 alunos, ou seja, para 92% dos alunos com MS e MA.

Esta análise denota que, embora com problemáticas diversificadas, as dificuldades relacionadas com a linguagem, as problemáticas específicas, as dificuldades generalizadas de aprendizagem, as relacionadas com atraso de desenvolvimento, a par com os problemas comportamentais/emocionais, são transversais à maioria dos alunos com MU, MS e MA o que parece indicar que só os alunos com problemáticas mais graves é que usufruem de todas as medidas, respondendo assim à questão da investigação sobre a perceção da existência de um padrão associado à problemática associada ao aluno e correspondente MSAI implementada. Ou seja, não se observa um padrão de causalidade *Problemática/MSAI selecionada*, havendo até diferentes MSAI selecionadas para alunos com o mesmo tipo de problemática, como é o caso da PEA, observando-se seis alunos com esta problemática e somente para dois deles foi selecionada a alínea de MA *Desenvolvimento de*

Competências de Autonomia Pessoal e Social e as Adaptações Curriculares Significativas (ACS).

Toda esta análise reflete ainda que, embora em problemáticas comuns, as MS e MA implementadas não são exatamente as mesmas, o que pode significar um cuidado individualizado na seleção das MSAI.

3.1.4 Levantamento e análise das adaptações ao processo de avaliação dos alunos com MS e MA

De acordo com o estipulado no DL nº 54/2018, mais propriamente, no art.º 28º, “todos os alunos têm direito à participação no processo de avaliação”, pelo que as escolas têm o dever de assegurar este direito a todos os alunos, nomeadamente através de adaptações ao processo de avaliação.

As adaptações previstas no art.º 28º do DL 54/2018 “têm como finalidade possibilitar que o aluno evidencie a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes e competências técnicas, quando aplicável.” (DGE, 2018, p. 42).

Por outro lado, a implementação de MSAI pressupõe que o processo de avaliação da eficácia das medidas do aluno seja revisto e adaptado, caso haja necessidade, pelo que se tornou pertinente o levantamento dos dados relativos às adaptações ao processo de avaliação dos alunos com MSAI, com o intuito de perceber como é realizada a avaliação da eficácia das MSAI, como resposta à questão que está na base do objetivo *conhecer a opinião dos professores sobre a eficácia das MSAI e como avaliam essa eficácia*.

Assim, foi feito o levantamento dos alunos que beneficiam de MSAI e das respetivas adaptações ao processo de avaliação (Anexo I), para uma posterior triangulação destes resultados com os resultados decorrentes das entrevistas realizadas aos professores e pais. Ao realizar esta pesquisa documental houve o cuidado de verificar se os alunos que beneficiam de MSAI também beneficiam das referidas adaptações ao processo de avaliação e quais foram as adaptações selecionadas para cada aluno.

Os dados recolhidos são relativos aos 38 alunos com MS e MA e foram organizados numa tabela *infra*, por escolas, numa lógica de continuidade da apresentação de resultados.

Tabela 9

Número de alunos com MSAI e Adaptações ao processo de avaliação, por escolas

Escolas	Nº DE ALUNOS COM ADAPTAÇÕES AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO													
	Diversificação Instrumentos	Enunciados formatos acessíveis	Interpretação em LGP	Utilização de produtos de apoio	tempo suplementar	Transcrição das respostas	Leitura de enunciados	Sala separada	Pausas vigiadas	Código Identif. Cores	Testes adaptados	Não contab. dos erros	Recup. continua módulos	OUTRAS *alteração na estrutura das fichas
Escola A	4			1	8		8	8						8
Escola B	23			5	28		28	28	10		4	1		4
Escola C	2				2		2	2				1		2
Total	29			6	38		38	38	10		4	2		14
Porcentagem	76,3%			15,8%	100%		100%	100%	26,3%		10,5%	5,3%		36,8%

Numa análise global, observa-se que a totalidade dos 38 alunos com MS e MA beneficia de *tempo suplementar para a realização da prova*, de *leitura de enunciados* e de *utilização de sala separada*. Há 29 alunos que beneficiam da *diversificação de instrumentos*, o que corresponde a 76,3% e há 14 alunos que têm *alteração na estrutura das fichas*, o que perfaz 36,8%. Ainda em relação a esta adaptação, observa-se que na Escola B, embora haja 28 alunos com MS e MA, somente 4 são objeto desta adaptação ao processo de avaliação. No entanto, nesta mesma escola, as *pausas vigiadas* foram selecionadas para 10 alunos, que correspondem a 6 alunos com MS e MA, bem como os *testes adaptados* que estão destinados a 4 alunos com MS e MA (Anexo I3)

Os 2 alunos que têm a problemática da dislexia/disortografia beneficiam da *Não contabilização dos erros*. (Anexo I4), conforme está preconizado na lei.

Concluindo, e tendo em atenção o objetivo do estudo, constatou-se que todos os alunos do agrupamento que beneficiam de MSAI têm adaptações no seu processo de avaliação, cumprindo-se o que está estipulado na lei.

Ao longo da pesquisa percebe-se uma homogeneidade na seleção das adaptações ao processo de avaliação implementadas. Verifica-se que as adaptações ao processo de avaliação selecionadas com maior frequência foram o *tempo suplementar para a realização de provas, leitura de enunciados, a diversificação de instrumentos* e a utilização de *sala separada*. Todos os alunos da Escola B-CAA (Anexo I3), com exceção de um, beneficiaram também de *pausas vigiadas*, o que se pode justificar devido à gravidade das problemáticas destes alunos. A *alteração na estrutura das fichas* é ainda outra das adaptações selecionadas com frequência, o que parece denotar que há um cuidado em adequar os instrumentos de avaliação. Todos os alunos que apresentam dificuldades relacionadas com dislexia/disortografia usufruem da *não contabilização dos erros*, cumprindo-se igualmente o que está estipulado para estes casos.

O facto de se verificar uma grande incidência em determinadas adaptações ao processo de avaliação, não parece pressupor que essa incidência se verifique também na forma de concretização dessas mesmas adaptações. Ou seja, por exemplo, a *diversificação de instrumentos* não implica que sejam utilizados os mesmos instrumentos para todos os alunos que têm esta medida selecionada, o mesmo acontecendo com a *alteração na estrutura das fichas*. Por tal motivo, pode-se inferir que estas adaptações ao processo de avaliação parecem pressupor um cuidado individualizado, dependendo da necessidade de cada aluno a que se destinam.

3.1.5 Levantamento e análise do número de alunos que beneficiam de MSAI e frequentam as AEC

Segundo Coutinho (2008, p.9) uma forma de dar maior solidez e credibilidade a uma investigação, com resultados fidedignos e próximos da realidade, é através da triangulação de múltiplos procedimentos de recolha e tratamento de dados. Flick (1998, p. 229) propõe vários “protocolos de triangulação”, entre eles a triangulação das fontes de dados, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes.

Nesse sentido, ao longo desta investigação, durante a análise de conteúdo das entrevistas realizadas, emergiu a necessidade de cruzar os dados dos resultados obtidos com uma

outra pesquisa documental, com o intuito de perceber se os alunos que beneficiam de MSAI frequentam as Atividades Extracurriculares (AEC) e se há articulação entre os PTT e os docentes destas atividades na seleção e implementação das medidas, nomeadamente em relação aos critérios adotados na seleção das referidas MSAI.

Assim, as AEC, sendo uma componente de apoio à família, são uma oferta educativa ao Agrupamento que resulta de uma parceria com a Associação de Pais. A Associação promove as referidas atividades através de inscrições nas mesmas no início do ano letivo, aquando das matrículas/renovações e mediante um pagamento. As atividades a realizar são planificadas de acordo com a coordenação pedagógica da empresa promotora e com o coordenador do estabelecimento.

Os monitores/docentes das AEC participam nas reuniões de estabelecimento e no final de cada período escolar fazem o registo de avaliação das atividades, que é entregue aos respetivos encarregados de educação.

Após o levantamento documental de todas as turmas de AEC, organizaram-se os dados na tabela 10 que a seguir se insere:

Tabela 10

Número de alunos com AEC por anos de escolaridade

Anos de escolaridade	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total
Nº alunos	82	90	81	83	336

Relativamente ao número de alunos que estão inscritos nas AEC, verifica-se que, num universo de 483 alunos do 1º ciclo do agrupamento, há 336 que frequentam estas atividades, o que corresponde a 69,5% da população estudantil deste ciclo de ensino, o que, por si só, já é um número considerável, demonstrando a necessidade das famílias neste serviço de apoio.

Se atentarmos nos resultados referentes aos alunos das três escolas do agrupamento com MSAI e que frequentam as AEC verificamos o seguinte:

Tabela 11*Alunos do Agrupamento, com MSAI, que frequentam AEC*

Anos de escolaridade Nº Alunos com MSAI	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total	Porcentagem
MU	0	15	15	16	46	66,7%
MU e MS	5	6	8	3	22	31,9%
MU, MS e MA	0	0	1	0	1	1,4%
Total	5	21	24	19	69	100%
Total Alunos AEC	82	90	81	83	336	

Em relação ao 1º ano, somente 5 alunos que beneficiam de MU e MS frequentam as AEC. Os restantes anos têm um número superior de alunos que beneficiam de MSAI a frequentar as atividades extracurriculares, sendo que o total de alunos que usufrui de MSAI varia entre os 19 (4ºano) e os 24 (3º ano). É de salientar que no 3º ano existe um aluno que beneficia de MU, MS e MA e que frequentam as AEC, contrariando os dados resultantes das entrevistas efetuadas aos PEE, onde se refere que os alunos com MA não frequentam as AEC.

Numa análise global, observa-se que nem todos os alunos que usufruem de MSAI frequentam as AEC, ou seja, dos 127 alunos do agrupamento que beneficiam de MSAI somente 69 frequentam estas atividades no agrupamento, correspondendo a 54,3% dos alunos com MSAI, o que parece denotar um impedimento à participação destes alunos nas AEC.

Da análise documental efetuada pode-se concluir que o facto de os alunos beneficiarem de MSAI não é impeditivo de frequentarem outras atividades extracurriculares. Contudo, o número de alunos que beneficia destas medidas em cada grupo/turma de AEC é elevado, contrariando o Despacho Normativo 10-A/2018, de 19 de junho, que refere que “as turmas são constituídas por 20 alunos, sempre que em RTP seja identificada como medida de acesso à aprendizagem e à inclusão a necessidade de integração do aluno em grupo reduzido, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições”.

Ora, enquanto a constituição das turmas de cada ano de escolaridade obedece à regra de um máximo de 20 alunos/turma se na mesma houver um, ou dois alunos no máximo, que confirmam direito à redução do número de alunos, a mesma regra não é tida em conta na constituição das turmas de AEC. Observa-se que no mesmo grupo/turma de AEC constam vários alunos com MSAI que conferem direito a redução, tendo estes grupos um número superior a 20 alunos.

Estes dados sugerem uma reflexão a fazer ao nível da constituição de turmas de AEC e da articulação dos PTT e PEE com os professores/monitores das AEC que no capítulo 3.2.2.10 se inscreve.

3.1.6 Síntese dos resultados decorrentes da análise documental

Tendo em conta os resultados decorrentes da análise documental, e no sentido de dar resposta às questões que estão na base dos objetivos desta investigação, nomeadamente, *conhecer quais as MSAI implementadas com maior frequência*, observa-se que:

- As MU são as medidas aplicadas com maior frequência, e as MA são as medidas menos frequentes, adotadas unicamente para alunos com dificuldades de aprendizagem muito acentuadas e persistentes, conforme está preconizado na legislação em vigor;
- De entre as MU, observou-se que as alíneas selecionadas com maior incidência foram a *Diferenciação pedagógica*, as *Acomodações curriculares (AC)* e a *Intervenção em foco académico ou comportamental*;
- No entanto, também se observou que, o número relativo da implementação das MU nas diferentes escolas do agrupamento parece denotar que estas medidas ainda são pouco utilizadas pelos professores, dado as MU incidirem sobretudo na prática pedagógica e implicarem uma mudança a este nível;
- Em relação às alíneas das MS, observou-se que a *Antecipação e o reforço das aprendizagens*, o *Apoio psicopedagógico* e as *Adaptações Curriculares Não Significativas (ACNS)* são as medidas mais frequentes. Tendo em conta que o

apoio psicopedagógico é uma medida que advém da avaliação do aluno pela EMAEI e compreende a intervenção do PEE, psicólogo e terapeutas, observa-se uma correlação entre a seleção desta medida e o número dos alunos que beneficia destes apoios. Relativamente às ACNS, sendo uma das medidas de gestão curricular que não compromete as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo concretizar-se através da introdução de objetivos específicos de nível intermédio, ou na alteração da priorização dos conteúdos, parece observar-se um cuidado no não afastamento do currículo comum ao selecionar esta medida para todos os alunos com MS e MA.

- No que concerne às alíneas das MA, observou-se que o *Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social* foi a alínea selecionada com maior frequência, seguida das *Adaptações Curriculares Significativas (ACS)*, verificando-se uma correlação entre as dificuldades de aprendizagem acentuadas e persistentes apresentadas por estes alunos e as referidas medidas selecionadas. Igualmente se infere que as ACS, sendo uma medida de gestão curricular que implica um maior afastamento do currículo comum, são selecionadas para um número reduzido de alunos, o que parece mostrar um cuidado individualizado na seleção das mesmas.

Ao longo desta investigação, e tendo como objetivo *perceber se as MU continuam a ser implementadas cumulativamente com as MS e/ou as MA*, também se pôde concluir, através da pesquisa documental, que todos os alunos que beneficiam de MS e/ou MA usufruem simultaneamente de MU. Pelo facto de estes alunos beneficiarem dos apoios dos PEE, terapeutas e/ou técnicos de psicologia, numa lógica de trabalho colaborativo com os PTT, e sendo as MU umas medidas que “consideram a individualidade de todos e de cada um através da implementação de ações e estratégias integradas e flexíveis” (DGE, 2018, p. 30), parece denotar-se que as MU continuam a fazer parte das estratégias da equipa que trabalha com estes alunos em particular.

No sentido de perceber os critérios utilizados pelos professores para a seleção das MSAI, nomeadamente, se estão relacionados com *as problemáticas associadas aos alunos que beneficiam de MSAI*, numa relação de causalidade, observou-se que,

- As problemáticas são muito diversificadas e transversais à maioria dos alunos com MU, MS e MA;
- as dificuldades relacionadas com a linguagem, e as problemáticas específicas, nomeadamente a PEA, são as dificuldades com maior número de unidades de registo apresentadas;
- embora com problemáticas diversificadas, os resultados obtidos parecem indicar que só os alunos com problemáticas mais graves é que usufruem de todas as medidas;
- Ainda que com problemáticas semelhantes, observou-se que para estes alunos foram selecionadas medidas diferentes, ou seja, não se observa um padrão de causalidade *Problemática/ MSAI selecionada*.

Com o intuito de *perceber como é realizada a avaliação da eficácia das MSAI*, foi feito o levantamento dos alunos que beneficiam de MSAI e das respetivas adaptações ao processo de avaliação, tendo-se observado que:

- todos os alunos do agrupamento que beneficiam de MSAI têm adaptações no seu processo de avaliação, cumprindo-se o que está estipulado na lei;
- as adaptações ao processo de avaliação selecionadas com maior frequência foram *o tempo suplementar para a realização de provas, leitura de enunciados, a diversificação de instrumentos* e a utilização de *sala separada*;
- estas adaptações parecem ter sido selecionadas adequadamente às necessidades dos alunos com MSAI, nomeadamente a não contagem dos erros ortográficos nos casos de alunos com dislexia/disortografia, ou a alteração na estrutura das fichas, de acordo com as ACNS implementadas aos alunos com MS e MA.

Por fim, com o intuito de perceber se os alunos que beneficiam de MSAI frequentam as Atividades Extracurriculares (AEC) e se há articulação entre os PTT e os docentes destas

atividades na seleção e implementação das medidas, nomeadamente em relação aos critérios adotados na seleção das referidas MSAI, observou-se que:

- o facto de os alunos beneficiarem de MSAI não é impeditivo de frequentarem outras atividades extracurriculares.
- contudo, cerca de 50% dos alunos do agrupamento que beneficiam de MSAI frequentam as AEC no próprio agrupamento, o que parece denotar um impedimento à participação destes alunos nas AEC;
- paralelamente, o número de alunos que beneficia destas medidas em cada grupo/turma de AEC é elevado, contrariando o Despacho Normativo 10-A/2018, de 19 de junho, que refere um rácio de 20 alunos/turma, quando no grupo há um, ou no máximo dois alunos com MSAI e RTP onde configure esta redução;
- Observa-se ainda que no mesmo grupo/turma de AEC, além de constarem vários alunos com MSAI que conferem direito a redução, estes grupos têm um número superior a 20 alunos, parecendo denotar-se a necessidade de uma reflexão ao nível da constituição de turmas de AEC.

3.2 Apresentação dos resultados das entrevistas

“A interpretação dos resultados da análise de conteúdo subordina-se necessariamente, em primeiro lugar, à procura de respostas para as questões de investigação que tiverem sido colocadas” (Esteves, 2006, p.120)

No sentido de dar uma resposta à questão inicial deste estudo, realizaram-se três guiões de entrevistas (Anexo D), que foram aplicados, conforme já foi referido, a nove participantes, sendo seis professores (PTT e PEE) e três mães de alunos com MSAI.

Procedeu-se à transcrição das entrevistas (Anexo B), ao que se seguiu uma leitura global e integral das mesmas, ou seja, a uma “leitura flutuante do material” (Esteves, 2006, p.113) para uma melhor compreensão da natureza dos discursos.

Como técnica de análise adotou-se a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2022, p. 89) é indispensável para tirar partido de um material dito “qualitativo”.

Esta análise permitiu perceber a opinião dos professores e das famílias sobre a implementação das MSAI, bem como entender os critérios de seleção utilizados e a avaliação da eficácia das MSAI e ainda compreender qual a participação dos pais neste processo, respondendo assim às questões fulcrais desta investigação.

Os dados recolhidos foram organizados em categorias de forma indutiva (Anexos F e G), tendo permitido identificar sete temas, sendo cada um deles “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 2022, p.131). Ainda segundo a mesma autora, uma análise temática compreende a descoberta de “núcleos de sentido” que, pela sua presença ou frequência pode “significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Posto isto, dos sete temas emergentes, cinco são comuns a todos os professores entrevistados (PTT e PEE), a saber (i) *Opinião sobre o DL54/2018*, (ii) *Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI)*, (iii) *Avaliação da eficácia das MSAI*, (iv) *Dificuldades dos professores na implementação das MSAI* e (v) *Superação das dificuldades dos professores* (Anexo F1 e F2)

Da análise de conteúdo às entrevistas dos EE emergiram cinco temas, sendo que três desses temas são comuns aos professores: (i) *Opinião sobre o DL54/2018*; (ii) *Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI)*; (iii) *Avaliação da eficácia das MSAI*; e dois temas são diferentes – (v) *Conhecimento sobre o DL54/2018* e (vi) *Perceção global dos pais sobre a implementação das MSAI*. (Anexo F3)

Seguidamente apresentam-se os resultados da investigação por tema, e, por sua vez, os resultados da análise de cada categoria, tendo em conta que “as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos” (Bardin, 2022, p.145). Inicia-se esta apresentação pelos temas comuns aos professores e encarregados de educação.

3.2.1 Opinião dos professores e dos encarregados de educação sobre o DL nº. 54/2018

No que respeita ao primeiro tema emergente da análise de conteúdo, *Opinião sobre o DL 54/2018*, verifica-se que surgiram duas grandes categorias, *Vantagens do DL 54* e *Desvantagens do DL 54*, comuns aos três tipos de participantes.

É interessante constatar que a frequência de unidades de registo (UR) favoráveis ao normativo legal em estudo é muito maior por parte dos professores do que por parte dos pais, conforme se pode verificar na tabela 12 que se segue.

Tabela 12

Tema 1- Opinião sobre o DL 54/2018

TEMA/BLOCO	CATEGORIA	FREQUÊNCIA UR			
		PTT	PEE	EE	Total
1. Opinião sobre o DL 54/2018	1. Vantagens do DL 54	43	44	10	97
	2. Desvantagens do DL 54/2018	24	7	25	56
	TOTAL UR	67	51	35	153

Numa primeira análise, concluiu-se que, na opinião dos professores e pais, o DL 54/2018 é vantajoso, com uma frequência de 97 UR. No entanto, há uma grande frequência de UR sobre as desvantagens por parte dos PTT e dos EE.

Quando nos debruçamos sobre a categoria *Vantagens do DL 54* e as subcategorias relacionadas com o tema, deparamo-nos com uma grande variedade das mesmas, resultante da enorme diversidade das respostas obtidas, pelo que se optou por analisar os resultados tendo em conta cada uma das categorias, de forma a ser possível apresentar conclusões mais representativas e de acordo com a investigação em curso.

3.2.1.1 Vantagens do DL 54/2018

Relativamente à categoria em título, surgiram cinco subcategorias comuns a todos os professores (PTT e PEE) sendo que uma é também comum aos pais (EE), conforme se pode verificar na tabela 13 que se segue.

Tabela 13

Categoria 1-Vantagens do DL 54/2018

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA UR			
		PTT	PEE	EE	Total
1.Vantagens do DL 54	Favorece a inclusão	3	15	-	18
	Natureza flexível das MSAI	2	10	-	12
	Beneficia o aluno	7	1	-	8
	Vantajoso em comparação do DL3/2008	1	2	-	3
	Apresenta MSAI adequadas e específicas	2	3	2	7
	Assegura o sucesso e o apoio a todos os alunos	9			9
	Promove o desenvolvimento dos outros	1			1
	Facilita e promove interações positivas entre pares	4			4
	Promove a aceitação das diferenças	3			3
	Promove a educação cívica e a solidariedade	3			3
	Permite uma avaliação diferente	1			1
	Direito consagrado aos alunos	2			2
	Disponibiliza um vasto leque de medidas	5			5
	Diminuição do nº de alunos abrangidos pela Educação Especial		2		2
	Implementação de MSAI não implicam relatório médico		2		2
	Permite a diferenciação pedagógica		2		2
	Permite uma intervenção rápida		2		2
	Permite uma melhor resposta às dificuldades dos alunos		5		5
	Promove o desenvolvimento da autoestima e segurança			2	2
	Respeita as capacidades do aluno			2	2
	Medidas benéficas			1	1
	Existência de apoios			1	1
	Decreto bom e bem estruturado			2	2
	TOTAL UR		43	44	10

As opiniões dos professores centraram-se sobretudo na ideia de que o decreto em análise *favorece a inclusão*, com um total de 18 UR, sendo de realçar uma maior frequência por parte dos PEE. Paralelamente, focaram a vantagem da *natureza flexível das MSAI* como uma mais-valia deste normativo. Os PTT realçaram o facto de *trazer benefícios aos alunos*, com 7 UR enquanto os PEE só focam uma vez este tipo de vantagem, mas todos referem ser *vantajoso relativamente ao DL3/2008*. Observa-se, contudo, no total das UR, que se verificou um número muito superior de unidades de registo provenientes dos PEE comparativamente aos PTT, no que se refere às subcategorias *Favorecem a inclusão e Natureza flexível das MSAI*, o que parece denotar desde já uma maior informação acerca do DL 54/2018 por parte dos PEE.

Professores e pais são unânimes quando dizem que este documento legal tem como vantagem a *possibilidade de MSAI adequadas e específicas*.

Para além das subcategorias já referidas, comuns aos professores e famílias, emergiu um outro conjunto de subcategorias diferentes, referente a todos os participantes.

As restantes vantagens elencadas por todos os participantes, embora diversificadas, giram em torno da possibilidade de este decreto favorecer uma melhor educação, uma educação inclusiva para todos os alunos, e não só para aqueles que demonstram dificuldades de aprendizagem, como se demonstra:

Mas há uma coisa muito importante que eu gostaria de dizer, porque estes meninos contribuem muito para o desenvolvimento dos outros meninos também, nos colegas (PTT1)

eles próprios são um apoio aos colegas, aos parceiros. (PTT1)

Observa-se que os PTT têm opiniões mais abrangentes e de carácter mais geral em relação às vantagens do decreto em causa, como por exemplo a referência a que o DL54/2018 *assegura o sucesso e o apoio a todos* (9 UR), ou que *disponibiliza um vasto leque de medidas* (5UR), como se ilustra:

eu acho que o objetivo do 54 é esse, é cada um chegar lá (PTT1)

chegar lá da forma melhor que conseguirmos encontrar e que todos tenham sucesso (PTT1)

A minha turma é um universo de medidas (PTT1)

penso que é vantajoso para todos os alunos porque assim vão conseguir ultrapassar as dificuldades (PTT2)

e pretende que o professor possa realmente adaptar várias coisas para que o aluno consiga atingir os seus objetivos (PTT3)

Por outro lado, os PEE referem aspetos mais específicos, nomeadamente o facto de com este normativo legal *a implementação de MSAI não implicar um relatório médico, ou permite a diferenciação pedagógica, ou ainda a diminuição do número de alunos abrangidos pela educação especial*, como se ilustra:

Este menino, se não houvesse as medidas universais teria que ir para a educação especial. (PEE3)

não tem que ter um diagnóstico médico (PEE2)

lhes vai dar a possibilidade de fazer as aprendizagens de maneira um pouco diferente dos outros alunos (PEE1)

Dos pais entrevistados, somente dois emitiram opiniões sobre o decreto em análise, referindo opiniões igualmente de carácter mais geral, como o facto de considerarem um *bom decreto e bem estruturado*, ou que *respeita as capacidades do aluno*, ou ainda que *tem medidas benéficas*, como por exemplo a *existência de apoios* específicos, como se mostra:

temos um decreto de lei, que no meu entender até está bem estruturado (EE1)

em relação ao decreto-lei em si, eu acho que a funcionar na plenitude ele seria muito bom. (EE1).

Eu acho que elas as medidas são boas. (EE3)

Portanto, os apoios existem. (EE3)

Concluindo, se atentarmos nas ideias veiculadas pelos PTT, todas estas vantagens se inserem no conceito de uma escola inclusiva, com a promoção de um ensino de qualidade para todos e para cada um em particular, o que vai de encontro aos princípios preconizados no próprio DL em análise. A escola inclusiva, a escola de qualidade para todos os alunos (Ainscow, 1991) faz-se, por um lado por aqueles que se encontram em situações problemáticas e, por outro, por todos os que no momento não vivenciam essas situações. (Sanches &Teodoro, 2006, p.71)

Numa análise mais pormenorizada, observa-se que as vantagens enunciadas pelos PEE além de se inserirem também no conceito de uma escola inclusiva, nomeadamente com a referência à possibilidade da *diferenciação pedagógica*, e de *dar respostas concretas às dificuldades dos alunos*, assumem um carácter mais prático e funcional.

As vantagens do DL 54 apontadas pelos EE referem-se sobretudo aos aspetos positivos relacionados com o bem-estar do aluno na escola, nomeadamente o respeito pelo seu ritmo de aprendizagem e das suas capacidades, o que favorece a autoestima e a autonomia. O facto de o documento legal proporcionar apoios específicos favorece, de igual modo, o desenvolvimento das capacidades do aluno e a sua aprendizagem, o que vai ao encontro do estipulado na Declaração de Salamanca, onde se diz que [é] preciso, portanto, um sistema de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994, p.11).

3.2.1.2 Desvantagens do DL 54/2018

Analisando a categoria *Desvantagens do DL 54/2018*, observa-se que são os encarregados de educação que apresentam um maior número de frequência de UR (25), logo seguidos pelos PTT (24), sendo os PEE que referem menos vezes (7 UR) esta categoria, conforme tabela 14 que se segue. No entanto, as subcategorias que emergiram da análise de conteúdo são distintas entre os três tipos de participantes.

Tabela 14*Categoria 2 - Desvantagens do DL 54/2018*

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA UR			
		PTT	PEE	EE	Total
2.Desvantagens do DL 54	Desequilíbrio da nota da avaliação em relação aos colegas	10	-	-	10
	Resultados dos alunos inflacionados	12	-	-	12
	Dúvidas sobre a credibilidade dos resultados	2	-	-	2
	Extinção das UEEA para alunos com PEA	-	2	-	2
	Criação dos CAA para todos os alunos com deficiência	-	5	-	5
	Dificuldade de implementação decorrente ao nº de crianças com MSAI	-	-	2	2
	Número excessivo de diretrizes	-	-	2	2
	Dificuldade em cumprir decorrente da falta de recursos humanos	-	-	3	3
	Favorece a exclusão	-	-	16	16
	Discrepância entre a legislação e a prática	-	-	2	2
	TOTAL	24	7	25	56

De uma maneira geral, embora a frequência das UR para as vantagens do novo decreto seja bastante superior (tabela 12, *supra*), observa-se que todos os participantes, com maior ou menor ênfase, apontam desvantagens, pelo que se pode inferir, por um lado, que o DL54/2018 não dá ainda a resposta esperada pelos professores e famílias aos problemas de insucesso e exclusão verificadas nas escolas e, por outro lado, que não basta publicar um decreto para solucionar os problemas. O direito à participação e à aprendizagem é um direito que depende de vários fatores: humanos e organizacionais. O DL 54/2018 vem estabelecer e garantir essa participação apelando, a metodologias ativas baseadas no DUA, no pressuposto da diferenciação pedagógica, ou seja, a uma mudança ao nível da prática pedagógica. Segundo Booth (2002, p.2) “[a] participação na educação envolve ir além do acesso. Isso implica aprender ao lado de outros e colaborar com eles em lições/aulas partilhadas.”

Numa análise mais pormenorizada, os PTT focam-se sobretudo nas notas e resultados dos alunos, referindo nomeadamente que, com este Decreto-Lei, os *resultados dos alunos estão a ser inflacionados* (12UR), em especial nos alunos com MU, e que há um desequilíbrio entre a nota de avaliação do aluno que usufruiu de MSAI e as notas dos restantes colegas (10 UR). Estas situações, segundo os PTT, levantam *dúvidas sobre a credibilidade dos resultados* (2UR), conforme se mostra com as respostas seguintes:

Eu tenho consciência que aquele aluno não consegue, e não atingiu aquilo. (PTT3);

eles depois vão ter uma nota, em relação aos outros alunos, se calhar possivelmente melhor. (PTT 2);

No entanto, na minha opinião acho que elas (MU) podem mascarar um bocadinho aquilo que realmente o aluno sabe. (PTT3);

porque no fundo, o espelho do aluno, não é, depois da aplicação das medidas, não corresponde à imagem dele (PTT3);

conseguem atingir melhor os objetivos do que os alunos que não têm MU. (PTT3).

Por outro lado, os PEE além de mencionarem poucas desvantagens, quando o fazem é de uma forma muito específica, como o facto da *extinção das Unidades de Apoio Estruturado para os alunos com PEA* (2UR) e a *criação dos CAA para todos os alunos com deficiência*, em sua substituição (5UR), como se verifica nas respostas que a seguir se expõem:

Agora é centro de apoio à aprendizagem. E isso acaba por os autistas, e isso é que eu tenho muita pena, de serem prejudicados nesse tipo de trabalho (PEE3);

e estes meninos acabam por sofrer com os barulhos dos outros (PEE3);

Eles, coitadinhos, no meio deles, como é que eles se sentem! Muitas vezes! (PEE3).

Os pais, quando mencionam as desvantagens, referem que o novo Decreto-Lei é *muito difícil de implementar decorrente do número excessivo de crianças com MSAI* (2 UR), do *número excessivo de diretrizes* que contém (2UR) e da *falta de recursos humanos* (3 UR). Esta situação, na opinião dos pais, *favorece a exclusão* (16 UR), devido sobretudo

à falta de recursos humanos, havendo por isso uma grande *discrepância entre a legislação e a prática* (2 UR). Evidencia-se esta análise nas respostas seguintes:

É difícil que vocês consigam organizar de forma a que todas as crianças independentemente das medidas que tenham ativas ou selecionadas, consigam ter o melhor para conseguirem fazer o seu caminho. (EE1)

aquilo que é emanado de cima, as diretrizes são sempre que têm que fazer, têm que ajustar, têm que gerir, e pronto (EE1)

tendo em conta os recursos humanos que existem, seja a nível de assistentes quer em termos de professores da educação especial e eu acho que o decreto-lei é muito difícil de cumprir. (EE1)

mas ainda assim acaba por ser redutor e um bocadinho, não exclusiva a palavra, mas que exclui ainda muito, porque não existe pessoal (EE1);

Não havendo recursos humanos é impossível haver um intermediário (EE1);

não havendo intermediário estas crianças acabam automaticamente por ficar mais excluídas. (EE1);

Concluindo, ao analisarmos as respostas dos professores sobre as vantagens e desvantagens, parece observar-se uma incongruência entre a opinião geral dada sobre o DL 54/2018, e as desvantagens apontadas, pois, apesar das vantagens descritas se inserirem no conceito de uma escola inclusiva, com a promoção de um ensino de qualidade para todos e para cada um em particular, as desvantagens apontam sobretudo para problemas relacionados com o processo de avaliação sumativa dos alunos, e não no processo de aprendizagem, onde as mudanças são mais necessárias, o que levanta já aqui o problema da formação de professores no que respeita às metodologias adotadas, à avaliação e à aplicação deste normativo legal.

“O enfoque das abordagens multinível não é na avaliação da aprendizagem, mas na avaliação para a aprendizagem” (DGE, 2018, p.21), estando implícita nesta abordagem o conceito de avaliação e de avaliar para aprender, já que a avaliação é, segundo Fernandes (2019), um processo eminentemente pedagógico primordialmente orientado para apoiar o ensino e as aprendizagens e não orientado para atribuir classificações.

3.2.2 Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (MSAI)

O segundo tema emergente desta análise, *Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (MSAI)*, engloba um total de onze categorias que surgiram de forma indutiva. Nove destas categorias são comuns aos PTT e PEE, sendo que, destas, há três categorias comuns também aos pais, conforme tabela 15 que se segue.

Numa análise detalhada ao tema em epígrafe, verifica-se que emergiram também as respostas a um dos objetivos específicos deste estudo que versa sobre entender os critérios de seleção utilizados pelos professores na seleção e implementação das MSAI.

Tabela 15
Tema 2 -MSAI

TEMA/ BLOCO	CATEGORIAS	FREQUÊNCIA UR			
		PTT	PEE	EE	Total
2. Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI)	1.Tipos de MSAI implementadas	29	22	-	51
	2.Razões para implementação de MS ou MA	89	15	-	104
	3.Razões para a implementação de UM	38	17	-	55
	4.Razões para MU cumulativamente com MS MA	8	5	-	13
	5.Processo de seleção das MSAI	32	45	6	83
	6.Intervenientes no processo de avaliação	-	8	-	8
	7.Participação dos pais no processo de avaliação do aluno	49	37	20	106
	8.Papel do PTT no processo de seleção/implementação das MSAI	-	21	-	21
	9.Papel do PEE no processo de seleção das MSAI	32	50	-	82
	10.Articulação com outros professores (Inglês e AEC)	26	18	-	44
	11.Articulação escola/família	22	23	20	65
	TOTAL UR	325	261	46	632

Dado o número elevado de categorias associado a este tema, optou-se por continuar a analisar os resultados tendo em conta cada uma das categorias, conforme já foi referido, de forma a ser possível apresentar conclusões mais representativas e de acordo com a investigação em curso.

3.2.2.1- Tipos de MSAI implementadas

No que respeita ao tema em título, verificou-se que PTT e PEE consideram que as medidas adicionais (MA) devem ser implementadas unicamente *para alunos com dificuldades de aprendizagem muito acentuadas*, com um total de 17 UR, sendo esta a única subcategoria comum aos dois tipos de professores, conforme se pode verificar pela tabela 16 que se segue e se ilustra com as respostas:

só em casos extremos, portanto, passaremos para as medidas adicionais (PEE1);

As adicionais é mesmo para aquele tipo de criança que se, à partida se sabe tem mesmo muitas dificuldades, muitas dificuldades, a todos os níveis. (PEE3);

Tenho uma menina com necessidades educativas bastante mais acentuadas e que por isso tem, tem medidas adicionais (PTT1).

Tabela 16

Categoria 1 – Tipos de MSAI

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA UR		
		PTT	PEE	Total
1. Tipos de MSAI implementadas	MA para alunos com dificuldades de aprendizagem muito acentuadas	8	9	17
	MA para implementação de Adaptações Curriculares Significativas (ACS)	-	1	1
	MS para alunos com dificuldades de aprendizagem	7	-	7
	MS para alunos com RTP	3	-	3
	MS implementadas no âmbito da educação especial	-	1	1
	MS como medidas que oferecem um grande leque de estratégias por parte do PEE	-	3	3
	MS como solução quando as MU não resultarem	-	2	2
	MU como medidas fora do âmbito da educação especial	-	2	2
	MU para alunos com dificuldades transitórias	5	-	5
	MU para ajudar os alunos a atingir os objetivos	6	-	6
	MU como medidas iniciais	-	2	2
	MU como medida mais frequente	-	2	2
	TOTAL UR	29	22	51

Constata-se também que, para os PEE, as MA implicam a necessidade da implementação de Adaptações Curriculares Significativas (ACS).

irá que ter, que ser feito um currículo próprio, portanto adequações, adaptações curriculares significativas. (PEE2)

Fazendo o cruzamento com os dados da pesquisa documental, observa-se que a MA mais frequentemente selecionada para estes alunos é a que refere a alínea e) do art.º 10º, ou seja, o *Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social*, que foi selecionada para o total dos sete alunos que usufruem de MA. No entanto, as ACS foram implementadas para quatro dos sete alunos com MA, isto é, para mais de metade dos alunos que beneficiam destas medidas, corroborando mais uma vez os dados resultantes das entrevistas e a necessidade de utilização desta medida para estes alunos.

Relativamente às MS, os PTT referem que são medidas necessárias para os alunos com dificuldades de aprendizagem (7UR) e que são aplicadas aos alunos que têm Relatório Técnico Pedagógico (RTP). Simultaneamente os PEE corroboram esta opinião quando mencionam que as MS se utilizam quando se esgotam as MU, ou seja, quando são evidentes dificuldades de aprendizagem que não foram debeladas com as MU, conforme se demonstra pelas respostas:

depois, se realmente se vê que a criança não está a obter os resultados que nós achamos que deveria ter, aí passamos para as medidas seletivas (PEE1);

porque as seletivas dão um grande leque, dão um grande leque de conseguirmos...mesmo que a criança tenha muitas dificuldades, conseguimos às vezes ali colmatar...(PEE3);

Voltando a fazer o cruzamento com os dados resultantes da pesquisa documental, 100% dos alunos que usufruem de MS beneficiam da alínea b) do art.º 9º, ou seja, de Adaptações curriculares não significativas (ACNS), as quais estão inscritas no referido RTP que acompanha o aluno, o que comprova as informações prestadas pelos professores.

No que respeita às MU, os PTT, consideram que são medidas para aplicar a alunos que tenham *dificuldades transitórias* (5 UR) e que são aplicadas para *ajudar os alunos a atingir os objetivos* (6 UR).

Uma menina, (...) também foi uma situação um bocadinho transitória, teve que ser colocada este ano, a miúda, a menina não tinha usufruído de medidas universais nos outros anos, mas foi necessário neste ano para tentar, pronto, colmatar esse problema. (PTT1);

para conseguirem atingir a.. a... níveis positivos precisam ali de uma pequena ajuda que são as MU.”(PTT3);

Por outro lado, os PEE declaram que as MU estão *fora do âmbito da educação especial*, (2 UR) mas que são as medidas que se devem implementar inicialmente (2 UR), como a seguir se demonstra:

No meu caso de educação especial não tenho meninos com universais (PEE3) inicialmente terão que ser implementadas as medidas universais (PEE1);

É também referido pelos PEE que as MU são as medidas utilizadas com maior frequência (2UR), o que pode ser confirmado através da triangulação dos dados com os resultados da análise documental efetuada, como já foi exposto acima, onde se verifica que as MU são as medidas mais frequentemente implementadas (ver Tabela 5).

Concluindo, os tipos de MSAI selecionadas e implementadas são as MU, as MS e as MA. Fazendo o cruzamento com os dados resultantes da pesquisa documental, verifica-se que as MU são, na realidade, as medidas aplicadas com maior frequência, e as MA são as medidas menos frequentes, adotadas unicamente para alunos com dificuldades de aprendizagem muito acentuadas. Se atentarmos ao que está preconizado no normativo legal que está na base deste estudo, no ponto 1 do artigo 10º, “as MA visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem”, pelo que se infere que a implementação das MA cumpre o estipulado no decreto. Por outro lado, pelo que foi exposto, infere-se também a validade destes resultados, uma vez que “a intenção de qualquer investigação é produzir inferências válidas” (Hosti, citado por Bardin, 2022, p.166).

3.2.2.2-Razões para implementação de MS ou MA

Relativamente às razões apresentadas pelos professores para implementação das MS ou MA, apesar da variedade de respostas, verificou-se que surgiram duas subcategorias comuns aos dois tipos de docentes, a saber, *dificuldades de aprendizagem acentuadas*, com 25 UR, e *necessidade de adequação do currículo através das ACNS ou ACS*, com 29 UR, conforme tabela 17 que se segue.

Tabela 17

Categoria 2 – Razões para implementação de MS ou MA

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA UR		
		PTT	PEE	Total
2.Razões para implementação de MS ou MA	Dificuldades de aprendizagem acentuadas	24	1	25
	Necessidade de adequação do currículo através de ACNS ou ACS	25	4	29
	Necessidade de intervenção de técnicos especializados	4	-	4
	Problemas de foro comportamental	11	-	11
	Problemas de foro emocional	3	-	3
	Dislexia	5	-	5
	Défice de atenção	1	-	1
	PEA	10	-	10
	Manutenção das MSAI do ano anterior	1	-	1
	Ineficácia das UM	5	-	5
	Necessidade de tempo suplementar	-	3	3
	Necessidade de pistas visuais	-	2	2
	Necessidade de estratégias diferenciadoras	-	3	3
	Necessidade de apoio psicopedagógico	-	2	2
	TOTAL UR	89	15	104

Numa primeira análise aos dados constantes na tabela, observa-se que, embora haja duas subcategorias comuns aos PTT e aos PEE (*Dificuldades de aprendizagem acentuadas e Necessidade de adequação do currículo através de ACNS ou ACS*), todas as outras são diferentes, assim como se verifica uma menor frequência de UR por parte dos PEE.

Numa análise mais pormenorizada, observa-se que grande parte das ideias, que decorrem das subcategorias que emergiram da análise de conteúdo às respostas dos PTT, estão mais diretamente relacionadas com as problemáticas complexas observadas nos alunos (*Problemas de foro comportamental, Problemas de foro emocional, Dislexia, Défice de atenção, PEA*). Enquanto que as ideias que decorrem das razões invocadas pelos PEE estão mais relacionadas com o tipo de apoio/necessidades que os alunos evidenciam (*Necessidade de tempo suplementar, Necessidade de pistas visuais, Necessidade de estratégias diferenciadoras e de apoio psicopedagógico*).

Posto isto, pode-se inferir que as razões proferidas pelos PEE parecem indicar as soluções aos problemas relatados pelos PTT e vão no sentido da prática pedagógica a implementar para debelar as dificuldades observadas. Ou seja, o conhecimento especializado por parte dos PEE parece indicar um maior conhecimento sobre as MSAI a implementar, nomeadamente no que se refere à diferenciação pedagógica (*Necessidade de estratégias diferenciadoras*) e aos apoios de técnicos especializados (*Necessidade de apoio psicopedagógico*).

As *dificuldades de aprendizagem acentuadas* referidas pelos docentes são decorrentes de vários fatores, como por exemplo, alunos com problemáticas complexas justificadas por relatórios médicos e dificuldades ao nível da cognição. Se verificarmos o DL 54, no artigo 10º, referente às Medidas Adicionais, estas visam precisamente “colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem”, o que pode justificar as razões invocadas pelos docentes para a sua implementação.

Paralelamente, a *necessidade de intervenção de técnicos especializados* como razão para implementar MS ou MA também está justificada no mesmo artigo, o que corrobora as opções tomadas pelos PTT e PEE, como se ilustra:

as medidas adicionais serão para aquelas crianças que já têm problemáticas, mais complicados. (PEE 1)

A nível motor, a nível, mais o cognitivo. Vê-se, é visível! (PEE 3)

A maior parte estão, foram indicados pelos médicos para que passem a usufruir destas medidas. (PTT1)

pareceu à equipa da EMAEI que realmente havia alguns problemas cognitivos (PTT1)

quando foge um bocadinho daquilo que são dificuldades de aprendizagem que são ultrapassáveis apenas sem recorrer à educação especial (PTT1)

Os dois tipos de docentes afirmaram ainda que a *necessidade de adequação do currículo através de ACNS ou ACS* é outra das razões para implementação de MS ou MA, como se ilustra:

não se enquadram de forma alguma naquilo que é um currículo comum. (PTT1)

quando o aluno não está a conseguir acompanhar as matérias que estão a ser dadas na altura (PTT2);

Há uma grande necessidade das adequações curriculares não significativas e do apoio psicopedagógico (PEE2);

irá que ter, que ser feito um currículo próprio, portanto adequações curriculares significativas. (PEE 2);

Se atentarmos aos resultados da pesquisa documental efetuada, na realidade, a medida seletiva mais frequentemente utilizada é precisamente a implementação das ACNS, indo de encontro às ideias veiculadas pelos dois tipos de professores e que resultaram desta análise. O facto de os resultados da pesquisa documental coincidirem com os dados resultantes da análise das entrevistas constitui “uma estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação” (Denzin e Lincoln, 2000, p. 5).

Para além das razões acima expostas, verifica-se ainda que os *problemas de foro comportamental* (11 UR) e a PEA (10 UR) são os motivos mais vezes referidos pelos PTT para implementação das MS ou MA.

Fazendo a triangulação com os resultados obtidos na pesquisa documental, onde a as dificuldades associadas à linguagem, as dificuldades generalizadas de aprendizagem, a PEA e os problemas comportamentais/emocionais são as problemáticas mais frequentes nos alunos com MSAI, verifica-se, mais uma vez, uma coincidência com os resultados que decorrem das entrevistas aos professores, corroborando os mesmos.

Além das razões já indicadas pelos PTT para a implementação de MS, a *ineficácia das MU* é a razão mais frequentemente indicada para a implementação de MS (5UR), como decorre dos seguintes excertos:

quando nós não conseguimos, já com as medidas universais, suprir estas necessidades (PTT 1);

foi feita uma avaliação aos alunos e chegou-se à conclusão de que as MU não, não eram suficientes para que o aluno progredisse (PTT3);

não podemos ficar apenas pelas medidas universais (PTT 1);

Os PEE referem que há necessidade de implementar MS quando o aluno precisa de *tempo suplementar* (3 UR) para a realização das tarefas, quando o aluno necessita de *pistas visuais* (2 UR) e esquemas para realizar as tarefas com sucesso, quando o aluno *precisa de estratégias diferenciadoras* (3 UR) para obter sucesso escolar, ou ainda quando o aluno necessita de *apoio psicopedagógico* (2UR) do professor de educação especial ou do técnico de psicologia e/ou terapeutas. Os excertos seguintes são reveladores dessas opiniões:

este miúdo por exemplo consegue fazer, como os outros, mas precisa de mais tempo do que os outros (PEE 2);

precisa de pistas visuais, às vezes, ou esquemas, funcionam muito bem com esquemas, por exemplo (PEE2);

No fundo são diferenciadoras das da restante turma, é verdade (PEE2);

portanto dos casos que eu tenho que é onde eu entro, não é, pelo apoio psicopedagógico (PEE2).

Concluindo, as principais razões, invocadas pelos professores para a implementação de MS ou MA são efetivamente as dificuldades de aprendizagem acentuadas dos alunos, que originam a necessidade de adequação e/ou adaptação do currículo, através das ACNS ou ACS, de forma a colmatar essas mesmas dificuldades.

As principais razões, invocadas pelos PTT para a implementação de MS ou MA focam-se mais nas problemáticas complexas associadas aos alunos, enquanto as razões proferidas pelos PEE incidem mais no seu conhecimento especializado e nas práticas pedagógicas a desenvolver para solucionar as referidas problemáticas.

3.2.2.3-Razões para implementação de MU

No que respeita às razões invocadas para a implementação de MU, emergiram ideias comuns aos PTT e aos PEE, que se agruparam em duas subcategorias, a saber, *natureza temporária das dificuldades dos alunos* (6UR) e a necessidade de resolver *problemas comportamentais e emocionais* dos alunos (17 UR), conforme se pode verificar na tabela 18 que se segue.

Tabela 18

Categoria 3 – Razões para implementação de MU

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA UR		
		PTT	PEE	Total
3.Razões para implementação de MU	Dificuldades de aprendizagem	2	-	2
	Adequação de estratégias através da diferenciação pedagógica	8	-	8
	Adequação do currículo através das Acomodações Curriculares (AC)	7	-	7
	Realização de outras atividades motivadoras com enriquecimento curricular	4	-	4
	Falta de empenho e de estudo em casa	2	-	2
	Natureza temporária das dificuldades dos alunos	4	2	6
	Resolução de problemas comportamentais e emocionais	11	6	17
	Formalização de prática já existente	-	9	9
	TOTAL UR	38	17	55

As dificuldades de aprendizagem decorrentes de problemas emocionais, como por exemplo a ansiedade, foram uma das razões dadas pelos professores para a implementação de MU, como se ilustra pela resposta:

pode ser por pequenas coisas como estas e que ficam muito ansiosos, muito nervosos em momentos de, de informal de avaliação (PEE2);

Os PEE referem ainda que a implementação de MU é a *formalização em documento de uma prática* já habitualmente usada pelos PTT (9 UR), mas que com este novo DL 54/2018 se reveste de uma nova nomenclatura, conforme decorre dos seguintes excertos:

os nossos colegas que não são da educação especial costumam dizer muitas vezes: a medida universal é um papel a formalizar aquilo que nós muitas vezes já fazíamos (PEE2);

os colegas estão constantemente a dizer: nós sempre fizemos isto, nós sempre fizemos esta diferenciação pedagógica (PEE 2);

que é colocar o aluno à frente, porque é muito distraído, tem um curto tempo de atenção, por exemplo (PEE 2);

A adequação de estratégias através da diferenciação pedagógica, para que os alunos obtenham sucesso e ultrapassem as dificuldades de aprendizagem, foi uma das razões mais vezes referida pelos PTT (8 UR) para a implementação de MU:

isto porque é assim, diferenciação pedagógica, têm que ter sempre (PTT1);

porque nós temos que ter outras metodologias para alcançar, para conseguir que eles compreendam determinados conteúdos. (PTT1);

a diferenciação pedagógica penso que foi a mais selecionada, (PTT2);

A primeira é a diferenciação pedagógica. (PTT3);

Porque os alunos estavam a ter, principalmente a português e matemática bastantes dificuldades. (PTT2);

A necessidade de *adequar o currículo através das acomodações curriculares*, como medida de ajuste às dificuldades, reforço e remediação, foi também umas das razões mais frequentemente proferida pelos PTT para a implementação de MU (7 UR), conforme se ilustra:

Tanto ele como ela têm acomodações curriculares (PTT 1);

porque eles precisam de fazer algum reforço, digamos assim, e de ter algum apoio mais concreto em determinadas situações, em determinados pontos do currículo que se tornam mais, mais difíceis. (PTT1);

nós aplicamos a alínea b) também porque era necessário realmente a... haver ali algum ajuste (PTT1);

Foram as adaptações e as acomodações curriculares (PTT3);

A natureza temporária das dificuldades dos alunos, como por exemplo, a impossibilidade de mobilidade de um membro, pode ser também razão invocada para MU, como se justifica:

alunos que é acionado essa medida porque, por exemplo, estão durante uns meses impossibilitados de mexer um braço, por exemplo, então é acionado essa medida (PEE 2);

A medida de *enriquecimento curricular*, foi ainda referida (4 UR) pelos PTT como razão para implementação desta MU.

O enriquecimento curricular, portanto, por acaso, para além das chamadas AEC, eles vão tendo algumas atividades (PTT1);

Por fim, há a referência, por parte dos PTT, (2 UR), à necessidade de implementação de MU quando as dificuldades de aprendizagem identificadas têm origem na falta de empenho/estudo em casa, como a seguir se demonstra:

porque isso também por vezes se deve à falta de estudo em casa. (PTT2)

Concluindo, as razões mais invocadas pelos professores para a implementação de MU são a natureza transitória das dificuldades de aprendizagem dos alunos, a par das dificuldades de aprendizagem decorrentes de problemas comportamentais/emocionais, as quais são debeladas através da diferenciação pedagógica e de acomodações curriculares.

Verifica-se, contudo uma maior frequência de UR entre os PTT relativamente aos PEE. Dado as MU serem medidas que estão diretamente relacionadas com a prática pedagógica, nomeadamente através da diferenciação pedagógica e das acomodações curriculares, portanto, da responsabilidade do PTT esta diferença parece fazer sentido. Por outro lado, as MU por si só, estão fora do âmbito da educação especial, sendo implementadas concomitantemente com as MS e MA, se for caso dessa necessidade, o que parece tornar plausível a diferença de frequência de UR apontada.

3.2.2.4-Razões para MU cumulativamente com MS/MA

A *natureza transversal da MU* foi uma das razões indicadas pelos professores para a implementação de MU cumulativamente com MS e MA, com um total de 13 UR, (tabela 19) sendo uma subcategoria comum aos PTT e PEE.

Tabela 19

Categoria 4 – Razões para MU cumulativamente com MS/MA

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA UR		
		PTT	PEE	Total
4.Razões para MU cumulativamente com MS/MA	Natureza transversal das MU	8	5	13
	Necessidade de MU para todos os alunos	-	3	3
	TOTAL UR	8	8	16

Esta natureza transversal e pedagógica das medidas universais faz com que estas sejam utilizadas como uma estratégia de trabalho do professor, sendo *uma necessidade para todos os alunos*, como decorre dos seguintes excertos:

Sim ... porque se reparar, se olharmos para as medidas universais, eu sei que estou sempre a repetir, mas nós usamo-las constantemente! (PEE2);

Algumas, por exemplo, algumas fazem-me sentido para todos, para todos os alunos mesmo! (PEE2);

Por outro lado, há também o sentimento que as MU estão implícitas nas MS/MA:

quando nós observamos as MS, no fundo eu acho que já estão um pouco intrínsecas as MU,” (PTT 3).

De facto, e voltando à análise do DL54/2018, no art.º 7º, as MSAI estão organizadas em três níveis e devem ser “mobilizadas ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas (...) podendo ser adotadas em simultâneo, medidas de diferentes níveis”, estando subjacente a esta abordagem multinível o princípio de uma visão compreensiva, holística e integrada.

Esta visão contempla a dimensão individual e contextual do aluno, isto é, o aluno e o seu contexto e a sua individualidade, “num contínuo de intervenções que variam em termos do tipo, intensidade e frequência” (DGE, 2018, p.20). Sendo as MU generalizadas a todos os alunos e tendo em atenção que “a forma como cada aluno aprende é única e singular”

(DGE, 2018, p.22), justifica-se completamente que as MU se mantenham e sejam uma das opções dos professores.

Fazendo o cruzamento com os resultados da pesquisa documental, verifica-se efetivamente que todos os alunos que usufruem de MS e/ou MA beneficiam cumulativamente de MU, como se pode comprovar no capítulo 3.1.2.2. deste trabalho, corroborando assim os resultados apresentados.

3.2.2.5-Processo de seleção das MSAI

A partir da análise de conteúdo das entrevistas efetuadas foi possível elencar um conjunto de subcategorias que permitem perceber como se desenvolve o processo de seleção das MSAI, conforme tabela 20 que se segue.

Tabela 20

Categoria 5 – Processo de seleção das MSAI

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA UR			
		PTT	PEE	EE	Total
5. Processo de seleção das MSAI	Seleção de MU para excluir dificuldades de aprendizagem transitórias	5	10	-	15
	PTT define as MU	9	6	-	15
	Avaliação do aluno pela Equipa multidisciplinar;	7	9	-	16
	Equipa define as MSAI mais adequadas	2	4	-	6
	Implementação de MSAI de forma gradual	7	13	-	20
	Manutenção das MSAI aos alunos antes sinalizados	2	-	-	2
	Seleção de MS e/ou MA quando os problemas de aprendizagem decorrem de uma deficiência	-	3	-	3
	Aprovação do RTP de acordo com os trâmites legais	-	2	-	2
	Informação da família à escola	-	-	2	2
	Encaminhamento para equipa médica	-	-	1	1
	Conclusão da necessidade de intervenção em meio escolar	-	-	1	1
	Comunicação do resultado da avaliação à escola	-	-	1	1
	Reunião com equipa multidisciplinar	-	-	1	1
	TOTAL UR		32	47	6

Numa análise global aos dados constantes na tabela, observa-se que a maior frequência de UR pertence aos professores, sendo que os pais só têm 6 UR, parecendo desde já denotar-se pouca participação dos EE neste processo.

Numa análise mais detalhada, percebe-se que, há um relativo equilíbrio nas UR dos PTT e PEE na descrição do processo de seleção das MSAI. Mencionam que se inicia o processo pela implementação das MU, sendo estas da responsabilidade do PTT, passando depois para o pedido de avaliação do aluno pela EMAEI, no caso deste continuar a evidenciar dificuldades de aprendizagem, e da seleção das MSAI pela referida equipa, sendo as medidas implementadas de forma gradual, conforme decorre dos seguintes excertos:

inicialmente terão que ser implementadas as medidas universais (PEE1);

Por vezes há crianças que permanecem com as medidas universais e que começam a obter melhores resultados, e que não será necessário aplicar as medidas seletivas. (PEE1);

nós temos às vezes que esperar e dar tempo para ver se realmente são dificuldades transitórias ou não (PTT1);

O PTT tem autonomia para identificar quais são as medidas que os seus alunos têm direito e que precisam. (PTT3).

No entanto, foi também dito pelos PTT que há colaboração dos professores de apoio educativo na seleção de MU.

Sim, sim, apoio educativo. Foi ela também que me ajudou. (PTT2);

Nós sentamo-nos as duas e vimos quais eram as medidas a... que iriam ser aplicadas, que eram melhores para estes alunos (PTT2);

Os PEE referiram que utilizam instrumentos específicos de avaliação e fazem reuniões com a participação dos pais, bem como entrevistas aos pais e professores titulares.

Nós utilizamos algumas baterias de avaliação, portanto, e que nos dão as várias áreas, o que é que o aluno não consegue, o que é que ele não está a conseguir. (PEE2);

Fazemos também entrevistas aos pais, (PEE2);

entrevistas aos professores, fazemos (PEE2);

depois de várias reuniões com o professor de primeiro ciclo”, (PEE1).

Após a avaliação do aluno pela equipa multidisciplinar, são definidas as MSAI a implementar (6 UR), sendo o RTP posteriormente aprovado de acordo com os trâmites legais (2 UR). Em seguida as MSAI começam por ser aplicadas de forma gradual (20 UR), de acordo com as necessidades dos alunos, conforme se ilustra pelas respostas:

depois então em conjunto, portanto fazendo uma reunião em conjunto, decidimos então quais seriam as medidas. (PTT1);

em relação ao RTP que foi feito para esta aluna, foi também com a colega da educação especial e com a psicóloga que nós fizemos este RTP. (PTT2);

Foi feita uma avaliação pela equipa EMAIE e chegou-se à conclusão que aquele menino realmente precisava de MS (PTT3);

Depois é proposto, depois tem os trâmites legais (...) portanto, o RTP, depois vai à EMAEI (PEE2);

Primeiro começou apenas por ter apoio em psicologia (PTT1);

Se realmente com as medidas seletivas também não se verificar, se não verificarmos que são eficazes, passaremos então para as medidas adicionais. (PEE1).

Foi ainda referido pelos PTT (2 UR) que recebem alunos que já vêm *referenciados de anos anteriores com MSAI* e que neste caso são mantidas as medidas, enquanto os PEE afirmaram (2 UR) que são seleccionadas *MS ou MA no caso de alunos com problemas de aprendizagem decorrentes de deficiência*, conforme se ilustra pelas respostas:

a menina que tem que tem PEI veio transferida da outra escola do agrupamento, e, portanto, também já tinha sido feito o processo no ano anterior (PTT1);

algumas delas já vêm com as medidas adicionais porque correspondem àqueles casos muito complicados, em termos de quadros clínicos muito complicados (PEE1);

Relativamente aos EE entrevistados, há um que refere ter sido ele a informar o PTT das dificuldades do filho, da *avaliação médica* (1UR) já realizada e da necessidade de uma *intervenção específica na escola* (1 UR), referindo as reuniões em que participou com a equipa multidisciplinar (1 UR), como a seguir se ilustra:

depois fui à professora e dei-lhe conhecimento de todo o processo que iam fazer ao longo do ano, os apoios que ia ter. (EE2);

Eu tive, tive reunião sim com todos os professores de apoio do F. mas foi na altura para eles darem conhecimento de todo o processo que iam fazer com ele ao longo do ano. (EE2).

Concluindo, as MSAI são implementadas de forma gradual, iniciando-se pelas MU, como forma de exclusão de dificuldades transitórias. Se as MU não surtirem efeito desejado, é solicitada, pelo PTT, uma avaliação do aluno pela equipa multidisciplinar e os pais são convocados para reunir com a referida equipa. Desta reunião resulta o consentimento dos EE para a avaliação do aluno e, após a mesma, é elaborado o RTP que depois é aprovado seguindo os trâmites legais. Após aprovação, as MSAI constantes no RTP começam a ser implementadas. Há casos de alunos com problemas de aprendizagem decorrentes de deficiência, em que são seleccionadas MS e/ou MA. Um dos EE fez um percurso contrário, ou seja, informou a escola que o seu filho tinha dificuldades de aprendizagem e que já tinha sido avaliado em meio médico, considerando-se que tinha que ter uma intervenção em meio escolar.

Analisando estes resultados à luz do DL 54/2018, verifica-se que os procedimentos utilizados pelos professores seguem as orientações do normativo legal, parecendo observar-se, contudo, pouca participação dos EE no referido processo de seleção de MSAI, quer nas UR dos professores, quer mesmo nas dos próprios pais.

3.2.2.6-Intervenientes no processo de avaliação

No que respeita aos intervenientes na avaliação do aluno, a análise revela que os mesmos são a equipa multidisciplinar e os técnicos de saúde/médicos, sobretudo quando as dificuldades de aprendizagem decorrem de problemáticas relacionadas com a saúde.

Tabela 21

Categoria 6 – Intervenientes no processo de avaliação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA UR	
		PEE	Total
6. Intervenientes no processo de avaliação	Técnicos de saúde/médicos	3	3
	Equipa multidisciplinar	3	3
	Ausência de participação dos PTT na avaliação	2	2
	TOTAL UR	8	8

Embora o PTT seja o professor que deteta as dificuldades de aprendizagem do aluno e que o referencia para avaliação pela equipa multidisciplinar, concluiu-se, pela observação dos dados da tabela, que este não participa diretamente neste processo de avaliação, ou seja, a sua participação limita-se a uma avaliação em contexto de sala de aula e à referência e à recolha de evidências das dificuldades mencionadas no relatório que é entregue à EMAEI, conforme se demonstra:

a professora (titular) não avalia na equipe de educação especial (PEE3);

Os elementos da equipa multidisciplinar que intervêm diretamente no processo de avaliação do aluno são: a professora de educação especial, a psicóloga e técnicos, se for caso disso, como se ilustra:

Nas escolas, é a professora de educação especial, a psicóloga, o terapeuta da fala, a psicomotricista (PEE3);

e mais ninguém (PEE3);

No caso de o aluno ter sido avaliado também por médico e/ou técnicos de saúde, essa informação normalmente é transmitida à escola através dos pais:

a nível das consultas de desenvolvimento que articulam com as escolas e passam a informação (PEE1);

por vezes, até reúnem (os técnicos) com a equipa escolar antes da criança ingressar na escola, para fazer a integração (PEE1).

Numa análise comparada ao previsto no DL54/2018, e preconizado no Manual de Apoio à Prática da DGE (p.32 e 33), esta avaliação “implica uma avaliação em que todos os intervenientes cooperem e partilhem saberes e informações significativas, dando suporte à tomada de decisões”, sendo “o coordenador da implementação das medidas previstas no RTP”, o professor titular. O papel do PTT é reforçado pelo normativo legal, revestindo-se assim de uma maior importância, especialmente na deteção das dificuldades do aluno e na intervenção atempada com a implementação das MU e na referenciação do aluno para a EMAEI, no caso das dificuldades de aprendizagem persistirem. Este papel do PTT implica ainda um trabalho colaborativo (também este reforçado pelo DL 54/2018) com o PEE e técnicos na coordenação/monitorização da implementação das MSAI ao nível das estratégias a adotar e ainda no feedback a dar ao aluno e respetivo EE.

Tendo em conta os resultados apresentados, o PTT inicia o processo de avaliação, em contexto de sala de aula, reúne as evidências e a monitorização da intervenção já efetuada para a EMAEI e solicita uma avaliação especializada pela equipa multidisciplinar. A equipa que avalia o aluno posteriormente é composta pelo PEE, pela psicóloga e /ou técnicos de terapia da fala, ou de saúde, se for caso disso. Após essa avaliação especializada, o PTT assume o papel de coordenador da implementação das MSAI previstas no RTP, o que está de acordo com o normativo legal.

3.2.2.7-Participação dos pais no processo de avaliação

O direito e o dever dos pais ou encarregados de educação à participação e cooperação ativa em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando está conferido na Constituição e na lei, tendo sido reforçado no DL 54/2018, nomeadamente no número 2 do artigo 4º, onde se lê que “os pais ou encarregados de educação têm direito a participar nas reuniões da equipa multidisciplinar”, e ainda de “participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual”, bem como de “ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando”.

Posto isto, e relativamente à categoria *Participação dos pais no processo de avaliação*, emergiram onze subcategorias, conforme se pode verificar pela tabela 22 que se segue, sendo de referir que há três comuns aos PTT e PEE, uma subcategoria comum aos PEE e EE e outra comum aos PTT e EE.

Tabela 22

Categoria 7 – Participação dos pais no processo de avaliação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA UR			
		PTT	PEE	EE	Total
7. Participação dos pais no processo de avaliação	Informação sobre as dificuldades de aprendizagem	23	3		26
	Consentimento para a avaliação;	11	8		19
	Recusa das MSAI	1	4		5
	Participação na definição das MSAI	-	1	11	12
	Ausência de participação na definição e/ou sugestão das MSAI	8	-	1	9
	Participação nas reuniões com a equipa multidisciplinar	-	-	5	5
	Confiança plena na PTT	-	-	3	3
	Informação sobre as MSAI a implementar	-	10	-	10
	Opinião sobre as MSAI	-	10	-	10
	Escassa participação na definição e/ou sugestões de MSAI	-	1	-	1
	Proposta de alteração de lugar na sala de aula;	6	-	-	6
	TOTAL UR	49	37	20	106

Numa análise mais detalhada, verifica-se que os PTT (23 UR) solicitam a presença dos pais na escola sobretudo para partilhar *informações sobre as dificuldades de aprendizagem* observadas nos seus filhos, e também para tentarem perceber se já foi feito o despiste de problemas a nível de saúde por médicos especialistas, como se ilustra:

os pais são sempre chamados para, para nós falarmos sobre a situação (PTT1);

os pais foram sempre informados por mim das dificuldades dos seus filhos (PTT3);

mas também tentamos saber um bocadinho o percurso; (PTT1);

Ficamos muitas vezes a saber que ainda não foram vistos, por exemplo pelo oftalmologista, ou pelo otorrino (PTT1).

Segundo as declarações dos PEE (3 UR), na generalidade, os pais são informados das dificuldades de aprendizagem dos seus filhos e que, por tal motivo, necessitam de ser avaliados pela equipa multidisciplinar:

mas a grande parte dos pais, grande, grande parte dos pais, na realidade, que conheço, apenas é informado (PEE2);

haverá uma reunião onde lhe é explicado as dificuldades do seu filho ou da sua filha (PEE1);

Para já a reunião é feita antes para dizer como é que vamos avaliar (PEE3).

Como consequência da informação dada aos pais sobre as dificuldades de aprendizagem dos seus filhos, os PTT referem a necessidade do seu *consentimento para uma avaliação* do aluno pela equipa multidisciplinar (11UR), o que também é corroborado pelos PEE, com 8 UR, que na generalidade concordam com a avaliação, conforme se demonstra:

A partir do momento em que o pai concorda que é feita uma avaliação do menino, aí avançamos então para essa avaliação com os técnicos (PTT1);

os pais reúnem quando, e para já têm que autorizar a avaliação destas crianças (PEE1);

até agora nunca tive, por acaso nenhuma oposição (PTT1);

e os pais concordaram, pronto concordaram, agradeceram a disponibilidade do professor (PTT3);

Geralmente, de modo geral, são recetivos à situação (PEE1).

Já no que diz respeito à definição das MSAI a implementar aos alunos, constata-se que, segundo os PTT, há *ausência da participação dos pais* (8UR), nesta área, limitando-se a sua participação apenas à presença nas reuniões da equipa multidisciplinar, ou a *propor a alteração de lugar* do seu filho na sala de aula (6 UR):

Às vezes os pais pedem se não seria possível se calhar colocar o filho um bocadinho mais à frente (PTT1);

Sugestões... não tanto (PTT1);

Não, nada, nada. (PTT2);

Não, nenhum. (PTT3).

Os PEE referem que, durante a reunião com a equipa multidisciplinar, *informam os pais sobre as MSAI a implementar* (10 UR), explicam-lhes as medidas que pensam ser necessário implementar aos seus filhos e preocupam-se em ouvir as suas opiniões (10 UR):

o nosso papel também é explicar que tipo de decreto-lei é este, o que é que vamos fazer (PEE1);

depois é explicado aos pais cada medida, cada alínea, o que quer dizer e para que é que serve (PEE3);

já me aconteceu casos de pais muito atentos e muito interventivos a questionar, querem saber querem conhecer... a quererem entender esta linguagem (PEE2);

mas já tive casos, curiosamente que quem, que quem tomou iniciativa até foram os encarregados de educação por achar que os filhos precisavam de medidas (PEE2);

Mas os pais têm sempre uma palavra a dizer também. (PEE1).

Por outro lado, segundo os pais mais esclarecidos sobre esta matéria, há a perceção de uma efetiva participação dos mesmos no processo de avaliação, desde a *presença nas reuniões com a equipa multidisciplinar* (5 UR), até à *participação na definição das MSAI* (11 UR), conforme se ilustra:

Portanto eu sinto-me completamente incluída neste processo. (EE1);

criámos ali um grupo trabalho em que eu tive sempre incluída (EE1);

e fizemos ali uma equipa (EE1);

Nós reuníamos com a professora, com a unidade, que é a equipa de intervenção; (EE3);

e foram sempre discutidos onde é que ele precisava mais. (EE3).

qual eram os pontos como é que eu achava que estava bem assim o que é que devíamos fazer (EE3).

Verifica-se igualmente um sentimento de *plena confiança na PTT* por parte da totalidade dos pais inquiridos, o que pode justificar a ausência de participação dos mesmos na definição das MSAI, principalmente por não se sentirem muito à vontade com a linguagem dos documentos e os assuntos relacionados com a escola, colocando nas mãos do professor essa decisão.

tudo o que ela achou, com outros professores, e com a outra psicóloga, aquilo que ela achou que era o melhor para o F. eu claro que eu concordei em tudo (EE2);

Eu pus tudo nas mãos da professora, na professora C. (EE2)

que ele com ela está bem entregue, e ela tem sido uma pessoa impecável (EE2);

Porque sei que ele estava bem entregue. (EE2).

Concluindo, e tendo em atenção a frequência de unidades de registo constantes na análise de conteúdo, apesar de haver pais mais esclarecidos quanto à legislação em vigor, direitos e deveres de que podem usufruir, demonstrando um bom nível de participação no processo de avaliação do seu filho e em toda a vida escolar, a realidade é que a participação da maioria dos pais neste processo é escassa ou quase nula, depositando nos professores a decisão e o direito de escolher o que é melhor para os seus filhos.

O DL 54/2018 preconiza no seu preâmbulo o reforço do papel e “estatuto dos pais, estabelecendo um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos”. Tendo em conta o estabelecido no art.º 4º, os EE assumem um papel fundamental no processo educativo dos seus filhos. É papel da escola encorajar a sua participação ativa na definição das MSAI através de melhorias ao nível da comunicação, das atitudes e no envolvimento das famílias na educação dos seus filhos.

No entanto, atentando aos resultados apresentados, e apesar dos testemunhos recolhidos, ainda parece ser pouco evidente uma cultura de verdadeiro envolvimento dos pais no processo educativo dos seus filhos, limitando-se a participação dos EE à presença nas

reuniões para tomar conhecimento das dificuldades dos seus filhos e para dar o devido consentimento para a avaliação dos mesmos e consequente assinatura do RTP.

3.2.2.8-Papel do PTT no processo de seleção/implementação das MSAI

Relativamente ao papel do PTT neste processo de seleção/implementação das MSAI, verifica-se que este só foi referido pelos PEE, nomeadamente no que respeita à primeira avaliação do aluno, conforme se demonstra na tabela 23 que se segue.

Tabela 23

Categoria 8 – Papel do PTT no processo de seleção/implementação das MSAI

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA UR	
		PEE	Total
8. Papel do PTT no processo de seleção/implementação das MSAI	Avalia o aluno e implementa UM	4	4
	Referencia o aluno	3	3
	Pode ter o apoio de técnicos especializados na implementação das MSAI	6	6
	Encaminha processo para equipa multidisciplinar	2	2
	Contacta os pais	3	3
	Papel relevante na implementação das MSAI	3	3
	TOTAL UR	21	21

Segundo os PEE, o PTT observa o aluno diariamente em contexto escolar e vai-se apercebendo dos seus pontos fortes e fracos e perante as suas dificuldades, implementa MU (4 UR). Caso as dificuldades de aprendizagem subsistam, é o PTT que faz a referência do aluno (3 UR), pede a sua avaliação pela equipa multidisciplinar (4 UR) e contacta os pais (3 UR). É também referido que o PTT pode ter o *apoio de técnicos especializados* na implementação das MSAI (6UR), conforme se demonstra:

o professor titular de turma, que saberá mais do que ninguém se a criança estará ou não a acompanhar (PEE1);

para a criança não se distanciar dos outros começam por ser aplicadas as medidas universais (PEE1);

O professor titular é o primeiro a ver que a criança tem dificuldades quando está na turma (PEE3);

é o que faz a referenciação (PEE3);

antes de ser avaliado fazemos a reunião com a professora titular e com quem vai avaliar os meninos: com a psicóloga, com a docente de educação especial e com a encarregada de educação. (PEE3);

mas a professora é que contacta os pais e fazemos uma reunião (PEE3).

Por último, o PTT tem um papel preponderante na implementação das MSAI que foram selecionadas em equipa.

Aí a professora titular tem um grande papel e mais trabalho é lógico (PEE3).

Concluindo, o papel do PTT é primordial. Passa por avaliar o aluno, implementar as MU e se estas não forem suficientes para que o aluno ultrapasse as dificuldades que apresenta, é também o PTT que tem a responsabilidade de fazer um relatório sobre o aluno e solicitar uma avaliação especializada pela equipa multidisciplinar. Antes, porém, tem que reunir com os encarregados de educação para lhes dar conhecimento deste processo e solicitar o devido consentimento para a avaliação do seu filho. Após este processo, e depois de aprovada a avaliação da equipa pelo diretor do agrupamento, começam a ser implementadas as MSAI pelo PTT e por todos os intervenientes no processo.

Mais uma vez se verifica que a participação dos pais se limita à presença numa reunião onde tomam conhecimento das dificuldades de aprendizagem do filho e onde lhes é solicitado o consentimento para a avaliação do mesmo, assumindo o PTT o papel de intermediário entre os pais e a equipa multidisciplinar.

À luz da legislação em vigor, o PTT tem realmente um papel fundamental. Ele é o “coordenador da implementação das medidas previstas no relatório técnico-pedagógico” (DGE, 2018, p. 33), o que pressupõe uma articulação efetiva entre todos os intervenientes

no processo, nomeadamente entre outros professores (PEE, PAE, professores de Inglês e técnicos/terapeutas) e as famílias. Analisando os resultados apresentados, verifica-se que o PTT desempenha as funções que lhe estão destinadas no que se refere à avaliação inicial, referenciação e encaminhamento do processo para a EMAEI. Quanto à articulação e coordenação das MSAI entre todos os intervenientes analisar-se-á mais adiante.

3.2.2.9-Papel do PEE no processo de seleção/implementação das MSAI

No que diz respeito à categoria em epígrafe, verifica-se que o papel do PEE é considerado muito importante, quer pelos seus pares, quer pelos PTT, sobretudo devido ao facto de ser *especializado*, tendo-se assinalado a maior frequência de UR nesta subcategoria (26 UR), na análise de conteúdo, conforme se demonstra na tabela 24.

Tabela 24

Categoria 9 – Papel do PEE no processo de seleção/implementação das MSAI

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA UR		
		PTT	PEE	Total
9. Papel do PEE no processo de seleção/implementação das MSAI	Papel muito importante por ser especializado	22	4	26
	Integra a equipa multidisciplinar		9	9
	Avalia os alunos	4	13	17
	Decide em equipa sobre as MSAI a seleccionar	1	5	6
	Elabora documento (RTP) com a equipa multidisciplinar		2	2
	Implementa as MSAI	5	5	10
	Colabora com o PTT e outros professores		12	12
	TOTAL UR		32	50

O facto do PEE ser especializado e ter um conhecimento mais aprofundado, segundo os PTT, dá-lhe a capacidade de uma intervenção mais adequada e acesso a estratégias diferenciadoras, conforme se ilustra:

porque o professor (de Educação Especial) conhece melhor do que eu, (...) que têm realmente mais necessidade do que as outras crianças, (PTT1);

há ali um trabalho muito intenso, mais individualizado, que nós não conseguimos fazer tão bem em sala de aula (PTT1);

O professor do ensino especial usa outro tipo de estratégias (PTT3);

Por isso está na educação especial e nós como professores, se calhar não conseguimos ver ali algumas dificuldades (PTT2);

Este aluno vai com essa colega e faz o trabalho que é um bocadinho diferenciado daquilo que eu faço na sala de aula (PTT2);

o professor de educação especial, como é óbvio é especializado (...) na matéria (PTT3);

para mim, o PEE é essencial no acompanhamento destes alunos (PTT3).

Considera-se que o PEE tem um papel primordial na avaliação do aluno, (17 UR) juntamente com a equipa multidisciplinar (9 UR), e na deteção das barreiras que originam as dificuldades de aprendizagem, utilizando ferramentas específicas para essa avaliação. De acordo com o resultado da avaliação, são decididas as estratégias e as MSAI (6 UR) a implementar e inscrever no RTP (2 UR) que é elaborado pela equipa multidisciplinar, de onde o PEE faz parte.

Só que o nosso papel também é muito, também é muito importante (PEE2);

porque na maior parte das vezes, os colegas das outras disciplinas, da das outras áreas sabem que alguma coisa se passa (PEE2);

o aluno não está a aprender como os outros, portanto alguma coisa se passa ali com o aluno (PEE2);

Eu penso que o professor de Educação Especial que tem um papel relevante principalmente quando são meninos que são mandados pelas professoras titulares para avaliação. (PEE3);

E nós, professores de educação especial, também estamos munidos de algumas ferramentas, até de avaliação (PEE2);

mediante reunião com o professor ou com o educador, vemos as necessidades da criança, (PEE1);

tendo em conta a sua problemática, e arranjar-mos estratégias adequadas. (PEE1).

É também referida a importância dos PEE no apoio que dão aos PTT e na articulação que fazem com os mesmos, quer na definição de MSAI e estratégias diferenciadoras para com os alunos referenciados, quer na implementação das medidas e ainda na construção de ferramentas de apoio que auxiliam o PTT na sua intervenção em contexto de sala de aula.

Também no sentido de nos dar estratégias, de trabalhar com o aluno (PTT3);

o nosso papel, mediante este Decreto-Lei agora, será, em articulação com o professor (PEE1);

dar sugestões aos colegas (PEE2);

nós prepararmos materiais de modo aos professores também poderem aplicar na sala de aula. (PEE1);

Portanto temos que lhe arranjar ferramentas e esse é o nosso objetivo. (PEE2);

Concluindo, da análise realizada, constata-se que o papel do PEE é considerado muito importante pelo facto de ser especializado, sendo referida também a sua relevância na avaliação do aluno. Apesar desta avaliação ser feita por uma equipa multidisciplinar, é o PEE como elemento da equipa, que procede à avaliação especializada do aluno, assim como é o PEE que apoia o PTT e colabora com ele na implementação das MSAI e na construção de ferramentas e/ou definição de estratégias diferenciadoras. O trabalho colaborativo entre PEE e PTT assume uma importância fundamental, nomeadamente na partilha de estratégias e de práticas pedagógicas no sentido de eliminar as barreiras à aprendizagem, e na adaptação de materiais e instrumentos de avaliação diferenciadoras. Segundo Nóvoa (2009, p.30), é “na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” e Roldão (2007, p.27) afirma que “o trabalho colaborativo se estrutura essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos”. À luz do DL 54/2018, no número 4 do art.º 11º, o “docente de educação especial (...) apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias, de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão”, o que vai ao encontro dos resultados apresentados.

3.2.2.10 -Articulação com outros professores (Inglês e AEC)

O currículo do 1º Ciclo integra a componente curricular de Inglês a partir do 3º ano, e as Atividades Extracurriculares (AEC) são uma oferta das escolas deste Agrupamento desde o 1º ano, pelo que todos os alunos do 3º e 4º ano usufruem de Inglês, mas nem todos os alunos do 1º Ciclo beneficiam de AEC, dependendo da inscrição nas mesmas pelos respetivos encarregados de educação. Tendo em atenção a pesquisa documental efetuada, verifica-se que, num total de 483 alunos do agrupamento, há 336 que frequentam as AEC, o que corresponde a cerca de 70%, o que é um número bastante significativo de alunos. Da análise de conteúdo às entrevistas, emergiram duas subcategorias comuns aos PTT e PEE relativas ao *acesso à informação sobre o aluno* (19UR) e à *adaptação do material de trabalho e avaliação* (11 UR) por parte dos docentes destas áreas, conforme tabela 25 que se segue.

Tabela 25

Categoria 10 – Articulação com outros professores (Inglês e AEC)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA UR		
		PTT	PEE	Total
10. Articulação com outros professores (Inglês e AEC)	Acesso à informação sobre o aluno	17	2	19
	Adaptação do material de trabalho e de avaliação	9	2	11
	Disponibilização online de documentos	-	6	6
	Disponibilização online de materiais	-	2	2
	Ausência de articulação com professores das AEC	-	1	1
	Ambiente da turma (AEC) perturbador para as crianças com MS/MA	-	5	5
	TOTAL UR	26	18	44

Observa-se que os PEE referem que é transmitida a informação sobre as necessidades e problemáticas de cada aluno com MSAI aos professores de Inglês e que também é realizada a adaptação de instrumentos de avaliação. Foi igualmente veiculado que essa informação e os materiais estão disponíveis online. No entanto, em relação aos professores das AEC esta articulação não se verifica, porque, segundo os entrevistados, os alunos com MS ou MA não integram as turmas de AEC, por se considerar que o ambiente dessas turmas (AEC) não é favorável a estes discentes, como se demonstra:

eu tenho lá um menino com medidas adicionais e as seletivas no inglês e articulamos com a professora (PEE3);

a professora (de Inglês) também adapta os testes, com a nossa ajuda, está claro (PEE3);

Nas AEC, os meninos de educação especial geralmente não têm AEC, (PEE3);

porque o ambiente de AEC é diferente (PEE3);

Já não está a professora titular, já não estamos nós e...é um bocadinho... (PEE3).

Se cruzarmos os dados decorrentes das entrevistas com os dados da pesquisa documental, verifica-se que, na realidade, somente um aluno que beneficia de MA frequenta as AEC. Contudo, há 22 alunos que usufruem de MS que frequentam as AEC. Perante os dados decorrentes das entrevistas, e apesar do número significativo de alunos com MS que frequentam as AEC, pode-se concluir que parece haver pouca articulação dos professores (PTT e PEE) com os docentes das atividades extracurriculares.

Relativamente à informação sobre os alunos, os PTT referem que a mesma é disponibilizada aos outros professores que intervêm com os alunos com MSAI no início do ano, em reunião, sendo a adaptação dos instrumentos de avaliação da responsabilidade dos respetivos docentes de inglês.

A professora (de inglês) também adapta sempre as fichas, (PTT1);

sabe quais são os meninos com quem têm que fazer fichas diferentes (PTT1);

É da responsabilidade desse professor, (PTT3);

não é o PTT que tem de preparar, não é, todas as atividades, não é, que esses professores vão promover com esse aluno. (PTT3);

Os PTT mencionam ainda que os docentes de inglês/AEC lhes dão o feedback de como está a decorrer o processo de aprendizagem e partilham informações sobre as dificuldades dos alunos com MSAI, como se ilustra:

Nós vamos sempre falando e vamos sempre comunicando para ver as melhores maneiras de também os alunos ultrapassarem as dificuldades que têm (PTT2);

há sempre uma partilha entre o PTT e os outros professores, de forma a que o aluno consiga (PTT3).

Nesta análise observa-se que o trabalho colaborativo entre os PTT e os professores de inglês se resume à partilha de informação sobre o aluno com MSAI e apoio do PEE na construção de instrumentos de avaliação a aplicar nas aulas de inglês. Não houve qualquer referência por parte dos professores quanto à planificação e aplicação de estratégias diferenciadoras ou de partilha de experiências com estes alunos com os professores de inglês/AEC.

Em relação às AEC, a ausência de articulação/participação é mais notória, tendo em atenção os dados da pesquisa documental, conforme já foi referido, e o número de alunos que beneficiam de MS (22) e que frequentam as atividades extracurriculares. Ainda neste ponto, é de salientar que as turmas de AEC diferem das turmas que estão constituídas em cada ano de escolaridade, dado que são formadas com alunos de, pelo menos, duas turmas de cada ano, havendo, portanto, a junção de vários alunos que beneficiam de MS no mesmo grupo/turma.

3.2.2.11 -Articulação escola/família

No que diz respeito à articulação entre a escola e família, atentos os dados de opinião recolhidos, verifica-se que esta é realizada essencialmente através do apoio que os pais dão no reforço das atividades escolares dos seus filhos, tendo sido a subcategoria comum aos três tipos de entrevistados, que reuniu o maior número de frequência de unidades de registo (34 UR), conforme se pode constatar pela tabela 26 que se segue.

Tabela 26

Categoria 11 – Articulação escola/família

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA UR			
		PTT	PEE	EE	Total
11. Articulação escola/família	Apoio dos pais no reforço das atividades da escola	15	6	13	34
	Escassa/dificuldade de participação dos pais no reforço das atividades da escola	4	10	-	14
	Colaboração recíproca e partilha de materiais	-	11	-	11
	Contacto sistemático escola/família	5	-	4	9
	Ausência do apoio dos pais no reforço das atividades da escola	-	-	3	3
	TOTAL UR		24	27	20

Numa análise mais apurada, podemos verificar que é solicitado o apoio dos pais no reforço às atividades escolares, que englobam os trabalhos de casa, no âmbito de cada disciplina, como se ilustra

sempre que é possível tentamos fazer um prolongamento em casa daquilo que está a ser feito na escola. (PTT1);

aquele trabalho que eu faço com esta aluna na sala, depois eu tento que em casa seja a continuação. (PTT2);

Eu também lhes dei indicação de materiais para utilizar para trabalhar com os filhos nomeadamente em matemática (PTT3).

Mas também é solicitado apoio aos pais no reforço em tarefas que implicam o desenvolvimento da autonomia e sociabilização, como decorre das afirmações:

por vezes pedimos também aos pais para elaborarem esse papel, ou cartaz, como queiram, para pôr lá (casa) em determinados sítios que a criança consiga visualizar, de modo a cumprir as regras. (PEE1);

As medidas, mais aquelas onde haja autonomia e que nós, pronto, sim tentamos que os pais em casa também as façam; (PEE3);

porque eles fazerem um trabalho na escola, vocês fazem um trabalho na escola e nós não darmos continuidade em casa está completamente, no meu ponto de vista, a mandar outro vosso trabalho árduo para o ar. (EE1);

tudo o que é feito na escola tenta-se fazer o mesmo em casa, (EE3).

No entanto, os PTT e os PEE relatam que, apesar de solicitarem o apoio dos pais no reforço das atividades escolares, se verifica uma escassa participação de alguns EE neste reforço (9 UR), justificada, sobretudo, pelas dificuldades inerentes às capacidades dos pais para o conseguirem fazer, conforme se demonstra:

Muito pouco. No meu caso específico, muito pouco (PEE2);

no meu caso específico tem razões de ser, porque os encarregados de educação também não têm capacidades, digamos académicas, até mesmo cognitivas para tal, (PEE2);

Tenho casos de, de, dos próprios pais já terem sido alunos da educação especial (PEE2);

outras (famílias) se calhar não têm tanta possibilidade de acompanhar (PTT1);

ela própria também não tem capacidade para a ajudar (PTT1);

eu mando trabalhos de casa e na maioria das vezes não os traz feitos (PTT2);

Esta menina também não tem evoluído grande coisa porque ela também não, para dizer a verdade ela quase não trabalha nada em casa (PTT2).

Os professores e os pais referem, contudo, que há um contacto sistemático entre a escola e a família (9 UR) sobretudo para informar sobre qualquer episódio que tenha ocorrido e que seja pertinente comunicar, ou para informar o que foi realizado na escola ou em casa.

temos um grande contacto com os encarregados de educação (PTT1);

sempre que surgem algumas situações, algumas dúvidas, coisas que vimos que eles não conseguem fazer ou que estão a ter dificuldades, entramos com facilidade em contacto com os encarregados de educação (PTT1);

Os pais têm conhecimento de tudo aquilo que é feito na sala de aula e eu contacto com os E.E. praticamente todas as semanas. (PTT3);

Então tem que haver mesmo uma proximidade convosco (EE1);

porque, não havendo eu não consigo ter essa informação para poder trabalhar com ele (EE1).

É ainda mencionado pelos PEE que há uma colaboração recíproca e partilha de materiais entre os professores e os pais, nomeadamente na construção de calendários e/ou símbolos de comunicação e outros, numa tentativa de dar continuidade ao trabalho realizado na escola.

geralmente consegue-se, conseguimos ter um trabalho conjunto (PEE1);

tínhamos um menino autista, que não falava, pronto, não tinha, não falava e era através dos símbolos. Então usava para casa também (PEE3);

A mãe tinha em casa, para ele se organizar, até tinha um calendário feito lá em casa também, também (PEE3);

Concluindo, a articulação entre a escola e a família resume-se essencialmente ao apoio no reforço das atividades escolares, solicitado pelos professores, e ao contacto existente entre a escola e os pais na partilha de informações sobre episódios ocorridos e/ou tarefas realizadas.

Apesar de os pais entrevistados se revelarem bastante colaborantes com a escola, transparece por parte dos professores, a observação de uma escassa participação dos

encarregados de educação no reforço das atividades escolares, devido sobretudo às dificuldades inerentes às capacidades dos pais para o conseguirem fazer.

É de realçar que somente os PEE referiram a colaboração dos pais ao nível da partilha e construção de materiais essenciais à autonomia e sociabilização do aluno.

Continua a parecer aqui evidente, por parte da escola, pouca cultura de envolvimento dos pais no processo educativo dos seus filhos, nomeadamente na colaboração na definição e seleção das medidas a implementar, conforme está estabelecido no normativo legal que está na base deste estudo, limitando-se esta à participação dos EE no reforço das atividades escolares em casa, ou à comunicação de episódios ocorridos e/ou tarefas realizadas, ou ainda à aprovação das medidas previamente definidas.

3.2.3 Avaliação da eficácia das MSAI

Da análise de conteúdo das entrevistas efetuadas, decorreu o tema em epígrafe, que responde às questões subjacentes aos objetivos elencados neste estudo, nomeadamente perceber o que leva os professores a passar para outro nível de intervenção das MSAI e saber o que pensam os docentes sobre a avaliação da eficácia das MSAI.

No âmbito do terceiro tema, *Avaliação da eficácia das MSAI*, surgiram cinco categorias, sendo que há quatro comuns aos PTT e PEE, e uma categoria pertencente só aos EE, conforme se pode verificar na tabela 27 que se segue.

Tabela 27

Tema 3-Avaliação da eficácia das MSAI

TEMA/BLOCO	CATEGORIA	FREQUÊNCIA UR			
		PTT	PEE	EE	Total
3. Avaliação da eficácia das MSAI	Processo de avaliação da eficácia das MSAI	22	24	-	46
	Alteração das MSAI	38	45	-	83
	Intervenientes no processo de avaliação da eficácia das MSAI	24	8	-	32
	Comunicação da eficácia das MSAI	-	-	52	52
	Opinião sobre a avaliação da eficácia das MSAI	27	9	-	36
	TOTAL UR	111	86	52	249

Conforme foi apresentado nos capítulos anteriores, optou-se por demonstrar os resultados tendo em conta cada uma das categorias decorrentes da análise de conteúdo, de forma a ser possível apresentar conclusões mais representativas e de acordo com a investigação em curso.

3.2.3.1 Processo de avaliação da eficácia das MSAI

No que respeita à categoria em epígrafe, apuraram-se cinco subcategorias, havendo duas subcategorias comuns aos PTT e PEE que são a *Análise da evolução do aluno (26UR)* e a *Manutenção ou reformulação das MSAI, (5UR)*, conforme se pode verificar pela tabela 28 que se insere.

Tabela 28

Categoria 1 – Processo de avaliação da eficácia das MSAI

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR		
		PTT	PEE	Total
1. Processo de avaliação da eficácia das MSAI	Planificação prévia dos objetivos a atingir pelo aluno	-	4	4
	Análise da evolução do aluno	15	11	26
	Reavaliação do aluno no caso de persistência ou agravamento das dificuldades	4	-	4
	Realização de um relatório final com a avaliação das MSAI	-	3	3
	Manutenção ou reformulação das MSAI	3	2	5
	TOTAL UR	22	20	42

Segundo os PEE, após a avaliação do aluno pela equipa multidisciplinar, há uma *planificação prévia dos objetivos a atingir pelo aluno*, a qual tem que ser avaliada, e, se for caso disso, as MSAI devem ser reformuladas, como se demonstra:

nós de educação especial por exemplo, um apoio psicopedagógico, o nosso apoio, nós temos os nossos objetivos (PEE2);

É como as adequações curriculares não significativas, portanto tem que haver, portanto, dizer quais são, haver uma planificação dessas adequações e depois avaliar (PEE2);

em termos práticos, pela evolução do aluno, pelo trabalho que se faz com o aluno (PEE3);

as medidas e a evolução da criança será sempre analisada. (PEE1).

De acordo com os PTT, é realizada uma avaliação sistemática da evolução do aluno, que pode ter um caráter informal ou formal, com instrumentos de avaliação, onde o professor se vai apercebendo da progressão do aluno, e vai ajustando as MSAI de acordo com as suas necessidades, conforme se exemplifica:

nós estamos em permanente avaliação, digamos assim, dos meninos, (PTT1);

Mesmo quando não chamamos avaliação formativa, basta que eles falem, (PTT1);

nós temos um feedback quer formal quer depois mais a... sumativo, digamos assim, muito constante (PTT1);

(através) da oralidade também (PTT2);

Através de fichas, por exemplo. (PTT2);

avalia-se diariamente em sala de aula (PTT3);

todos os dias podemos observar avanços e recuos do aluno (PTT3);

apesar do aluno em sala de aula, no dia a dia ter direito às medidas, às vezes há coisas que nós tentamos sempre: deixa ver se ele consegue, olha agora vou fazer aquilo a ver se ele consegue (PTT3).

São realizadas reuniões, normalmente no final de cada período, para avaliar a evolução do aluno e a eficácia das MSAI. No entanto, estas reuniões podem ser realizadas sempre que seja pertinente. No caso de não estarem a ser atingidos os objetivos, são reformuladas ou alteradas as estratégias e as medidas a utilizar, tendo sempre em atenção os resultados académicos do aluno, como se ilustra:

Portanto se elas não estão a ser alcançadas alguma coisa se estará a passar também (PEE2);

serão marcadas reuniões para nos reunirmos para avaliar, e para fazer um ponto da situação (PEE1);

depois vê-se que os resultados do aluno estão a ser positivos e vê-se que as medidas estão a surtir efeito. (PEE3).

No caso de se verificar a persistência das dificuldades de aprendizagem, mesmo estando o aluno a beneficiar já de MSAI, é solicitada uma reavaliação à equipa multidisciplinar, para que as MSAI sejam ajustadas.

Foram apresentadas todas as evidências, digamos assim, de que havia ali uma desconfiança acerca das aprendizagens, acerca das dificuldades, aliás (PTT1);
foi necessário mesmo a equipa voltar outra vez a reunir-se e ser ajustado (PTT1);

No final do ano é feita a avaliação do RTP e é realizado um relatório final pela equipa multidisciplinar, com as indicações das MSAI a implementar no ano seguinte, como se apresenta:

E no final haverá um relatório que toda a equipa vai participar a fazer esse relatório, (PEE1);

de modo a verificar se é necessário ou não haver alterações para o ano letivo seguinte (PEE1);

É feito, que é a avaliação das medidas do relatório técnico pedagógico ou das medidas adicionais, se a criança beneficiar também de medidas adicionais (PEE1).

Concluindo, o processo de avaliação da eficácia das MSAI passa pela planificação prévia dos objetivos a atingir pelo aluno, que deverão estar inscritos no respetivo RTP, e pela avaliação sistemática do mesmo pelo PTT e respetiva equipa multidisciplinar. Esta avaliação normalmente é concretizada no final de cada período, em reuniões efetuadas pela equipa multidisciplinar para o efeito, e tendo em atenção os resultados académicos do aluno. No entanto, poderá ser realizada uma avaliação em qualquer momento que seja necessário e pertinente e poderão ser ajustadas as MSAI em qualquer altura do ano.

De acordo com o estipulado no DL 54/2018, a monitorização e a avaliação da eficácia das MSAI são realizadas pelos responsáveis pela sua implementação, de acordo com o definido no RTP, numa lógica de trabalho colaborativo, pelo que a atuação dos professores vai de encontro ao que está definido na lei.

3.2.3.2 Alteração das MSAI

Relativamente à alteração das MSAI, quer os PTT quer os PEE referem que as razões se prendem com dois motivos, a saber: progressão do aluno ou persistência e/ou o agravamento das dificuldades de aprendizagem demonstradas pelos alunos (83UR), conforme se demonstra pela tabela 29 que se insere:

Tabela 29

Categoria 2 – Alteração das MSAI

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR			
		PTT	PEE	EE	Total
2.Alteração das MSAI	Persistência e/ou agravamento das dificuldades de aprendizagem	26	24	-	50
	Progressão do aluno	12	21	-	33
	TOTAL UR	38	45	-	83

Numa análise mais detalhada, verifica-se que há um maior número de unidades de registo referentes ao agravamento das dificuldades de aprendizagem, (50 UR) do que à progressão do aluno (33 UR).

De entre os problemas referidos, é mencionada a persistência de determinados erros ortográficos e outros indícios que possam sugerir a problemática de dislexia, ou ainda problemas cognitivos e de memorização, que originam um pedido de avaliação do aluno, como se ilustra:

havia ali muitos indícios de que estaria ali, pelas trocas, pela lentidão com que liam, havia ali sempre alguns indícios (PTT1);

mesmo algumas vogais ela troca-as, há ali uma grande confusão (PTT2);

muitas vezes eram questionados novamente para ver se ouviram aquilo que tinham aprendido e às vezes não conseguiam memorizar (PTT1);

Quer dizer, são tudo indícios que levam a que tenha que haver ali uma avaliação. (PTT1);

se toda a gente chegar à conclusão que, como eu já frisei, não se está a ver os resultados pretendidos então reúne-se, reúne a equipa (PEE1).

É também referida a alteração das MSAI devido à ineficácia das MU ou MS e à incapacidade do aluno de atingir os objetivos delineados, o que provoca um grande desfaseamento do aluno em relação ao resto da turma, e ainda o facto do aluno não conseguir acompanhar o currículo:

Sim porque as universais já não estavam a fazer o efeito que nós queríamos (PTT2);

as razões foram que ela não está a conseguir (PTT2);

porque as adequações curriculares não significativas já estão tão afastadas do grupo turma, é no primeiro ciclo (PEE2);

mas já está um desfaseamento tão grande...que... enfim provavelmente o aluno terá que passar para adicional (PEE2);

não consegue acompanhar os mínimos dos mínimos do currículo do 1º ano (PEE3);

Embora com menor frequência, é relatado pelos professores que as MSAI são também alteradas se houver lugar à progressão do aluno e já não se justificar a necessidade das respetivas medidas:

há crianças a quem já foram retirados tanto o apoio da professora de educação especial, porque a criança consegue já estar a acompanhar (PEE1);

Quando se verificar que a criança já está a acompanhar, nesse caso poderão ser retiradas (PEE1);

Tenho 2 casos de alunos com adicionais que provavelmente irá ser proposto para seletivas e sem a alínea c) do apoio psicopedagógico. (PEE2);

e tenho o caso de um menino que vai das seletivas para as universais, das seletivas mesmo para as universais (PEE2);

No entanto, os PEE também referem que, aquando da avaliação do aluno, há uma ponderação muito grande nas MSAI a selecionar para evitar precisamente a necessidade de alteração das mesmas, conforme se demonstra:

Nós ponderamos muito e faz-se tudo (PEE3);

tenta-se tudo, trabalhar o máximo todas as apetências que as crianças têm (PEE3);

A gente tenta ao máximo antes de passar (PEE3).

Concluindo, a alteração das MSAI prende-se a duas grandes razões – à progressão do aluno e à persistência e/ou agravamento das dificuldades de aprendizagem.

No que respeita às dificuldades de aprendizagem, foram mencionadas sobretudo as dificuldades relacionadas com o processo de leitura/escrita e que poderão indiciar dislexia, problemas cognitivos e de memorização, que originam um pedido de avaliação ou reavaliação do aluno, e ainda o facto de o aluno “*não conseguir acompanhar o currículo*” do ano letivo em curso.

Fazendo o cruzamento dos dados com os resultados da pesquisa documental, as dificuldades relacionadas com a linguagem, (incluindo a dislexia e disortografia) são na realidade as problemáticas associadas aos alunos que beneficiam de MS e/ou MA, logo seguidas das dificuldades generalizadas de aprendizagem e das dificuldades relacionadas com o atraso de desenvolvimento, o que vem corroborar os resultados deste estudo.

No que concerne à progressão do aluno, foi mencionado o facto de o aluno ter progredido e conseguido “*acompanhar o currículo*”, pelo que já não necessita das MSAI que tinham sido seleccionadas.

3.2.3.3 Intervenientes no processo de avaliação da eficácia das MSAI

No que respeita aos intervenientes neste processo de avaliação da eficácia das MSAI, decorrem três subcategorias da análise de conteúdo, sendo que só uma é comum aos PTT e PEE, conforme se apresenta na tabela 30 que a seguir se insere.

Tabela 30

Categoria 3. Intervenientes no processo de avaliação da eficácia das MSAI

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR		
		PTT	PEE	Total
3.Intervenientes no processo de avaliação das MSAI	Equipa multidisciplinar	20	-	20
	Avaliação do apoio psicopedagógico pelo PEE	-	6	6
	Avaliação exclusiva do PTT ou professores da disciplina	3	2	5
	TOTAL UR	23	8	31

Numa análise mais detalhada, verifica-se que os PTT referem que articulam a avaliação com os elementos da equipa multidisciplinar, constituída pelo professor titular, PEE, psicólogo, terapeutas, professor de apoio educativo (PAE) e outros professores que intervêm no processo de o aluno, como se ilustra:

No caso dos outros meninos, quer o terapeuta da fala quer a psicóloga, dos que têm psicologia, pronto, quer a professora de educação especial, deixa sempre também a sua avaliação aí (PTT1);

todos os intervenientes que atuam junto do menino, depois acabam por participar. (PTT1);

é o professor titular, é a professora de apoio educativo (PTT2);

é sempre convidado o professor de apoio educativo (PTT1);

das seletivas sou eu, a PEE e neste caso também a psicóloga (PTT3).

Relativamente à avaliação da eficácia das MU, dado estas serem da responsabilidade do PTT, é referido que são eles próprios que a fazem, sendo também referido que pedem a colaboração do PAE para a sua realização:

Sou eu. Nas medidas universais sou eu. (PTT3);

porque se estamos a fazer um trabalho em conjunto não é para estarmos a fazer depois uma avaliação individual (PTT2).

No entanto, também é referido pelos PEE que estes só fazem a avaliação do apoio psicopedagógico que prestam, pois, a avaliação da eficácia das MSAI é feita exclusivamente pelos PTT ou pelos professores da disciplina (como por exemplo da disciplina de inglês), sendo a responsabilidade da nota final, no registo de avaliação do aluno, do professor titular, conforme se demonstra:

mas na realidade o professor da disciplina dá a sua nota, (PEE2);

nós temos a avaliação do nosso apoio psicopedagógico, (PEE2);

É ainda salientado pelos PEE que há pouca comunicação com o PTT no que respeita à avaliação da eficácia das MSAI e que não é solicitada a sua participação na adequação ao processo de avaliação do aluno:

o que eu acho é que a avaliação devia ser muito conversada, muito debatida e isso não está a acontecer (PEE2);

depois às vezes nós sabemos que o professor não pediu a nossa ajuda para adequar a avaliação, (PTT2);

Não nos é pedida ajuda para, para as avaliações (PEE2).

Concluindo, apesar de os intervenientes no processo de avaliação da eficácia das MSAI serem todos os que, de alguma forma, intervêm com o aluno, é referido que há pouca articulação entre eles durante o processo de avaliação da eficácia das MSAI do aluno, nomeadamente na construção de instrumentos de avaliação, o que faz, novamente, levantar o problema da avaliação e a dicotomia avaliação da aprendizagem/avaliação para a aprendizagem.

Remetendo para os resultados da pesquisa documental, de entre os vários tipos de adaptações constantes no DL54/2018, a utilização de produtos de apoio, o tempo suplementar, a alteração na estrutura das fichas e a utilização de sala separada foram as adaptações mais frequentemente seleccionadas para os alunos que beneficiam de MS e/ou MA.

Cada um dos intervenientes no processo dá o seu parecer na avaliação do aluno, no final do período. No registo de avaliação do aluno constam as notas dadas pelo PTT e a avaliação do PEE, psicólogo e terapeutas, se for caso disso. Estas adaptações ao processo de avaliação constam igualmente do processo individual do aluno, cumprindo-se o que está estipulado no nº 4 do art.º. 28º do normativo legal.

3.2.3.4 Comunicação da eficácia das MSAI

No que respeita à *Comunicação da eficácia das MSAI*, decorreram seis subcategorias da análise de conteúdo, sendo todas decorrentes das respostas dos EE, com um total de 55 UR, conforme se pode verificar pela tabela 31, que se segue.

Tabela 31*Categoria 4: Comunicação da eficácia das MSAI*

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR	
		EE	Total
4.Comunicação da eficácia das MSAI	Feedback sistemático com PTT e técnicos/terapeutas	16	16
	Contacto telefónico e/ou Whatsapp	6	6
	Reuniões periódicas	14	14
	Reuniões devido a alguma alteração/necessidade	15	15
	Ausência de reuniões com a equipa multidisciplinar	4	4
	TOTAL UR	55	55

Numa análise mais pormenorizada, podemos verificar que os EE referem que é realizado um feedback sistemático e informal com o PTT e técnicos ou outros intervenientes no processo educativo, e que recebem a comunicação de tudo o que se vai passando com os seus filhos, como se ilustra:

Nós não temos definido os momentos exatos, mas diariamente existe essa partilha. (EE1);

Mas assim pontualmente vamos fazendo de uma forma muito informal (EE1);

A informação que me tem sempre chegado tem sido mais oralmente (EE1);

porque tudo o que eu sei é pela professora C. (EE2);

mas estamos sempre em contacto durante o ano inteiro (EE3);

há sempre comunicação de ambas as partes. (EE3).

A comunicação entre os PTT e os EE é feita de forma presencial, mas também utilizando o contacto telefónico, e-mail e/ou a aplicação do WhatsApp, como se demonstra:

ou se não existe essa partilha ali existe uma proximidade grande de contacto telefónico (EE1);

ou por via WhatsApp para tentarmos perceber se houve ali alguma situação no dia que possa ser útil a mim para desenvolver algum tema (EE1);

e mando mensagens a dizer que quero falar com ela (professora) (EE2);

pronto há sempre comunicação, por telefone ou por e-mail (EE3).

Para além do contacto pessoal, foi referido pelos EE que são realizadas reuniões periódicas onde é entregue a avaliação formal e escrita da eficácia das MSAI:

existem definidos no RTP, portanto reunimos cada período (EE1);

O que tenho é a professora C. que me dá no fim do ano. (EE2);

tenho um relatório dos professores a dar-me conhecimento. (EE2);

obviamente depois ao fim dos períodos eu recebo aquela informação escrita da avaliação (EE1);

Todos os períodos ou no fim do período é realizado o RTP (EE3);

e é enviado o registo da parte da psicóloga da unidade e da professora qual é a evolução dele. (EE3).

Foi ainda referido pelos EE que se reuniam com o PTT e/ou técnicos sempre que fosse necessário, independentemente da reunião que estava previamente estipulada, conforme se ilustra:

Tivemos até há pouco tempo reunidos porque o S. andava muito agitado muito instável e reunimos. (EE1);

Se houver alguma situação que tenha que resolver com ela (professora), isso eu vou ter com ela (EE2);

Se houver alguma situação que ela ache que tem que falar comigo, ela também me chama lá à escola para falar com ela. (EE2);

sempre que eles vejam que esta alguma coisa a correr mal, elas ligam-me (EE3);

ou eu ligo para saber se está tudo a correr bem. (EE3).

Apesar de os EE sentirem que há uma boa comunicação entre eles e os PTT, houve uma referência de ausência de reuniões com toda equipa multidisciplinar após a avaliação do aluno, como se demonstra:

Não, por acaso não, não há. (EE2);

E que eu saiba nem há comigo nem com qualquer outro pai. (EE2);

Nunca mais tivemos qualquer contacto (EE2).

Concluindo, pela análise dos resultados pode-se constatar que há efetivamente uma preocupação por parte dos professores em estabelecer uma linha de comunicação constante e sistemática com os encarregados de educação dos alunos com MSAI, utilizando quer a

via presencial quer o telefone ou novas plataformas de comunicação como o email e o WhatsApp.

Esta comunicação é recíproca e bilateral, podendo os pais contactar o professor mesmo sem ter que aguardar pelas reuniões periódicas previamente estabelecidas e vai no sentido de comunicar alterações no comportamento dos filhos/alunos, melhorias ou agravamento das dificuldades demonstradas, ou ainda como complemento das atividades escolares, o que denota um trabalho pedagógico em articulação com as famílias.

Contudo, a referência dos EE à ausência de outras reuniões com toda a equipa multidisciplinar, para além da reunião de avaliação, parece indicar que a comunicação da eficácia das MSAI é realizada pelo PTT, não se verificando um elo de ligação entre os pais e a restante equipa multidisciplinar.

3.2.3.5 Opinião sobre a avaliação da eficácia das MSAI

No que diz respeito à categoria em epígrafe, apuraram-se quatro subcategorias, sendo que somente uma é comum aos PTT e PEE, conforme se pode verificar pela tabela 32 que se segue:

Tabela 32

Categoria 5: Opinião sobre a avaliação da eficácia das MSAI

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR		
		PTT	PEE	Total
5.Opinião sobre a avaliação da eficácia das MSAI	Resultados favoráveis	6	5	11
	Promove o trabalho em equipa	2	-	2
	Excesso de burocracia no processo avaliativo	20	-	20
	Excesso de avaliação formal	-	4	4
	TOTAL UR	28	9	37

Na opinião dos PTT e dos PEE a avaliação da eficácia das MSAI tem sido benéfica porque permite aos alunos que delas beneficiam uma progressão no seu processo de aprendizagem, conseguindo assim obter *resultados favoráveis*, que de outra forma não seria possível, como se ilustra:

Eu acho que até agora tem corrido bem (PTT2);

E se nós constatarmos que o aluno avança e que consegue atingir é porque as medidas que estão a ser aplicadas surtem efeito (PTT3);

porque realmente eu consigo perceber se alunos que têm imensas dificuldades, mesmo no seu dia a dia (...) nota-se uma grande evolução, (PTT3);

sem aquelas medidas eles não conseguiam chegar aos resultados que eu pretendo (PTT3);

Eu penso que está a ser, apesar de ser uma coisa recente, mas está a ser benéfico para as crianças. (PEE1).

É ainda referido que um dos fatores para que os alunos consigam evoluir e obter resultados positivos é o facto de se poder implementar de imediato as MU, como se demonstra:

Portanto acho que nós temos conseguido (...) resultados positivos penso eu, uma vez que utilizamos logo, podemos aplicar logo as medidas universais” (PEE1);

O facto de a avaliação ser realizada em conjunto com o PEE e outros intervenientes dá segurança ao PTT na certeza da eficácia das MSAI que está a implementar, salientando-se assim a promoção do trabalho em equipa:

Nós trabalhamos em conjunto, não se trabalha individualmente. (PTT2)

quando tenho alunos com medidas nunca faça uma avaliação sozinha (PTT2).

Apesar de ser referido pelos PTT que têm facilidade em avaliar e identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, é salientado que o processo de avaliação é extremamente burocrático (20 UR), causando um desgaste muito grande nos professores, como se ilustra:

é muito fácil identificar as dificuldades que eles vão tendo (PTT1);

acho que é fácil, a parte da avaliação é fácil. (PTT1);

A burocracia é que é difícil! (PTT1);

realmente a parte burocrática é que às vezes é um bocadinho dolorosa;(PTT1)

Realmente há muita burocracia e é o que mais me aflige no meio disto tudo! (PTT1)

Paralelamente, é mencionado pelos PEE que há um excesso de instrumentos de avaliação formal, sendo contraproducente para um desenvolvimento adequado dos alunos:

esta semana eu vi oh pá, tanta ficha formativa, tanta ficha formativa, mas o que é isto? (PEE3)

eu digo mais os primeiros anos, eh pá, tanta ficha! (PEE3).

Concluindo, segundo os professores, a avaliação da eficácia das MSAI tem sido benéfica para os alunos, promovendo o sucesso educativo, de forma a responder às necessidades e potencialidades de cada um, conforme o objetivo inscrito no decreto que subjaz a este estudo. Salienta-se neste âmbito o facto de se poder implementar de imediato as MU, no sentido de uma intervenção atempada e assertiva.

Foi ainda destacado pelos docentes como vantagem que a implementação das MSAI e consequente avaliação promove o trabalho colaborativo. Contudo o processo de avaliação é extremamente burocrático (20 UR), causando um desgaste muito grande nos professores. Os PEE consideram que há um excesso de instrumentos de avaliação formal (fichas de avaliação/testes), sendo contraproducente para um desenvolvimento adequado dos alunos.

3.2.4 Dificuldades dos professores na implementação das MSAI

O quarto tema emergente da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, engloba as dificuldades enunciadas pelos PTT e pelos PEE na implementação das MSAI e integra seis subcategorias, das quais somente uma é comum aos PTT e PEE, conforme se verifica na tabela 33 que se insere.

Tabela 33

Tema 4: Dificuldades dos professores na implementação das MSAI

Tema/Bloco	Categoria	FREQUÊNCIA UR		
		PTT	PEE	Total
4.Dificuldades dos professores na implementação das MSAI	Número excessivo de alunos	47	29	76
	Falta de formação específica e prática	-	39	39
	Conceção inadequada sobre o papel e função do PEE	-	10	10
	Integração das UEE no CAA	-	11	11
	Falta de crença nas capacidades dos alunos	-	12	12
	TOTAL UR		47	101

Se atentarmos aos dados da tabela supra, o *número excessivo de alunos* foi a dificuldade apontada pelos PTT e PEE que apresenta a maior frequência de unidades de registo (76 UR), seguida da *falta de formação específica e prática* (39 UR), sendo esta última categoria decorrente da análise das entrevistas aos PEE. Observa-se uma grande diferença na frequência das UR entre os dois tipos de docentes, verificando-se que as dificuldades apresentadas pelos PEE são mais específicas, nomeadamente a conceção inadequada sobre o seu papel e função e a integração das UEE no CAA.

De seguida, apresentam-se os resultados da análise de uma forma mais aprofundada, analisando-se cada categoria, conforme já foi realizado nos temas anteriores.

3.2.4.1 Número excessivo de alunos

Relativamente à categoria em epígrafe, surgem cinco subcategorias, sendo três das mesmas comuns aos PTT e PEE, conforme se pode verificar na tabela 34.

Tabela 34

Categoria 1: Número excessivo de alunos

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR		
		PTT	PEE	Total
1. Número excessivo de alunos	Número crescente de alunos com dificuldades de aprendizagem	20	11	31
	Falta de recursos humanos	20	3	23
	Sensação de cansaço do PTT/PEE	3	8	11
	Sobrecarga de trabalho	4	-	4
	Dificuldade na articulação entre PEE e PTT	-	7	7
	TOTAL UR	47	29	76

Numa análise mais pormenorizada, observa-se que a razão mais vezes invocada pelos professores para a dificuldade de implementar as MSAI diz respeito ao grande número de alunos por turma, e sobretudo ao *número crescente de alunos com dificuldades de aprendizagem*, com um total de 31 UR. Associada a esta razão decorre também a *falta de recursos humanos*, nomeadamente de pessoal docente (PTT, PEE e PAE), o que provoca uma grande insatisfação por parte dos professores, pois não conseguem ter tempo para construir e adaptar materiais, como se ilustra:

porque são muitos meninos integrados numa turma (PTT1);

são 7 meninos que têm medidas, fora os outros que também precisam da professora, a professora está lá para eles! (PTT1);

nós temos que ter o dobro do tempo do dia para fazer (...) adaptar determinados materiais e fazer em sala de aula (PTT1);

E para mais se depois tenho alunos que têm estas medidas e estas dificuldades, é muito difícil (PTT2);

cada vez mais há crianças a necessitar de nosso apoio (PEE1);

o problema é a falta de tempo porque (...) temos muitas crianças (PEE1);

porque há alunos que têm uma necessidade de mais do que 1 hora por semana, por exemplo, e depois não há professores para dar mais de 1 hora. (PEE 2);

problema é que muitas das vezes nós temos também imensos alunos! (PEE2);

Para além do número de alunos, a diversidade das problemáticas foi também uma das razões apontadas. Esta dificuldade prende-se, sobretudo, com a necessidade de preparação de materiais diversificados e diferenciadores, quer para implementação de estratégias de aprendizagem, quer para a construção de instrumentos de avaliação, como se demonstra:

porque são situações muito díspares (PTT1);

estar com atenção a tantas situações tão diferentes (PTT1);

às vezes é complicado estar com um grupo de alunos que faz as coisas de uma maneira, depois foi o outro faz de outra, depois com outros que tem direito à leitura do teste (PTT3);

porque são muito diferentes uns dos outros (PEE3);

De cada caso, eh pá, são totalmente diferentes (PEE3);

a parte de ter que preparar às vezes, quer dizer muitas vezes, materiais diferenciados (PTT1);

meninos com dislexia têm que ser avaliados doutra forma (PTT1);

nos momentos de avaliação há sempre ali às vezes...um pouco de...dificuldade, também de gerir (PTT3);

Fazendo o cruzamento de dados com os resultados da análise da pesquisa documental, na realidade existe uma grande diversidade de problemáticas associadas, apresentadas pelos

alunos que beneficiam de MS e MA, conforme se pode verificar no ponto 3.1.3. deste trabalho.

Foi também referido pelos PTT e PEE que a *sobrecarga de trabalho* e o *cansaço* gerado por estas condições de trabalho se traduz numa dificuldade no desempenho das funções docentes e que este problema se vai agravando cada vez mais, pois a idade da reforma para os professores é muito elevada, esperando-se deles as mesmas capacidades que tinham no início da carreira. A desmotivação sentida por parte dos professores é evidente, como se ilustra:

Não vou dizer que é fácil porque todos os dias chegamos ao fim do dia cansados (PTT1);

a sensação de que foi mais um dia esgotante (PTT1);

Só uma coisa que me, às vezes custa é a idade dos professores, isso é que me custa. (PEE3);

Porque eu já vou fazer 62 anos e eu tenho que ter as mesmas funções de quando tinha 25. (PEE3).

Para além do elevado número de alunos com MSAI em cada turma, a *falta de recursos humanos*, nomeadamente de Professores de Apoio Educativo (PAE) nas escolas é outra das dificuldades com que os docentes se deparam, o que seria, na opinião dos PTT, uma ajuda essencial, sobretudo para os alunos que beneficiam de MSAI. Acresce dizer que os PAE que dão apoio às turmas em coadjuvação com os PTT, numa média de um professor para cada três turmas, são chamados a fazer substituições de professores titulares, sempre que estes tenham necessidade de faltar. Este facto origina que os alunos, das turmas a que estes PAE estão afetos, deixem de ter apoio nesses dias. A situação descrita provoca uma gestão complexa, e por vezes caótica, dos apoios educativos, como se demonstra:

seria necessário que houvesse mais algumas formas de estes miúdos serem apoiados (PTT1);

esta gestão de tempo e gestão de apoios tem que ser assim uma luta diária, (PTT1);

assim podíamos fazer até mesmo por grupinhos e a colega ajudava mais, devia haver mais professores a apoiar estas crianças (PTT2);

não conseguimos dar o apoio necessário, (PEE1);

nem ajudar os professores com materiais de que eles precisam (PEE2);

Foi ainda referido pelos PEE que há *dificuldade na articulação* entre estes e os PTT, o que indiretamente está associado ao número excessivo de alunos que têm de apoiar. A sobrecarga de alunos a apoiar impede o contacto entre os professores intervenientes no processo educativo dos que beneficiam de MSAI, como se apresenta:

Muitas das vezes eu não me encontro com os colegas de inglês e não me encontro com os colegas de educação física, de expressão plástica, quando há, quando há essas áreas. (PEE2);

Isto vai, vai fazendo com que, com que as pessoas não estejam próximas e não falem sobre, sobre estes assuntos e sobre estas questões que são importantíssimas. (PEE2).

Concluindo, o número excessivo e crescente de alunos que beneficiam de MSAI por turma, associado à diversidade de problemáticas que os mesmos apresentam, dificulta a implementação adequada de MSAI pelos PTT e pelos PEE, quer ao nível de estratégias de ensino e da diferenciação pedagógica, quer ao nível da adaptação e construção de materiais diferenciadores e instrumentos de avaliação. O facto de haver uma sobrecarga de alunos que beneficiam de MSAI por turma, dificulta também a articulação entre os PTT, os PEE e outros professores, na planificação de estratégias e instrumentos de avaliação. O número reduzido de PEE e de PAE colocados nas escolas do agrupamento, e os problemas associados à gestão desses mesmos apoios educativos, em caso de faltas dos PTT, provoca ainda dificuldades acrescidas na implementação das MSAI aos alunos que delas beneficiam.

Por último, a idade avançada dos professores, associada ao cansaço e desgaste gerado pelas situações acima descritas, provocam o desânimo e a desmotivação dos docentes, sendo mais um fator desfavorável ao sucesso da implementação das medidas inscritas no DL54/2018 e da escola inclusiva.

3.2.4.2 Falta de formação específica e prática

No que respeita à categoria em epígrafe, relativa ao tema *Dificuldades dos professores na implementação das MSAI*, emergiram quatro subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas, todas por parte dos PEE, conforme se pode verificar pela tabela 35 que se segue.

Tabela 35

Categoria 2: Falta de formação específica e prática

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR	
		PEE	Total
2.Falta de formação específica e prática	Existência de PEE com pós-graduação e sem prática	8	8
	Falta de formação do PTT sobre a aplicação da antecipação e reforço	12	12
	Dificuldade em definir objetivos concretos no RTP	10	10
	Dificuldade em avaliar alunos com MSAI	9	9
	TOTAL UR	39	39

Foi referido pelos PEE que o facto de haver professores especializados em Educação Especial com boa formação específica, mas com carência de prática pedagógica com alunos com MS e/ou MA se revela uma dificuldade acrescida na implementação das MSAI, devendo investir-se na componente prática ao longo da formação específica, como decorre dos excertos:

mas as pessoas que saem da pós-graduação têm uma grande carência da parte prática. (PEE2);

Fizeram trabalhos magníficos sobre dislexia, sobre tudo, mas depois não sabem (PEE2);

mas as pós-graduações deviam ter mais componente prática (PEE2).

Segundo os PEE, os professores titulares têm uma grande dificuldade em implementar a MS de *antecipação e reforço*, dado que utilizam a medida do reforço unicamente através do aumento das tarefas enviadas para realizar em casa, e indiscriminadamente para todos os alunos. Ou seja, sem haver um cuidado na seleção das tarefas que cada aluno consegue realizar de forma autónoma. Esta dificuldade, no entender dos PEE é gerada por falta de formação, como se demonstra:

Eu acho que é uma grande dificuldade dos colegas, fazer a antecipação e o reforço, (PEE2);

visto que a alínea é para ser aplicada pelo professor da turma, da disciplina em questão (PEE2);

A antecipação, muitas das vezes, a maioria das vezes também, também não é feita (PEE2);

Às vezes o reforço (MSAI), como eu digo, é muitas vezes indo em caráter de trabalho de casa (PEE2);

Só que é um trabalho de casa igual aos outros alunos, ou seja, o aluno como tem muitas dificuldades e sozinho não consegue, muitas das vezes, pois não é feito um reforço (PEE2).

O facto de o RTP do aluno estar mal construído, com objetivos mal definidos e muito vagos, dificulta a implementação de MSAI adequadas às reais dificuldades de aprendizagem do aluno, estando este item diretamente relacionado com a falta de formação por parte dos professores e outros intervenientes responsáveis pela realização do RTP, como se ilustra:

Muitas vezes o RTP não vem muito bem definido, (PEE2);

vem tão generalizado, tão generalizado, que nós, mas não sabemos, nós professores de educação especial não sabemos o que é que vamos trabalhar (PEE2);

os documentos existem, estão de acordo, o que é expectável nos vários itens, (PEE2);

o aluno não alcançou as adequações curriculares não significativas. Mas quais? Quais é que ele alcançou? E quais é que ele não alcançou? Não foram definidas... (PEE2);

Foi ainda apontado como um fator negativo a dificuldade demonstrada pelos professores em avaliar alunos com MSAI, o que decorre mais uma vez da falta de formação específica. Na perspetiva dos PEE, há muita dificuldade em avaliar corretamente os alunos com MA e uma necessidade de mostrar sucesso na implementação das MSAI, como se evidencia:

“E o que acontece muitas vezes é quando aluno entra, especialmente nas medidas adicionais, as pessoas têm um chip: entra na medida adicional o aluno não pode ter dificuldades” (PEE2)

não pode aparecer com avaliações inferiores a suficiente e não pode, em caso algum, repetir um ano. Não pode (PEE2);

pode, se for necessário. Claro, tudo. (PEE2);

O que é estranho, porque o que acontece geralmente é: o aluno tem notas fabulosas! (PEE2);

Porque as pessoas parece que têm receio de dizer: não funcionou (PEE2);

Porque há uma necessidade de mostrar sucesso (PEE2).

Se atentarmos aos dados resultantes das entrevistas aos professores, não houve qualquer referência por parte dos PTT à falta de formação ou tão pouco à necessidade de formação no que respeita à implementação das MSAI. Mas houve referência aos “*resultados dos alunos inflacionados*”, no ponto 3.2.1.2, no tema “Opinião dos professores sobre o DL 54/2018” - Categoria “Desvantagens do DL 54/2018”, o que parece ir ao encontro das opiniões veiculadas pelo PEE2 quando refere as “*notas fabulosas*” que o aluno tem, ou da “*necessidade de mostrar sucesso*”, inferindo a necessidade de formação para os PTT sobre a implementação e avaliação da eficácia das MSAI.

Concluindo, há a percepção dos PEE de que os novos professores de educação especial, que têm feito a pós-graduação na área, têm boa formação teórica, mas carecem de formação de prática pedagógica, sobretudo ao nível da implementação prática das MSAI, e da construção de RTP, na definição de objetivos claros e atingíveis.

Há ainda a percepção dos PEE de que os PTT têm falta de formação relacionada com a implementação e avaliação das MSAI, como foi evidenciado.

Tendo em atenção os resultados do estudo que se têm vindo a apresentar, a falta de formação dos professores é um problema recorrente que tem sido apontado ao longo desta análise, nomeadamente no ponto 3.2.1.2, no tema “Opinião dos professores sobre o DL 54/2018” - Categoria “Desvantagens do DL 54/2018”, onde se observa que há uma incongruência entre a opinião geral dada pelos professores sobre o normativo legal, e as desvantagens apontadas, inferindo-se, portanto, ser esta uma das conclusões principais desta investigação. Ou seja, a dificuldade dos professores na seleção das MSAI na

implementação das mesmas e na avaliação da sua eficácia parece prender-se sobretudo com a falta de formação dos docentes sobre o tema.

3.2.4.3 Conceção inadequada sobre o papel do PEE

No que concerne à categoria elencada, emergiram três subcategorias da análise de conteúdo às entrevistas dos professores e, mais uma vez, todas pertencentes aos PEE, conforme tabela 36 que se insere.

Tabela 36

Categoria 3: Conceção inadequada sobre o papel do PEE

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR	
		PEE	Total
3. Conceção inadequada sobre o papel do PEE	Dificuldade do PTT no entendimento do papel do PEE	3	3
	PEE visto como professor de apoio pedagógico	4	4
	Dificuldade do PTT na conceção de coadjuvação com o PEE	3	3
	TOTAL UR	10	10

Segundo os PEE, há uma conceção inadequada sobre o papel e função do PEE por parte dos PTT, sendo visto muitas vezes como um professor de apoio pedagógico, como se ilustra:

às vezes pelos colegas não há muito entendimento do que é que nós fazemos. (PEE2);

Por vezes as pessoas confundem-nos com um professor de apoio pedagógico... acrescido (PEE2);

Acham que nós somos, vamos dar continuidade e fazer igual (PEE2).

O PTT, ou outros professores, têm uma conceção inadequada sobre a coadjuvação do PEE em contexto de sala de aula, pedindo para retirar o aluno e dar o apoio em sala à parte, como se demonstra:

Muitas vezes nós, se vamos dar apoio em contexto sala de aula, pedem-nos, olha sai com o aluno (PEE2);

Concluindo, como já foi focado no ponto anterior, a falta de formação dos professores nesta área continua a evidenciar-se ao longo desta análise, especialmente no que diz respeito à conceção inadequada do papel do PEE e ao conceito de coadjuvação em contexto de sala de aula. Segundo Sanches & Teodoro (2006, p.73) “falar de educação inclusiva é também falar de aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogéneo” Ainda citando Sanchez (2003, p.121): e a propósito da coadjuvação, «nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe».

3.2.4.4 Integração das Unidades de Ensino Especializadas no CAA

Relativamente à dificuldade traduzida pela categoria em epígrafe, decorreram duas subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas efetuadas aos PEE, com um total de 11UR, conforme se pode verificar na tabela 37 que se insere:

Tabela 37

Categoria 4: Integração das Unidades de Ensino Especializadas no CAA

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR	
		PEE	Total
4. Integração das Unidades de Ensino Especializado no CAA	O CAA não possibilita respostas a determinadas problemáticas	8	8
	A integração de todos os alunos com deficiência no CAA prejudica os alunos com PEA	3	3
	TOTAL UR	11	11

Na opinião dos PEE, a integração das Unidades de Ensino Estruturado no CAA não possibilita um ensino estruturado para determinados alunos, nomeadamente os alunos com PEA, dado que, no seu entender, a integração de todos os alunos com deficiência no CAA prejudica os referidos alunos, como se ilustra:

a minha dificuldade que eu noto, não é para mim, é para os alunos, é estar no CAA, agora são chamados os CAA (PEE3);

As Unidades é, como eu disse no início, agora é só para as terapias: para a música, para a expressão motora, para algumas oficinas (PEE3);

vamos para a sala de aula, vamos para almoço, tudo e não temos nada disso. Acabou. (PEE3);

Só noto que o autista é que está um bocadinho mais prejudicado nestes CAA, só isso (PEE3);

às vezes nota-se que... precisavam daquele trabalho mais estruturado, (PEE3);

Até pusemos, para um autista, até pusemos o horário, mas não resulta, (PEE3).

Concluindo, a perceção dos PEE é de que a integração das Unidades de Ensino Estruturado nos CAA é prejudicial para os alunos com PEA, uma vez que sentem dificuldade em manter um espaço comum para alunos com PEA e outros alunos com problemáticas diferentes.

Numa análise ao DL 54/2018, no n.º 3 do art.º 13º, refere que “a ação educativa promovida pelo CAA é subsidiária da ação desenvolvida na turma do aluno” e no nº 5 do mesmo artigo volta a afirmar-se que “é garantida no CAA uma resposta que complemente o trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista à sua inclusão”. Estas respostas que se garantem no CAA, devem “complementar o trabalho realizado em contexto de sala de aula, (...) assumindo sempre um carácter transitório” (DGE, 2018, p. 51).

Por outro lado, o n.º 1 do artº 36º do mesmo diploma legal estabelece que os CAA “acolhem as valências existentes no terreno, nomeadamente as unidades especializadas”, o que nos faz concluir que as referidas unidades devem continuar a funcionar, assumindo, como já foi citado, “um carácter transitório”.

Ora, se por um lado parece inferir-se, também neste ponto, um défice na formação de professores ao nível do conceito de centro de apoio à aprendizagem, por outro, parece também depreender-se que esta reconfiguração das UEE em CAA não está a resultar na prática pedagógica com sucesso. No preâmbulo do DL54/2018 lê-se que se “reconfigura o modelo de Unidade Especializada num modelo de CAA, que aglutina o primeiro, transformando-o num espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais”.

3.2.4.5 Falta de crença nas capacidades do aluno

No que respeita à categoria em título, emergiram duas subcategorias decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas aos PEE, com um total de 12 UR, como se pode constatar na tabela 38, que se segue.

Tabela 38

Categoria 5: Falta de crença nas capacidades do aluno

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR			
		PTT	PEE	EE	Total
5. Falta de crença nas capacidades do aluno	A falta de crença é uma barreira ao sucesso do aluno		7		7
	Apoio ao aluno sem investimento nas suas capacidades		5		5
	TOTAL UR		12		12

Na opinião dos PEE, uma das barreiras à aprendizagem pode ser o próprio PEE quando este não acredita nas capacidades dos alunos com MSAI, o que se traduz numa barreira ao sucesso do aluno. Segundo a opinião dos PEE, este por vezes, acomoda-se à situação de “professor de apoio” e não acredita nas possibilidades do aluno, limitando-se a dar-lhe apoio, sem investir nas suas capacidades, como se ilustra:

Muitas vezes acomodamo-nos à situação (PEE2);

nós às vezes é que fazemos com que seja uma barreira, (PEE2);

porque nós achamos que os meninos não vão aprender, não vale a pena (PEE2);

Pronto, então as barreiras são os outros colegas e nós próprios (PEE2);

eu acho e muitas das vezes, nós da educação especial caímos na inércia de...na inércia! (PEE2).

Nesta análise observa-se que a perceção do PEE traduz uma reflexão sobre o seu próprio trabalho, não se coibindo de referir que também ele pode estar na génese do problema, vendo-se também como uma barreira ao sucesso do aluno com MSAI.

3.2.5 Superação das dificuldades dos professores

O quinto e último tema emergente da análise de conteúdo das entrevistas aos professores debruça-se sobre as estratégias apontadas pelos docentes na tentativa de superação das dificuldades indicadas no tema anterior. Integra três subcategorias, das quais duas são comuns aos PTT e PEE, conforme se verifica na tabela 39 que se insere.

Tabela 39

Tema 5: Superação das dificuldades dos professores

Tema/Bloco	Categoria	FREQUÊNCIA UR		
		PTT	PEE	Total
5. Superação das dificuldades dos professores	Trabalho colaborativo	4	4	8
	Estratégias diferenciadas	5	-	5
	Opinião sobre a resolução das dificuldades dos professores	-	13	13
	TOTAL UR	9	17	26

Seguidamente apresentam-se os resultados da análise de uma forma mais detalhada, analisando-se cada categoria, conforme já foi realizado nos temas anteriores.

3.2.5.1 Trabalho colaborativo

Uma das soluções apontadas pelos professores, para superar as dificuldades sentidas na implementação das MSAI, foi o trabalho colaborativo com o PAE, e a partilha de experiências, conforme se pode observar na tabela 40, que se insere:

Tabela 40

Categoria 1 – Trabalho colaborativo

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR		
		PTT	PEE	Total
1. Trabalho colaborativo	Colaboração com o PAE	4	-	4
	Partilha de experiências com colegas	-	4	4
	TOTAL UR	4	4	8

Os PTT referem que é com a colaboração do PAE que conseguem ultrapassar as dificuldades sentidas, nomeadamente no apoio mais intensivo aos alunos com MSAI, como decorre dos seguintes excertos:

eu vou superando, vou tentando, quando a colega do apoio que lá está (PTT2);

eu peço à colega para ficar mais com estes alunos (PTT2);

É exatamente, com a professora de apoio, assim como eu, a maioria das colegas (PTT3);

porque é sempre uma ajuda, é sempre mais fácil para mim. (PTT3).

Os PEE mencionam ainda que a superação de dificuldades passa também pela partilha de experiências e opiniões entre os colegas com mais tempo de serviço, e outras formações, como se mostra:

Mas... trocamos assim umas ideias, e umas opiniões diferentes e às vezes para alertar. (PEE2);

Às vezes, com algumas conversas... (PEE2);

ajuda falar com outros colegas com mais experiência, que já tiraram outras, outras formações (PEE2).

Considerando o que está preconizado no DL 54/2018, nomeadamente no número 2 do art.º 6º, o trabalho colaborativo entre os PEE e “os profissionais da escola” ganha grande relevância no desenvolvimento das MSAI.

De igual forma, tendo em conta que o trabalho colaborativo pressupõe partilha de experiências, conhecimentos e saberes-fazer (Silva, 2002), sendo uma mais-valia para a promoção de práticas colaborativas (Day, 2001) na promoção de uma interação permanente entre pares no contexto educativo e consequente promoção de novas aprendizagens, quer dos professores quer dos alunos, infere-se parecer que os professores entrevistados seguem boas práticas para a superação das dificuldades apresentadas.

3.2.5.2 Estratégias diferenciadas

Outra das soluções apontadas pelos PTT, para superar as dificuldades sentidas na implementação das MSAI, foi a implementação de estratégias diferenciadas em contexto de sala de aula, como se pode observar na tabela 41, que se segue:

Tabela 41

Categoria 2 – Estratégias diferenciadas

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR	
		PTT	Total
2. Estratégias diferenciadas	Organização da turma em pequenos grupos	3	3
	Articulação com o PAE nos momentos de avaliação	2	2
	TOTAL UR	5	5

As estratégias diferenciadas referidas pelos PTT passam pela organização do espaço em contexto de sala de aula, nomeadamente pela *organização da turma em pequenos grupos* de trabalho, de acordo com as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, como se ilustra:

vamos fazendo uns grupinhos pequeninos com aqueles que têm mais dificuldade (PTT2);

eu depois vou trabalhando no grande grupo (PTT2);

para estes alunos, principalmente que têm as medidas para ver se conseguimos que eles consigam ultrapassar as dificuldades (PTT2).

Paralelamente, os PTT dizem que outra forma de tentativa de superação das dificuldades sentidas é através da articulação com o PAE na implementação de estratégias diversificadas na sala de aula, sobretudo nos momentos de avaliação, como se ilustra:

Todas nós tentamos que nos momentos de avaliação de ter a professora de apoio connosco (PTT3);

por isso é que eu quando faço os meus momentos de avaliação, tento sempre, tento sempre escolher, escolher fazê-los quando vem a professora de apoio à sala. (PTT3).

A organização do espaço da sala de aula em pequenos grupos insere-se na lista de acomodações curriculares (AC) previstas nas MU (DGE, 2018, p.78), bem como está de acordo com os princípios do DUA, que, segundo Nunes e Madureira (2015), “corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem”, assegurando o acesso, a participação e o sucesso educativo de todos. A articulação destas medidas com o PAE, a ser aplicadas também nos momentos de avaliação formal dos alunos com MSAI, como foi referido pelos PTT, parece indicar a implementação de boas práticas na tentativa da superação das dificuldades apresentadas.

3.2.5.3 Opinião dos professores sobre a resolução dos problemas

Da análise de conteúdo emergiu a categoria em epígrafe, onde se observam outras propostas que os professores apresentaram, e que, na sua opinião, são a solução dos problemas referidos, como se pode observar na tabela 42, que se segue:

Tabela 42

Categoria 3 - Opinião dos professores sobre a resolução das dificuldades

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR	
		PEE	Total
3. Opinião dos professores sobre a resolução das dificuldades	Aumento de recursos humanos	5	5
	Aumento do número de horas de apoio do PAE	4	4
	Sensibilização da direção da escola para a educação especial	4	4
	TOTAL UR	13	13

A solução apontada pelos PEE passa pelo *aumento dos recursos humanos*, nomeadamente de PEA, de PEE e de Técnicos para conseguirem superar as dificuldades elencadas, bem como do *aumento do número de horas de apoio* para cada aluno com MSAI, como decorre dos seguintes excertos:

Portanto haver mais professores de educação especial e de apoio (PEE1);
era importante haver esse apoio desses professores (PEE1);

mais horas de apoio para esses professores que têm essas crianças de apoio (PEE1);

para nós educação especial podermos estar a fazer esses materiais (PEE1);

para depois também fornecermos a todos esses professores (PEE1);

para conseguirem trabalhar melhor (PEE1).

Referem ainda a necessidade de sensibilização dos órgãos de gestão da escola para estes problemas, no sentido de uma possível solução no aumento quer do número de professores de educação especial, quer das horas de apoio destinadas aos PAE, para que a articulação nas práticas pedagógicas e o apoio na construção de materiais seja realmente eficaz, como se demonstra:

deixo o apelo às pessoas para estarem, toda a gente, a estar mais sensibilizada para estas crianças e para este tipo de problemas (PEE1);

porque por vezes não é fácil os professores também terem estas crianças na sala (PEE1);

e não terem todos os apoios que seriam necessários (PEE1);

Como se pode concluir, e em articulação com o que foi já exposto anteriormente, a partilha de saberes entre docentes e o trabalho colaborativo tem sido uma das vantagens já referidas ao longo deste estudo, bem como a forma encontrada pelos professores para conseguirem superar as dificuldades encontradas.

A solução ideal, no parecer dos professores, passa pela grande necessidade de aumentar o número de PEE e PAE em contexto de sala de aula, no apoio de estratégias diversificadas e nos momentos de avaliação formal, dado o número excessivo e crescente de alunos com dificuldades de aprendizagem em cada turma, como foi já referido.

3.2.6 Conhecimento sobre o DL 54/2018

Apresentados que estão os resultados referentes aos temas comuns aos professores e encarregados de educação, cabe agora fazer a apresentação dos resultados dos dois temas diferentes, emergentes da análise de conteúdo às entrevistas dos EE, como já foi referido:

os temas (vi) *Conhecimento sobre o DL54/2018* e (vi) *Percepção global dos pais sobre a implementação das MSAI*.

Assim, o tema em epígrafe engloba quatro categorias, com um total de 35 unidades de registo, conforme se pode verificar pela tabela 43. que se segue:

Tabela 43

Tema 6: Conhecimento sobre o DL 54/2018

Tema/Bloco	Categoria	FREQUÊNCIA UR	
		EE	Total
6. Conhecimento do DL 54/2018	1. Conhecimento global sobre a legislação	3	3
	2. Conhecimento específico sobre a legislação	19	19
	3. Desconhecimento do DL54/2018	6	6
	4. Conhecimento das MSAI	7	7
	TOTAL UR	35	35

Se atentarmos aos dados constantes da tabela, observa-se que a maior frequência de unidades de registo incide sobre a categoria *Conhecimento específico sobre a legislação*, que parecendo uma frequência muito elevada, diz respeito unicamente a um encarregado de educação mais esclarecido, que frequentou ações de formação sobre a nova legislação, como analisaremos mais adiante.

Observando ainda os dados acima, apesar de ser referido o *Desconhecimento do DL 54/2018*, com 6 UR, os EE mencionam o *Conhecimento das MSAI* com uma frequência de 7 UR.

Numa lógica de continuidade, optou-se por continuar a analisar os resultados tendo em conta cada uma das categorias, conforme já foi referido, de forma a ser possível apresentar conclusões mais representativas e de acordo com a investigação em curso.

3.2.6.1 Conhecimento global sobre a legislação

Relativamente à categoria elencada, emergiram duas subcategorias, conforme se pode verificar pela tabela 44 que se insere.

Tabela 44*Categoria 1: Conhecimento global sobre a legislação*

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR	
		EE	Total
1. Conhecimento global sobre a legislação	Conhecimento da alteração da legislação através de professores e amigos	2	2
	Conhecimento da nova legislação através de professores de Educação Especial	1	1
	TOTAL UR	3	3

Segundo um dos EE, o conhecimento da alteração da legislação foi-lhe transmitido pelos professores e/ou amigos ou pelos PEE, como se ilustra:

foi através de outros colegas, e colegas seus, nomeadamente professores, que eu passei a conhecer (EE1);

tenho muitos amigos e alguns colegas que são professores da sua área e nomeadamente alguns até da educação especial (EE1).

Numa análise mais apurada, a informação ou o conhecimento sobre a nova legislação foi veiculada, informalmente e por via indireta, através da escola, ou seja, através de elementos ligados à escola (professores, amigos e PEE) e, neste caso específico, porque este EE tem contactos privilegiados com vários tipos de docentes.

No caso dos outros EE entrevistados foi invocado o desconhecimento sobre o DL 54/2018, como a seguir se analisará.

3.2.6.2 Conhecimento específico sobre a legislação

No que diz respeito a esta categoria, como já foi referido acima, os resultados apresentados referem-se unicamente a um dos EE entrevistado, tendo emergido cinco subcategorias da análise de conteúdo, com um total de 19 UR, como se pode verificar na tabela 45 que se segue:

Tabela 45*Categoria 2: Conhecimento específico sobre a legislação*

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR	
		EE	Total
2. Conhecimento específico sobre a legislação	Aquisição de informação sobre o novo DL	4	4
	Poder de participação	1	1
	Poder de decisão	1	1
	Poder esclarecer outros pais	2	2
	Poder partilhar conhecimento com a escola	11	11
	TOTAL UR	19	19

Segundo o EE, o seu conhecimento específico sobre a nova legislação adveio da sua participação em ações de formação sobre o DL 54/2018, formações estas específicas para professores e que o EE pediu autorização para poder participar, como se ilustra:

no meio de todos os professores que estavam presentes nas várias sessões a que eu assisti (EE1);

eu pedi para acompanhar e foi-me sempre permitido que o fizesse (EE1);

e estava eu também enquanto mãe, (EE1);

e assisti a palestras e pronto, o que já falei anteriormente, (EE1).

O conhecimento adquirido nas ações de formação sobre a nova legislação permitiu-lhe participar e propor à escola o que acha melhor para o seu filho, assim como esclarecer e, sobretudo, partilhar o conhecimento com outros pais e com a própria escola, como se demonstra:

E também enquanto mãe para conseguir também decidir melhor aquilo que me possam eventualmente propor (EE1);

ou que eu possa propor também à escola em relação ao meu filho. (EE1);

porque acho que é uma coisa que é importante nós também termos conhecimento para conseguirmos explicar aos outros quando existem algumas dúvidas (EE1);

como fiz a formação e fui a workshops com eles e tudo o mais, acabei também por aprender e passar esse conhecimento também para a escola onde o S. estava (EE1);

como também me informei de outra forma (EE1);

a tentar explicar, a levar os manuais, aquele guia que foi redigido logo inicialmente (EE1).

Em resumo, a informação específica sobre o DL 54/2018 prestada ao EE adveio indiretamente da escola, mas por iniciativa própria do EE em participar em ações de formação para professores. A própria escola (professores e outros pais) beneficiou do conhecimento adquirido pelo EE aquando da sua participação na vida escolar do seu filho.

3.2.6.3 Desconhecimento do DL 54/2018

Relativamente à categoria em epígrafe, surgiram duas subcategorias, com um total de 6 UR, como se pode constatar na tabela 46 que se insere.

Tabela 46

Categoria 3: Desconhecimento do DL54/2018

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR	
		EE	Total
3. Desconhecimento do DL54/2018	Desconhecimento das MSAI inscritas no DL54/2018	3	3
	Escassez de informação e/ou comunicação	3	3
	TOTAL UR	6	6

Os EE disseram desconhecer o DL 54/2018, nomeadamente as MSAI inscritas no mesmo, e inclusive quais as MSAI implementadas aos seus filhos, considerando que seria benéfico haver mais comunicação, como se demonstra:

Por acaso não tinha. (EE2);

Vendo bem as coisas, acho que seria bom haver mais comunicação, sim. (EE2);

Assim por esse nome, não... (EE3);

Eu acho que são seletivas (EE3);

O que é que eles consideram as medidas adicionais? É as terapias? (EE3).

Concluindo, apesar de os EE afirmarem que há uma boa articulação escola/família e de dizerem que vão à escola para receber informações sobre os seus filhos, infere-se, pelos resultados apresentados, que a escassez de informação relativamente ao significado das

MSAI e, concretamente às MSAI implementadas aos seus filhos, é a tónica dominante neste processo.

Refletindo sobre os resultados obtidos e tendo em atenção o que diz a legislação sobre o assunto, o reforço do estatuto dos pais consagrado no DL54/2018 parece não estar a ser posto em prática ao nível da informação fidedigna a que os pais têm direito.

Na realidade, os EE têm bons canais de comunicação com a escola, nomeadamente com os PTT dos seus filhos e observa-se uma relação de confiança estabelecida entre os pais e os professores. Todavia, o acesso à informação concreta sobre os seus direitos e deveres, bem como o acesso “a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” dos seus filhos, conforme consta no n.º 1 do art.º 4 do normativo legal, parece não se verificar, pelo que se infere, mais uma vez, que a escola ainda não conseguiu criar uma efetiva cultura de envolvimento e participação dos pais. Esta conclusão emergente do estudo vem consolidar a resposta a um dos objetivos desta investigação, nomeadamente a perceção sobre a participação das famílias na definição e implementação das MSAI, que se considera ser escassa a todos os níveis: informação, definição e implementação das MSAI.

3.2.6.4 Conhecimento das MSAI

O modo como os pais obtiveram o conhecimento sobre as MSAI implementadas para os seus filhos, foi uma das categorias que emergiu da análise de conteúdo, com um total de 7 UR, como podemos verificar na tabela 47 que se insere:

Tabela 47

Categoria 4: Conhecimento das MSAI

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR	
		EE	Total
4. Conhecimento das MSAI	Conhecimento das MSAI pela PTT	2	2
	Conhecimento das MSAI pela ELI	3	3
	Conhecimento através de outros pais	1	1
	Assinatura de RTP	1	1
	TOTAL UR	7	7

De uma maneira geral, os EE afirmaram que a informação lhes foi fornecida pelos PTT ou, no caso do ensino Pré-Escolar, através da Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI), tendo havido também a referência ao conhecimento das MSAI através de conversa com outros pais de filhos com a mesma problemática, como se ilustra:

foi assim que eu tive conhecimento do que ia acontecer ao longo do ano, os apoios, os professores, quem eram os professores, tudo através da professora (EE2);

Através da ELI, da intervenção precoce, (EE3);

e através da conversa com outros pais que também tinham filhos com os mesmos problemas. (EE3);

Foi ainda referido pelos EE que obtiveram conhecimento sobre as MSAI a implementar para o seu filho aquando reuniram para a assinatura do RTP, como se demonstra:

E assinei, assinei um documento em como tinha conhecimento (EE2);

Como se pode concluir, e em seguimento ao ponto anterior, observa-se a partir dos resultados da análise de conteúdo, que a informação dada aos EE sobre as MSAI a implementar aos seus filhos é veiculada pela escola, através dos PTT e que, muitas das vezes, é fornecida no momento dos pais assinarem o RTP em como tiveram conhecimento da aplicação destas medidas. Ou seja, continua a observar-se a escassez de informação fornecida aos pais, relativa às MSAI a implementar, e a fraca ou quase nula participação dos mesmos no processo de tomada de decisão, contrariamente ao que é apanágio dos princípios da escola inclusiva, que estão subjacentes ao DL 54/2018.

3.2.7 Perceção global dos pais sobre a implementação das MSAI

Por último, apresentam-se os resultados relativos ao tema em epígrafe, do qual emergiram cinco categorias, com um total de 103 unidades de registo, sendo que as categorias com maior frequência de UR são as *Vantagens das MSAI* e a *Falta de recursos humanos*, como se pode verificar pela tabela 48 que se segue.

Tabela 48*Tema 7 - Percepção global dos pais sobre a implementação das MSAI*

Tema/Bloco	Categoria	FREQUÊNCIA UR	
		EE	Total
7. Percepção global dos pais sobre a implementação das MSAI	1. Vantagens das MSAI	34	34
	2. Valorização do trabalho dos professores/escola	22	22
	3. Escassa participação dos pais	13	13
	4. Falta de recursos humanos	29	29
	5. Barreiras à implementação das MSAI	5	5
	TOTAL UR	103	103

Num estudo mais detalhado das categorias emergentes da análise de conteúdo, observamos que se pode fazer um paralelismo ao tema tratado no ponto 3.2.4 – “*Dificuldades dos professores na implementação das MSAI*”, sendo que agora a análise parte do ponto de vista dos EE. Observa-se, nomeadamente, que a percepção dos pais é de que, apesar das vantagens das MSAI, a dificuldade da sua implementação se deve ao número excessivo de alunos e consequente falta de recursos humanos, assim como foi referido pelos PTT e PEE e como se expõe de seguida.

Numa lógica de continuidade, continuou a optar-se por analisar os resultados tendo em conta cada uma das categorias emergentes, conforme já foi referido e de forma a ser possível apresentar conclusões mais representativas e de acordo com a investigação em curso.

3.2.7.1. Vantagens das MSAI

Relativamente à categoria *Vantagens das MSAI*, apuraram-se três subcategorias, sendo que a que obteve o maior número de UR foi o facto de os EE considerarem que as MSAI *favorecem o processo de aprendizagem*, como se pode verificar pela tabela 49 que se insere.

Tabela 49*Categoria 1 – Vantagens das MSAI*

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR	
		EE	Total
1.Vantagens das MSAI	Favorecem o processo de aprendizagem	25	25
	Promovem um trabalho em equipa multidisciplinar	3	3
	Implica a comunicação entre escola/família	5	5
	TOTAL UR	33	33

Segundo os EE, a implementação das MSAI, mais concretamente das MS, favorecem o processo de aprendizagem dos seus filhos, mas sem facilitismo, como se ilustra:

acho que foi, acho que foi muito benéfico (EE1);

a partir do momento em que ele teve acesso, teve incluindo nessas medidas seletivas, o caminho não lhe foi facilitado (EE1);

A progressão no processo de aprendizagem fez-se também sentir ao nível da autoestima e segurança do aluno, levando até à redução dos apoios/terapias e da medicação a que estava sujeito:

Mas sim, ele melhorou muito mesmo muito, muito muita coisa (EE2);

E notou-se uma evolução, (EE3);

tanto que ele agora vai deixar de tomar a medicação (EE3);

mas com o desenrolar dos tempos ele tem vindo a necessitar cada vez menos de todas as terapias, pronto, de todo o acompanhamento (EE3).

Os EE sentem ainda que a implementação das MSAI traz benefícios ao nível da socialização e bem-estar dos seus filhos, o que por sua vez favorece o processo de ensino/aprendizagem, como se demonstra:

Mas de socialização, é que foi muito importante, pronto (EE3);

que era as dificuldades maiores dele. (EE3);

que ele está tão bem a nível social, (EE3).

É também percepção dos EE que a implementação das MSAI promove um trabalho em equipa multidisciplinar, dado que houve um trabalho consolidado entre a equipa médica e a equipa multidisciplinar da escola para a resolução das MSAI a adotar, como se mostra:

ficou tudo em consolidação, mesmo médicos tudo, (EE3);

Foi sempre com o apoio de todos, sempre trabalhado (EE3).

Outra das vantagens referidas é o reforço da articulação escola/família com a implementação das MSAI, como se pode constatar:

foi sempre tudo falado (EE3);

foi sempre tudo comunicado (EE3).

Concluindo, os EE consideram que a implementação de MSAI traz benefícios no processo de aprendizagem dos seus filhos sem facilitismos. Esta percepção, de alguma forma, vem contrariar a opinião dos PTT, como já foi focado anteriormente, no ponto 3.2.1.2., em que evidenciam sobretudo as notas e resultados dos alunos. Referem-se, nomeadamente, a que, com este Decreto-Lei, os *resultados dos alunos estão a ser inflacionados*, e que há um desequilíbrio entre a nota de avaliação do aluno que usufruiu de MSAI e as notas dos restantes colegas, sugerindo um facilitismo que é dado ao aluno que beneficia de MSAI, sobretudo no processo de avaliação.

Por outro lado, embora se observe que os EE têm escassa informação sobre as MSAI, mais concretamente sobre as medidas que estão a ser implementadas aos seus filhos, sejam elas MU, MS ou MA, é sua percepção que o trabalho que a escola está a fazer com estes alunos é benéfico, promovendo uma progressão efetiva dos seus filhos. Esta progressão faz-se sentir não só a nível académico, mas também ao nível da socialização, da autoestima, e do bem-estar geral dos alunos.

Os pais referem ainda a vantagem do reforço da articulação escola/família com a implementação das MSAI. No entanto, esta articulação parece observar-se ao nível da comunicação dos resultados obtidos, não parecendo observar-se ao nível da

planificação/participação/tomada de decisão dos pais na implementação de novas estratégias que envolvam as MSAI.

3.2.7.2. Valorização do trabalho dos professores/escola

No que se refere ao trabalho dos professores/escola, emergiram duas subcategorias da análise de conteúdo às entrevistas aos EE, que revelam um grande apreço e consideração pelo trabalho desenvolvido pelos PTT, PEE e pessoal não docente, como se pode constatar na tabela 50 que se segue.

Tabela 50

Categoria 2 - Valorização do trabalho dos professores/escola

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR	
		EE	Total
2.Valorização do trabalho dos professores/escola	Sentimento de gratidão	4	4
	Reconhecimento do trabalho do pessoal docente e não docente	18	18
	TOTAL UR	22	22

É de salientar o sentimento de gratidão demonstrado pelos EE aos professores, técnicos e auxiliares, ao longo das entrevistas efetuadas, sentimento este que decorre do valor que dão ao trabalho realizado, como decorre dos excertos:

Eu só tenho é a agradecer, porque a gratidão é enorme pelo trabalho que vocês fazem. (EE1);

é por isso que eu que eu agradeço imenso todo o trabalho que têm tido (EE1);

Embora os EE sintam que há fatores a melhorar, reconhecem e confiam no trabalho do pessoal docente e apreciam a sua disponibilidade, conforme está espelhado nas suas declarações:

apesar de haver um longo caminho, eu penso que elas já fazem todas muito, com muito pouco. (EE1);

dou-vos um valor extremo, porque mesmo poucas, vocês conseguem sempre fazer (EE1);

E acho que também na base da confiança para a escola e para as suas colegas (EE1);

(a professora) está sempre disponível para mim a qualquer altura (EE2);

Isto também é cinco estrelas. (EE2);

O acompanhamento na escola foi sempre bom, pronto (EE3).

Apesar de os EE reconhecerem que há um longo caminho a percorrer, salienta-se aqui o sentimento de confiança dos pais nos professores e na escola e o seu apreço pelo trabalho desenvolvido pelo pessoal docente e não docente, valorizando a dedicação e o empenho demonstrado, mesmo com poucos recursos humanos. Este sentimento reflete o vínculo criado entre escola/família e poderá abrir portas a uma participação mais efetiva dos pais no processo educativo dos seus filhos.

3.2.7.3. Escassa participação dos pais

Da análise às entrevistas realizadas aos EE decorre ainda que estes consideram ser pouco solicitada a sua participação na implementação das MSAI. Daqui emergem quatro subcategorias, com um total de 13 UR, conforme se pode verificar pela tabela 51 que se insere:

Tabela 51

Categoria 3 - Escassa participação dos pais

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR	
		EE	Total
3.Escassa participação dos pais	Necessidade de uma maior aproximação dos pais	6	6
	Necessidade de maior participação das famílias	4	4
	Falta de comunicação com a equipa multidisciplinar	2	2
	Maior contacto em tempo de pandemia	1	1
	TOTAL UR	13	13

Numa análise mais apurada, observa-se que, apesar de boa relação e articulação escola/família, o sentimento de pouca participação por parte dos pais neste processo de seleção e

implementação das MSAI surge nos dois sentidos. Ou seja, os pais consideram que eles próprios têm que se aproximar mais da escola, assim como pensam que devem ser mais envolvidos no processo, como se demonstra:

Eu acho que no meu ponto de vista também temos um longo caminho a percorrer em as famílias ficarem cada vez mais próximas da escola, (EE1);

Então tem que haver mesmo uma proximidade convosco (EE1);

Eu acho que cada vez mais as famílias devem ser chamadas a participar na vida dos seus filhos. (EE1);

portanto vocês têm que ser um meio mais importante de interligação (EE1).

Surgiu ainda a referência por parte dos pais de que só tiveram contacto com a equipa multidisciplinar na reunião inicial de avaliação, e que era importante haver mais, como se ilustra:

Não há qualquer mais contato com eles(equipa) (EE2);

e realmente eu acho que também devia ter (EE2);

eu tive mais contacto com os professores de apoio quando estávamos em pandemia no isolamento em casa, do que realmente temos agora (EE2).

Paralelamente, os PTT e os PEE, conforme já foi focado no ponto 3.2.2.11, corroboram este sentimento quando referem que há pouca participação dos pais, e que esta se resume essencialmente ao apoio no reforço das atividades escolares, solicitado pelos professores, e ao contacto existente entre a escola e a família na partilha de informações sobre episódios ocorridos e/ou tarefas realizadas.

Concluindo, e no sentido de responder às questões colocadas nesta investigação (Esteves, 2006), e que fazem parte dos objetivos da mesma, nomeadamente *perceber qual a participação das famílias na definição e implementação das MSAI*, e tendo em conta os resultados apresentados, observa-se que: (i) a informação dada aos pais sobre as MSAI normalmente é veiculada pelos PTT; (ii) a informação dada aos pais sobre o que são as MSAI é escassa; (iii) a informação sobre quais as MSAI selecionadas e implementadas aos

filhos, é também insuficiente; (iv) apesar de informação insuficiente, os pais apreciam, valorizam e confiam nos professores; (v) os pais sentem necessidade de um maior contacto com a equipa multidisciplinar; (vi) os pais sentem necessidade de ser mais envolvidos pela escola através da sua participação efetiva.

3.2.7.4. Falta de recursos humanos

Relativamente à categoria em epígrafe, decorreram três subcategorias da análise de conteúdo, com um total de 29 UR, conforme se pode verificar pela tabela 52 que se segue.

Tabela 52

Categoria 4- Falta de recursos humanos

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR			
		PTT	PEE	EE	Total
4.Falta de recursos humanos	Falta de pessoal docente e não docente			18	18
	Número excessivo e crescente de alunos com dificuldades de aprendizagem			5	5
	Necessidade de procurar apoios e terapias fora da escola			6	6
	TOTAL UR			29	29

A subcategoria que reuniu maior frequência de UR foi precisamente a que se refere à falta de pessoal docente e não docente, nomeadamente a falta de PTT, PEE e PAE e técnicos (psicólogos e terapeutas), como decorre dos excertos:

A parte pedagógica eu acho que está toda encaixada, apesar de a falta de pessoal ser nos dois lados. (EE1);

eu acho que tudo aquilo que eu tenho a apontar prende-se muito com a falta de recursos humanos. (EE1);

porque os tempos estipulados pelo nosso governo, pelo Ministério, porque eles, é muito pouco tempo. (EE3);

E realmente a única coisa mesmo a salientar e que eu desejava mesmo muito que as equipas fossem reforçadas (EE1).

No entanto, a opinião global dos pais incide sobretudo na necessidade de mais professores, o que, a acontecer, faria reduzir o rácio de alunos por turma, favorecendo logo o processo de ensino/aprendizagem e a implementação das MSAI.

e o apoio não chega para todas (EE3);

mas os recursos ainda são poucos, acho eu. (EE3);

e no país inteiro, para as coisas puderem realmente funcionar e esta lei poder estar em vigor e em pleno em todas as escolas (EE1).

O número reduzido de PEE e de técnicos origina a procura de respostas fora da escola, por parte dos pais, nomeadamente terapias e apoios educativos a nível particular, como se demonstra:

Teve terapia da fala, motricidade... pronto além do que ele tinha na escola (EE3);

nós como família fizemos sempre à parte. (EE3);

E viu-se uma evolução muito mais significativa (EE3).

A procura de respostas fora da escola agrava as desigualdades sociais, indo contra todos os preceitos da escola inclusiva e de uma escola para todos, dado que se “pretende com a inclusão que todos os alunos acedam a um mesmo currículo e, para tal, é essencial a criação de condições promotoras de equidade” (Freire, 2008, p.9).

Concluindo, a falta de recursos humanos, nomeadamente PEE, técnicos, terapeutas e PAE é a razão mais vezes invocada pelos EE como principal fator negativo que verificam na implementação das MSAI, levando a que os pais procurem, fora da escola, resposta para as necessidades dos seus filhos.

Fazendo o cruzamento com os resultados relativos às dificuldades dos PTT e PEE na implementação das MSAI, observa-se que a falta de recursos humanos está implícita na razão apontada no ponto 3.2.4.1., quando referem o número excessivo de alunos por turma que beneficiam de MSAI, associado à diversidade de problemáticas que os mesmos apresentam, e ainda aos problemas relacionados com a gestão dos apoios educativos, em caso de faltas dos PTT.

3.2.7.5. Barreiras à implementação das MSAI

Por último, surge a categoria em epígrafe, com um total de cinco unidades de registo, da qual decorrem duas subcategorias, conforme se pode verificar pela tabela 53 que se insere:

Tabela 53

Categoria 5- Barreiras à implementação das MSAI

Categoria	Subcategoria	FREQUÊNCIA UR	
		EE	Total
5. Barreiras à implementação das MSAI	Dificuldade de implementar os CAA	2	2
	Diferenças de atuação a nível nacional	3	3
	TOTAL UR	5	5

Segundo os EE, além dos fatores elencados e expostos anteriormente, há ainda um fator importante que impede a implementação das MSAI, que advém da dificuldade observada na implementação dos Centros de Apoio à Aprendizagem. Ou seja, os EE referem que têm conhecimento que, em vários agrupamentos, os CAA continuam a ser utilizados como unidades de ensino estruturado, em vez de aglutinarem os mesmos, conforme está legislado no art.º 13º do DL54/2018, numa lógica de *continuum* de respostas educativas.

Porque eu sei, também existem ainda muitas escolas em que as unidades funcionam como unidades (EE1);

Esta situação, na perspetiva dos pais, conduz à segregação dos alunos que são colocados nas “unidades”, em vez de os incluírem na sua turma de origem, beneficiando do CAA em momentos previamente estabelecidos, como se ilustra:

Que não passaram nada a centros de apoio à aprendizagem e continuam a segregar (EE1);

O problema, na opinião dos pais, não existindo no agrupamento de escolas onde foi realizado este estudo, existe em várias escolas do país, assistindo-se a uma desigualdade de critérios que põem em causa, mais uma vez, a construção de uma escola inclusiva, como se mostra:

portanto eu acho que quando temos um país assim, com tantas diferenças em todo o lado, tem que haver alguma solução para isto. (EE1);

A nível social, eu penso que ainda há um caminho a fazer (EE1).

Concluindo, apesar do que está estabelecido na lei, os EE sentem que há um longo caminho a percorrer em prol da inclusão e contra a segregação, nomeadamente no que diz respeito aos CAA que continuam a ser utilizados como Unidades de Ensino Estruturado, em vez de aglutinarem essas Unidades.

Paralelamente, e tendo em atenção as dificuldades apontadas pelos professores na implementação das MSAI, no ponto 3.2.4.4., é perceção do PEE que a integração das Unidades de Ensino Estruturado nos CAA é prejudicial, sobretudo para os alunos com PEA. Ora, esta posição parece ir de encontro à opinião dos EE, no que diz respeito ao funcionamento dos CAA, e à observação de que podem ser fatores de segregação.

3.2.8 Síntese dos resultados decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas

No sentido de sistematizar os resultados emergentes deste estudo, que foram sendo apresentadas ao longo do capítulo anterior, de acordo com os objetivos gerais e específicos definidos para esta investigação, conclui-se o seguinte:

- De uma maneira geral, quer os professores, quer os pais são de opinião que as MSAI, inscritas no DL 54/2018, são favoráveis à inclusão, trazem vantagens para os alunos, nomeadamente, respeitam as suas capacidades e promovem a autoestima e o bem-estar dos alunos na escola;
- As barreiras á implementação das MSAI, referidas por todos os entrevistados, versaram essencialmente sobre a falta de recursos humanos, decorrente do número excessivo de alunos com MSAI em cada grupo/turma, o que sugere a existência de dificuldades na implementação prática do que está preconizado no normativo legal. Tendo em conta os resultados da análise documental, onde se observa que o número de alunos que beneficia de MSAI em cada grupo/turma de AEC é

elevado, parece poder inferir-se o problema da falta de recursos humanos também ao nível da constituição das turmas de AEC;

- A falta de formação dos professores, nomeadamente dos PTT, no que diz respeito às MSAI (seleção, implementação e avaliação da eficácia) e a toda a filosofia inclusiva, que subjaz a este decreto, parece ser evidente pela incongruência entre as opiniões e as práticas pedagógicas registadas nas entrevistas. Salientam-se aqui os conceitos veiculados sobre o processo de aprendizagem e o processo de avaliação centrado *na* aprendizagem em vez de centrados *para a* aprendizagem;
- Concretamente, e tendo em atenção o primeiro objetivo específico, *identificar os critérios de seleção e implementação das MSAI pelos professores*, verificou-se que os critérios decorrem sempre de dificuldades de aprendizagem dos alunos. Os tipos de MSAI selecionadas e implementadas são as MU, as MS e as MA, sendo que:
 - as MU são selecionadas e implementadas a alunos com dificuldades de aprendizagem de natureza transitória e/ou decorrentes de problemas comportamentais/emocionais, as quais são debeladas através da diferenciação pedagógica e de acomodações curriculares (AC);
 - as MS são selecionadas e implementadas quando as MU não são suficientes para eliminar as barreiras à aprendizagem, ou quando os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem acentuadas. As principais razões, invocadas pelos professores, para a implementação de MS são as dificuldades de aprendizagem acentuadas dos alunos, que originam a necessidade de adequação e/ou adaptação do currículo, através das ACNS;
 - as MA são selecionadas e implementadas junto de alunos com dificuldades de aprendizagem muito acentuadas, havendo a necessidade de adaptação do currículo através de ACS.
- Tendo em conta os resultados da pesquisa documental, verifica-se que as MU são, na realidade, as medidas aplicadas com maior frequência, e as MA são as medidas menos frequentes, adotadas unicamente para alunos com dificuldades de

aprendizagem muito acentuadas, o que vem ao encontro do objetivo *Conhecer quais as MSAI implementadas com maior frequência*.

- Relativamente ao segundo objetivo específico, *Perceber o que leva os professores a passar para outro nível de intervenção das MSAI*, verifica-se que todos os professores invocaram duas razões, a saber, a persistência e/ou agravamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos, ou a progressão do aluno, sendo a primeira razão a mais referida.
- Ao longo desta investigação procurou-se também *perceber se as MU continuam a ser implementadas cumulativamente com as MS e/ou as MA*, tendo-se observado, quer através da pesquisa documental, quer através da análise de conteúdo das entrevistas, que todos os alunos que beneficiam de MS e/ou MA usufruem simultaneamente de MU, estando os professores a cumprir o que está estipulado na lei. Contudo, parece denotar-se alguma incongruência nestes resultados, dado que da pesquisa documental decorre a percepção que as MU ainda são pouco utilizadas, devido a implicarem mudanças significativas na prática pedagógica. Assim, infere-se que as MU parecem ser implementadas de forma pouco sistemática, somente para alguns alunos, (os que têm MS e/ou MA) ao invés do que está preconizado no número 1 do art.º 8º, ou seja, para todos os alunos.
- Quanto à *eficácia das MSAI*, conclui-se que o processo de avaliação da eficácia das MSAI passa pela planificação prévia dos objetivos a atingir pelo aluno, que deverão estar inscritos no respetivo RTP, e pela avaliação sistemática do mesmo pelo PTT e respetiva equipa multidisciplinar. Esta avaliação é concretizada no final de cada período, em reuniões efetuadas pela equipa multidisciplinar para o efeito, e tendo em atenção os resultados académicos, mas poderá ser realizada uma avaliação em qualquer momento que seja necessário e pertinente e poderão ser ajustadas as MSAI em qualquer altura do ano.

Todos os professores pensam que a avaliação da eficácia das MSAI tem sido benéfica para os alunos, promovendo o sucesso educativo, especialmente pelo facto de se poder implementar de imediato as MU, no sentido de uma intervenção atempada e assertiva.

- É também sentimento expresso pelos professores que a implementação e avaliação da eficácia das MSAI promove o *trabalho colaborativo*, contudo, observou-se parecer haver pouca articulação com outros professores, nomeadamente com os professores de Inglês e, sobretudo, com os professores de AEC. Sendo a construção da escola inclusiva uma tarefa árdua, que envolve e exige a colaboração de todos os agentes no processo educativo, desde os pais aos PTT, PEE e técnicos, parece inferir-se ser necessária uma maior articulação e disponibilidade por parte de todos os professores, no sentido de incrementar o trabalho em equipa, para uma maior participação de todos. Como refere Roldão (2007, p.27), “o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto”, interligando os diversos saberes e processos cognitivos, tendo em vista os resultados pretendidos. O trabalho colaborativo capacita os professores e reduz as incertezas do seu trabalho, promovendo o sucesso dos alunos.” (Hargreaves,1998; Fullan & Hargreaves,2001; Lima,2002).
- É opinião geral dos PTT que o processo de avaliação da eficácia das MSAI é extremamente burocrático, causando-lhes um grande desgaste. Os PEE, por outro lado, consideram ainda que há um excesso de instrumentos de avaliação formal, sendo contraproducente para um desenvolvimento adequado dos alunos.
- No sentido de *Perceber qual a participação das famílias na definição e implementação das MSAI*, objetivo específico desta investigação, conclui-se que os pais e os docentes afirmam haver uma boa articulação escola/família, articulação esta concretizada ao nível da participação em reuniões normalmente marcadas pelos docentes e comunicação sistemática entre os EE e os professores. Contudo, os EE referem sentir necessidade de um maior contacto com a equipa multidisciplinar e de ser mais envolvidos pela escola ao nível da sua participação efetiva.
- Quando se averigua sobre o conhecimento que os EE têm sobre o DL 54/2018, ou sobre as MSAI nele inscritas, ou ainda sobre as MSAI implementadas para os seus filhos, parece verificar-se que a informação que os pais têm é escassa a todos os níveis, o que sugere haver pouca comunicação entre os professores e a família concretamente sobre as medidas a implementar aos seus filhos;

- Quanto ao nível de participação dos EE na definição e implementação das MSAI para os seus educandos observa-se, a partir da análise de conteúdo, que a informação dada aos EE, sobre as MSAI a implementar aos seus filhos, é veiculada pela escola, através dos PTT e que, muitas das vezes, é fornecida no momento de os pais assinarem o RTP, confirmando que tiveram conhecimento da aplicação destas medidas. Ou seja, continua a observar-se a escassez de informação fornecida aos pais, relativa às MSAI a implementar, e a fraca ou quase nula participação dos mesmos no processo de tomada de decisão, contrariamente ao que é apanágio dos princípios da escola inclusiva subjacentes ao DL 54/2018.

Por outro lado, embora os EE tenham escassa informação sobre as MSAI e concretamente sobre as medidas que estão a ser implementadas aos seus filhos, sejam elas MU, MS ou MA, eles confiam e dão valor aos professores e é sua perceção que o trabalho que a escola está a fazer com estes alunos é benéfico, promovendo uma progressão efetiva dos seus filhos, não só a nível académico, mas também ao nível da socialização, da autoestima, e do bem-estar geral dos alunos.

- Por último, os EE referiram a falta de recursos humanos na escola (professores, técnicos especializados e auxiliares) como a razão mais vezes invocada como principal fator negativo que verificam na implementação das MSAI, levando a que os pais procurem, fora da escola, resposta para as necessidades dos seus filhos. Esta procura de respostas fora da escola traduz-se num agravamento das desigualdades sociais, indo contra todos os princípios da escola inclusiva e de uma escola para todos, dado que se “pretende com a inclusão que todos os alunos acedam a um mesmo currículo e, para tal, é essencial a criação de condições promotoras de equidade” (Freire, 2008, p.9).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

4. Considerações finais

A concretização deste estudo permitiu conhecer a opinião que os professores e famílias de alunos com MSAI, no 1º ciclo, têm sobre a seleção, implementação e avaliação da eficácia das referidas medidas, previstas no DL 54/2018.

Após uma apresentação detalhada de todas as conclusões que emergiram desta investigação, considerou-se que todos os objetivos deste estudo foram cumpridos.

Houve alguns constrangimentos ao longo da investigação, nomeadamente o facto de o estudo ter sido realizado em época de pandemia, por Covid-19, o que obrigou a que as entrevistas tivessem sido efetuadas através da plataforma Zoom, on-line. Esta situação levantou algumas dificuldades ao nível das assinaturas para as devidas autorizações e do reenvio das entrevistas escritas, tendo-se resolvido o problema através do envio por correio eletrónico, que posteriormente foi anonimizado.

A preocupação em ter um universo representativo de cada tipo de entrevistados (PTT, PEE e EE) levou à realização de nove entrevistas, o que tornou moroso o tratamento dos dados e a análise de conteúdo das mesmas.

Em acréscimo, a abrangência e a complexidade dos conceitos enunciados no DL 54/2018 em análise, a novidade das MSAI e a sua recente publicação, se por um lado se tornou num desafio para o investigador, levantou também algumas dificuldades, dada a escassez de literatura publicada sobre o assunto a pesquisar.

Concluindo, e apesar de, na globalidade, os PTT e os PEE demonstrarem a sua preocupação, cuidado e rigor na aplicação do estipulado no DL 54/2018 quanto à seleção, implementação e avaliação da eficácia das MSAI, a perceção que advém dos resultados desta investigação evidencia dimensões lacunares que importa considerar.

Por um lado, a falta de formação evidenciada pelos docentes, sobretudo, pelos professores titulares de turma, sobre a escola inclusiva e opções metodológicas no sentido de reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem de todos os alunos (Desenho Universal da Aprendizagem), que estão subjacentes ao DL 54/2018.

Enquanto o normativo legal apela e garante o *acesso ao currículo* por todos e cada um em particular, através da diferenciação pedagógica e do aumento da participação dos

alunos no processo educativo, a percepção dos PTT é a de que os alunos precisam de MSAI porque “*não acompanham o currículo*” ou “*não conseguem acompanhar o currículo*”. Esta dicotomia entre “*garantir o acesso ao currículo*”, prevista pela legislação, e a ideia dos PTT de que os alunos precisam de MSAI porque “*não conseguem acompanhar o currículo*” parece indicar que os professores ainda têm uma concepção de uma escola onde se ensina “tudo a todos como se todos fossem um só”, bem diferente da concepção de uma escola inclusiva para todos.

Por outro lado, apesar da boa relação/articulação demonstrada pelos pais com a escola, em geral, e com os professores, em particular, ficou patente neste estudo a necessidade de incrementar uma cultura de envolvimento dos pais no processo educativo, nomeadamente na informação, seleção e implementação das MSAI, conforme direito reforçado no normativo legal citado.

Este défice no acompanhamento dos pais é sentido pelos EE e pelos próprios professores. Por conseguinte, ainda há “um longo caminho a percorrer” nos dois sentidos, como foi referido pelos encarregados de educação. Cabe à escola dar o primeiro passo através de uma informação objetiva e clara que possibilite uma participação efetiva das famílias. Nesse sentido, e dando resposta aos problemas acima citados, de falta de formação dos professores e carência de informação aos pais, resultantes desta investigação, sugere-se o seguinte:

- (i) a promoção de ações de formação sobre a escola inclusiva, concretamente sobre a implementação das MSAI e a avaliação da sua eficácia, promovidas pelo próprio agrupamento de escolas, através da EMAEI, sobretudo para os PTT;
- (ii) a construção de um folheto informativo para entregar aos pais, aquando da reunião com a equipa multidisciplinar, com linguagem clara e objetiva, sobre as MSAI, direitos e deveres dos pais e conselhos práticos de acompanhamento;

Numa reflexão final, e após toda a investigação efetuada, retira-se a constatação de que o DL n° 54/2018 se traduz em muito mais do que um diploma legal, ou seja, apresenta-se como um manual de boas práticas, escrito à luz dos princípios que preconizam uma escola

inclusiva, de uma escola para todos, onde as MSAI, de acordo com o DUA, funcionam como rampas de acesso ao edifício da Educação para Todos.

Tendo em conta os processos desenvolvidos pelas escolas que foram objeto de estudo nesta investigação, consideramos que a educação inclusiva é um processo que, apesar das garantias de acesso dadas pela legislação, e pela possibilidade que os professores atualmente têm de aceder à formação, ainda tem um longo caminho a percorrer.

As barreiras apontadas ao longo do estudo, nomeadamente, o número excessivo e crescente de alunos com dificuldades de aprendizagem por turma e a falta de recursos humanos, são obstáculos à mudança das práticas pedagógicas dos professores, o que dificulta a implementação das MSAI e a efetiva participação de todos os alunos.

Paralelamente, a falta de crença nas capacidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem em “acompanhar o currículo” é outra das barreiras ao acesso e à participação efetiva dos alunos no processo de aprendizagem e conseqüente sucesso educativo. Como refere Leite (2016), 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”. Implica que o professor torne o currículo importante e interessante para o aluno, e que o aluno consiga apropriar-se dele através de estratégias múltiplas.

Por fim, e tendo a liberdade de parafrasear o poema de Almada Negreiros, com que se iniciou esta dissertação, a inclusão está no sentir e no querer do professor que permitirá que as linhas daquela flor passem do coração para a cabeça e desta para a mão da criança, ao desenhar a sua flor.

*Contudo a palavra flor andou por dentro da criança,
da cabeça para o coração e do coração para a cabeça,
à procura das linhas com que se faz uma flor,
e a criança pôs no papel algumas dessas linhas, ou todas.
Talvez as tivesse posto fora dos seus lugares,
mas, são aquelas as linhas com que Deus faz uma flor!*

5. REFERÊNCIAS

| | " | | "

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all: an alternative approach to special needs in education*. In M. Ainscow (Ed.), *Effective Schools for All*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Ainscow, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Communication présentée au Congrès Internationale d' Education spéciale, Birmingham, Angleterre.
- Ainscow, M. (1999), *Understanding the development of inclusive schools*. London, Falmer Press
- Amado, J. (2010). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2022). *Análise de Conteúdo*, Edições 70 (5ª ed.). (pp 47-199)
- Bautista, R. (1997) *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro, Lisboa.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002) *Investigação colaborativa: potencialidades e problemas*. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55), Lisboa.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação-Porto*: Porto-Editora, (p.75).
- Booth, T. (2002). *Inclusion and exclusion in the city: Concepts and contexts*. In: P. Potts, & T.Booth (Ed.). *Inclusion in the city*. (pp.1-14). London: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. *Índex para a inclusão- Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (2002), Edição e produção para o CSIE feitas por Mark Vaughan, OBE Tradução: Ana Benard da Costa e José Vaz Pinto
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: University Press.
- Canha, M. B. (2013), *Colaboração em Didática - Utopia, Desencanto e Possibilidade*. [Dissertação de Doutoramento em Didáctica e Formação – Supervisão, Universidade de Aveiro] (pp. 64-65). <http://hdl.handle.net/10773/10358>
- Cardoso, A.P & Rego,B. (2017), *Olhares sobre a Educação em torno da formação de professores*, consultado em 23/01/2023 em https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest._A%C3%A7%C3%A3o%20e%20Estudo%20Caso_2017.pdf
- Carvalho, L. (2018), *A diferenciação pedagógica e curricular na voz de docentes*, Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n.º 18 (pp. 57-88).
- CAST - Centre for Applied Special Technology (2011). *Universal Design for Learning Guidelines*. Version 2.0. Consultado em: <https://udlguidelines.cast.org/>

César, M. (2003), *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos*. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão* (pp. 117-149) Porto Editora.

Chaumier, J. (1989), *As técnicas documentais*. Trad. de Jorge de Sampaio. Lisboa, Publicações Europa-América.

Cohen, L. & Manion, L. (1985), *Research methods in education* (2nd ed.). London, UK: Routledge.

Correia, L. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada?* In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora

Costa, B. (1995), *Vinte Anos de Educação Especial*, In *Educação (Revista Semestral)*, nº 10, 1995 (pp. 5-8), Porto Editora

Costa, B. et al, (2006), *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*, em <https://pt.sli-deshare.net/sararaimundo6/promoo-da-educao-inclusiva-em-portugal>, (consultado em 09/05/2023)

Coutinho, C. (2011) *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. (p. 207), Coimbra, Edições Almedina.

CREA- Community of Research on Excellence for All, (2017), *Participação Educativa*, Módulo 8, *Formação em Comunidades de Aprendizagem*, Universitat de Barcelona e Direção Geral de Educação.

Day, C. (2001), *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

De Corte, E. et al (1990). *Les Fondements de l'Action Didactique*. Bruxelas: De Boek, p. 280)

De Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Instituto Piaget, Coleção Epistemologia e Sociedade, Lisboa.

Declaração de Salamanca, (1994) (p. 11), consultado em 20/03/2023 em [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraao_Salamanca.pdf)

Decreto-Lei nº 319/1991, de 23 de agosto, *Diário da República*, 1ª série, em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/diario-republica/193-1991-97700> , consultado em 19/01/2023

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, *Diário da República*, 1ª série, em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/diario-republica/4-2008-128581> , consultado em 20/01/2023

- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, *Diário da República*, 1ª série – N.º 129
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, *Diário da República*, 1ª série – N.º 129
- Denzin, N. and Lincoln, Y. (2000) *The Discipline and Practice of Qualitative Research*. In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S., (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, (pp.1-32), Sage Publications
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, *Diário da República*, 2ª série- N.º 128, em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/diario-republica/128-2017-107636088>
- Despacho Normativo 10-A/2018, de 19 de junho, *Diário da República*, 2ª série, em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/diario-republica/116-2018-115552665>
- Dicionário Infopédia, (s.d.), em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/participa%C3%A7%C3%A3o> , consultado a 23/05/2023
- Dicionário Infopédia, (s.d.) em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/inclus%C3%A3o> , consultado em 29/07/2023
- Direção Geral da Educação, (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, consultado a 7/12/2021, em https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Direção Geral da Educação (2018), *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Direção Geral da Educação (2020), *Participação Educativa da Comunidade- Formação em Comunidades de Aprendizagem*, em https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied_modulo08_final.pdf , consultado em 23/05/2023
- Direção Geral da Educação (2023), *Educação Inclusiva*, em <https://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva> , consultado em 16/03/2023
- Direção Geral da Educação (s.d.), *FAQ Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/faq_-_dl_54_-_versao_4.pdf consultado em 21/06/2023.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2011), *Educação Inclusiva e Educação Especial - Indicadores - chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_diretor_16_9_net.pdf consultado em 09/12/2022.
- Esteves, M. (2006). *Análise de Conteúdo*. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.

Feyfant Annie (2012). *Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage)*. Dossier de Veille de l'IFÉ, n° 80, décembre. Lyon : ENS de Lyon.

Fernandes, D. (2019), *Para uma Inserção pedagógica dos Critérios de Avaliação- Projeto Maia*, em

https://www.researchgate.net/publication/339956319_Para_uma_Insercao_Pedagogica_dos_Criterios_de_Avaliacao , consultado a 03/04/2023.

Fernandes, D. (2019), *Folha - Avaliação Formativa- Projeto Maia*, Universidade de Lisboa. Instituto de Educação, em https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_avalicao_formativa.pdf consultado em 03/04/2023

Flick, U. 1998. *An Introduction to Qualitative Research*. London, Sage Publications,

Florian, L. (2015), *Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities?*, *Scottish Educational Review* 47(1), 5-14.

Florian,L & Black-Hawkins, K. (2011); *Exploring inclusive pedagogy*, *British Educational Research Journal*,v.37, n.5, (p.813-828).

Florian, L.& Kershner, R. (2009), *Inclusive Pedagogy*. In Daniels, H; Lauder,H. Porter, J. (Eds). *Knowledge, values and educational policy: A critical perspective*. London:Routledge (p.173-183)

Florian, L. & Linklater, H. (2010). *Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all*. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), (pp.369-386)

Freire, S. (2008), *Um olhar sobre a inclusão*, *Revista da Educação*, Vol. XVI, n° 1, (p. 9).In <http://hdl.handle.net/10451/5299> , consultado em 21/03/2023.

Frias, A. & Leite, T. (2021), *Formação de professores de 1.º CEB para atuar em contextos inclusivos*. Ferreira, N. M. & Nunes, C. (Eds.) *Diversidades, educação e inclusão*. (pp. 203-215) Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado em <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.101>

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001), *Por que é que vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora

Gardou, C. (2003) *A inclusão escolar das crianças e adolescentes em situação de handicap: uma revolução cultural necessária ou do homo sapiens ao homo socians*, In *Revista Lusófona da Educação* (2003), consultado em https://recil.ensinulusofona.pt/bitstream/10437/478/1/artigo3_charles.pdf

Gabrilli, Mara *Desenho Universal Um conceito para todos*, consultado a 12/12/2021 https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf

- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquirido – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora
- Gomes, M. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola Para Todos. Conceitos, Estratégias e Práticas*. Porto: ECopy.
- Hart, S. et al. (2004), *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. SAGE: EUA.
- Heacox, D. (2006), *Diferenciação Curricular na Sala de Aula- Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*, Porto Editora
- INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussel: European Commission.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Leite, T. (2016), *Formação de professores para a inclusão*, In Congresso Internacional Escola Inclusiva - *Educar e formar para a vida independente*, CERCICA.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora
- Lübeck, M. & Rodrigues, T. D. (2013). *Incluir é melhor que integrar: uma concepção da educação etnomatemática e da educação inclusiva*. In *Revista Latino Americana de Etnomatemática*, (pp. 6-23).
- Madureira, I. (2017) *Pedagogia inclusiva – Princípios e práticas*, II Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escola Inclusiva: *Múltiplos Olhares* (pp. 42-51)
- Madureira, I. (2018), *Desenho Universal para a Aprendizagem e Pedagogia Inclusiva: sua pertinência na escola atual*, In *Perspetivas Internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva*, (pp 35-49). Marília ABPEE
- Madureira, I, & Nunes, C. (2015), *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, consultado a 13/12/2021, <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>
- Madureira, I. & Leite, T. (2003) *Necessidades Educativas Especiais*, Universidade Aberta

- Martins, E.C. (2004), *A Historiografia educativa do sistema escolar em Portugal*, Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação. In, <http://hdl.handle.net/10400.11/5272> , consultado em 05/12/2021.
- Meyer, A; Rose, D.H; Gordon, D. (2014), *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield: Cast Professional Publishing.
- Mittler, P. (2000), *Working towards inclusive schools: social contexts*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente.*, Lisboa: Educa. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, (p. 30)
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar
- Pêgo, A. (2021), *Alunos com multideficiência no ensino regular: acesso, participação e sucesso!?*. (p.256) In Ferreira, N. M e Nunes C. (eds.) (2021). *Diversidades, educação e inclusão*. CIED; Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. E-Book,
- Pereira, F. & Micaelo, M. (2013), *Criar pontes para a Inclusão*, Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência. Sensos 6, Vol.III, em <file:///C:/Users/MSI/Downloads/162-274-1-PB.pdf> consultado em 21/03/2023
- Pinto, A. & Gomes, M. (2013). *O Plano Individual de Trabalho e o Estudo Autónomo*. Porto: ECopy.
- Rodrigues, D. (2003). *Educação inclusiva. As boas e as más notícias*. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C.(s.d.), *Trabalho colaborativo – um bom princípio? Ou uma outra lógica de trabalho*, CEDH, Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano Universidade Católica Portuguesa, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/trabalho_colaborativo.pdf (consultado a 30/05/2023)
- Roldão, M. (2007), *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*, in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, Revista Noesis, n.º71,24-29.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006) *Da integração à inclusão escolar. Perspectivas e conceitos*, Revista Lusófona da Educação, consultado a 20/01/2023 em <https://revistas.uluisofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/65>
- Santana, I. (2000), *Práticas Pedagógicas Diferenciadas. Escola Moderna*, (pp.30-41)
- Schutt, R.K. (1999), *Investigating the Social World: The process and Practice of Research*. (2ª Ed). Thousand Oaks: Pine Forge Press.

- Silva, J. (2002). *Cooperação entre professores: Realidade(s) e desafios*. Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa: ISPA
- SPCE-Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014), *Carta Ética- Instrumento de regulação ético-deontológica*, (Coord.) Isabel Baptista
- Stake, R. (1995). *The art of case study research* (pp. 49-68). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. (1999), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Ediciones Morata
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*, em <http://hdl.handle.net/10400.21/1116> , consultado em 25/05/2023
- Tractenberg,L & Struchiner, M. (2010), *A emergência da colaboração na educação e as transformações na sociedade pós-industrial: em busca de uma compreensão problematizadora*, em <https://scholar.google.com.br/scholar?oi=bibs&cluster=17841107276886867737&btnI=1&hl=pt-BR> , consultado em 24/05/2023.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. em: <https://www.dge.mehttps://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf> , consultado em 05/12/2021
- United Nations. Office of the Secretary-General's Envoy on Youth, (s.d.) *UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, em <https://www.un.org/youthenvoy/2013/08/unesco-united-nations-educational-scientific-and-cultural-organization/> consultado a 13/12/2021
- Vidal, J.G. (1993): *Guía Para Realizar Adaptaciones Curriculares*, Madrid, Editorial EOS,
- Vigotsky, L., S. (1985). *Le problème de l' enseignement et du développement à l' âge scolaire*. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (eds.). *Vigotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Visser, J. (1993). *Differentiation Making It Work. Ideas for Staff Development*. Stafford: NASEN.
- Yin, (1994), *Case study research: design and methods*, Sage Publications, Inc.,

ANEXOS

| | " | | "

ANEXO A

Autorização do Diretor do Agrupamento de Escolas

| ' ' | | ' ' |

Exmo. Sr.
Diretor do Agrupamento de Escolas de Sampaio
Rua dos Casais Ricos, Sampaio
2970-577 Sesimbra

Autorizado
[Handwritten signature]

Assunto: Pedido de autorização da realização de investigação

Teresa Maria Oliveira Novo Rodrigues, professora do Quadro de Agrupamento, do grupo 110, na qualidade de estudante do 2º ano do Curso de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas de Cognição e Multideficiência, na Escola Superior de Educação de Lisboa, vem solicitar a V/Exª autorização para realizar o seu projeto de investigação no agrupamento que V. Exa. dirige, no âmbito da dissertação de mestrado intitulada 'Medidas de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão: Perceção de professoras e famílias sobre a sua aplicação'.

Nestes termos, solicita a V. Exª autorização para realizar o trabalho de pesquisa documental que esta investigação exige, nomeadamente, os dados gerais sobre as Medidas de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) implementadas e aos Relatórios Técnico-Pedagógicos dos alunos do 1º Ciclo que estão abrangidos pelas MSAI bem como a realização de entrevistas a três docentes titulares de turma e a três docentes da Educação Especial. Neste processo de investigação será salvaguardada toda a confidencialidade dos dados recolhidos do agrupamento, assim como dos participantes envolvidos.

Pede deferimento

Sesimbra, 1 de fevereiro de 2022.

A professora,

[Handwritten signature: Teresa Maria Oliveira Novo Rodrigues]

ANEXO B

Transcrição das entrevistas

| | ' ' | | | ' ' |

Entrevista PTT 1. - 29/03/2022 (16:15)

E. Olá, boa tarde. Muito obrigada por ter aceite esta entrevista

PTT 1: Olá, boa tarde. De nada.

E.: Esta entrevista faz parte de um estudo que se está a realizar no âmbito do mestrado em educação especial - problemas de cognição e multideficiência. O tema do estudo é “A Perceção dos professores e das famílias sobre as medidas de suporte à aprendizagem inclusão inscritas no decreto-lei nº54/ 2018, de 6 de julho, e a sua aplicação na prática pedagógica”. O objetivo desta entrevista é precisamente conhecer a opinião dos professores sobre os critérios de seleção e implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Solicito a sua colaboração uma vez que é professor titular e a sua opinião se reveste de grande importância na elaboração deste estudo, agradecendo desde já a preciosa contribuição prestada. Peço, antes de mais, a sua autorização para gravar a entrevista, assegurando o caráter confidencial das informações, bem como o seu anonimato. Autoriza então a gravação?

PTT 1: Autorizo, autorizo, sim.

E.: Como sabe, no sentido de facilitar a inclusão de todos, o decreto-lei nº 54/2018 definiu 3 tipos de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: as medidas universais, as medidas seletivas e as medidas adicionais. O que pensa sobre estas medidas e quais as vantagens da sua implementação?

PTT1 : É assim, de facto esta alteração que veio com o 54 permite que todos os alunos, mesmo não tendo aquilo que antigamente se chamava um PEI e que atualmente se chama RTP, não é, permite a alunos que têm apenas dificuldades de aprendizagem ter mais algum apoio e poderem superar dificuldades que não têm que ser necessariamente para os anos todos, podem ser temporárias, e depois quando as conseguem superar, portanto eu tenho os meus alunos são do quarto ano e ao longo dos 4 anos tive alunos que tiveram num ano depois, no outro ano não necessitaram, depois precisaram novamente, portanto, as medidas são mais flexíveis, sobretudo as universais, não é, sem termos que recorrer às medidas seletivas que anteriormente era o que se conhecia no 3.

E.: Muito bem, já respondeu uma primeira parte da pergunta seguinte que era se na sua turma teve necessidade de aplicar essas medidas. E agora a questão é, se sim, que tipo de medidas é que estão a ser implementadas com os seus alunos?

PTT 1: A minha turma é um universo de medidas, portanto tenho, eu tenho meninos, tenho uma menina com necessidades educativas bastante mais acentuadas e que por isso tem, tem medidas adicionais. Para além do suporte que tem da Unidade, ali do Centro de Apoio à Aprendizagem, tem também bastante mais apoio e está a fazer um programa adequado àquilo que ela vai conseguindo aprender e está a conseguir progredir, apesar de não estar a ler tão bem como os outros, não é, mas ao ritmo dela, e é isso que se pretende com as medidas adicionais, é que fazendo um programa adaptado àquela menina, que ela venha a conseguir

explorar o maior número de coisas possíveis, de capacidades que ela pode vir, pronto pode vir a necessitar depois futuramente. Portanto, ela aos poucos está realmente a adquirir a capacidade de ler, de escrever... Não vai ao ritmo dos outros, não vai, mas tem aquele programa ajustado, à medida dela, e vai progredindo, está a fazer realmente progressos. Pronto, tenho essa menina com que pronto tem um PEI, pois tenho meninos com RTPS que são medidas seletivas, a..2 por dislexia que têm mais dificuldades na parte da leitura e da escrita, do que propriamente a parte cognitiva, mas tenho depois outra menina que tem problemas mais cognitivos. E depois tenho um menino queta... ainda tem uma alínea das necessidades, portanto da...como é que eu hei de explicar isto tudo, necessita de apoio por parte da carrinha e por parte da unidade do centro de aprendizagem, do centro de apoio, mas só necessita realmente disso, ou seja, não tem um PEI. Ele não necessita de um programa diferente, mas necessita de alguns recursos, digamos assim, que a unidade disponibiliza. Esse menino é um RTP, portanto, tem um RTP, não é, não é um RTP, tem um RTP, e... mas consegue acompanhar com os colegas e até muito bem, e ao mesmo tempo tem um bocadinho de autismo, portanto os médicos consideram, eu não sou médica, não posso avaliar, mas quase que diria que era uma coisa muito, muito ligeira, e que ele precisa realmente ali de alguma orientação, porque com facilidade perde realmente o norte e desespera, mas é um menino com muitas capacidades. E pronto. Eu acho que o 54 permite ter um leque de situações diferentes e ajustadas aos miúdos em questão. Pronto, tenho meninos que estão, por exemplo, com medidas universais, uns começaram porque tinham problemas, pronto do foro psicológico, portanto havia ali uns comportamentos que eram, estavam, eram desajustados. E que, entretanto, com o passar do tempo, precisaram de alguns ajustes, por exemplo na avaliação, necessitam de mais tempo, por exemplo, para fazer uma prova, porque a concentração não é tão grande, tem ali alguma agitação. Esses meninos têm apenas medidas universais. Uma menina, pronto, porque a mãe faleceu, também foi uma situação um bocadinho transitória, teve que ser colocada este ano, a miúda a menina não tinha usufruído de medidas universais nos outros anos, mas foi necessário neste ano para tentar, pronto colmatar esse problema, ter um bocadinho mais de apoio, foi necessário realmente fazer-lhe umas medidas universais mais adequadas, e pronto nas quais participam o professor de apoio educativo, participa a psicóloga, portanto estamos sempre, como equipa em avaliação, e depois em apoio à menina.

E.: Já percebi que tem todas as medidas aplicadas dentro da, da sua sala. E já agora, pergunto, que situações concretas levaram à necessidade de aplicação destas medidas?

PTT 1: Portanto, um dos meninos sempre apresentou um comportamento de alguma, eu não sei se de imaturidade, se falta de poder de encaixe, ou seja não consegue reagir de forma normal à frustração e depois, às vezes acabava por ter as chamadas “birras”, não é, nomeadamente nos intervalos não conseguia relacionar-se de forma mais adequada com os colegas, e mesmo dentro da sala queria sempre participar, não compreendia que os outros também tinham essa necessidade, queria sempre falar, às vezes atropelava os outros, enquanto os outros estavam a falar, passava assim um bocadinho por cima dos colegas. Portanto, houve necessidade logo ali de fazer um ajuste e de ser acompanhado pela psicóloga, para... Esse menino está à espera para ser avaliado no Hospital Garcia da Orta, penso eu, para ver se realmente, em termos de psiquiatria ou psicologia, não sei, a equipa do hospital logo o

encaminhará de forma adequada, mas pronto, é assim, é um menino que tem, tem vindo a melhorar, portanto alguma coisa as medidas têm surtido efeito.

E.: Ele está com as medidas universais?

PTT1: Ele está com as universais, sim e psicologia, dentro das universais. Depois é o caso da tal menina que faleceu a mãe e que a partir daí teve necessariamente, porque o pai não consegue acompanhar tão bem como a mãe acompanhava o estudo em casa, portanto teve que começar a ter uma espécie de reforço de alguns conteúdos por parte do professor de apoio educativo. Também, eu quando falo do professor de apoio educativo claro que também estou a falar de mim, não é, quando o professor não está, claro que tenho que apoiar mais. Também tive que dar muito mais apoio à família. Nós quando estamos a falar no apoio aos meninos estamos a falar também um bocadinho no apoio, ou em alguma ajuda que possamos dar, umas dicas que possamos dar também aos pais, para contribuírem para melhorar as aprendizagens. Pronto dentro das medidas universais são as duas situações que eu tenho. Depois tenho dois meninos disléxicos, como já referi, que as dificuldades prendem-se, sobretudo, com a leitura e a escrita. Neste momento, já não estão assim tão distantes da normalidade, mas tiveram muita dificuldade para conseguir chegar ao patamar em que estão hoje. E depois acaba o português, acaba por afetar depois também a leitura e a interpretação nas restantes áreas. Mas, de qualquer forma, são dois meninos que têm tido sempre sucesso na aprendizagem. Pronto, nem sempre aquele que nós desejaríamos, como é óbvio, mas têm progredido. Estes dois meninos são acompanhados pelo terapeuta da fala, portanto têm terapia da fala, e não necessitam de mais nada. Não necessitam de psicologia e vão tendo apoio, tanto por parte da professora de educação especial, como por parte do apoio educativo e também mais apoio da minha parte, não é, têm que estar sempre mais vigiados. Depois tenho outra menina que, aí sim é um problema, que entrou mais tarde para a turma, que vinha com um diagnóstico incerto. Teve de ser reavaliada novamente no início deste ano letivo e parece-nos, pareceu à equipa da EMAEI que realmente havia alguns problemas cognitivos, para além de haver ali trocas de letras, havia ali uma situação mais, pronto, de dificuldades de aprendizagem mesmo, não conseguir reter determinados conteúdos. Essa menina, como também dava bastantes erros, o terapeuta da fala juntou-a aos outros dois meninos e ela tem, junto com eles, tanto o apoio da educação especial como o apoio do terapeuta. E das medidas universais temos um caso do G. que realmente veio diagnosticado como autista, mas que eu acho que tem mais uma agitação, digamos assim, ou uma falta de organização mas, lá está, os médicos, e eu não sou médica, portanto é o diagnóstico que ele traz e é o diagnóstico que ele levará com ele depois para o quinto ano, mas é um menino que é muito inteligente, tem um ótimo desempenho, precisa apenas de algumas dicas para não ficar frustrado quando não consegue fazer alguma coisa, precisa ali de um bocadinho de apoio, vá. “Vamos organizar a mesa”... precisa ali de organização espacial. Depois temos a menina que eu já referi, que tem um PEI, que tem um programa adequado a... às suas capacidades e à sua evolução.

E.: Quem participou na seleção dessas medidas de que falou?

PTT1: Um dos alunos já era, já vinha sinalizado, portanto o menino que tem diagnóstico de autismo já vinha sinalizado como sendo autista; a menina que tem que tem PEI veio transferida

da outra escola do agrupamento, e portanto também já tinha sido feito o processo no ano anterior, a...para que o mesmo fosse feito, e é assim, eu penso que da mesma forma como os meus, portanto, houve uma equipa, ou seja, foi solicitada uma equipa que realmente avaliasse a menina e que visse, perante evidências que foram apresentadas, portanto, nós fizemos uma recolha, nós quero dizer eu e a professora do apoio educativo, fizemos uma recolha de alguns trabalhos, de alguns textos, trabalhos diversos, que depois foram avaliados pelo terapeuta da fala, pela psicóloga, pelo apoio, pela professor da educação especial e depois então em conjunto portanto fazendo uma reunião em conjunto, decidimos então quais seriam as medidas. Para as medidas universais, quer dizer como são duas situações que estão ligadas à psicologia eu pedi a ajuda à realmente à psicóloga C. que é responsável pela EMAEI que me auxiliasse a tentar compreender se realmente era necessário fazer essas medidas ou não, ou se eles teriam apenas apoio psicológico, ou se não havia necessidade, e concordou, concordou comigo e realmente avançámos para ter essas medidas e têm sido benéficas, não há dúvida.

E.: Como é do seu conhecimento, o decreto-lei nº54/ 2018 considera a possibilidade de se aplicar vários e diferentes medidas universais, e passo a citar, a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. Dentro destas alíneas, que são 5, quais as que foram selecionadas para os seus alunos com mais frequência? Não quer dizer que estejam neste momento a beneficiar, mas dentro destas, quais são aquelas que são mais utilizadas?

PTT 1: É assim, um dos casos de medidas universais, que começou no ano passado a ser seguido em psicologia, nós começámos apenas por aplicar a alínea e), salvo o erro, portanto a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco académico, porque realmente passava mais pela parte do comportamento. Este ano não. Este ano nós aplicamos as alíneas b) também porque era necessário realmente a... haver ali algum ajuste e fizemos para os 2 meninos de forma igual, ou seja, apesar de um ter problemas comportamentais a outra menina não ter, o que é certo é que havia ali um desajuste a... emocional, digamos assim, na menina, e acabamos por portanto, tanto ele como ela têm acomodações curriculares e tem a alínea e) portanto é a a) e a e), porque achámos que tinha que haver ali um reforço, digamos assim, de na parte também do currículo, das aprendizagens. Quanto aos outros meninos, isto não falando ainda da parte das avaliações, da parte das adaptações na avaliação, falando apenas só das medidas. Os outros meninos, são muitos, às vezes é difícil saber isto tudo de cor, os outros 3 meninos têm a alínea b) têm a c) e têm alínea a e) portanto só não tem a d). Para além disso têm terapia da fala, como já referi, isto porque é assim, diferenciação pedagógica, têm que ter sempre porque nós temos que ter outras metodologias para alcançar, para conseguir que eles compreendam determinados conteúdos. Portanto há sempre necessidade de fazer uns ajustes na forma como abordamos os conteúdos. Depois, acomodações curriculares, porque eles precisam de fazer algum reforço, digamos assim, e de ter algum apoio mais concreto em determinadas situações, em determinados pontos do currículo que se tornam mais, mais difíceis. O enriquecimento curricular, portanto, por acaso, para além das chamadas AEC, eles vão tendo algumas atividades, são chamados a fazer algumas atividades que vão para além do currículo, que não são apenas de ordem curricular. Depois a e) porque efetivamente

acabam por fazer algum trabalho em termos de grupo, a... quando se fala em comportamentos não estamos só a falar em maus comportamentos. Às vezes estamos a falar também da autoestima e de outras situações que precisam realmente de ser estimuladas, porque eles precisam de ter a confiança, de se sentirem apoiados, se sentirem a.... bem para poderem aprender. E realmente tem sido aplicada esta medida. Não sei se fui...(riso)

E.: Sim, mas pelo que me diz, fiquei com a sensação que as medidas mais utilizadas são a b) as acomodações curriculares e a e) a intervenção em foco académico.

PTT 1: Essas realmente são aquelas que são mais aplicadas e a diferenciação pedagógica. Sim, sim. Mas há só dois meninos que só têm essas duas. Os dois outros têm mais alíneas.

E.: Na sua perspetiva, que situações justificam a implementação de medidas seletivas e/ou, nalgum caso, medidas adicionais?

PTT 1: Portanto, a partir do momento em que nós percebemos que existe um problema, digamos assim, médico, ou melhor, que há um relatório, que há um diagnóstico que aponta para alguma problemática mais do foro médico, digamos assim, sei lá, uma falta de concentração tremenda, pronto, tenho o caso do menino do autismo, o caso da dislexia que também necessita de.. muito..., ou seja, quando foge um bocadinho daquilo que são dificuldades de aprendizagem que são ultrapassáveis apenas sem recorrer à educação especial, sem recorrer a colegas a com formação na área, portanto quando é necessário mais do que aquilo que nós conseguimos dar, digamos assim em sala de aula, nós, o apoio educativo, vá lá, o psicólogo, quando nós percebemos que há ali um problema que é de origem médica, ou seja, o próprio médico passa um relatório ou identifica uma situação que seja mais grave, não podemos ficar apenas pelas medidas universais. Temos que, até porque muitos, alguns destes miúdos estão medicados, e necessitam sempre de um acompanhamento médico para além daquilo que nós podemos dar em sala de aula, enquanto escola. Pronto. Daí solicitarmos realmente uma avaliação para ser feito um RTP, quando nós não conseguimos, já com as medidas universais, suprir estas necessidades, temos mesmo que recorrer a uma avaliação mais especializada e recorrer à parte médica e àquilo que os médicos nos vão dando como indicações. A maior parte estão, foram indicados pelos médicos para que passem a usufruir destas medidas.

E.: Das seletivas ou das adicionais?

PTT1: Das seletivas, das seletivas. As adicionais são situações realmente muito fora do comum, ou seja, são miúdos que estão num programa totalmente à parte, ou seja, não se enquadram de forma alguma naquilo que é um currículo comum. Ou seja, enquanto os que têm medidas seletivas conseguem, com os apoios todos, digamos assim, ainda conseguir fazer um percurso dentro da normalidade, dentro dos parâmetros do satisfatório, não é, ou alguns até conseguem níveis melhores. As medidas adicionais, os meninos que têm medidas adicionais necessitam mesmo de ter um programa só para eles, adequado ao perfil deles, com aquilo que nós sabemos que ainda podem evoluir naquelas determinadas áreas. Não vale a pena estarmos a insistir com a minha menina que tem um PEI, eu exigir que ela saiba números, sei lá, duzentos e qualquer coisa. Não dá. Porque ela tem dificuldades até em compreender a

quantidade que é um 20! Muito mais, subir o nível para outras quantidades, ou seja.... tudo tem que ser adequado exatamente às suas capacidades.

E.: Qual é o papel do professor de educação especial na seleção e na implementação destas medidas?

PTT 1: Da parte da seleção, portanto, avalia realmente os trabalhos que são realizados pelo aluno, acompanha muitas vezes, até mesmo antes de fazer o RTP, ou fazer o PEI, acompanha muitas vezes o menino para ver a forma como ele está na sala, como desenvolve o trabalho. Portanto há, pelo menos é essa experiência que eu tenho. Eu convido muitas vezes, convido muitas vezes os professores a estarem presentes, a ver se estão a ver as coisas da mesma forma que eu, para ver depois como é que ,qual é ali o maior problema daquela criança, não é, e depois tentar ver se se consegue solucionar da melhor forma. Agora...Havia outra parte da pergunta...

E.: Qual é o papel do professor de educação especial na seleção das medidas e na implementação das medidas?

PTT 1: Depois na parte da implementação, é muitíssimo importante, não é, porque o professor conhece melhor do que eu, apesar de já ter tido muitas situações, pronto e também já ter alguma experiência com crianças com necessidades, com necessidades educativas, se ainda se pode usar este termo, mas que têm realmente mais necessidade do que as outras crianças, é muito importante que o professor faça um trabalho que vá de encontro precisamente às dificuldades dessa criança, e se é uma criança com uma dislexia, é importante que se faça um trabalho que se foque ali na nas letras que ele troca, por exemplo, ou nos erros que ele dá, por exemplo, ou fazer um trabalho mais intensivo de leitura e tentar compreender cada sílaba, para que depois seja escrita de forma correta, quer dizer, há ali um trabalho muito intenso, mais individualizado, que nós não conseguimos fazer tão bem em sala de aula e é muito importante que o professor de educação especial que realmente esteja presente e que vai fazendo essa seleção das tarefas que vão diretas, que vão ajudar o menino naquela problemática que ele tem muito especificamente.

E.: De que forma é que é assegurada a participação dos diferentes professores da turma no processo de implementação das diferentes medidas? E quando pergunto isto, estou-me a referir a outros professores que não de apoio educativo, nem de educação especial, como por exemplo o professor de inglês e o professor das AEC?

PTT 1: Estes professores, sempre que, pronto, no início do ano nós temos sempre uma reunião em que é explicada a situação, portanto, eles já estão no quarto ano e este ano mudaram de professora de inglês, mas facilmente foi feita a passagem dos casos. A professora também adapta sempre as fichas, sabe quais são os meninos com quem tem que fazer fichas diferentes. Às vezes, tem que, por exemplo, para os que têm dislexia, em vez deles terem que escrever tudo, às vezes vêm opções para eles poderem copiar ou então não são contabilizados os erros, por exemplo. Portanto, os professores têm logo no início do ano elencadas, digamos assim, as dificuldades de cada menino e também têm feito ajustes. Aliás, mesmo sem ser da educação especial, mesmo por exemplo questões religiosas, este tipo de coisas são todas passadas

logo no início do ano para que depois não surjam constrangimentos. Portanto, eles são uma continuidade, o mesmo que eu sou, pronto. Têm que ter as mesmas informações que eu tenho para poderem intervir da melhor forma.

E.: E perante a evolução da situação dos alunos, já houve a necessidade de mudar face a algum caso, o tipo de medidas? De medidas universais para seletivas ou de seletivas para adicionais (ou vice-versa)?

PTT 1: Portanto, posso dizer que foi necessário, por exemplo, na situação do M. em que tenho realmente comportamentos desadequados, primeiro tentámos que ele não tivesse medidas, tentámos gerir um bocadinho ali os comportamentos. Foi óbvio que era necessário uma psicóloga e depois acabou por ser óbvio que ele iria necessitar de ter estas medidas. Portanto houve ali uma evolução. Primeiro começou apenas por ter apoio em psicologia, mas depois teve que ter medidas universais, por exemplo. No caso da S. também surgiu após a morte da mãe. Portanto, foi por necessidade de dar algum reforço que a mãe dava e deixou de poder dar, infelizmente. Estes meninos que têm RTP, estes 3 meninos que estão juntos, 2 com dislexia e uma menina que para além daquelas dificuldades na leitura e na escrita, tem ainda problemas cognitivos, não foram logo RTP. Portanto, também não sei, às vezes, nós temos às vezes que esperar e dar tempo para ver se realmente são dificuldades transitórias ou não. Portanto, no início, eles fazem às vezes algumas trocas e depois corrigem-nas em anos seguintes. Portanto, estes meninos só no início, portanto com a pandemia eram para ser avaliados no final do segundo período do segundo ano e acabaram por ser avaliados no início do terceiro ano. Isto para quê, para já haver uma certeza de que aquilo não eram trocas comuns, ou seja, não eram situações ...portanto houve realmente uma evolução. Foram apresentadas todas as evidências, digamos assim, de que havia ali uma desconfiança acerca das aprendizagens, acerca das dificuldades, aliás. Esta menina que tem um PEI, tinha muitas dificuldades mesmo, não conseguia acompanhar de todo a turma, não era por ficar retida um ano ou mais tempo, não era, porque não conseguiu fazer nunca o percurso que os outros estavam a fazer, portanto, foi necessário mesmo a equipa voltar outra vez a reunir-se e ser ajustado e passar então a ter um PEI, um programa que permitisse pronto colmatar ou acompanhar aquilo que ela é capaz ainda de conseguir desenvolver, as suas capacidades.

E.: Mas já teve casos de alunos com medidas universais que depois deixaram de as ter e com seletivas que passaram a ter universais?

PTT 1: Não, de seletivas para universais, não, não. Porque depois as situações ficaram comprovadas e verifica-se mesmo dislexia. Os problemas cognitivos foi o mesmo, foram feitos todos os testes e ficou mesmo comprovado que necessitam dessas medidas. Agora realmente medidas universais, sim. Houve alguns alunos que tiveram no primeiro e no segundo ano medidas, mas que conseguiram ultrapassar de alguma forma, foi ali no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, que depois atrapalha todo o resto da aprendizagem, porque quando não se consegue ler, e claro quando não se consegue ler depois dificulta muito a interpretação em tudo na história, no estudo do meio, na matemática... E a falta de compreensão do que se está a ler condiciona muito. A partir do momento em que adquirem essa capacidade de leitura e de escrita, acabaram depois por sair, por deixar de ter essas medidas. Não deixam de ser

acompanhados, como é óbvio, porque tenho lá mais meninos com algumas dificuldades que vou ter que acompanhar apesar de não terem medidas nenhuma, mas que têm ali sempre um apoio um bocadinho maior. Porque nós não temos alunos no mesmo nível, não é. Cada um está ao seu nível e se calhar alguns, que são tão autónomos, que não precisamos dar apoio absolutamente nenhum. Mas há aqueles que requerem sempre um bocadinho mais de atenção. Não fizemos medidas para esses meninos, mas sabemos que a... temos que estar atentos para conseguir ultrapassar ali alguma, alguma dúvida que surja e temos um grande contacto com os encarregados de educação. Portanto, tanto eu como a colega de inglês, como os professores de AEC, sempre que surgem algumas situações, algumas dúvidas, coisas que vimos que eles não conseguem fazer ou que estão a ter dificuldades, entramos com facilidade em contacto com os encarregados de educação. E é muito importante esse contato para, para o bem da criança, para a evolução.

E.: Lembra-se que situações concretas que justificaram a mudança de medidas universais para medidas seletivas?

PTT 1: Quer dizer, vendo, por exemplo, os textos escritos dos dois alunos disléxicos, por exemplo, eram sempre os mesmos erros que eram encontrados, era sempre uma letra bastante disforme, uma caligrafia, uma caligrafia bastante irregular, havia ali muitos indícios de que estaria ali, pelas trocas, pela lentidão com que liam, havia ali sempre alguns indícios. E claro com a parte cognitiva, então ainda mais, porque a memorização de determinados conteúdos, serem repetidos, muitas vezes eram questionados novamente para ver se ouviram aquilo que tinham aprendido, e às vezes não conseguiam memorizar... Quer dizer, são tudo indícios que levam a que tenha que haver ali uma avaliação. E acho que neste agrupamento ainda se vai conseguindo fazer, ter uma equipa, ou seja, ter apoio, no sentido de a ajudarem-nos a compreender o que é que aquela criança tem, ou seja o professor não está sozinho, sinto muito isso, pronto. Há muita gente a tentar ajudar, mesmo às vezes voluntariamente, porque não têm obrigação de estar a ver os nossos alunos, porque têm os alunos que apoiam e, no entanto, às vezes ajudam-nos a ver um bocadinho mais minuciosamente as situações.

E.: Como é que, em termos práticos, se tem avaliado a eficácia das medidas implementadas?

PTT 1: É assim, nós temos um feedback quer formal quer depois mais a... sumativo, digamos assim, muito constante, ou seja, nós estamos em permanente avaliação, digamos assim, dos meninos, não é. Mesmo quando não chamamos avaliação formativa, basta que eles falem, basta questioná-los no dia a dia... fazer...eu tenho muito hábito de questionar os alunos para não perder nenhum, ou seja para que nenhum um deixe de responder, de fazer as perguntas por uma determinada ordem depois inverte a ordem, ou seja, eu nunca deixo que nenhum aluno fique sem responder a questões. Ou seja, é muito fácil identificar as dificuldades que eles vão tendo. Conseguimos facilmente perceber que aquele aluno já não conseguiu responder a 2 ou 3 questões que foram colocadas, ou...Pronto eu acho que não é difícil avaliar e apercebemo-nos logo dos meninos que temos à frente, e ao fim de 4 anos então, temos noção de que, se calhar podíamos ter colocado aquele menino com medidas, mas depois, por outro lado pensamos, porque ele consegue depois fazer outras coisas tão bem, quer dizer ficamos

sempre...quer dizer, não há certezas absolutas, digamos assim, mas temos consciência que tentamos fazer o melhor, pronto.

E.: Conforme vai fazendo essa avaliação, também vai ajustando as medidas, ou pelo menos a frequência das medidas a implementar?

PTT 1: Exatamente, às vezes é necessário utilizar mais uma medida, outras vezes outra, outras vezes nem é necessário. Até mesmo nas medidas de avaliação, a diferenciada, também nem sempre são necessárias porque conseguem muitas vezes fazer sem recorrer a essas medidas. Portanto, acho que é fácil, a parte da avaliação é fácil. A burocracia é que é difícil! (riso)

E.: O que pensa sobre esse tipo de avaliação que tem vindo a ser desenvolvida?

PTT 1: Pronto, é assim, realmente a parte burocrática é que às vezes é um bocadinho dolorosa. Para já temos a parte de ter que preparar às vezes, quer dizer muitas vezes, materiais diferenciados. Logo aí implica mais algum tempo nessa preparação, porque são situações muito díspares, não há ali situações iguais. Portanto, às vezes é difícil conseguir, conseguir fazer uma mesma adaptação que dê para todos e é quase sempre impossível. Portanto, essa parte já é mais trabalhosa e depois a parte da avaliação, claro que também depois tem que se ter em conta determinados aspetos, não é, meninos com dislexia têm que ser avaliados doutra forma, depois há muitos papéis. Por exemplo, a menina que tem PEI tem que ter um documento próprio para avaliação, ou seja, não é avaliada na mesma grelha que os outros meninos. Ela tem que ter, acho que foi a EMAEI que produziu ali um documento que tem que ter ali as notas dela e estar ali um bocadinho fundamentada a avaliação dela. Pronto, isto no caso do PEI. Nos RTP nós temos que fazer sempre um relatório, aliás tem que ir sempre periodicamente todas as alíneas que eles têm, o que surtiu efeito, o que não surtiu efeito, se realmente eles evoluíram se não evoluíram. Portanto isso é feito aluno a aluno. Portanto, burocracia existe e muita! E no final do ano claro está temos que fazer deixar preparado para o próximo ano tudo aquilo que deve ser ajustado e lá mais um papelinho para cada um, para que tudo fique preparado para o próximo ano. Realmente há muita burocracia e é o que mais me aflige no meio disto tudo! Não tenho problemas nenhuns em trabalhar com meninos diferentes, com meninos que têm que ter mais atenção. Isso é o dia a dia, temos que nos deslocar entre meninos para conseguir colmatar ali as dificuldades, mas isso é o, digamos, que é o prato do dia, é o normal. Enquanto esta parte burocrática, sabendo nós que sabemos o que é que cada um vale, o que é que cada um tem, temos que estar sempre a fazer estes registos, quer em ata, quer depois em documentos próprios, e isso sim, é bastante mais trabalhoso.

E.: Quem são os intervenientes, além do professor titular, quem são os intervenientes nesta avaliação?

PTT 1: Portanto, o professor, no caso das medidas universais, eu peço sempre ajuda aos professores de apoio educativo e à psicóloga, também neste caso, como eles têm psicologia, a psicóloga também interfere e vem no relatório que nós colocamos no GIAE, vai lá aquilo que a psicóloga referiu destes meninos. No caso dos outros meninos, quer o terapeuta da fala quer a psicóloga, dos que têm psicologia, pronto, quer a professora de educação especial, deixa sempre também a sua avaliação aí. E conversamos muito, os papéis andam muitas vezes para

cá e para lá, até se chegar a uma avaliação mais adequada. Portanto todos os intervenientes que atuam junto do menino, depois acabam por participar. Até, por exemplo, há 2 meninos que vão, que têm música e têm também ginástica, não é bem ginástica, por acaso, é uma terapia, uma atividade que a professora de educação física faz com eles exercícios para melhorar a mobilidade deles, digamos assim. Todos eles deixam um relatório para que...para que se junte e os pais tenham conhecimento, todos eles.

E.: Qual é o contributo dos pais na definição das medidas e na seleção dessas medidas implementadas?

PTT 1: Portanto, os pais são sempre chamados para, para nós falarmos sobre a situação, para sabermos mais coisas para além daquilo que nós sabemos em sala de aula, não é, portanto, situações que às vezes passam até por situações que a criança viveu anteriormente, por exemplo. Temos, portanto, uma conversa com os pais e nessa conversa geralmente está sempre a psicóloga. Por vezes também o terapeuta da fala, depende das situações, é sempre convidado o professor de apoio educativo e às vezes até algum professor de educação especial, quando já desconfiamos que há, há ali alguma situação que vai envolver, a parte da educação especial. Portanto, há sempre uma conversa com os pais e onde eles estão também dão o ponto de vista deles. Ficamos muitas vezes a saber que ainda não foram vistos, por exemplo pelo oftalmologista, ou pelo otorrino, por exemplo, porque às vezes são situações que se resolvem colocando óculos. Quer dizer, às vezes parece que os meninos estão com grandes dificuldades na leitura e nem sequer estão a ver o que está no quadro. Quer dizer, tentamos sempre saber se eles já foram vistos nessas áreas, por médicos especialistas, mas também tentamos saber um bocadinho o percurso e se o pai concorda ou não que realmente seja feita a avaliação, não é. A partir do momento em que o pai concorda que é feita uma avaliação do menino, aí avançamos então para essa avaliação com os técnicos. Mas é assim, até agora nunca tive, por acaso nenhuma oposição, ou seja, os pais acabam por ver um bocadinho também aquilo que nós vemos, pelo menos da minha parte estou a falar da minha experiência. Não quer dizer que não haja situações em que realmente os pais não queiram ver, mas não tenho tido razão de queixa. De todos aqueles alunos que eu chamei os pais, eles compreenderam que realmente era para o bem deles e que era uma mais valia, digamos assim, que as escolas estavam a oferecer para que os filhos tivessem um melhor desempenho.

E.: Nenhum deles, por exemplo, nunca houve um caso em que algum pai tivesse dado uma ideia de como lidar com aquela dificuldade, ou com aquele aluno, em determinadas situações, para ser implementado também na escola?

PTT 1: Às vezes o que eles fazem é uma comparação, digamos assim, dos comportamentos que eles têm em casa e às vezes os comportamentos são um bocadinho diferentes, porque o facto de às vezes serem, terem a atenção exclusiva para eles em casa e não terem na escola, por exemplo, isto é uma das situações que eu tenho, realmente, mas a mãe compreende perfeitamente porque também vê o filho interagir com outros meninos fora do contexto escolar, não é, e compreende perfeitamente aquilo que nós referimos. Mas efetivamente nem sempre os comportamentos em casa são iguais. Sugestões... não tanto. Às vezes os pais pedem se não seria possível se calhar colocar o filho um bocadinho mais à frente, ou acham que estar ao lado

de A ou B ou C pode perturbar um bocadinho também a concentração. Às vezes são propostas mais neste sentido. Não a impor que seja feita pronto, uma alteração, mas tentando arranjar soluções “será que não era melhor não estar junto daquele menino porque eles dão-se muito bem e depois pode interferir na concentração”, mais deste tipo de coisas do que propriamente sugestões de trabalho.

E.: Há alguma articulação entre o trabalho realizado na escola e em casa? Quando falo nesta articulação, refiro-me a medidas que sejam implementadas na escola e que possam ter uma continuidade em casa?

PTT 1: Sim, sim, há. Portanto, para além de vários jogos que a psicóloga sugere que depois têm continuidade em casa, para além disso, às vezes existem tarefas que os pais sabem que à partida vão para tentar complementar um bocadinho o trabalho. Falo por exemplo do caso do aluno com dislexia, por exemplo. Às vezes há determinados exercícios que o terapeuta da fala sugere, não é, que depois em casa eles sabem que têm de treinar aquele tipo de exercício. Há exemplos efetivos dessa continuidade. A... claro que há famílias que dão essa continuidade, outras se calhar não têm tanta possibilidade de acompanhar, porque há famílias que trabalham, como por exemplo esta menina que tem PEI, é impossível! A mãe tem telefone ainda de teclas, portanto, tem que haver sempre ali um contacto telefónico e é muito mais difícil a comunicação e estar a enviar tarefas que a mãe depois não compreende como é que há-de ajudar, porque ela própria também não tem capacidade para a ajudar, quer dizer também às vezes não é possível, pronto. Mas sempre que é possível, sim sempre que é possível tentamos fazer um prolongamento em casa daquilo que está a ser feito na escola. Há pais, exemplo, eu tenho um menino que se atrasa muito nas tarefas e muitas vezes já vem de casa com parte do plano do dia com a data, por exemplo, com o nome feito, já com os abecedários para tentar portanto agilizar, por iniciativa dos pais que são pais colaborantes e tentam ajudar no que podem.

E.: Da sua experiência profissional, quais as dificuldades com que se tem deparado na implementação prática destas medidas e como é que as tem superado?

PTT 1: Dificuldades existem sempre porque nós temos que ter o dobro do tempo do dia (riso) para fazer as vezes para conseguirmos às vezes adaptar determinados materiais e fazer em sala de aula conseguir às vezes estar com atenção a tantas situações tão diferentes, não é, porque geralmente a menina que tem PEI está a fazer um trabalho ao nível de primeiro ano, início do segundo, portanto temos que estar sempre, eu digo estamos porque o professor de apoio educativo só não vai à sexta-feira, o resto dos dias vai sempre um tempo de 1 hora e meia. Portanto, é necessário que estejamos sempre com atenção a esta situação, que é diferente, e que a aluna trabalha às vezes só com algum apoio por parte do professor, e depois atender a todas as outras situações. Quer dizer, parecendo que não, são 7 meninos que têm medidas, fora os outros que também precisam da professora, a professora está lá para eles! Portanto esta gestão de tempo e gestão de apoios tem que ser assim uma luta diária, mas realmente também depois há a parte do ter que adaptar muita coisa. Aí também conto com o apoio do professor e do apoio educativo e mesmo da educação especial. A colega se eu necessitar de fazer alguma tarefa na sala que não esteja bem adequada, ela própria também por vezes

oferece-se para dar alguma ajuda, para fazer da forma que eles necessitam, os meninos que ela apoia, e acaba por também dar essa colaboração. É assim, não acho impossível, não é fácil, não é. Não vou dizer que é fácil porque todos os dias chegamos ao fim do dia cansados, com a sensação de que foi mais um dia esgotante, não é. Mas de qualquer forma há alguma satisfação em vê-los a evoluir. Portanto, só isso, eu acho que o objetivo 54 é esse, é cada um chegar lá, não é, chegar lá da forma melhor que conseguirmos encontrar e que todos tenham sucesso, no fundo. E na minha turma eles têm tido todos sucesso, apesar das dificuldades, o que interessa é chegar ao objetivo.

E.: Eu vou agradecer mais uma vez toda a sua colaboração prestada e vou perguntar se há algum outro assunto que eu não tenha questionado, alguma outra coisa que queira dizer ou acrescentar sobre este assunto que eu ainda não tenha questionado e que tem vontade de falar sobre ele.

PTT 1: Pronto, é assim, efetivamente eram necessários, apesar de eu ter estes apoios todos, eu não tenho permanentemente estes apoios todos, como é óbvio. Tenho uns tempos semanais, que se calhar são poucos. Eu acho que efetivamente, uma integração destas, porque são muitos meninos integrados numa turma, se calhar...seria necessário que houvesse mais algumas formas de ... estes miúdos serem apoiados, nomeadamente a menina que tem um PEI, necessitava de mais tempo de atenção, porque é um trabalho sempre diferente e que requer sempre atenção, porque há disciplinas em que ela consegue fazer perfeitamente, as expressões, as disciplinas de educação artística ou educação física, até de O.C. Mas há uma coisa muito importante que eu gostaria de dizer, porque estes meninos contribuem muito para o desenvolvimento dos outros meninos também, nos colegas. Acho que isso é muito importante ser referido porque o facto de eles saberem que tem ao lado alguém que está, que pode estar a necessitar de ajuda, eles próprios querem ajudar, portanto eles próprios tentam de alguma forma explicar "olha a professora disse que era para fazer assim", "estás a perceber?", "não tens essa pergunta bem" ou às vezes dizem "Professora, pode chegar aqui, por que o colega não está a perceber muito bem." Quer dizer eu acho que eles têm um apoio, ou seja, eles próprios são um apoio aos colegas, aos parceiros. Isso torna-os muito mais humanos, muito mais cívicos, muito mais atentos ao outro, não é, e são coisas que eu valorizo! Eles percebem perfeitamente que os colegas têm um problema, já falámos muitas vezes sobre a diferença e sobre o facto de todos nós termos problemas, podem não ser deste foro, que nem tenha propriamente a haver com a escola, mas há meninos que têm imensas dificuldades, sei lá, a subir escadas ou a descer escadas, quer dizer, problemas todos nós temos, não somos bons em tudo! E eles compreenderem que aqueles meninos necessitam de superar as suas dificuldades e eles sentem-se valorizados por conseguir ajudar os colegas. Isto eu acho que é realmente muito importante e é uma mais-valia para a integração em sala de aula. É a parte que eu mais gosto (riso) vou ser sincera, porque é a parte gratificante perceber que isto também é importante para os outros, não é só importante para estes meninos que têm dificuldades e precisam de medidas. Mas para os outros que não, que supostamente não precisam de medidas, mas que se empenham para que haja uma evolução dos colegas e colaboram, colaboram em sala de aula para que tudo corra bem.

E.: Mais uma vez agradeço imenso a sua disponibilidade. Após a transcrição da entrevista enviar-lha-ei para confirmar tudo que foi dito. Mais uma vez informo que estão assegurados o anonimato e a confidencialidade das informações. Agradeço imenso porque foi realmente uma entrevista muito rica.

PTT 1: Foi um prazer! (riso)

Entrevista – PTT2 – 04/04/22

E.: Olá, boa tarde!

PTT2: Olá, boa tarde.

E.: Esta entrevista faz parte de um estudo que se está a realizar no âmbito do mestrado em Educação Especial - problemas de cognição e multideficiência. O Tema do estudo é a “Perceção dos professores e das famílias sobre as medidas de suporte à aprendizagem inclusão inscritas no decreto-lei 54/ 2018 de 6 de julho e a sua aplicação na prática pedagógica”. O objetivo desta entrevista é precisamente conhecer a opinião dos professores sobre os critérios de seleção e implementação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Solicito a sua colaboração, uma vez que é professor titular e a sua opinião se reveste de grande importância na elaboração deste estudo, agradecendo desde já a preciosa contribuição prestada. Peço, antes de mais, a sua autorização para gravar a entrevista, assegurando o caráter confidencial das informações bem como o seu anonimato. Autoriza a gravação?

PTT2: Sim, autorizo.

E.: Muito obrigada. Então vou começar. Como sabe no sentido de facilitar a inclusão de todos, o decreto-lei número 54 de 2018 definiu 3 tipos de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: as medidas universais, as medidas seletivas e as adicionais. O que pensa sobre estas medidas e quais as vantagens da sua implementação?

PTT2: É assim, em relação às medidas universais, eu tenho uma aluna que neste momento está a beneficiar e para ela não posso dizer que esteja a ser muito vantajoso, porque é uma menina que tem muitos problemas, e... só agora foi avaliada e neste momento já tem um RTP, mas ainda não estão a ser implementadas a cem por cento essas medidas. Só agora no terceiro período é que vai acontecer isso, mas de qualquer maneira há medidas que já estão a ser benéficas para ela. Neste momento, tenho mais 2 alunos que referenciei também para medidas universais, com bastantes dificuldades, mas também vai ser implementado só no terceiro período. E penso que é vantajoso para todos os alunos porque assim vão conseguir ultrapassar as dificuldades, não é?

E.: A segunda pergunta que eu tinha, em parte já foi respondida que era, na sua turma atual teve necessidade de aplicar algumas destas medidas?

PTT 2: Sim, sim, sim. Porque os alunos estavam a ter , principalmente a português e matemática bastantes dificuldades e assim... mas de qualquer maneira, mesmo com as medidas universais, isto fica assim, como é que eu explico...a... na realidade depois, não é, vai ser assim um bocado mascarada, vamos lá, porque na realidade as fichas vão ser mais fáceis para eles, não é, eles depois vão ter uma nota, em relação aos outros alunos, se calhar possivelmente melhor, não é, e não sei até que ponto também..., bem a avaliação vai ter que ser diferente para eles ,não é, porque têm medidas universais, mas de qualquer maneira, em relação aos outros alunos não sei se vai ser assim tão... tão equilibrado, vamos lá.

E.: No caso dos seus alunos, as medidas que estão a ser implementadas são só medidas universais, até agora?

PTT2: Sim, sim.

E.: Mas a partir do terceiro período, como disse, vai aplicar medidas seletivas?

PTT 2: Em relação a uma aluna, possivelmente sim, porque estas não estão a ter aquele resultado que eu estava à espera.

E: Que situações levaram à necessidade de aplicar essas medidas? Também já foi referido, mas se pudesse explicar melhor eu agradecia.

PTT 2: Que situações, então eles não estavam a conseguir acompanhar as matérias que estavam a ser ministradas em cada disciplina, não é. Em português já estava a começar a ficar para trás, porque isso também por vezes se deve à falta de estudo em casa e à falta de empenho. Principalmente desta menina que eu estava a dizer que agora vai ter a RTP, porque ela tem bastantes dificuldades e se calhar até tem mais alguma coisa além só destas dificuldades.

E.: Quem é que participou na seleção dessas medidas, das medidas universais e no caso do RTP das medidas seletivas?

PTT 2: Das universais, foi a colega que está comigo também na sala, de segunda a quinta, que é professora que nos dá apoio.

E.: Apoio educativo?

PTT 2: Sim, sim, apoio educativo. Foi ela também que me ajudou. Nós sentamo-nos as duas e vimos quais eram as medidas a que iriam ser aplicadas, que eram melhores para estes alunos, não é. E em relação ao RTP que foi feito para esta aluna, foi também com a colega da educação especial e com a psicóloga que nós fizemos este RTP.

E.: Como é do seu conhecimento, o decreto-lei 54 de 2018 considera a possibilidade de se aplicar várias e diferentes medidas universais, como por exemplo, e vou passar a citar: 1-a diferenciação pedagógica, 2-as acomodações curriculares, 3-o enriquecimento curricular, 4-a promoção do comportamento pró social e a5- intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. Quais destas alíneas foram selecionadas para os seus alunos com mais frequência, ou seja, quais destas alíneas são mais escolhidas, digamos assim.

PTT 2: Então, diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, mas a diferenciação pedagógica penso que foi a mais selecionada, sim eu acho que é. A...a promoção do comportamento e a intervenção em foco académico, nós aqui até só escolhemos duas. Portanto as medidas mais selecionadas são a diferenciação pedagógica e em segundo lugar as acomodações curriculares, sim. Foi isto mesmo.

E.: Que situações, na sua opinião, que situações justificam a implementação de medidas seletivas ou adicionais?

PTT 2: É assim, quando o aluno não está a conseguir acompanhar as matérias que estão a ser dadas na altura, não é, porque depois o aluno começa a ficar para trás. Por exemplo, eu tenho um primeiro ano. Esta menina que agora tem RTP não sabe ler ainda. Ela não conseguiu acompanhar os outros colegas quando eles estavam a aprender as letras, por exemplo as vogais, depois a seguir as consoantes, ela não conseguiu acompanhar.

E.: E, portanto, na sua opinião, quando ela não conseguiu acompanhar, na sua opinião é quando deixam de fazer efeito as medidas universais?

PTT 2: Sim. É que quando todas já estão esgotadas é que nós temos que partir para as outras.

E.: Qual é o papel do professor da educação especial na seleção e na implementação destas medidas?

PTT 2: Qual é o papel... Eu acho que é muito importante, porque depois é ele que nos vai ajudar também a implementar estas medidas, não é, na medida em que... vai acompanhando também o aluno e se calhar sabe-nos dizer mais ao certo, ou se calhar sabe, como é que vou explicar, consegue ver melhor algumas coisas que nós não conseguimos ver, não é. Por isso está na educação especial e nós como professores, se calhar não conseguimos ver ali algumas dificuldades. Não sei como é que hei de explicar melhor.

E.: Mas sente que é um apoio?

PTT 2: Tem sido um apoio essencial! Eu também tenho outro aluno que já tinha RTP do ano passado, mas isso também foi por outro caso. É que no ano passado ele como ficou retido por faltas, mas além disso ele também tem outras dificuldades. Essas colegas têm sido um grande apoio porque me têm ajudado também em sala de aula, não é. Este aluno vai com essa colega e faz o trabalho que é um bocadinho diferenciado daquilo que eu faço na sala de aula. E por vezes também me ajuda nas fichas, porque depois quando eu estou a aplicar as fichas na sala de aula, a ficha dele, como é diferente, a colega também vai ajudando. Ele por vezes quando vai com ela, se eu achar que há necessidade, leva a ficha para fazer com a colega. Senão vai fazendo na sala, mas como as fichas são diferentes, mas pronto, têm ajudado bastante, é um grande apoio também.

E.: De que forma é assegurada a participação dos diferentes professores da turma no processo de implementação das diferentes medidas de suporte à aprendizagem inclusão? E eu quando falo dos professores estou-me a referir sobretudo ao apoio educativo, ou seja, de que forma é que estes professores de apoio educativo, o professor de inglês, o professor das AEC, se for caso disso, no caso de música e de outras atividades, como é que a participação destes professores é assegurada na implementação também nessas áreas das diferentes medidas adotadas?

PTT 2: A...vou dar um exemplo: na semana passada a colega das AE, de expressões, fez um trabalho com os alunos, e estava lá também esta menina que eu estou a dizer que foi agora, vai ter agora RTP e a colega esteve-me a explicar o que ela tinha feito. Um trabalho completamente diferente dos outros. E pronto a gente vai conversando acerca das dificuldades destas crianças e elas vão-nos dizendo também quais são as dificuldades que elas sentem em relação ao trabalharem com estes alunos. E pronto, se calhar eu de vez em quando também lhe vou

dizendo, se calhar é melhor fazer assim, e ela também me disse que fez esta atividade e correu bem ou aquela corre menos bem. Nós vamos sempre falando e vamos sempre comunicando para ver as melhores maneiras de também os alunos ultrapassarem as dificuldades que têm, não é. Não sei se respondi à pergunta?

E.: Sim, sim. Perante a evolução da situação dos alunos houve alguma vez a necessidade de mudar, face a algum caso, o tipo de medidas, por exemplo, de medidas universais para seletivas ou de seletivas para adicionais, ou vice-versa?

PTT 2: É assim de universais para seletivas vou ter agora esta aluna. Sim porque as seletivas já não estavam a fazer o efeito que nós queríamos, não é. Ela não estava a conseguir atingir estes objetivos e agora vai ter as seletivas. Vamos ver se agora vai dar mais algum resultado porque está a ser muito complicado.

E.: E no grupo que teve anteriormente, nos outros alunos que teve anteriormente?

PTT 2: Nos anteriores, houve mudança de universais para seletivas. Nunca aconteceu o contrário. Comigo nunca aconteceu.

E.: Que situações justificaram essa mudança de medidas universais para seletivas?

PTT 2: Então as razões foram que ela não está a conseguir, baralha as letras, não consegue e também não consegue em matemática. Está a ser muito complicado, não associa a quantidade ao número... mais, que posso dizer mais, ao nível do português troca as letras. Eu até acho que ela nem conhece as letras, mesmo algumas vogais ela troca-as, há ali uma grande confusão e se tem uma imagem, ela diz logo aquela palavra é associada aquela imagem e nem sempre é... pronto há aqui uma grande confusão, muita dificuldade e por vezes também quando explico uma coisa ela nunca consegue entender, faz sempre tudo ao contrário. Não consegue entender o que lhe estamos a pedir, uma ordem ou um pedido que é dado, ela nunca consegue, não, não.

E.: Em seu entender, que situações poderão justificar que um aluno que beneficia de medidas seletivas ou adicionais possa cumulativamente beneficiar de medidas universais?

PTT 2: Então, quando esse aluno começar a ter assim tantas dificuldades. Eu acredito que haja alunos que nós pronto, não sei, talvez imaturidade. Também pode acontecer, nem todos os alunos aprendem ao mesmo ritmo, não é, à mesma velocidade. Cada um é diferente. Eu acho que vai por aí, porque um aluno até pode ter muitas dificuldades no início do ano, do ano e depois, se calhar com o decorrer do ano até talvez consiga superar essas dificuldades e depois consigam mudar, não é. Eu acredito que sim.

E.: Mas pensa que, mesmo tendo medidas seletivas, deve continuar a implementar as medidas universais?

PTT 2: Sim, eu acho que sim, se ele já não tiver assim tantas dificuldades porque é que não pode voltar novamente às universais? Se calhar depois até podem deixar de ter essas medidas.

E.: Eu acho que não me fiz entender. Aqui não é voltar para trás. O que eu pergunto é se mesmo com as seletivas, vamos imaginar essa aluna que vai ter um RTP, portanto vai ter medidas seletivas. As medidas universais que foram selecionadas para essa aluna devem continuar a ser implementadas?

PTT 2: Eu acho que muitas delas sim, vão continuar a ser. Sim. É assim porque, na realidade, nós quando fazemos medidas de suporte à aprendizagem para uma criança, a... não quer dizer que isto exista sempre. Elas depois também podem superar as dificuldades e até podem não precisar destas medidas, não é.

E.: Em termos práticos, como é que se tem avaliado a eficácia das medidas de suporte e apoio à aprendizagem implementadas?

PTT 2: Através de fichas, por exemplo, da oralidade também. Eu acho que é isso. Então como é que vamos avaliar? Eu acho que a avaliação é assim.

E.: Mas é professora titular sozinha que avalia este aluno?

PTT 2: Não, eu faço sempre isso com as colegas, quando tenho alunos com medidas nunca faço uma avaliação sozinha. Acho que deve ser sempre com os colegas que também estão a apoiar esse aluno, porque se estamos a fazer um trabalho em conjunto não é para estarmos a fazer depois uma avaliação individual, não é.

E.: O que é que pensa sobre esse tipo de avaliação que tem vindo a ser desenvolvido?

PTT 2: Eu acho que até agora tem corrido bem. Vamos ver. Se daqui para amanhã achar que não...mas até agora tem corrido bem. Nós trabalhamos em conjunto, não se trabalha individualmente.

E.: Quem são então os intervenientes na avaliação?

PTT 2: Então é o professor titular, é a professora de apoio educativo, se houver psicóloga, se houver terapeuta da fala, se houver no caso a professora de educação especial, são todos, são todos os intervenientes no processo do aluno.

E.: Qual é o contributo dos pais na definição ou seleção das medidas de apoio à aprendizagem?

PTT 2: Nestas medidas que falamos, é assim, nestas e em todas, os pais deviam apoiar bastante os filhos em casa e deviam trabalhar com eles em casa. Esta menina também não tem evoluído grande coisa porque ela também não, para dizer a verdade ela quase não trabalha nada em casa. Só para ver, eu mando trabalhos de casa e na maioria das vezes não os traz feitos. Por isso, os pais têm que perceber que isto é um trabalho em conjunto, não é um trabalho só nós na escola.

E.: Mas houve alguma reunião com os pais destes alunos antes de implementar estas medidas?

PTT 2: Sim, sim, claro que sim. Claro que sim. A mãe desta menina, nós conversamos com ela, ela disse que ia ajudar e que ia ver o que conseguia fazer, mas, na realidade, o trabalho não tem sido muito.

E.: Ela deu alguma ideia, alguma dica, alguma sugestão de alguma medida que se pudesse utilizar?

PTT 2: Não, nada, nada.

E.: Há alguma articulação entre o trabalho realizado na escola e em casa? E eu quando falo desta articulação, pergunto se alguma das medidas que foram adotadas para estas crianças têm um prolongamento de execução em casa?

PTT 2: Sim, aquele trabalho que eu faço com esta aluna na sala, depois eu tento que em casa seja a continuação.

E.: Da sua experiência, quais as dificuldades com que se tem deparado na implementação prática destas medidas e como é que as têm superado?

PTT 2: A meu ver nós deveríamos de ter mais apoio dentro da sala de aula, devia haver mais professores a apoiar estas crianças. Porque eu tenho 20 alunos e é claro que não consigo estar com os 20 alunos ao mesmo tempo, não é. E para mais se depois tenho alunos que têm estas medidas e estas dificuldades, é muito difícil, e para mais, eu tenho um primeiro ano, este ano, é muito difícil eu estar a dar apoio a todos. Por isso se tivesse mais apoio na sala de aula, mais colegas do apoio, professores de apoio educativo, era muito melhor porque assim podíamos fazer até mesmo por grupinhos e a colega ajudavam mais, só que pronto, não há recursos, é o pior de tudo, são os fracos recursos que as escolas têm.

E.: Então como é que tem superado essas dificuldades?

PTT 2: É assim, eu vou superando, vou tentando, quando a colega do apoio que lá está, eu peço à colega para ficar mais com estes alunos, eu depois vou trabalhando no grande grupo, e eu ela vamos nos organizando assim desta forma, vamos fazendo uns grupinhos pequeninos com aqueles que têm mais dificuldade, e para estes alunos, principalmente que têm as medidas, para ver se conseguimos que eles consigam ultrapassar as dificuldades. Porque só eu na sala de aula para estes 20 alunos é muito difícil.

E.: Muito obrigada mais uma vez por toda a colaboração prestada. Há mais alguma coisa que queira acrescentar ou dizer sobre o assunto que porventura eu não tenha questionado?

PTT 2: Eu acho que não, obrigada também. Acho que já foi tudo dito e é assim, nas escolas o que nós precisamos? É de mais recursos principalmente. Porque se tivéssemos mais recursos, principalmente professores para ajudar estas crianças, se calhar até elas iriam ultrapassar mais rapidamente as dificuldades, acho eu. Porque há muita falta de recursos.

E.: Então após a transcrição desta entrevista enviar-lha-ei para confirmar tudo que foi dito. Mais uma vez informo que estão assegurados o anonimato e a confidencialidade das informações. Mais uma vez agradeço a disponibilidade. Muito obrigada.

Entrevista- PTT 3 _29/3/2022

E.- Olá, . tudo bem?

PTT 3 - Olá! T. Tudo bem, obrigada.

E. - Vou começar. Esta entrevista faz parte de um estudo que se está a realizar no âmbito do mestrado em educação especial - problemas de cognição e multideficiência. O tema de estudo é "A perceção dos professores e das famílias sobre as medidas de suporte e apoio à aprendizagem inscritas no decreto-lei nº54/ 2018 de 6 de julho e a sua aplicação na prática. O objetivo desta entrevista é precisamente conhecer a opinião dos professores sobre os critérios de seleção e implementação das medidas de suporte e apoio à aprendizagem e inclusão. Solicito a sua colaboração uma vez que é professor titular e a sua opinião se reveste de grande importância na elaboração deste estudo, agradecendo desde já a preciosa contribuição prestada. Peço antes de mais a sua autorização para gravar a entrevista, assegurando o carácter confidencial das informações, bem como o seu anonimato. Confirma que autoriza a gravação?

PTT 3-

E.- Vou pedir para falar mais alto um bocadinho, que eu estou a ouvir mal e já pus isto aqui no máximo.

PTT 3- Sim, autorizo.

E- Então, vamos começar. Como sabe, no sentido de facilitar a inclusão de todos, o decreto-lei nº 54/2018 definiu 3 tipos de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: as medidas universais, as medidas seletivas e as medidas adicionais. O que pensa sobre estas medidas e quais as vantagens da sua implementação?

PTT 3- É assim, as medidas, as medidas, dessas 3 medidas, 2 já, já, já experienciei e já vivenciei com os meus alunos, que são as medidas universais e as medidas seletivas. As adicionais nunca experienciei. A... e confesso que não estou assim muito, muito dentro do assunto. Mas das universais e das seletivas pronto, já, já experienciei e já tenho mais noção daquilo que , que, pode beneficiar os alunos, e, e, mais ou menos, do que...ou seja, como é que eu hei de dizer, é mais no sentido de os beneficiar propriamente. Pronto. Agora as medidas universais ...a....garantem praticamente que o aluno vá sempre alcançando os seus objetivos. Porque elas, realmente, o leque de medidas universais é extremamente vasto e pretende que o professor possa realmente adaptar várias coisas para que o aluno consiga atingir os seus objetivos. No entanto, na minha opinião acho que elas podem mascarar um bocadinho aquilo que realmente o aluno sabe, porque está, está pré-definido tanta coisa, tantos benefícios, tantos, tantos, tantos... porque a lista de medidas universais é imensa, praticamente quando o aluno é avaliado, a...pele menos é aquilo, é aquilo que eu sinto, quando eu estou a avaliar o aluno, tendo em conta as medidas universais, eu tenho consciência de que aquele não é, não é o aluno, não é ele. Aquilo é....não sei se me estou a expressar bem. Tendo em conta as medidas universais, ele conseguiu, mas realmente, não é, no fundo, no fundo, aquilo que ele sabe não corresponde

àquilo que ele apresenta, depois da aplicação das medidas. Eu tenho consciência que aquele aluno não consegue, e não atingiu aquilo. Porque só atingiu porque tem aquelas medidas, ou seja, a minha sensação é: bem, este aluno realmente atingiu níveis positivos, portanto, que é o que as medidas universais pretendem, porque teve direito a estas medidas todas. Mas, na, na realidade, o aluno não aprendeu, não sabe. Portanto este é um bocadinho o meu receio... às vezes de aplicar tantas medidas, porque no fundo está a mascarar um bocadinho o aluno. É essa a minha sensação, porque está contemplado tanta coisa nas MU, leitura dos testes, testes adaptados, consulta dos manuais, consulta dos cadernos, a...a...utilização de materiais complementares, sei lá,.. imensas coisas. Ora bem, se um aluno, por exemplo, eu por acaso este ano tenho 1º ano, mas imagine 4º ano, está a fazer um teste de Estudo do Meio sobre a História de Portugal. Ora, o aluno é questionado sobre um tema qualquer, tendo ele MU, imagine que eu contemplo a consulta do manual, é obvio que ele não vai acertar, mas ele não sabe a questão. Ele acerta porque vai ao livro, consegue consultar e copia a resposta. Portanto, eu sinceramente, custa-me um bocado a perceber o que é que realmente os senhores que implementaram estas medidas pretendem com isto, porque no fundo, o espelho do aluno, não é, depois da aplicação das medidas, não corresponde à imagem dele. Custa-me um bocado a...e é assim, realmente existem algumas medidas que são benéficas que eu utilizo, obviamente, porque se os alunos têm direito nós como professores titulares de turma temos que, que usar tudo, mas há medidas e medidas. Acho que o leque das MU é extremamente vasto e mascara um bocadinho realmente as aprendizagens do aluno. As medidas seletivas, pronto aí já é...a história já é um pouco diferente. Eu já experienciei as MS com uns alunos que eu tive, não estavam a acompanhar o currículo, ou seja, eles estavam a frequentar determinado ano de escolaridade e os conteúdos que trabalhavam era, era do, eram do ano letivo anterior. Pronto, aí concordo. Realmente eles têm de ter uma série de adaptações e de adequações curriculares, uma vez que não estão a cumprir o currículo. Mas isso aí já é diferente. E esses alunos é óbvio que para além de beneficiarem disso, dessa adaptação do currículo, eles também beneficiam daquele grande leque das MU. Para além de se adaptar o currículo, eles também usufruem das MU. Aí já me parece se calhar um pouco mais válido, porque são crianças que estão com as aprendizagens em atraso, por acaso a experiência que tive foi a...de alunos que tinham transitado para o segundo ano, mas que não tinham adquirido as aprendizagens do primeiro, mas o que eu já experienciei das MS foi um grupo de alunos que eu já tive que transitaram para o segundo ano de escolaridade, mas não tinham adquirido os conteúdos do primeiro. Logo aí não estavam a acompanhar o currículo, e então eu tive que implementar as MS, pronto. Para além das MU, a...a..a reboque, vá, passo a expressão, das MS vão as MU, certo? Agora, concretamente das Medidas Adicionais, não tenho grande, grande coisa a acrescentar, porque nunca experienciei, nunca tive nenhum aluno que realmente tivesse, precisasse, mas pronto mas aquilo que eu tenho noção é que são alunos que vão atingir mesmo os mínimos, dos mínimos dos objetivos, neste caso a atingir no 1º ciclo de escolaridade. Mas que eu tenha muito a dizer, não tenho.

E.- Na sua turma atual teve necessidade de aplicar algumas destas medidas universais ou seletivas?

PTT 3- Sim. Tenho alunos com MU e tenho um aluno com MS. O aluno com MS, lá está, é o caso, o aluno não acompanha o currículo, não acompanha o currículo e tiveram que ser

implementadas as MS. Os outros alunos, para conseguirem atingir a...níveis positivos precisam ali de uma pequena ajuda que são as MU.

E.- Que situações concretas levaram à necessidade da aplicação dessas medidas?

PTT 3- Pronto, o aluno que tem as seletivas foi mesmo por, o aluno não conseguia acompanhar o currículo, a mãe teve uma situação especial, no último ano de pré...a...em que tinha sido pedido o adiamento desse aluno para ficar mais um ano na pré, mas depois por situações que aconteceram, a...durante o pedido, não foi deferido pelo ministério da educação, portanto o aluno teve que obrigatoriamente matricular-se no primeiro ano, pronto e após algumas semanas a...de estar com o aluno cheguei mesmo à conclusão que depois era impossível. Foi feita uma avaliação pela equipa EMAIE e chegou-se à conclusão que aquele menino realmente precisava de MS porque de todo não conseguia acompanhar o currículo. Os outros alunos que têm MU, foi, como já tinha dito anteriormente, a...por pequenas dificuldades que...que sentem ao longo da aquisição dos conteúdos e mesmo da implementação das aprendizagens, que eu percebi que se não desse ali uma pequena ajuda eles não conseguiam atingir os objetivos. Mas, acrescentando um pouco àquela questão das MU de mascarar um pouco ali o aluno, aquilo que eu sinto às vezes, não sei se é oportuno responder já, às vezes quando eu comparo ao corrigir um teste, de um aluno que tem MU com um aluno que não tem, eu já cheguei a corrigir testes de alunos com MU que têm, que eu tenho consciência que são alunos que têm dificuldades, são alunos que precisam de muito apoio, têm melhores notas, conseguem atingir melhor os objetivos do que os alunos que não têm MU. Mas que eu tenho consciência que, em termos de aprendizagem, são superiores. Estávamos a perceber um pouco o que é que às vezes acontece com a implementação das MU e já tenho ouvido colegas em tom de desabafo a dizerem, “mas como é que é possível eu vou dar uma nota melhor a um aluno que eu tenho a consciência que não conseguia e que não aprendeu, do que a um aluno que trabalha, que se esforça, que aprende, que em sala de aula responde, e vai ter uma nota pior porque não tem UM”. Nós às vezes deparamo-nos com este dilema.

E.- Quem participou na seleção dessas medidas, nas universais e nas seletivas no seu caso?

PTT 3- Nas Universais fui eu. O PTT tem autonomia para identificar quais são as medidas que os seus alunos têm direito e que precisam. As MS não. As MS foi um trabalho feito em conjunto com a PEE e com a psicóloga do agrupamento. Foram definidas em conjunto.

E.- Como é do seu conhecimento decreto-lei nº 54 considera a possibilidade de se aplicar várias e diferentes medidas universais como por exemplo, e passo a citar as 5 alíneas: então temos a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. Destas 5 alíneas, quais foram selecionadas para os seus alunos com mais frequência?

PTT 3- Foram as adaptações e as acomodações curriculares. Você pode voltar a repetir?

E- Sim, sim. A primeira é diferenciação pedagógica.

PTT 3- Sim.

E- A segunda, são as acomodações curriculares,

PTT 3- Sim, também.

E.- A terceira é o enriquecimento curricular.

PTT 3- Essa, não.

E.- A quarta é a promoção do comportamento pró social.

PTT 3- Também não.

E.- E a quinta é intervenção com foco acadêmico ou comportamental em pequenos grupos.

PTT 3- A intervenção, sim.

E.- Portanto, é a primeira, a segunda e a última. E que situações justificam, do seu ponto de vista, a implementação das medidas seletivas e ou das medidas adicionais?

PTT 3- Daquilo que eu já experienciei, foi necessário implementar MS a um grupo de alunos que não acompanhavam o currículo. Logo aí forçosamente as MS têm que ser implementadas. E depois também já tive um outro aluno autista que também não acompanhava o currículo, e que também foi necessário implementar as MS. No fundo, anda tudo assim em redor do não acompanhar o currículo. o aluno não acompanha o currículo tem que haver ali MS que o protejam e que salvaguardem o aluno a trabalhar conteúdos diferentes do resto da turma.

E.- Qual é o papel do professor de educação especial na seleção e implementação dessas medidas?

PTT 3- É assim, o professor de educação especial, como é óbvio é especializado, não é, na matéria e às vezes o professor titular pode ter necessidade de ficar mais esclarecido de cada medida a implementar, e...o PEE como conhece melhor essas mesmas medidas pode-nos esclarecer qual, de forma a nós optarmos por uma coisa ou por outra. Também no sentido de nos dar estratégias, de trabalhar com o aluno, dar apoio. O professor do ensino especial usa outro tipo de estratégias que nós às vezes na sala de aula não conseguimos usar, por falta de tempo, por falta de logística, porque temos uma turma inteira, portanto para mim, para mim, o PEE é essencial no acompanhamento destes alunos. Tenho pena, sinceramente, que os professores não tenham direito, aliás, os professores, não, os alunos, não tenham direito a mais horas com estes professores. Uma vez que beneficiam de medidas de EE, acho que deviam ter mais tempo.

E.- Mas no caso da seleção das medidas, a sua opinião é que o professor de educação especial é importante para a seleção só ou para a seleção e implementação?

PTT 3- Eu acho que é importante para a seleção, mas também para a implementação porque para além de o PTT implementar em sala de aula, se esse aluno tiver um tempo só para ele com o PEE acho que o rendimento dele vai, vai superar, se calhar, mais facilmente as expectativas.

E.- De que forma é que é assegurada a participação dos diferentes professores da turma no processo de implementação das diferentes medidas? E eu quando falo em diferentes professores nem estou a falar de educação especial, nem de apoio educativo. Estou a falar por exemplo do caso do terceiro e quarto ano, do professor de inglês ou de professores de AEC, de educação musical ou expressão físico- motora. De que forma é que é assegurada a participação desses professores na implementação também das diferentes medidas?

PTT 3- - É assim, todos os professores do aluno têm conhecimento de todas as medidas a que esse aluno tem direito. Logo é da responsabilidade de cada um, não é, arranjar estratégias de forma a que essas medidas sejam ativadas. É da responsabilidade desse professor, não é o PTT que tem de preparar, não é, a...a...todas as atividades, não é, que esses professores vão promover com esse aluno. Portanto é da responsabilidade de cada um, mas cada um tem conhecimento de todas as medidas a que o aluno tem direito. A...nomeadamente a avaliação. Não é só em sala de aula. Também tem que ter em momentos de avaliação. Essas medidas têm que ser aplicadas sempre. Mas há sempre uma partilha entre o PTT e os outros professores, de forma a que o aluno consiga.

E.- Perante a evolução da situação dos alunos houve já a necessidade de mudar face a algum caso o tipo de medidas, por exemplo de medidas universais para medidas seletivas, ou vice-versa, de medidas seletivas para universais, ou ter medidas universais e deixar de ter? Portanto, quer em modo crescente das medidas a aplicar, quer em modo decrescente.

PTT 3.- A experiência que tive, não. Nunca houve a necessidade de alterar, mas sei que pode acontecer. Mas eu nunca alterei.

E.- Portanto, nunca passou de universais para seletivas, certo?

PTT3.- Sim.

E.- E esse aluno que tem MS, já veio com essas medidas então desde a pré?

PTT 3- O aluno que agora está com medidas seletivas, a...quando veio para a minha turma, uma vez que já tinha sido pedido o adiamento e que já estava complementado no processo do aluno Medidas a que ele já tinha tido direito no ensino pré-escolar, achou-se por bem que o aluno comesse a usufruir de MS. A par de que, inicialmente nesse tempo que eu estive com o aluno, houve necessidade de aplicar algumas MU, não foram oficialmente elaboradas, mas no fundo ele usufruiu delas. Agora o caso, este caso que estou a expor foi uma situação muito especial, foi uma situação muito complicada, não sei se servirá de exemplo, porque normalmente os alunos que usufruem de MS já passaram pelas MU. Foi um caso muito, muito, muito especial, houve aqui uma grande problemática envolvente em todo o caso, não sei se será o melhor exemplo. Mas eu sei que qualquer aluno que tenha MS já teve que passar pelas MU.

E.- No caso dos alunos que referiu já ter tido no ano anterior e tinham também medidas?

PTT 3- Esses passaram pelas Universais e só depois é que passaram para Seletivas.

E.- Então se nos focarmos nesses casos, que situações é que justificaram essa mudança de MU para MS?

PTT 3- Foi eu ter constatado e depois ter partilhado com o PEE que aqueles alunos não conseguiam acompanhar o currículo. E que necessitavam de trabalhar conteúdos do ano transato. Após eu ter chegado a essa conclusão e depois houve partilha com a PEE, foi feita uma avaliação aos alunos e chegou-se à conclusão de que as MU não, não eram suficientes para que o aluno progredisse.

E.- No seu entender, que situações poderão justificar que um aluno que beneficia de medidas seletivas ou adicionais possa cumulativamente beneficiar de medidas universais?

PTT 3- É assim. Vamos lá ver. No fundo, quando nós, quando nós observamos as MS, no fundo eu acho que já estão um pouco intrínsecas as MU, pronto. A...mas, eu acho que, eu acho que isto às vezes varia de agrupamento para agrupamento. Eu falo por mim. O ano, portanto, onde eu estive a trabalhar falando nesses tais alunos que eu referi ainda há pouco, esses alunos tinham MU. Chegou-se à conclusão que a...eles precisavam de mais medidas. Então, passou-se para as MS, mas a... naquele agrupamento o aluno tinha MS ponto. Não havia () efeito. Ou seja, o que é que eles consideravam? Que um aluno que tem as Seletivas, as Universais vão sempre com ele. Mas não existiam dois documentos - Um documento para as MU e outro para as MS. Mas curiosamente neste, neste agrupamento, quando foi falado, este aluno que eu tenho agora com MS, foi-me falado, então ele não continua a ter MU? E eu disse sim, continua, continua a ter MU. Mas, pelo que eu percebi, havia necessidade de manter o documento das Universais em conjunto com o documento das Seletivas. Portanto, há aqui uma incoerência, acho eu, de agrupamento para agrupamento.

E.- Neste caso está a falar do processo burocrático, não é?

PTT3 - Exatamente.

E.- Mas na prática, o que eu queria saber é se continuam cumulativamente a usufruir das MU.

PTT 3- Na prática esse aluno usufrui de tudo. Continuam.

E.- E acha importante que continuem com essas medidas?

PTT 3- Sim eu acho importante.

E.- Como é que em termos práticos se tem avaliado a eficácia dessas medidas implementadas?

PTT 3- Para já avalia-se diariamente em sala de aula. Nós vamos, todos os dias podemos observar avanços e recuos do aluno. E se nós constatarmos que o aluno avança e que consegue atingir é porque as medidas que estão a ser aplicadas surtem efeito. Portanto em sala de aula, mas onde é mais flagrante essa evolução ou não é realmente nos momentos de avaliação. Nota-se bastante. A... apesar do aluno em sala de aula, no dia a dia ter direito às medidas, às vezes há coisas que nós tentamos sempre: “deixa ver se ele consegue, olha agora vou fazer aquilo a ver se ele consegue”, e às vezes ficamos mais contentes, outras vezes menos, às vezes ele até consegue, outras vezes não, mas realmente onde é flagrante e onde é notório é mesmo nos momentos de avaliação.

E.- O que é que pensa sobre esse tipo de avaliação que tem vindo a ser desenvolvido?

PTT 3- Eu acho que tem sido positivo, porque realmente eu consigo perceber se alunos que têm imensas dificuldades, mesmo no seu dia a dia, quando chega o momento de avaliação e beneficiam de todas as medidas a... selecionadas, não é, e escolhidas por mim para eles, nota-se uma grande evolução, sem aquelas medidas eles não conseguiam chegar aos resultados que eu pretendo.

E.- Quem são os intervenientes na avaliação?

PTT 3- Sou eu. Nas medidas universais sou eu, pronto. A... das seletivas sou eu, a PEE e neste caso também a psicóloga.

E.- Qual o contributo dos pais na definição e ou na seleção das medidas implementadas?

PTT 3- Portanto, os pais, aliás os pais foram sempre informados por mim das dificuldades dos seus filhos. Portanto eu constantemente a... a...mantenho o contacto com todos os E.E. destes alunos, já a...a...prevenindo, para que o aluno, aliás prevenindo a...a...informando os pais que o seu filho está com algumas dificuldades. Portanto fazendo essa prevenção, para estarem atentos, para colaborarem... depois chegou-se ao ponto que havia ali realmente necessidade de implementar medidas. Os pais foram informados por mim, a...sobre a implementação de medidas, eu expliquei-lhes concretamente o que é que eram aquelas medidas, expliquei uma a uma, a...e os pais concordaram, pronto concordaram, agradeceram a disponibilidade do professor, não é, por perceber que aquele aluno precisa realmente ali de um apoio e, e... e... aceitaram. Só houve uma mãe que eu este ano tive, que assim... não aceitou assim muito, muito bem e também não compreendeu muito bem. Porquê? Quando eu falei em medidas e quando eu disse que este aluno ia ter algum tipo de apoio, as pessoas quando nós falamos em apoio pensam que é assim, que é apoio físico, que ia haver uma professora de apoio todos os dias para trabalhar com o seu filho, pronto. E depois eu aí tive que esclarecer que as MU não são um apoio físico, não há, não existe um professor de apoio para cada criança e depois expliquei como e para que servia, nomeadamente o processo de avaliação, e depois de eu ter explicado isso, todos os EE entenderam e concordaram com a implementação das medidas sem qualquer objeção.

E.- Houve algum destes pais que deu alguma ideia ou alguma sugestão de alguma medida, de alguma forma de melhor chegar àquele aluno?

PTT 3 -Não, nenhum.

E.- Nem no das medidas seletivas?

PTT 3- Esse, muito menos.

E.- Há alguma articulação entre o trabalho realizado na escola e em casa, no caso destes alunos que têm medidas universais ou seletivas, há alguma articulação de continuidade destas medidas em casa?

PTT 3.- Há, há. Os pais têm conhecimento de tudo aquilo que é feito na sala de aula e eu contacto com os E.E. praticamente todas as semanas.

PE.- Mas eles também implementam alguma medida destas em casa?

PTT 3- Sim, sim. Eu também lhes dei indicação de materiais para utilizar para trabalhar com os filhos nomeadamente em matemática vá, um exemplo, utilizar a reta graduada, para fazer contagens, utilizar material de contagem, também, português o quadro silábico, utilizar...o ...alfabeto com imagens, para que o aluno conseguir chegar lá, a...os pais são constantemente alertados sobre estratégias que podem utilizar em casa. Aliás, eu quando, quando falei com os E.E. sobre as medidas, eu também nessa altura dei-lhes logo algumas orientações.

E.- Da sua experiência, quais as dificuldades com que se tem deparado na implementação prática destas medidas e como é que as tem superado?

PTT 3- Eu sinto mais dificuldade na implementação das medidas nos momentos de avaliação. Quando estou a aplicar, imagine, um teste de avaliação, às vezes é complicado estar com um grupo de alunos, que faz as coisas de uma maneira, depois foi o outro faz de outra, depois com outros que tem direito à leitura do teste, depois com outro que tem direito à utilização de material depois há um outro que diz: ó, professora então ele usa a reta graduada e eu não posso usar porquê? Portanto nos momentos de avaliação há sempre ali às vezes...um pouco de...dificuldade, também de gerir, por isso é que eu quando...a...faço os meus momentos de avaliação, atendo sempre tentar a.... tento sempre escolher, escolher fazê-los quando vem a professora de apoio à sala, porque é sempre uma ajuda, é sempre mais fácil para mim.

E.- Portanto, a forma de superar essas dificuldades é com o apoio?

PTT 3- É exatamente, com a professora de apoio, aliás e assim como eu, a maioria das colegas. Todas nós tentamos que nos momentos de avaliação de ter a professora de apoio connosco, na sala todas nós temos alunos, praticamente, em todas as turmas isto acontece, com este problema.

E.- Pronto, da minha parte e eu terminei. Agradeço mais uma vez toda a colaboração prestada. Pergunto se há alguma coisa, algum assunto ou alguma coisa queira acrescentar ou dizer sobre este assunto que porventura eu ainda não tenha abordado.

PTT 3- Não, acho que acho que está tudo. Ah e acho aquela questão que eu referi inicialmente que a na minha opinião as MU mascaram um pouco o aluno, eu espero que não seja mal interpretada, porque é assim, o aluno precisa, eu sei que precisa, e também estas medidas no fundo não deixam que o aluno frustre tanto, não é, porque ele vê, olha final eu já consegui, portanto tem sempre o lado bom, é óbvio que tem o lado bom, mas no fundo às vezes nós deparamo-nos com um aluno que nós temos consciência que é mais fraco, passo a expressão, consegue atingir melhores resultados que outros, ...e isso acontece várias vezes. O que nos deixa um pouco a pensar, “bolas! mas como é que isto é possível?”

E. - Então, por mim está tudo. Após a transcrição da entrevista enviar-lha-ei para confirmar tudo o que foi. Mais uma vez informo que estão assegurados o anonimato e a confidencialidade das informações e agradeço mais uma vez a disponibilidade. Muito obrigada!

PTT 3- Obrigada também por ter ajudado e ter participado.

Entrevista - PEE 1 (25/03/2022)

E.: Esta entrevista faz parte do estudo que está a ser realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial - problemas de cognição e multideficiência.

O Tema do estudo é “A Perceção dos professores e das famílias sobre as medidas de suporte e apoio à aprendizagem e inclusão inscritas no Decreto-Lei nº 54 /2018 de 6 de julho, e a sua aplicação na prática pedagógica”.

O objetivo desta entrevista é precisamente conhecer a opinião dos professores sobre as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, os critérios de seleção e implementação das mesmas.

Solicito a sua colaboração uma vez que é professora de educação especial e a sua opinião se reveste de grande importância na elaboração deste estudo, agradecendo desde já a preciosa colaboração prestada. Peço, antes de mais, a sua autorização para gravar a entrevista, assegurando o caráter confidencial das informações, bem como o seu anonimato. Confirma, então que autoriza a gravação?

PEE 1: Confirmando que autorizo a gravação.

E.: Muito bem. Vamos então começar. Como sabe, no sentido de facilitar a inclusão de todos, o decreto-lei 54/2018 definiu 3 tipos de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. As medidas universais, seletivas e adicionais. O que pensa sobre estas medidas e quais as vantagens da sua implementação?

PEE 1: Eu penso que estas medidas, em seguimento do decreto-lei 3 /2008, portanto, que serão, como é lógico, benéficas para as crianças, uma vez que vai dar, que lhes vai dar a possibilidade de fazer as aprendizagens de maneira um pouco diferente dos outros alunos, uma vez que são criadas estratégias diferenciadas, mediante as necessidades e a problemática de cada uma das crianças. Portanto, inicialmente terão que ser implementadas as medidas universais, se as medidas universais não resultarem nós, mediante a equipa multidisciplinar, se chegarmos à conclusão que não são as mais apropriadas e que não se estão a ver os resultados pretendidos, portanto, aplicamos as medidas seletivas. Se realmente com as medidas seletivas também não se verificar, se não verificarmos que são eficazes, passaremos então para as medidas adicionais. Que as medidas adicionais serão para aquelas crianças que já têm problemáticas mais complicadas.

E.: Na sua opinião, qual é o papel do professor de educação especial na seleção e na implementação destas medidas?

PEE 1: Portanto, o papel é no sentido de tentar ajudar os professores titulares de turma, neste caso no primeiro ciclo que é onde eu estou e pré-escolar e claro educadores, mediante reunião com o professor ou com o educador, vermos as necessidades da criança, tendo em conta a sua

problemática, e arranjarmos estratégias adequadas. Portanto, o nosso papel, mediante este decreto-Lei agora, será, em articulação com o professor, nós prepararmos materiais de modo aos professores também poderem aplicar na sala de aula.

E.: Na sua prática letiva tem, com certeza, alunos a quem foram atribuídas estas estas medidas. Que tipo de medidas estão a ser implementadas com mais frequência? As universais seletivas ou adicionais?

PEE 1: As universais. Há muitas crianças a beneficiar das medidas universais, que quando começamos a ver que realmente as crianças não estão a conseguir acompanhar, depois de várias reuniões com o professor de primeiro ciclo, e, portanto, com o professor titular de turma, que saberá mais do que ninguém se a criança estará ou não a acompanhar, para a criança não se distanciar dos outros começam por ser aplicadas as medidas universais. Por vezes há crianças que permanecem com as medidas universais e que começam a obter melhores resultados e que não será necessário aplicar as medidas seletivas, porque se forem eficazes, as medidas universais, não se justificam as medidas seletivas. Quando se verificar que a criança já está a acompanhar, nesse caso poderão ser retiradas.

E.: Tem havido casos de se retirarem medidas aos alunos, que já foram aplicadas antes?

PEE 1: Sim, sim, sim! Há casos, creio que não há muitos infelizmente, mas há crianças a quem já foram retirados tanto o apoio da professora de educação especial, porque a criança consegue já estar a acompanhar, em que geralmente as professoras titulares de turma têm a professora de apoio educativo, também, que irá lá, várias vezes à sala, e nesse caso, este professor de apoio estará mais atento a esta criança e prescinde-se do apoio da professora ou educadora de educação especial.

E.: Normalmente quem é que participa na seleção destas medidas de suporte e apoio à inclusão?

PEE 1: É toda uma equipa multidisciplinar. Portanto, o professor titular de turma, os pais, ou encarregados de educação, e se o professor titular de turma achar que necessita, que essa criança, necessita de alguns técnicos, tal como a psicologia, terapia ocupacional, a terapia da fala, ou outros, eles serão convocados, esses técnicos, também. E haverá uma reunião com todos estes técnicos, que depois irá à EMAEI, a essa reunião, para ser validada, analisada e depois decorre todo o processo de avaliação. Portanto, vai ter a intervenção de todos esses técnicos e depois haverá novamente outra reunião para se discutir o caso, que foi avaliado.

E.: Mas, normalmente, as medidas são sempre escolhidas em conjunto, ou ficam mais dedicadas para o professor de educação especial?

PEE 1: Não, as medidas são discutidas com toda esta equipa, e são definidas com toda esta equipa e são definidas também para serem aplicadas com toda esta equipa. Portanto, não são isoladas.

E.: Uma das novidades deste Decreto-Lei, como sabe, são as medidas universais. O que pensa sobre a importância destas medidas no processo de inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem?

PEE 1: Eu penso que são medidas que se podem aplicar de imediato, quando poderá haver ou não alguma problemática na criança e que essas dificuldades podem ser logo atenuadas.

E.: Portanto, tem constatado que têm sido favoráveis?

PEE 1: Sim, sim, sim!

E.: E tem notado que desde o momento que se começaram a aplicar, os casos destas crianças têm evoluído bastante, em relação ao que foi acontecia com o DL 3/2008?

PEE 1: Sim, sim, sim. Sim, porque tem determinadas condições, tem já alguma diferenciação pedagógica e que o próprio professor já começa a aplicar.

E.: De que forma é que é articulada a implementação das medidas entre si, e o professor titular ou outros professores? Estamos a referir, por exemplo, o caso de professor de inglês, ou o caso de outros professores: de música, de educação física...

PEE 1: Nesses casos, portanto, as medidas e a evolução da criança será sempre analisada. Periodicamente, portanto, no caso do professor de educação especial estar sempre na mesma escola em contacto permanente, estará sempre em contacto permanente com os professores titulares de turma. Se não for esse o caso, a todo o momento serão marcadas reuniões para nos reunirmos para avaliar, e para fazer um ponto da situação.

E.: Perante a evolução da situação dos alunos, houve a necessidade de mudar, face a algum caso, o tipo de medidas, ou seja, passar de medidas universais para seletivas ou de seletivas para adicionais?

PEE 1: Sim, sim, sim. Há muitos casos em que a criança, portanto, não se vê grande evolução e é como eu digo, tem a ver com a problemática também que a criança poderá ter. Inicialmente são sempre as medidas universais, depois se realmente se ver que a criança não está a obter os resultados que nós achamos que deveria ter, aí passamos para as medidas seletivas e só em casos extremos, portanto, passaremos para as medidas adicionais. Que geralmente as medidas adicionais, a maioria das crianças, já vêm, algumas delas já vêm com as medidas adicionais porque correspondem àqueles casos muito complicados, em termos de quadros clínicos muito complicados.

E: Mas nesse caso já vêm, por exemplo, para o Pré-escolar com essas medidas adicionais?

PEE 1: Poderão vir ou não. Depende da problemática, do problema clínico da criança e que, nesse caso, já vem com relatórios médicos a nível das consultas de desenvolvimento que articulam com as escolas e passam a informação e, por vezes, até reúnem com a equipa escolar antes da criança ingressar na escola, para fazer a integração.

E.: Concretamente que critérios são utilizados para haver essa mudança de universais para seletivas ou de seletivas para adicionais?

PEE 1: Em primeiro lugar pela necessidade também que o professor sente. Porque o professor é que está diariamente com a criança. Depois vai havendo toda essa troca de informação de

todos os intervenientes da criança e que, se toda a gente chegar à conclusão que, como eu já frisei, não se está a ver os resultados pretendidos então reúne-se, reúne a equipa e com o conhecimento em que o encarregado de educação, que estará ou não presente, mas em princípio estará presente a comunicar e a discutir a alteração dessas medidas. Tem que haver um consenso de toda a equipa.

E.: Nestes casos, quando se passa para seletivas ou adicionais, acha importante que o aluno /a criança deva continuar a beneficiar das medidas universais, cumulativamente com as medidas seletivas e/ou adicionais?

PEE 1: Sim, sim, porque ao fim e ao cabo é todo um conjunto de medidas, portanto elas as universais, vão-se mantendo só que vai haver um acréscimo de medidas e outro tipo de estratégias, em termos mais práticos para que a criança continue a acompanhar e a fazer as aprendizagens.

E.: Como é que, em termos práticos, se tem avaliado a eficácia destas medidas implementadas?

PEE 1: É através das reuniões, todas as reuniões ao nível das avaliações periódicas que poderão ser ao longo dos períodos, que poderão ser, não. Tem que ser, mais ou menos reuniões caso se justifique. E sempre nas reuniões de final de período. E no final haverá um relatório que toda a equipa vai participar a fazer esse relatório, de modo a verificar se é necessário ou não haver alterações para o ano letivo seguinte.

E.: Esse relatório só é feito no final do ano letivo?

PEE. 1: Só. É feito, que é a avaliação das medidas do relatório técnico pedagógico ou das medidas adicionais, se a criança beneficiar também de medidas adicionais. Mas a todo momento as medidas podem ser alteradas. Não quer dizer que sejam só no final dos períodos. Desde que se justifique, poderão ser sempre alteradas, mediante reunião da equipa. E isto tem acontecido várias vezes.

E.: O que pensa, já agora, sobre este tipo de avaliação que tem vindo a ser desenvolvida?

PEE 1: Eu penso que está a ser, apesar de ser uma coisa recente, mas está a ser benéfico para as crianças. Para já porque é muito mais abrangente e dá-nos, algum, poderemos conseguimos ter mais hipótese de disponibilizar material e mais tempo de apoio, portanto é um bocadinho diferente do que nós fazíamos no outro Decreto-Lei 3. Portanto acho que nós temos conseguido, penso eu, uma vez que utilizamos logo, podemos aplicar logo as medidas universais, resultados positivos

E.: Quem são os intervenientes nestas avaliações?

PEE 1: São todos. Os professores e técnicos que inicialmente foram destacados para acompanhar este os alunos.

E.: Qual é que é o contributo dos pais na definição ou na seleção das medidas selecionadas e implementadas?

PEE 1: Portanto os pais reúnem quando, e para já têm que autorizar a avaliação destas crianças, portanto haverá uma reunião onde lhe é explicado as dificuldades do seu filho ou da sua filha, a necessidade que nós temos em aplicar essas medidas, é-lhes fornecido o decreto-lei 54. Portanto há pais que se debruçam pela situação e conseguem consultar e perceber, mas há outros pais que têm mais dificuldades e o nosso papel também é explicar que tipo de decreto-lei é este, o que é que vamos fazer, as dificuldades que a gente está a sentir em trabalhar com a criança, o que é que pretendemos fazer e ouvir os pais. Mas os pais têm sempre uma palavra a dizer também.

E.: Normalmente, dos casos que tem acompanhado, os pais participam ativamente, dão ideias sobre como agir com aquela criança?

PEE 1: Nem todos. Geralmente, de modo geral, são recetivos à situação e não, pelo menos eu pessoalmente, nunca tive grandes problemas a este nível. Os pais têm sido recetivos. Não há dúvida por vezes nós temos que solicitar a presença deles na escola porque, por vezes, face a todo um conjunto de situações de trabalho, vida profissional deles, que nem sempre é possível, mas caso sejam solicitados geralmente, ajustando horários consegue-se que eles venham à escola.

E.: Costuma haver ou há nalguns casos alguma articulação entre o trabalho realizado na escola e em casa? Quando falo do trabalho realizado é em relação a estas medidas que são implementadas. Algumas são continuadas em casa pelos pais?

PEE 1: Alguns encarregados de educação até nos pedem ajuda e, por sua vez, nós também lhes pedimos ajuda, para que seja todo um trabalho conjunto, porque por vezes nós estamos a implementar atividades aqui e que podem ser implementadas, pode haver um seguimento em casa ou vice-versa. Portanto, geralmente consegue-se, conseguimos ter um trabalho conjunto. Nem sempre é possível, mas também cabe-nos a nós.

E.: Pode dar um exemplo de algum tipo de trabalho que possa, ou que seja continuado em casa?

PEE 1: Por exemplo, uma criança que na escola não cumpre regras, que é difícil cumprir as regras. Isto é um exemplo. Portanto quando contactamos os pais nós expomos essa situação. E geralmente o que nós pedimos, pronto, isto é, a falar sem saber realmente o tipo de criança que é, mas por vezes pedimos aos pais também, uma vez que na escola nós por vezes utilizamos cartazes com regras, por vezes pedimos também aos pais para elaborarem esse papel, ou cartaz, como queiram, para pôr lá em determinados sítios que a criança consiga visualizar, de modo a cumprir as regras. Portanto esse cartaz até pode ser feito em conjunto com os pais.

E.: E agora por último, da sua experiência quais as dificuldades com que se tem deparado na implementação prática destas medidas de suporte e apoio à inclusão, e como as tem superado?

PEE 1: Pronto como é de conhecimento geral o problema é a falta de tempo, porque nós temos, e eu falo por mim, mas não sou só eu, temos muitas crianças, cada vez mais há crianças a necessitar de nosso apoio e por vezes não conseguimos dar o apoio necessário, nem ajudar os professores como materiais de que eles precisam, uma vez que temos muitas crianças. Portanto e que não conseguimos, eu pessoalmente dou apoio a mais do que uma criança ao mesmo

tempo, que, por vezes, tenho que as retirar da sala para conseguir fazer esse apoio. Porque o ideal era realmente trabalharmos nas salas de aula, estarmos com o professor diariamente na hora do apoio nas salas de aula a trabalhar com esses materiais, que à partida já os fizemos para que os professores titulares de turma e nós pudéssemos trabalhar em conjunto, que por vezes é difícil, devido ao excesso de alunos que nós temos.

E.: Considera então que uma das formas de resolver esse problema, ou seja, qual é que seria uma forma de resolver esse problema?

PEE 1: Portanto haver mais professores de educação especial e de apoio. Porque se o professor titular de turma também tiver um apoio permanente quando tem casos problemáticos na sala, o apoio permanente na sala, não há dúvida que nós temos que tornar as crianças mais autónomas possíveis mas era importante haver esse apoio nesses professores mais horas de apoio para esses professores que têm as despesas de apoio para nós educação especial podermos estar a fazer esses materiais para depois também fornecermos a todos esses professores para conseguirem trabalhar melhor e obter melhor sucesso com essas crianças.

E.: Muito obrigada mais uma vez por toda a colaboração prestada. Há mais alguma coisa que queira falar sobre o assunto ou que queira acrescentar sobre este assunto que eu não tenha abordado?

PEE 1: Eu penso que já disse um bocadinho de tudo e deixo o apelo às pessoas para estarem, toda a gente, a estar mais sensibilizada para estas crianças e para este tipo de problemas, porque por vezes não é fácil os professores também terem estas crianças na sala, e não terem todos os apoios que seriam necessários, porque são crianças que requerem muita atenção de parte de todos os intervenientes no processo devido ao quadro de clínico que estas crianças têm.

E.: Muito obrigada, mais uma vez. Após a transcrição da entrevista enviar-lhe-ei para confirmação de tudo o que foi aqui dito e mais uma vez informo que está assegurado o anonimato e a confidencialidade das informações.

PEE 1: Obrigada. Estarei sempre disponível.

E.: Muito obrigada.

Entrevista PEE 2 - 29/03/2022- 18h30

E. - Olá, boa tarde.

PEE 2 - Olá, viva!

E. - Muito obrigada desde já. Esta entrevista faz parte de um estudo que se está a realizar no âmbito do mestrado em Educação Especial - problemas de cognição e multideficiência. O Tema do estudo é a “Perceção dos professores e das famílias sobre as medidas de suporte e a aprendizagem e inclusão, inscritas no Decreto-Lei nº 54/ 2018 de 6 de julho e a sua aplicação na prática pedagógica”. O objetivo desta entrevista é precisamente conhecer a opinião dos professores sobre os critérios de seleção e implementação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Solicito a sua colaboração uma vez que é professor de educação especial e a sua opinião se reveste de grande importância na elaboração deste estudo, agradecendo desde já a preciosa colaboração prestada. Peço, antes de mais, a sua autorização para gravar a entrevista, assegurando o carácter confidencial das informações bem como o seu anonimato. Posso então gravar a entrevista?

PEE 2 - Claro que sim.

E. - Então vamos começar. Como sabe no sentido de facilitar a inclusão de todos, o decreto-lei nº54/ 2018 definiu 3 tipos de medidas de suporte à aprendizagem à inclusão: as medidas universais, as seletivas e as adicionais. O que pensa sobre estas medidas e quais as vantagens da sua implementação?

PEE 2 - Eu penso que traz grandes vantagens, em comparação, se calhar à lei que nós tínhamos, não é, nós temos de sempre de comparar ao 3 de 2008 a grande vantagem é a volatilidade em que os alunos entram e saem das medidas, portanto não é estanque, ou seja o aluno não entra e terá que ficar, terá de ficar com aquela medida até ao final da escolaridade. O aluno poderá usufruir de umas medidas, poderá entretanto sair e reduzir até as medidas, porque já não precisa ou acrescentar medidas... e outra das grandes vantagens destas medidas que eu acho a meu ver é que não tem que ter um carácter definitivo, não tem que ter um diagnóstico médico, digamos assim e não tem que ter um carácter definitivo, esse diagnóstico médico para o aluno usufruir de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, neste caso. Portanto e serem em 3 patamares, eu também, acho, acho importante, portanto, diferencia porque no fundo os alunos são todos diferentes, não é, uns precisam de determinadas medidas, outros precisam de ainda mais e outros de ainda mais, portanto faz-me sentido.

E. - Na sua opinião, qual o papel do professor de educação especial na seleção e implementação destas medidas de suporte e apoio à aprendizagem e inclusão?

PEE 2 - Eu acho que... é importante. Claro que o professor titular, o professor que está com o aluno ou o diretor de turma, os outros professores das outras disciplinas também são muito importantes. Só que o nosso papel também é muito, também é muito importante, até porque na maior parte das vezes, os colegas das outras disciplinas, das outras áreas sabem que

alguma coisa se passa. Portanto, o aluno não está a aprender como os outros, portanto alguma coisa se passa ali com o aluno e tentam várias estratégias, mas não conseguem perceber muito bem o quê. E depois não entendem muito bem, ou melhor, às vezes têm dificuldade em perceber exatamente que tipo de medida como é que podem ajudar o aluno, porque eles próprios sentem que já esgotaram. E nós, professores de educação especial, também estamos munidos de algumas ferramentas, até de avaliação, digamos assim, para conseguir, não diagnóstico, como é lógico, nós não diagnosticamos nada, mas de avaliação para ver quais são ali as barreiras que eventualmente poderão estar ali a, a, a fazer com que o aluno não consiga aprender, da forma tradicional como a turma, ou como a restante da turma aprende. Ou como o professor está a ensinar, digamos assim.

E.- Na sua prática letiva tem com certeza alunos a quem foram atribuídas estas medidas. Que tipo de medidas estão a ser, na sua perspetiva, implementadas com mais frequência? As universais, as seletivas ou as adicionais?

PEE 2- Na minha realidade... as universais, portanto na realidade das escolas onde passei nos últimos 6 anos tive numa escola, este, este ano estou pela primeira vez neste agrupamento, mas é o mesmo. Portanto as universais, as universais estão a ser mais implementadas do que as restantes.

E.- Que situações levaram à necessidade de aplicar essas medidas que vê com um carácter de mais frequente?

PEE 2- As universais? São várias as situações. Por exemplo, digamos assim, alunos que precisam de mais tempo para fazer uma prova, alunos que sente-se que têm que tem alguma ansiedade por exemplo, pode ser por pequenas coisas como estas e que ficam muito ansiosos, muito nervosos em momentos de, de informal de avaliação então precisam de mais algum tempo, às vezes até precisam mesmo de pausas vigiadas, a...a...por exemplo, alunos que... temporário, que necessitam de ajuda mas temporário, por exemplo porque estou a falar por exemplo da adaptação ao processo de avaliação. Estou-me a lembrar desse caso, porque acontece muito, usarem isso até temporário, por exemplo, alunos que é acionado essa medida porque, por exemplo, estão durante uns meses impossibilitados de mexer um braço, por exemplo, então é acionado essa medida, mas não só, não só. Por exemplo, alunos que precisam a... os, os nossos colegas que não são da educação especial costumam dizer muitas vezes: a medida universal é um papel a formalizar aquilo que nós muitas vezes já fazíamos, que é colocar o aluno à frente, porque é muito distraído, tem um curto tempo de atenção, por exemplo...ah... Portanto, são mais estas estas, estas medidas. E eu agora veio-me mais à cabeça porque é aquelas que os colegas me pedem mais opinião, como é que podem ajudar o aluno na adaptação ao processo de avaliação.

E.- Dentro das seletivas, por exemplo, tem alguma ideia daquelas que são mais utilizadas?

PEE 2. - As adequações curriculares não significativas. No meu, no meu caso. No caso que me é mais próximo, portanto dos casos que eu tenho. Há uma grande necessidade das adequações curriculares não significativas e do apoio psicopedagógico, que é onde eu entro, não é, pelo apoio psicopedagógico. Depois acaba também por haver alguns casos de antecipação e reforço das aprendizagens que... por vezes... é feito, mas talvez de uma forma.... reforço, pronto, através

dos trabalhos de casa, portanto no fundo que não era nada diferenciador, a antecipação ...por vezes não, não é assim...muito feita, ou seja, o que é mais usado é. a adequação curricular não significativa e o apoio psicopedagógico.

E. - Já agora, eu não tenho aqui esta pergunta, mas surge e acho que é pertinente, em relação à antecipação e ao reforço, qual é a sua perspetiva desta medida?

PEE 2.- Eu acho que é uma grande dificuldade dos colegas, fazer a antecipação e o reforço, visto que a alínea é para ser aplicada pelo professor da turma, da disciplina em questão, não é, e existe uma grande dificuldade em fazer antecipação e o reforço, digamos assim. Às vezes o reforço como eu digo é muitas vezes indo em caráter de trabalho de casa. Só que é um trabalho de casa igual aos outros alunos, ou seja, o aluno como tem muitas dificuldades e sozinho não consegue, muitas das vezes pois não é feito um reforço, digamos assim. A antecipação, muitas das vezes, a maioria das vezes também, também não é feito, apesar de nós professores de educação especial estamos sempre disponíveis para ajudar ...aliás era fácil ver assim uma calendarização, e talvez antecipar ou ajudar os colegas eventualmente a criarem alguns materiais que antecipassem um determinado conteúdo que se adivinhasse que fosse complexo para o aluno, que se calculasse, atendendo ao caráter dos alunos, às características ,aliás, dos alunos ,que fossem difíceis e antecipar. Mas fazer atividades de antecipação, digamos assim, mas... na grande maioria das vezes acho que não acontece, pelo menos nós não somos solicitados para, para ajudar para apoiar, e notamos que na maioria das vezes não acontece.

E. - Quem participou na seleção dessas medidas?

PEE 2- Universais?

E. - Seletivas ou adicionais.

PEE 2.- Das universais é o conselho de turma. Aliás há muitos alunos que nós nem conhecemos e têm medidas universais que nem conheço. Portanto é o conselho de turma que define quais as medidas universais a aplicar e aplica. Portanto, nós não entramos, como nós só entramos nas medidas seletivas, no apoio psicopedagógico eventualmente diretamente, entramos, claro que entramos sempre indiretamente não é, em todos, em todo o processo das medidas, em todas as medidas entramos sempre, estamos sempre disponíveis. Há muitos alunos que nem sei, portanto é o Conselho de turma, nas universais. É o conselho de turma que avança. Aaa... muitas das vezes acontece que é solicitada uma avaliação, pelo aluno, portanto porque ...e depois nós chegamos à conclusão que o aluno a. ...a equipa que avalia o aluno, que o aluno apenas precisa de medidas universais, pronto. Nas seletivas quem participa, quem propõe as medidas seletivas é a equipa que avalia o aluno. Depois é proposto, depois tem os trâmites legais, não é, portanto, o RTP, depois vai a EMAI...

E. - Quais os critérios utilizados para selecionar estas medidas?

PEE 2. - As medidas, quais os critérios?

E. - Sim.

PEE 2 - De acordo com essa avaliação, o que, por exemplo, o que se faz aqui, aqui eu concordo eu acho que deve ser feita, por exemplo existe a preocupação com um aluno que não está a atingir portanto, em contexto de sala de aula, da forma como o professor aborda os vários conteúdos aquele aluno não está a conseguir. O professor tenta arranjar algumas estratégias, algumas que acha que podem melhorar e não funciona. Pede a ajuda. Portanto o que é que se passa com este aluno, portanto alguma coisa aqui que se passa que já me transcende, há aqui uma barreira que eu não consigo. Então o que é que vai acontecer? Vem uma equipa avaliar. Nós utilizamos algumas baterias de avaliação, portanto, e que nos dão as várias áreas, o que é que o aluno não consegue, o que é que ele não está a conseguir. Fazemos também entrevistas aos pais, portanto é uma série de... entrevistas, entrevistas aos professores, fazemos, aplicamos uma série de uma bateria de avaliação aos alunos e depois aí é dado um resultado. Portanto e aí depois então vê-se quais são, qual o que é que se considera mais benéfico para o aluno, quais as medidas, por exemplo, em apoio psicopedagógico, quantas horas de apoio em contexto de sala de aula, se terá que ser em último recurso fora da sala de aula e porquê, por exemplo, eu tenho casos assim, em que tem que, que foi proposto fora da sala de aula. Eu sei que o decreto diz em situações excecionais, mas são excecionais e poderão acontecer... ahh...portanto, é após um processo de avaliação.

E.- Uma das novidades do decreto, como sabe, são as medidas universais. O que pensa sobre a importância destas medidas no processo de inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem?

PEE. 2- Eu acho, eu acho importante. Aliás, ainda repetindo um pouco, os colegas estão constantemente a dizer: nós sempre fizemos isto, nós sempre fizemos esta diferenciação pedagógica, nós sempre fizemos..., o enriquecimento, também, também, também fizemos! O que acontece é que é assim: muitas das vezes, e nós sabemos que os professores nas suas práticas letivas fazem efetivamente isto, só que a maior parte, às vezes, não, não está documentado, não está espelhado muitas vezes, pensa-se: Eu acho que faço. Eu acho que tenho feito ISTO com o aluno. E às vezes o “acho”, nós não temos bem noção. E se nós tivermos no papel: eu realmente durante este período todo, eu fiz ISTO, ISTO e ISTO com o aluno e não funcionou. E se nós tivermos no papel o registo daquilo que realmente fizemos e que não fizemos, às vezes nós constatamos que nós achamos que fazemos coisas, mas não fizemos. Por exemplo, a diferenciação pedagógica, estou a dar um exemplo. Criar grupos segundo os interesses dos alunos e em contexto de sala de aula vamos criar... vou fazer recurso à avaliação formativa mais vezes para este aluno em específico. Ok. Vamos pôr uma cruz. Então, no início do período pensamos: vou fazer mais vezes ISTO, com este miúdo porque...mas depois às vezes vai passando, ou seja que eu acho importante acho é, é que haja uma evidência e um lembrete de que determinadas coisas são efetivamente feitas. E depois uma evidência. Foram feitas todas? Estas? Não surtiram efeito, temos que passar para as seguintes. Ou seja, tem que haver aqui alguma consistência, e alguma evidência, lá está, e até serve de lembrete digamos assim. Eu sei que as suas colegas às vezes pensam “Ai, mais um documento, com as cruzinhas.”

E.- De que forma é articulada a implementação das medidas de suporte e apoio à aprendizagem entre si e o professor titular, ou outros professores? No primeiro ciclo, além do professor titular,

do professor de educação especial e do professor de apoio educativo, no terceiro e quarto ano temos o professor de inglês e depois, nos outros anos, temos os professores das AEC. A minha pergunta é de que forma é articulada com estes professores?

PEE 2- Em relação ao primeiro ciclo? Porque em relação ao segundo ciclo, terceiro ciclo e secundário, que eu tenho alunos desses níveis de ensino, ainda é mais complexo. Mas especificamente no primeiro ciclo, na minha experiência eu calculo que seja o mesmo que se passa na maioria, nas outras escolas, que é o problema de nós não estarmos fisicamente próximos. Muitas das vezes eu não me encontro com os colegas de inglês e não me encontro com os colegas de educação física, de expressão plástica, quando há, quando há essas áreas. O que é que acontece? Eu sei que não há nenhuma necessidade de estarmos fisicamente próximos para contactar e para vermos, mas efetivamente é uma barreira. Porque é assim: existem os documentos. Os documentos estão para serem consultados online numa plataforma onde Toda A Gente poderá consultar e onde Toda A Gente poderá ver onde há sugestão para as várias áreas e são feitas questões para as várias disciplinas, é verdade. No entanto, o documento é uma coisa que não é viva, digamos assim, e às vezes há necessidade, e nós sabemos, a carga e a sobrecarga muitas vezes de trabalho que têm as pessoas com muitas turmas. E então dessas áreas têm imensas turmas, o professor de música tem imensas turmas, tem imensos alunos, e na reunião inicial ouve falar de um João ou de um Manuel que tem esta questão ou esta e esta e se calhar é melhor, e tem um problema motor e é melhor ficar à frente e tocar a flauta, atenção e eu devo...e... mas depois tem imensos Joões e já não se recorda. Eu acho que a articulação é feita assim. É feita online, não diretamente e eu acho que também nos cabe a nós professores de educação especial, de vez em quando, darmos uma palavrinha, ou passar... O problema é que muitas das vezes nós temos também imensos alunos! Não deveríamos ter, mas temos imensos alunos. Eu digo, não deveríamos, porque há alunos que têm uma necessidade de mais do que 1 hora por semana, por exemplo, e depois não há professores para dar mais de 1 hora. E o que acontece é que vai, ISTO vai, vai fazendo com que, com que as pessoas não estejam próximas e não falem sobre, sobre estes assuntos e sobre estas questões que são importantíssimas. Ou seja, a articulação efetivamente é feita, ou seja existem plataformas online onde está tudo, onde estão todos os documentos, estão todas as informações, que as pessoas no caso de dúvida num instante abrem, que é ótimo estas novas tecnologias, num instante abrem, abrem a pasta, abrem o documento e vêem efetivamente, mas depois há aquela situação: Hoje aconteceu-me ISTO. Sugestões. Tenho aqui um problema que não consigo... e depois os dias vão passando, vão passando e surgem outros problemas e ISTO foi esquecido. Eu acho que... era importante também o professor de educação especial estar mais próximo disto. Nós sabemos que é muito difícil.

E.- Perante a evolução da situação dos alunos, houve necessidade de mudar, face a algum caso, o tipo de medidas? De universais para seletivas ou de seletivas para adicionais ou vice-versa, numa forma decrescente?

PEE 2- Sim, sim, sim. Eu já tive um caso, sim, sim, sim. Alunos que começaram nas universais, passaram às, às seletivas, por exemplo, neste momento tenho alunos que... em risco, em risco salvo seja, provavelmente irão necessitar das adicionais, porque as adequações curriculares não significativas já estão tão afastadas do grupo turma, é no primeiro ciclo. Neste caso, as

adequações curriculares não significativas, ou seja, a colega do primeiro ciclo demorou mais tempo, optou por, por demorar mais tempo em cada conteúdo, porque para ele, para ficar bem consolidado enquanto a turma ia avançando. Ou seja, mas já está um desfasamento tão grande...que... enfim provavelmente o aluno terá que passar para adicional, mas como este outro caso. E também tenho este ano, também já me aconteceu noutros anos, mas curiosamente este ano também, tenho o contrário. Tenho 2 casos de alunos com adicionais que provavelmente irá ser proposto para seletivas e sem a alínea c) do apoio psicopedagógico. Aliás o apoio psicopedagógico será mesmo do técnico de psicologia. Do meu, de educação especial, provavelmente não irá ser necessário.

E.- Então, a qual a razão, neste caso, uma vez que houve, pode dar algum exemplo da razão por que foi possível essa mudança?

PEE 2- Então, da seletiva para adicional, por exemplo, este caso que eu estava a dizer, irá que ter, que ser feito um currículo próprio, portanto adequações curriculares significativas. Posso dar assim, posso falar mais especificamente. É um caso de um aluno em que estamos já quase no final do segundo ano e o aluno mal reconhece as consoantes. As vogais por vezes, e as consoantes não as identifica. Portanto, ou seja, vai ter que ser feito um trabalho muito específico com esse aluno, vai ter que ser criada uma disciplina de português para esse aluno. Ele oralmente até é bom, mas, portanto, as letras, depois o alfabeto não identifica não consegue ler e escrever também mal. Portanto, vai ter que ser feito um método muito específico. Já foi tentado o método das 28 palavras em contexto de sala de aula, portanto, mas, ou seja, os conteúdos ficaram tão atrasados, veja está ao nível do início do português neste caso, no início do português, ele já está no segundo, portanto ISTO é possível no primeiro ciclo porque são 4 anos, mas o desfasamento já é tão grande... e a matemática, neste aluno também acontece o mesmo, portanto o aluno a partir do número 15 fica muito confuso e não consegue fazer mesmo a contagem. oral. Por contagem, portanto. Depois vem tudo o resto, portanto o aluno irá ter que ter umas disciplinas específicas de português e matemática assim como uma forma de ensinar muito específica. Ele vai ter que aprender não da forma tradicional. As letras, porque a forma tradicional não funciona. O método das 28 palavras também não funciona. Terá que ir para um método por onomatopeias, ou fonomímico, pronto terá que ser uma coisa muito específica para ele e, portanto, terá que ser retirado do contexto de sala de aula...e há pouco estava a dizer, estou a fugir à pergunta, mas só para dizer uma coisa curiosa. Há pouco disse que o apoio psicopedagógico em contexto de sala de aula no caso deste menino por exemplo está na RTP dele, que ele este ano é retirado da sala de aula, atendendo ao desfasamento também do conteúdo dos outros meninos, mas para experimentar outro método. Foi experimentado o método das 28 palavras que não funcionou e agora sim está a funcionar um método que é o método por onomatopeias. E esse sim, esse está a funcionar. Portanto lá está, mas ele está a ter apoio psicopedagógico fora, mas devidamente justificado. E agora ao contrário. O caso dos meus meninos do secundário, que tiveram um percurso, começaram no pré-escolar logo com, com o apoio da educação especial, ainda com o 3 (DL3/2008) e entretanto agora no ensino secundário portanto ganharam alguma maturidade, também alguma autonomia e conseguem sim, já conseguem ter sucesso, ter o sucesso académico apenas por exemplo no caso de um dos meninos apenas continua com apoio psicopedagógico, a proposta será esta, portanto nós já vamos

conversando uns com os outros em, em conselhos de turma, portanto a proposta para o ano será essa. O apoio psicopedagógico apenas do, dos técnicos de psicologia, do apoio de psicologia, atendendo em que a parte emocional do aluno ainda carece ali de um apoio, mas agora o apoio nosso, da educação especial, ele já não necessita, já é autónomo. Já consegue estar em sala de aula, participar, organizar os seus trabalhos, consegue fazer os seus resumos, organizar o seu dia a dia de estudo, já consegue, portanto, vai ser retirado da, das medidas adicionais para as seletivas. Ah e tenho o caso de um menino que vai das seletivas para as universais, das seletivas mesmo para as universais, a... que era um caso com dislexia, portanto que já tem mecanismos de...autorregulação, exatamente, que já não necessita, que não necessita do nosso apoio em contexto de sala de aula, do nosso apoio.

E.- Nestes casos, quando são implementadas as medidas seletivas e adicionais, considera importante continuar com as medidas universais?

PEE 2- Sim ... porque se reparar, se olharmos para as medidas universais, eu sei que estou sempre a repetir, mas nós usamo-las constantemente! Não é? Eu acho que sim. Algumas, por exemplo, algumas fazem-me sentido para todos, para todos os alunos mesmo! Mesmo não estando referenciados. Para todos... depois há algumas, por exemplo, a intervenção com foco académico em pequenos grupos, pronto, como em pequenos grupos. Há alguns alunos que precisam. Geralmente um aluno que passa por medidas seletivas e adicionais são alunos que precisam do apoio, do apoio a português, a matemática..., portanto... eu acho que depende. Depende de cada caso, tem que ser analisado, mas a grande maioria eu penso que sim. Há pouco falei do caso dos meninos que passaram, vão passar provavelmente de adicional para, para, para seletivo e estão no secundário. E atenção que o caso é complicado. Porque já eram alunos para entrarem em PIT. Então é assim, por isso é que estas coisas já estão a ser conversadas agora. Porque é assim já são alunos que estavam a entrar em PIT, e as suas, adicional, as adequações curriculares significativas por exemplo deles, eram, os alunos não saíam do contexto de turma, portanto era assim uns casos especiais. Os alunos acompanharam, os alunos estão em cursos técnico profissionais, daí o PIT. Não há PIT porque os alunos estão em cursos técnico profissionais. E as adequações curriculares significativas deles, que foram propostas, foram muito poucas. Portanto é assim, ou seja, pegamos nas disciplinas e apenas retiramos alguns conteúdos, ou seja, daí a alteração aos conteúdos às disciplinas deles. A alteração curricular, digamos assim, foi só essa. Retirámos mesmo alguns conteúdos, mas achámos, mas poucos, para experimentar. E eles estão a ter sucesso. Isto do PIT é porque os alunos estão em profissional, em técnico profissional. Já não precisam de um plano de intervenção para a vida adulta.

E.- Em que situações é que são implementadas as medidas seletivas e/ou adicionais.

PEE 2- Geralmente são alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem, não é? Por exemplo, são alunos que, por exemplo, há pouco falei de mais tempo para avaliação, é, é certo. Mas por exemplo há alunos que precisam que, estranhamente ou não, claro, são muito mais visuais, por exemplo, quando o professor usa recursos do PowerPoint usa, usa estratégias assim, ele aprende, muito mais. Mas por exemplo se for uma aula mais expositiva, ou há uma necessidade de haver mais materiais, de fazer fichas ou outro material, por exemplo, o aluno não consegue. E aí nota-se que o aluno ok, o aluno aprende muito melhor. Então vou usar mais vezes, por

exemplo, estes materiais com este aluno, ou o fazer mais fichas formativas, como por exemplo, como eu disse há pouco, por exemplo, ou este miúdo por exemplo consegue fazer, como os outros, mas precisa de mais tempo do que os outros, então a turma toda por exemplo vai fazer, mas podes continuar João ou Manuel podes continuar, tens mais um tempinho para acabar... Ter essa sensibilidade, por exemplo, são esses alunos que com estas medidas eles conseguem, por exemplo. No fundo são diferenciadoras das da restante turma, é verdade. Porque precisa de um bocadinho mais de tempo para acabar, precisa de pistas visuais, às vezes, ou esquemas, funcionam muito bem com esquemas, por exemplo. A minha professora percebe. Ou nós apercebemo-nos disso. Geralmente são os professores que se apercebem e, e funciona tão bem com esquema, então vou fazer aqui, à medida que eu vou falando vou fazendo sempre um esquema no quadro, porque sei que com esta turma aquele aluno vai beneficiar.

E.- Como é que em termos práticos se tem avaliado a eficácia destas medidas implementadas? Qualquer uma delas universais, seletivas e adicionais?

PEE 2 - (riso) Curioso... Tudo isto no agrupamento onde eu estou?

E.- Sim, sim.

PEE 2. - Gostava de falar do meu conhecimento, do conhecimento geral...

E.- Se quiser falar em relação a este agrupamento ou se tem conhecimento de outros.

PEE 2 - Eu como estive noutra, na outra escola e agora estou noutra tenho uma perceção, tenho uma comparação. Há escolas, não esta, há escolas, onde existe, portanto, nós, nós de educação especial por exemplo, um apoio psicopedagógico, o nosso apoio, nós temos os nossos objetivos. Portanto e nós vamos vendo trimestralmente se o aluno alcançou, não alcançou, portanto o que é que há a fazer, se temos de reformular os objetivos ou se a grande maioria está atingível, portanto é porque estão bem feitos, vamos continuar, portanto, tem que haver uma planificação também do trabalho. É como as adequações curriculares não significativas, portanto tem que haver, portanto dizer quais são, haver uma planificação dessas adequações e depois avaliar. Portanto se elas não estão a ser alcançadas alguma coisa se estará a passar também. Portanto ou estão muito, ou seja, desafiadoras para o aluno ainda e assim tem que se arranjar outras, portanto ver outras ou outras estratégias. Portanto tudo tem, temos que, que ser com base no planeamento e numa avaliação desse planeamento, não é? O que muitas vezes nas escolas, algumas escolas, isso não funciona. Não há. Não há plano. Portanto é assim: vamos fazer adequações curriculares não significativas ao longo do ano. Aí, está lá a cruzinha no RTP. Então, e o aluno não alcançou as adequações curriculares não significativas. Mas quais? Quais é que ele alcançou? E quais é que ele não alcançou? (pausa) Não foram definidas... Portanto, ... porque tinha que se fazer. (Eu sei que se calhar é assim um bocadinho cruel o que eu estou a dizer, mas ISTO passa-se em muitas escolas.) O apoio psicopedagógico: Ok. O professor de educação especial vai apoiar o aluno. E quando é em contexto de sala de aula mais acontece. Então, vamos em contexto de sala de aula. Então, mas aí fazemos o quê? Apoiamos o quê? Vamos reforçar aquilo que o professor disse? Mas como? Fazer o mesmo do professor? Dá no mesmo, mais valia não estarmos! Portanto, mas fazemos como? E depois é assim, Teresa, a avaliação, portanto não há avaliação porque nós, ao fim e ao cabo, o apoio psicopedagógico depois também não tem o

seu objetivo. Não está definido. Mas depois vamos percebendo aquilo que queremos. É que o aluno participe na aula, Ok. Que o aluno aprenda aquilo que o colega está a dizer. Certo, mas temos que saber exatamente, tem que haver mais qualquer coisa para além disso, tem que haver mais qualquer coisa. Por exemplo, um aluno que é desatento, tem hiperatividade, ou é desatento. Nós temos que arranjar ferramentas para um dia ele nos largar, não é? Largar a nossa, a nossa, a nossa sombra, é o que estamos ali a fazer? Portanto temos que lhe arranjar ferramentas e esse é o nosso objetivo. Objetivo: que o aluno permaneça x tempo na aula atento. Temos que arranjar estratégias para ele sozinho se autorregular. Vamos ver se funciona, depois vamos, vamos, vamos analisando, vamos avaliando isso e ISTO a maior parte das vezes não é feito. Portanto o professor está ali e pronto. Portanto, e quando é dado este apoio psicopedagógico ao aluno, muitas das vezes fica (pausa) para sempre. Pronto. Porque não é avaliado, e se vamos, vamos reduzindo o nosso apoio e vamos reduzir vamos fazendo, vamos vendo se funciona, vamos nos afastando, tornando-nos invisíveis... pois e, na maior parte das vezes, não. Aliás, há outra coisa também curiosa que já agora aproveito para dizer também. Que é assim, tem a ver com ISTO, tem a ver com avaliações e quem é que propõe para as medidas adicionais, para as medidas seletivas... e que eu falei muito da avaliação que eu acho fundamental e, graças a Deus nas escolas tenho passado tenho encontrado colegas que concordam comigo. Mas também chego a escolas onde recebo RTP's onde diz qual é a problemática do aluno, mas aparece assim de uma forma muito geral. Então o que é que eu tenho que trabalhar? E eu professora de educação especial trabalho o quê, especificamente? Tem dificuldade na leitura e escrita. Mas como? Por exemplo, este menino que eu falei há pouco que não reconhece as consoantes só conhece algumas vogais, por exemplo, tem imensas dificuldades em conhecer o som da consoante por exemplo ele sabe que aquela é a letra que aparece no nome do amiguinho, mas não sabe o nome, o som, o som da letra por exemplo. Muitas vezes o RTP não vem muito bem definido, vem tão generalizado, tão generalizado, que nós, mas não sabemos, nós professores de educação especial não sabemos o que é que vamos trabalhar. Por exemplo, porque há meninos por exemplo que têm, questões de motricidade, por exemplo. Eu tenho um caso de um menino que tem questões de motricidade e que infelizmente não tem vaga na psicomotricista. Então nós vamos fazer um trabalho da parte da motricidade fina, pronto, ok, mas não aparecia isso no RTP, até eu descobrir que o problema do menino afinal era da motricidade, que ele não conseguia escrever, não consegue escrever porque tem muita dificuldade em agarrar o lápis, a pega do lápis está mal, não consegue...depois há assim muitas questões ...por isso é que eu acho que quanto mais específicos formos, mais objetivos, melhor para todos, não é? Desde o contacto, desde a avaliação, desde... pronto e às vezes o que se passa é que os documentos existem, estão de acordo o que é expectável NOS vários itens, só que depois quem pega não conhece aluno não se apercebe muito bem o que é que deverá trabalhar. Pronto e depois às vezes acontece um apoio que qualquer pessoa faria, que é um apoio de estar sentado ao lado do menino e... reforçar: Passa o que está no quadro, olha passa o que está no quadro, pronto sublinha que a professora pediu para sublinhar...Às vezes temos alguma dificuldade em fazer também o nosso trabalho.

E.- Quem são os intervenientes na avaliação?

PEE2: Na avaliação, da nossa, da educação especial?

E.- Na avaliação do aluno. Que tem medidas, neste caso, tem que ter medidas seletivas ou adicionais senão o professor de educação especial não entra.

PEE 2 - Claro. Então é assim. Em teoria somos todos (riso)...ora bem, mas na realidade o professor da disciplina dá a sua nota, em que muitas das vezes nós sabemos que naquela disciplina, portanto agora estamos a falar do primeiro ciclo, é porque eu tenho vários ciclos.

E.- Sim, sim, do primeiro ciclo.

PEE 2: Então é assim, depois às vezes nós sabemos que o professor não pediu a nossa ajuda para adequar a avaliação, portanto, achamos que não houve necessidade de ajuda, será que ele conseguiu avaliar corretamente, será que fez uma adequação correta? OK. E depois acontecem assim coisas fabulosas, que é assim. A avaliação do aluno, nós temos a avaliação do nosso apoio psicopedagógico, mas a avaliação é no geral, é geral do aluno. E o que acontece muitas vezes é quando aluno entra, especialmente nas medidas adicionais, as pessoas têm um chip entra na medida adicional o aluno não pode ter dificuldades, não pode aparecer com avaliações inferiores a suficiente e não pode, em caso algum, repetir um ano. Não pode. Portanto pode, se for necessário. Claro tudo. Por isso é que tudo tem que ser conversado, e tudo tem que ser avaliado. Porque depois acontecem 2 questões. Não nos é pedida ajuda para, para as avaliações, não nos é pedida ajuda, ótimo! Quando isso acontece é porque as pessoas não precisam. O que é estranho, porque o que acontece geralmente é: o aluno tem notas fabulosas! E eu sei que estamos em confidencialidade e vou-te dizer este meu aluno no segundo ano tem notas, tinha notas, não tinha adequações ao processo de avaliação e tinha notas de bom e muito bom. Um aluno que não conhece as letras. Adequações ao processo de avaliação não, desculpa. Não tinha adequações curriculares não significativas. Não tinha a cruz nas adequações curriculares não significativas. Estava a dar conteúdos de primeiro ano, do início do primeiro ano. Não sabia ler, nem escrever, não sabe ainda, está no processo da aquisição. Tinha bons e muito bons! Como? É injusto, porque se este aluno precisa de saltar para, para as, para as medidas a seguir, nós não tínhamos evidências que o aluno precisava. Porque em teoria, quem olhava, o aluno é muito bom, o aluno é excelente! Tudo ISTO está a funcionar, estas medidas estão a funcionar, ótimas! Não estavam! Então, às vezes a avaliação dessas medidas é um bocadinho, fantasma, digamos assim. Porque as pessoas parece que têm receio de dizer: não funcionou, vamos tentar outras, não dá, eu tentei, mas não consegui. Falhou. Acontece, não dá! Por várias razões. Vamos tentar outras, vamos tentar outras, não funcionaram. Temos outras medidas a seguir. Há outras, vamos juntos pensar, pensar em medidas para o aluno. Imagine-se afinal ele não precisa de medidas a seguir, também me aconteceu, um aluno que reprovou. Porque, lá está, também era de outro nível de ensino. Porque faltava imenso às aulas porque não queria, que não ia e esse aluno sim, não era por falta de medidas, era por outras razões, mas houve a necessidade de reprovar, sim. Porque não foi a falta de medidas que fizeram com que o aluno...que o conselho de turma considerasse... agora é assim, o que eu acho que a avaliação devia ser muito conversada, muito debatida e isso não está a acontecer. Porque há uma necessidade de mostrar sucesso. Quando os meninos entram nas seletivas e nas adicionais, sim.

E. - Qual o contributo dos pais na definição ou na seleção das medidas implementadas?

PEE 2: A grande maioria, eu digo a grande maioria, porque já me aconteceu casos de pais muito atentos e muito interventivos a questionar, querem saber querem conhecer... a quererem entender esta linguagem, mas a grande parte dos pais, grande, grande parte dos pais, na realidade, que conheço, apenas é informado. E concorda. Há outra também grande percentagem, não é grande, grande, mas é grande, que questiona... a...não é questiona. Até pode nem concordar. Não quer as medidas, mas não questiona. Assim é que está correto. Não querem saber, não querem entender, nós tentamos explicar, mas não quero porque ainda tem aquela ideia do rótulo: o meu filho o professor de educação especial é porque tem uma incapacidade enorme, porque tem um défice cognitivo enorme e é rotulado. Não, não tem a ver com isso. Mas ainda existe este estigma. Portanto, a grande maioria dos pais não está muito interessado em saber o que poderá funcionar para o meu filho. Vamos cá ver, vamos juntos aqui ver medidas...mas já tive casos, curiosamente que quem, que quem tomou iniciativa até foram os encarregados de educação por achar que os filhos precisavam de medidas, medidas.

E.- Sente que há alguma articulação entre o trabalho realizado na escola e em casa? Quando falo deste trabalho é trabalho que esteja de alguma forma ligado a medidas que foram implementadas, medidas que foram implementadas na escola e que possam ser continuadas de alguma forma em casa.

PEE2: -Muito pouco. No meu caso específico, muito pouco. Mas também no meu caso específico tem razões de ser, porque os encarregados de educação também não têm capacidades, digamos académicas, até mesmo cognitivas para tal, sim, Teresa. Tenho casos de, de, dos próprios pais já terem sido alunos da educação especial. Portanto já existe alguma dificuldade, a cada entendimento. Por exemplo, este menino que não sabe os números a partir do 15, por exemplo, saber contar números é repetição. Portanto foi sugerido aos pais que fizessem várias brincadeiras em conta até 20. Subir degraus, descer degraus, passar a bola até 20, sempre em repetição até 20. Nós demo-nos conta que os próprios pais têm alguma dificuldade. Portanto existe isso. Apenas em casos excepcionais, que eu noto, em que existe alguma continuidade, só em casos de pais preocupados e de alunos com perturbação do espectro do autismo. Em que algumas, algumas medidas, de algumas atividades ou sugestão de atividades de intervenção que nós fazemos e que os pais pedem e que dão continuidade em casa. Mas a grande maioria... da minha realidade, da minha, atenção, é essa.

E.- Da sua experiência, quais as dificuldades que se tem deparado na implementação prática das medidas de suporte e apoio à inclusão e como é que as tem superado?

PEE2- As dificuldades de implementar as medidas?

E.- Sim.

PEE2.- É assim, tenho tido algumas dificuldades... se calhar vou falar da realidade das 2 últimas escolas, lá está outra vez, por onde passei. De realidades completamente diferentes. Eu estive em mobilidade numa instituição privada, escola privada nos últimos 6 anos e agora estive numa escola pública. Onde os pais, na instituição privada são mais interessados, querem saber mais, querem saber, enfim. Mas as dificuldades curiosamente num sítio e noutra acontecem. Privado, acontecem porque há necessidade de ter grande sucesso académico. Portanto porque é o nome

do colégio, e o aluno com...da educação especial, muitas vezes até é convidado a procurar outra instituição, pronto, mas isso é um à parte. Agora na escola, na escola onde estou, existem algumas dificuldades porque eu acho que as pessoas não entenderam ainda muito bem o nosso papel da educação especial. Por vezes as pessoas confundem-nos com um professor de apoio pedagógico... crescido. Acham que nós somos, vamos dar continuidade e fazer igual ou seja, por exemplo, vamos continuar a dar continuidade da disciplina de português. Muitas vezes nós, se vamos dar apoio em contexto sala de aula, pedem-nos, olha sai com o aluno. Acontece ISTO com muitos colegas. Olha sai com o aluno e faz a ficha e faz esta ficha que é o que os outros estão a fazer. Se é pra fazer, faz em contexto de sala de aula, não é? Mas muitas das vezes acham que nós vamos fazer os trabalhos de casa que ele não fez, como é que eu vou tentar explicar desta forma. Ou seja, os professores não entendem que a nossa função aqui é quebrar as barreiras de aprendizagem, dar sugestões aos colegas e fazer com que os alunos fiquem autónomos, que eles próprios ultrapassem essas barreiras. Temos que descobrir quais são essas barreiras. E a escola, os professores e o próprio aluno que quebre essas barreiras. Portanto, às vezes pelos colegas não há muito entendimento do que é que nós fazemos. E outra das dificuldades que eu noto, se calhar já estou há uns anos nisto, mas noto é que as pessoas que saem, e se calhar vou dizer uma coisa que se calhar não é muito agradável, mas as pessoas que saem da pós-graduação têm uma grande carência da parte prática. Sabem, mas falta a parte prática, a componente prática, depois das situações, ou seja, por exemplo. Uma pessoa que sai e que vai para uma escola onde tem um aluno com autismo, por exemplo, que tem medidas adicionais, onde tem um aluno que...não olha, que não fala, ou que mal fala, que não consegue olhar para nós, entra numa sala e, que é que o professor, que ferramentas é que tem para ensinar esse aluno? E para dar sugestões aos outros professores, para o incluir em sala de aula? Não tem. Eu sei que é uma coisa muito específica que eu estou aqui a dizer. Mas não tem. Por exemplo, um aluno com dislexia severa, que ferramentas é que nós temos, que é que vamos fazer, como é que nós podemos ajudar um aluno com dislexia severa? Eu estou a falar porque grande parte, colegas, grande parte dos colegas e falo por mim e dos colegas que estão a sair agora das pós-graduações. Fizemos trabalhos magníficos sobre dislexia, sobre tudo, mas depois não sabem. Sabem como? Como é que eu vou fazer, como é que eu vou aplicar, como é que eu faço até despistes? E ajudo um colega a fazer? Olha aqui, por exemplo, entre outras coisas, as baterias de avaliação, por exemplo? Os colegas estão aqui em dúvida, se que medidas é que hão de aplicar ao aluno. Vamos aqui, por favor, pode-nos ajudar a avaliar um aluno? Avalio como? O que é que eu vejo? Qual é a área da dificuldade dele? Como é que eu vejo isso? Existem baterias já que nos ajudam sim, e nos orientam, mas sabemos aplicar? Eu acho que podiam...a grande dificuldade, grande é com os colegas e é a falta também mesmo dos próprios colegas da educação especial. Dos que são recém-formados falta-lhes aquela parte prática, eu acho e muitas das vezes, nós da educação especial caímos na inércia de...na inércia! De estar assim sentado ao lado do colega, do aluno, aliás, e pronto, e o professor está a dar a sua aula e nós vamos ajudando aos poucos a...a...e não é, não é essa a nossa função. Nós, nós, é uma sombra. O objetivo é fazer com que o aluno aos poucos consiga sozinho. Pronto então as barreiras são os outros colegas e nós próprios. Muitas vezes acomodamo-nos à situação, sim.

E.- E agora como é que tem conseguido ultrapassar esses problemas?

PEE 2- Às vezes, com algumas conversas... que não são, sei lá, que ficam assim um bocadinho...claro não vamos discutir uns com os outros, não é nada disso (risos). Mas...trocamos assim umas ideias, e umas opiniões diferentes e às vezes para alertar. Eu conto, muitas vezes porque foi o que aconteceu comigo e eu vou contar esta história que eu estou sempre a contar esta história a toda a gente que é assim Teresa. Eu fui para a educação especial, eu estava efetiva, confortavelmente efetiva na minha escola, no grupo de educação musical. Há anos. Portanto, para quê agora dar-me ao trabalho de ir tirar uma pós-graduação e ir para...que eu sei que é o mesmo que se passa contigo, confortavelmente, para quê, mas que maluca, e na altura nem me passava isso pela cabeça. E eis que na minha direção de turma de um sétimo ano tive um menino autista, mas autista mais severo. E a colega, a Antónia, que nós carinhosamente chamamos de Tó, acompanhava o menino, vinha à sala de música. E o que é que eu pensei: ai eu vou fazer com que o João adore as aulas de música. Então o que é que eu pensei, imagina Teresa, olha a loucura, vou criar um cantinho lá ao fundo, para o João estar lá ao fundo, vou pôr os instrumentos e ele fica todo contente na minha aula, enquanto eu dou a aula aos outros. (risos) Ele ficava lá ao fundo e os outros é que tinham a aula, pronto, olha que bem, (risos) que estava Joãozinho na aula de música. E a Tó veio uma vez, e eu disse olha Tó, está lá ao fundo, podes ir tocar nesses que ele vai gostar. E a Tó ficou a olhar para mim, e lá fez. Na segunda aula, eu disse: Olha Tó, está lá ao fundo o cantinho para o João. E a Tó virou-se para mim e disse: Desculpa, C. com aquele ar dela ...que, na altura fiquei zangadíssima. E ela disse: Oh C., desculpa, mas porque é que o João está ali ao fundo e não está aqui nas mesas com os outros, com os outros alunos? E eu disse: Oh, oh Tó, então o João alguma vez é capaz de aprender a música como os outros? Oh, coitadinho do João. Coitadinho, não é, que é o que muitas vezes dizem, “Coitadinho”! Então não é capaz!! E a Tó disse-me uma frase que me fez um “ plim”! Na altura fiquei zangadíssima, ai como é que ela é capaz de me dizer uma coisa destas, eu com tantos anos de serviço, que ela diz-me assim: C., desculpa, é o João que não consegue aprender, ou és tu que não consegues ensinar? Eu, eu? E antes que eu conseguisse dizer mais qualquer coisa, ela disse; não tem problema, é normal que tu não consigas ensinar! É para isso que eu estou aqui! Eu vou-me juntar contigo, vamos combinar, vais-me dizer o que vais dar nas próximas aulas e eu ajudo-te a preparar. Tu vais ensinar o João, sim. Claro que o João nunca tocou flauta como os outros meninos, porque não conseguia, mas acompanhou as músicas. Enquanto os outros tocavam flauta ele tocava ferrinhos, ou tocava xilofone, e o João começou a participar nas aulas! E eu a princípio, sempre muito cética, não! Ou seja, nós às vezes é que fazemos com que seja uma barreira, porque nós achamos que os meninos não vão aprender, não vale a pena, e não NOS desafiamos a nós próprios, sabes? Então se não NOS desafiamos a nós próprios, sentamo-nos só ali ao lado do aluno, como é que vamos desafiar o colega que está a ensinar o aluno? Percebes, e só que às vezes falta-nos essas ferramentas para NOS desafiar a nós próprios, às vezes não sabemos como. Lá está, ajuda falar com outros colegas com mais experiência, que já tiraram outras, outras formações, outras assim, mas eu acho que as pós-graduações, e aproveito já que este material vai para uma pós-graduação, para um mestrado, aliás, as pós-graduações, já não digo os mestrados que já são mais específicos, mas as pós-graduações deviam ter mais componente prática. Não sei como, claro, mas enfim pensassem mesmo em usar alguns casos práticos, assis-tir mais.

E.: Nesta área, e na Escola Superior de Educação de Lisboa, havia e há uma parte prática no segundo semestre do 1º ano. Eu não consegui ter devido à pandemia. Mas havia uma parte prática, em que teríamos de fazer um estudo de caso com alunos que as professoras nos iriam indicar e que teríamos que estar com eles e fazer observação e intervenção. Tivemos o azar da pandemia e tivemos que analisar um caso já analisado, com as observações de outras colegas, avaliar o caso da criança e propor a uma intervenção, com base naquilo que foi visto. E foi, para mim, foi muito complexo.

PEE 2: A maioria das pós-graduações não tem, não tem.

E. Pois. Chegamos ao fim. Muito obrigada, mais uma vez, por toda a colaboração prestada. Há mais alguma coisa que era acrescentar ou dizer sobre o assunto que eu eventualmente não tenha focado?

PEE 2: Não, acho que não. Acho que não, penso que não.

E.: Então, após a transcrição da entrevista, enviar-lha-ei para confirmar tudo que foi dito e mais uma vez informo que estão assegurados o anonimato e a confidencialidade das informações. Agradeço mais uma vez o tempo de prestado, obrigada.

PEE 2: De nada. Sempre ao dispor.

Entrevista. _(PEE 3)_07/04/2022

E.-Olá!

PEE 3- Olá, Teresa!

E- Olá., tudo bem?

PEE 3- Tudo bem, Teresa, então estás-me a ouvir bem?

E.- Estou a ouvir, estou a ouvir, mas não estou a ver.

PEE 3- Não?

E-. Deve ter a Câmara desligada.

PEE 3- Ah, sim. sim.

E.- Agora já vejo tudo. Vamos começar?

PEE 3- Está bem.

E.- Esta entrevista faz parte de um estudo que se está a realizar no âmbito do mestrado em Educação Especial - problemas de cognição e multideficiência. O Tema do estudo é “A percepção dos professores e das famílias sobre as medidas de suporte e apoio à inclusão inscritas no Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, e a sua aplicação na prática pedagógica. O objetivo desta entrevista é precisamente conhecer a opinião dos professores sobre as medidas de suporte e apoio à aprendizagem e inclusão, os critérios de seleção e implementação das mesmas. Solicito a sua colaboração, uma vez que é professora de educação especial, e a sua opinião se reveste de grande importância na elaboração deste estudo, agradecendo desde já a preciosa colaboração prestada. Peço, antes de mais, a sua autorização para gravar a entrevista, assegurando o caráter confidencial das informações, bem como o seu anonimato. Posso gravar a entrevista?

PEE 3- Sim, podes.

E.- Obrigada. Então como sabe, no sentido de facilitar a inclusão de todos, o Decreto-Lei nº 54 de 2018 definiu 3 tipos de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: as medidas universais, as medidas seletivas e as adicionais. O que pensa sobre estas medidas e quais as vantagens da sua implementação?

PEE 3- Pronto, o que eu posso, pronto se calhar vou começar por dizer que penso que o decreto-lei este decreto-lei, o 54, veio agilizar um bocadinho a educação especial, porque as medidas, as universais acabam por alguns meninos terem algumas dificuldades, mas que não é chamado como dantes tipo, aquele menino pertence à educação especial, e os universais hoje em dia já não fazem parte da educação especial. É um bocadinho para o professor também se conseguir orientar e para dar resposta às dificuldades das crianças. No meu caso de educação especial não tenho menos universais é lógico porque a educação especial só abrange as

seletivas e as adicionais. A maioria dos meus meninos por enquanto são seletivas porque nós só passamos para as adicionais mesmo aqueles casos que nós vimos que não conseguem de maneira nenhuma fazer aquisições a nível das aprendizagens. Muita dificuldade até simplesmente um risquinho. É nesses meninos que nós pomos as adicionais, para tentar mais outro tipo de trabalho, não é que a gente descure a parte da escolaridade, porque eles estão em sala de aula, como estão todas as outras crianças, lá por terem adicionais não saem da sala de aula. Mantemos a sala de aula, mas depois como têm, eu não disse, mas vou dizer, como estou numa Unidade, acabam estes meninos, tanto os das seletivas como os das adicionais, terem outro tipo de atividades, as terapias. Têm a terapia ocupacional, têm a terapia da fala, aa.. têm psicologia, têm expressão motora, têm música e é nestas oficinas, nestas atividades que os meninos saem da sala de aula. Tanto os que tem as medidas seletivas como os das adicionais, apesar de nós nas adicionais insistirmos um bocadinho mais, porque eles têm tantas dificuldades mais à base das autonomias, da socialização nesse caso desses meninos. E eu penso que o 54 veio enquadrar melhor, pronto, esse tipo de crianças porque apesar de tudo são crianças com grandes deficiências e grandes dificuldades, aa... mas veio abrir mais o leque da inclusão através da sala de aula, não há tanta unidade de manter-se, como era antigamente na sala de aula, quando era o outro de lei e penso que as medidas que...e nós conseguimos adequar, não é, quando fazemos os RTPs e os PEIs, especificar o que vai de encontro àquela criança, apesar de estar lá a medida, especificamos tudo o que nós queremos no perfil, depois, quando a criança sai da escolaridade obrigatória, conseguimos pôr lá tudo o que achamos que a criança vai conseguir fazer e que irá conseguir fazer com certeza. Oh Teresa, eu penso que é um bocadinho isto.

E.- Já agora, qual a sua opinião sobre o papel do professor de Educação Especial na seleção e na implementação destas medidas?

PEE 3- Eu penso que o professor de Educação Especial que têm um papel relevante, principalmente quando são meninos que são mandados pelas professoras titulares para avaliação, a maioria dos meninos que têm surgido para avaliação, nós de início, quando a criança entra principalmente para o primeiro ano, tentamos sempre um bocadinho pelas universais. Só se a criança trazer um relatório já diagnosticado com algum tipo de deficiência, para dar tempo, porque as crianças às vezes têm um tempo, ao fim de 6 meses ou 7 conseguem dar o seu saltinho. Só implementamos mesmo para a educação especial quando vimos que realmente há grandes dificuldades, mas é avaliado pela professora de educação especial, por psicologia, quando é o caso, de terapia de fala, é uma equipe que a gente, depois entre todos é que decide. Cada um avalia à sua maneira com os instrumentos que temos, mas depois no fim reunimos para chegar ao consenso para ver realmente se é para educação especial, se não é para a educação especial.

E.- Na sua prática letiva tem com certeza alunos a quem foram atribuídas estas medidas, como até já referiu. Que tipo de medidas estão a ser implementadas com mais frequência: as seletivas ou as adicionais ?

PEE 3- No meu caso são mais as seletivas, porque as seletivas dão um grande leque, de dão um grande leque de conseguirmos...mesmo que a criança tenha muitas dificuldades, conseguimos

às vezes ali colmatar... As adicionais é mesmo para aquele tipo de criança que se, à partida se sabe tem mesmo muitas dificuldades, muitas dificuldades, a todos os níveis. A nível motor, a nível, mais o cognitivo. Vê-se, é visível! Conseguimos logo ver que a criança tem muitas dificuldades.

E.- Que situações levaram à necessidade de aplicar essas medidas, as seletivas ou as adicionais?

PEE 3- Vamos, deu origem termos de aplicar as medidas para nos regermos, para a criança, para conseguirmos fazer, pá, como é que eu hei de dizer, o pá o objetivo da educação, o objetivo devido ao perfil do aluno, para sabermos como é que iremos trabalhar com aquele aluno e se for preciso a qualquer momento poderemos mudar as medidas.

E.- E normalmente quem participou na seleção dessas medidas?

PEE 3- Como eu disse há bocadinho, quem participa é uma equipa. É professora de educação especial, o psicólogo, a terapeuta da fala, o psicomotricista, geralmente somos quatro pessoas. Conforme o tipo de deficiência que se veja que a criança tem.

E.- E o professor titular também?

PEE 3- O professor titular não... participa em encaminhar. O professor titular é o primeiro a ver que a criança tem dificuldades quando está na turma e é o que faz a referência e depois é entregue à EMAIE da escola e da EMAIE somos, passam para nós para nossa equipe de educação especial.

E.- Quais são os critérios utilizados para selecionar estas medidas?

PEE 3- Então os critérios, fazemos a avaliação, que anda, cada técnico tem a sua, não é, instrumentos para ser avaliados, depois fazemos as cotações e informação e fazemos reunião no fim para chegarmos a um consenso se realmente o aluno é para a educação especial.

E.- Uma das novidades deste decreto-lei 54/ 2018, como sabe, são as medidas universais. O que pensa sobre a importância das medidas universais no processo de inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem?

PEE 3- Eu penso que as medidas universais, para mim, foram das medidas mais bem implementadas para inclusão porque acaba por estes alunos, porque já fiz avaliação este ano, por acaso, de 2 alunos e dos 2 não foram para a educação especial. Apesar de eu ter, de ver que o aluno tem muitos traços de autismo. Hoje em dia já não se diz o Aspérger, autismo ligeiro a nível de comportamento e socialização. Mas a nível de competências, ele está no primeiro ano, até é dos consegue fazer muito mais que os outros. Mas depois o seu comportamento influencia: não está sentado, acatar as ordens da professora, torna-se um bocadinho...complicado dentro da sala de aula. Mas o menino a nível de competências ele tem mais que os outros, consegue fazer tudo melhor que os outros. E então foi postas as medidas universais e é isso que eu penso que as medidas universais vêm colmatar um bocadinho. Este menino, se não houvesse as medidas universais teria que ir para a educação especial.

E.- Pensa então que estas medidas vêm ajudar a diminuir o número de alunos afetos à educação especial?

PEE 3- Sim, sim. Aí a professora titular tem um grande papel e mais trabalho é lógico, não é (risos). A professora titular aí, tem que, pronto controlar um bocadinho e tem mais trabalho com este tipo de meninos, é verdade. Porque esses meninos depois têm apoio só da parte da professora de apoio educativo. Não tem apoio de educação especial, mas podem ter apoio de psicologia, porque têm, esses meninos que eu avaliei têm, podem ter apoio de terapia da fala, que as universais também podem ter na mesma, mas pronto já não é considerado educação especial.

E.- De que forma é que é articulada a implementação destas medidas entre si e o professor titular ou outros professores. Eu quando falo de outros professores penso, por exemplo, no professor de inglês nos professores das AEC. Como é que estas medidas são articuladas entre estes elementos?

PEE 3- Então é feito, pronto o RTP quando é as medidas seletivas é feito o RTP, a professora, é lógico que a professora entra neste processo, a professora não avalia na equipe de educação especial, mas a professora é que contacta os pais e fazemos uma reunião, esqueci-me de dizer isto, antes de ser avaliado fazemos a reunião com a professora titular e com quem vai avaliar os meninos: com a psicóloga, com a docente de educação especial e com a encarregada de educação. Para dizer que vamos avaliar e quais as dificuldades que o seu filho tem. E a professora, aí com a professora titular. Depois de nós, a equipa de educação especial, fazer o documento, é que vamos apresentar à professora e explicar todas as medidas que o menino tem e os apoios que irá ter, na escola toda.

E.- Mas isto está a falar em relação à professora titular e por exemplo com o professor de inglês ou das AEC?

PEE 3.- De inglês, de inglês há, porque no terceiro e 4º ano é obrigatório o inglês e eu tenho lá um menino com medidas adicionais e as seletivas no inglês e articulamos com a professora. A professora também sabe das dificuldades dele, a professora também adapta os testes, com a nossa ajuda, está claro, a educação especial tende sempre a ajudar, sim. Nas AEC, os meninos de educação especial geralmente não têm AEC, porque o ambiente de AEC é diferente. Já não está a professora titular, já não estamos nós e...é um bocadinho... as turmas, é diferente. E então é 1 hora e meia de um lado, outra hora e meia do outro, e acaba por perturbar as crianças. No nosso agrupamento não temos meninos nas AEC, na minha escola, não é no agrupamento, na minha escola.

E.- **Perante** a evolução da situação dos alunos, houve necessidade de mudar, face a algum caso, o tipo de medidas, por exemplo de universais para seletivas ou de seletivas para adicionais ou vice-versa? Estarem com medidas adicionais e passarem para seletivas ou de seletivas para universais?

PEE 3- No meu caso de educação especial, dos meninos que avaliei, por enquanto ainda ninguém passou para seletivas. Dos que nós avaliamos da educação especial que estão seletivas,

já passamos para adicionais. Tenho um caso também de um menino que está no primeiro ano, já, já vai ficar em ata, que vai passar para adicionais, tem seletivas, mas vai passar para adicionais. Que não consegue acompanhar os mínimos dos mínimos do currículo do 1º ano.

E.- E já houve algum caso ao contrário?

PEE 3- Não, não, não. Nós ponderamos muito e faz-se tudo, tenta-se tudo, trabalhar o máximo todas as apetências que as crianças têm. A gente tenta ao máximo antes de passar. Quando passam das seletivas para as adicionais, nunca conseguimos tirar das adicionais para as seletivas.

E.- E das seletivas para as universais?

PEE 3- Não. Os meus meninos por enquanto não, também nunca aconteceu, mas eu penso que há casos. Não é meu, mas eu penso que há casos assim, mas não é nenhum meu. Penso que poderá haver.

E.- Normalmente, quais são os critérios utilizados para essa mudança, nesses casos que relatou?

PEE 3- Quando as medidas estão implementadas e quando se começa a ver que o aluno está, pronto a acompanhar currículo e está a acompanhar os colegas e deu ali um grande pulinho, porque às vezes eles dão, há ali uma fase, não sei, olha a nível cognitivo, nem sei explicar como, deve ser com certeza, não é, eu estou a dizer isto porque já observei lá um menino, eu até já disse, não é meu, porque não é da Unidade, está no segundo ano, e eu disse: eh pá este miúdo está com seletivas, este miúdo tem que sair das seletivas e a professora também concorda. Mas não sou eu a professora dele, percebes? Mas eu acho que ele irá sair até das seletivas, porque o menino já começou a ler. Não lia, não estava ao nível dos colegas da turma. E agora já, pá foi uma coisa significativa que apercebemo-nos, mas eu penso que também tudo isso, pelo trabalho que o menino tem tido sempre em educação especial, tem sido muito trabalhado em educação especial e pela professora do apoio educativo na sala de aula. Que eu penso que o grupamento, eu falo no agrupamento, do primeiro ciclo que tentam fazer, trabalham, tentam fazer o máximo no nosso agrupamento, para que as crianças consigam evoluir e trabalha-se, trabalha-se, trabalha-se, até se terem, até se ver e às vezes ter resultados muito bons.

E.- Nestes casos, quando os alunos têm medidas seletivas ou adicionais, considera importante continuar a implementar as medidas universais, ao mesmo tempo que as outras?

PEE 3- Nós pomos sempre, temos sempre as universais primeiro, mesmo nas seletivas e nas adicionais, nós pomos sempre as universais, depois as seletivas e a seguir as adicionais. Acabamos por pôr, não pomos todas, é lógico, mas as que pertencem ao, pronto, está adequado com perfil do miúdo, nós pomos.

E.- Portanto, continuam a usufruir. E acha importante?

PEE 3- Sim, eu acho que sim, sim. É, é porque eu agora, olha sou sincera Teresa, de cabeça não tenho as alíneas, mas faz sentido, porque depois nas universais acaba por vir nas seletivas.

E.- Como é que em termos práticos se tem avaliado a eficácia das medidas implementadas, qualquer uma delas?

PEE 3- Ah, em termos práticos, pela evolução do aluno, pelo trabalho que se faz com o aluno e depois vê-se que os resultados do aluno estão a ser positivos e vê-se que as medidas estão a surtir efeito.

E.- Portanto, pela avaliação, no fundo?

PEE 3- Sim, pela, através da avaliação.

E.- O que pensa sobre esse tipo de avaliação que tem vindo a ser desenvolvida?

PEE 3- A avaliação das professoras titulares?

E- Sim.

PEE 3- Eu penso que sim, tá, está enquadrado, eu esta semana Teresa, não sei se isto é importante, mas esta semana eu vi oh pá, tanta ficha formativa, tanta ficha formativa, mas o que é isto? Eu até disse: eh pá coitadinhos, os pequenitos, percebes, eu digo mais os primeiros anos, eh pá, tanta ficha! E a professora respondeu: pá, tem que ser assim, que é também para ver os conhecimentos deles, para ver a que nível é que estão, para nós depois sabermos como é que havemos de avançar para ver quais são os que estão, os níveis diferentes uns dos outros. E depois, está claro, eu penso que é por isso. Com a professora titular, não estou muito de acordo.

E.- Quem são os intervenientes na avaliação destas crianças?

PEE 3- Eu já tinha dito. Começa pelos médicos, não é. Nas escolas, é a professora de educação especial, a psicóloga, o terapeuta da fala, a psicomotricista e mais ninguém.

E.- Qual o contributo dos pais na definição ou na seleção das medidas implementadas?

PEE 3- Os pais geralmente têm conhecimento do decreto 54 e nós quando fazemos é sempre juntamente, depois de feito explicado aos pais. Para já a reunião é feita antes para dizer como é que vamos avaliar, depois é explicado aos pais cada medida, cada alínea, o que quer dizer e para que é que serve e eu penso que os pais que concordam que acham que sim, que percebem, percebem para que serve a avaliação dos meninos, que é para o bem dos alunos.

E.- Mas algum dos pais, por exemplo, já houve casos em que os pais tenham dado alguma opinião sobre as medidas, se concordam com aquela medida ou se até dá uma ideia de outro tipo de medidas para os seus filhos?

PEE 3- Sim, sim. Eu tenho o caso, era esse que eu estava a dizer, tenho o caso do menino autista, que pronto, o menino é assim, é mesmo um autista típico. Ele copia, sabe copiar. Copia tudo, tudo, tudo, mas o que é que ele está a copiar ele não sabe. E a nível de comportamento, eh pá, é aquele menino que tem que ser antecipado, e se se diz como te chamas e ele, coitadinho, repete, como te chamas. Eu digo, Salvador. Salvador. Percebes, é aquele tipo de ecolalia que mantém, o que é um menino meigo, menino meigo. E eu penso que a mãe acha que as adicionais..., ele tem seletivas, e até foi a professora, numa reunião com a mãe, que sugeriu

que ele tinha que mudar de medidas e nós eu e a S. nem estávamos à espera, percebes, que a professora falasse disso. Ficámos... porque como o miúdo também entrou este ano, também não, já vai para o terceiro ano, percebes, também não conhecíamos ainda bem o aluno. Isto foi logo no primeiro período, porque nós de educação especial é uma coisa, pronto, nós damos sempre um bocadinho mais de tempo, a educação especial eu penso que, eh pá, para não estar logo ali a não é rotular, não é rotular. Mas para não ir logo para as medidas mais... um bocadinho não é, quem lê os documentos.... Adicionais, parece logo ali tipo um chavão, deixa-me dar mais tempo. E ele já vinha com o RTP feito, com as seletivas e falou-se nisso à mãe. E a mãe disse: não, não. Então, eu não concordo com isso, porque as seletivas está lá muito, vocês leiam bem, porque está lá muito coiso, e o Salvador tem capacidade para fazer o que está lá. E é verdade. Se formos bem a ver, está lá bem escrito o que é que o Salvador consegue fazer. E enquadra-se no Salvador, percebes, e então, foi, eu acho que foi a única mãe que recusou um bocadinho. Não digo que ele para o ano, para o quarto ano, percebes, que ela não vá e que veja que realmente seja necessário. É necessário é, vai ser necessário. A mãe do outro menino, que tem as adicionais, entrou como seletivas, não entrou logo como adicionais. Está no terceiro ano e no segundo ano é que passou para as adicionais, mas a mãe percebeu que realmente ele tem mesmo muitas dificuldades. Pá, começou agora a riscar! Mesmo muitas dificuldades! Por mais que se adapte o currículo não, não há nada, não se consegue. E então essa mãe, sim. Agora a outra mãe foi, foi a única mãe, por enquanto, que, que é uma senhora que está muito informada sobre o decreto, percebes, o 54.

E.- Mas essa aí, só recusou. Nunca houve assim um dar ideias, de alguma medida que até os miúdos reajam de alguma forma em casa melhor do que na escola e que nos dêem alguma dica de como trabalhar nisto ou aquilo com eles?

PEE 3- Não, porque eu acho que esta mãe, deste menino, como ele é um menino meigo para nós percebes, e de abraços e de coisa, a mãe acha que ele está ali calminho, está a escrever percebes, que está bem, mas... não é assim, infelizmente não é assim.

E.- Há alguma articulação entre o trabalho realizado na escola e em casa? Eu quando falo desta articulação não é dos trabalhos de casa propriamente dito, é mesmo em relação a medidas. Há medidas que sejam implementadas na escola e que por sua vez tenham uma continuação em casa?

PEE 3- As medidas mais aquelas onde haja autonomia e que nós, pronto, sim tentamos que os pais em casa também as façam, para ele ajudar nas tarefas de casa, estamos, sim nessa, nessas partes, das medidas, sim, a socialização também, a parte da socialização, da comunicação, sim, sim, sim.

E.- Estava a pensar mais até a nível de meninos que precisam de um sistema de comunicação diferente e que possam ter que usar o mesmo sistema de comunicação em casa.

PEE 3- Sim. Neste caso agora, lá está, não tenho ninguém, mas já me estava a esquecer, mas tínhamos um menino autista, que não falava, pronto, não tinha, não falava e era através dos símbolos. Então usava para casa também. A mãe tinha em casa, para ele se organizar, até tinha um calendário feito lá em casa também, também onde, pronto, fomos nós que pedimos aos

pais e que faziam esse tipo de comunicação, sim, sim, pelos símbolos para saber ir comer, para ir buscar a fruta e ele organizava-se em casa assim. Também porque a Unidade dantes era uma unidade de autistas e agora com o 54, já não é uma unidade de autistas, é de todos os meninos. Agora é centro de apoio à aprendizagem. E isso acaba por os autistas, e isso é que eu tenho muita pena, de serem prejudicados nesse tipo de trabalho, percebes. Dantes, quando era o autismo, era estruturado, tudo era estruturado e estes meninos acabam por sofrer com os barulhos dos outros, eh pá é diferente. É diferentes, diferentes. Temos 2 autistas, temos 2, o resto temos 12 crianças vê lá! Eles, coitadinhos, no meio deles, como é que eles se sentem! Muitas vezes!

E.- Da sua experiência, quais as dificuldades com que se tem deparado na implementação prática das medidas e como é que as tem superado?

PEE 3 - Pois, olha, era um bocadinho isto, porque eu, a minha dificuldade que eu noto, não é para mim, é para os alunos é estar no CAA, agora são chamados os CAA e que há meninos autistas, precisam de antecipação, precisam de estar controladinhos e dizemos que quando vamos para a sala de aula, ter os símbolos, vamos para a sala de aula, vamos para almoço, tudo e não temos nada disso. Acabou. Não vamos ter para 2 meninos na sala. Até pusemos, para um autista, até pusemos o horário, mas não resulta, porque ele, nós acabamos por chamar os outros, “vamos embora!”, e ele, coitadinho, às vezes ia lá, mas aquilo já não dizia muito, porque são muito diferentes uns dos outros. De cada caso, eh pá, são totalmente diferentes, e há sempre muito barulho, porque nós também não passamos muito tempo nas Unidades. As Unidades é, como eu disse no início, agora é só para as terapias: para a música, para a expressão motora, para algumas oficinas e..., mas quando vimos para o almoço, onde se vai buscar os meninos porque depois vão todos juntos, acabam por ir para as turmas, mas vão com a assistente da unidade, para não irem com a turma, os meninos acabam por andar ali, às vezes nota-se que... precisavam daquele trabalho mais estruturado, os autistas, principalmente os autistas. Os outros acabam por não, até, até mais, até têm desenvolvido melhor porque acabam por ter os modelos dos meninos normais, como se costuma dizer, na sala de aula e nos intervalos é diferente. Só noto que o autista é que está um bocadinho mais prejudicado nestes CAA, só isso.

E.- Então como é que tem superado essas dificuldades?

PEE 3- É isso que eu estava a dizer, tentar que o autista, a gente tenta sempre antecipar, vamos para a sala de aula, vamos para aqui, vamos para ali, e ele por vezes com o barulho mete as mãozinhas na coiso, olha anda cá, vamos embora, olha é isto, agora vais para a sala de aula, e ele depois quando estabiliza, chega à sala de aula se começando a trabalhar, fica calminho, tem momentos que não fica mas faz parte da própria problemática do aluno, mas sim, o autismo tem estas dificuldades.

E.- Muito obrigada, mais uma vez, por toda a colaboração prestada. Há mais alguma coisa que queira acrescentar, ou dizer sobre o assunto, que porventura eu ainda não tenha falado?

PEE 3- Eu penso que não. Só uma coisa que me, às vezes custa é a idade dos professores, isso é que me custa. Porque eu já vou fazer 62 anos e eu tenho que ter as mesmas funções de

quando tinha 25. São muitos anos e noto que às vezes não é, não é não conseguir, consegue-se, mas custa mais um bocadinho. E emocionalmente e eu acho que com a idade quanto mais idade temos porque já tenho netos, já temos outro sentimento, emocionamo-nos mais e se calhar sou um bocadinho mais permissiva do que era dantes, mesmo com as crianças, já sou mais aquele papel, sou professora, mas mais a avó, mais maternal, estás a ver, acabo por, eu não sei explicar, mas pronto, é assim. Temos que estar cá até à reforma.

E.- Agradeço imenso, foi muito bom. Após a transcrição da entrevista, enviar-lha-ei por e-mail para confirmar tudo o que foi dito. Mais uma vez informo que estão assegurados o anonimato e a confidencialidade das informações. Obrigada.

Entrevista EE1- 29/04/2022

E.: Esta entrevista faz parte de um estudo que estou a realizar no âmbito do Mestrado em Educação Especial -problemas de cognição e multideficiência.

O Tema do estudo é “A Perceção dos professores e das famílias sobre as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão inscritas no Decreto-Lei 54 /2018, de 6 de julho, e a sua aplicação na prática pedagógica.”

O objetivo desta entrevista é precisamente conhecer a opinião dos pais sobre as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, os critérios de seleção e implementação das referidas medidas.

Solicito a sua colaboração, uma vez que é mãe de um aluno com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, e a sua opinião se reveste de grande importância na elaboração deste estudo, agradecendo desde já a preciosa contribuição prestada. Peço, antes de mais, a sua autorização para gravar a entrevista, assegurando o carácter confidencial das informações bem como o seu anonimato.

Posso então gravar a entrevista?

EE1: Sim, sim.

E.: Obrigada. Eu estou a ouvir um bocadinho mal. Agora já ouvi melhor. Pronto já está ok. Recentemente foi definido um conjunto de medidas facilitadoras da inclusão através do decreto-lei 54 de 2018:as medidas universais as medidas seletivas e as medidas adicionais. Tem conhecimento dessas medidas? Se sim o que é que pensa sobre estas medidas?

EE1: Na altura, quando o DL foi elaborado e quando começaram a fazer algumas formações e ações de formação para os professores, quando começaram a fazer formação para os professores eu soube da alteração da legislação e como também tenho muitos amigos e alguns colegas que são professores da sua área e nomeadamente alguns até da educação especial, eu pedi para acompanhar e foi-me sempre permitido que o fizesse. E portanto no meio de todos os professores que estavam presentes nas várias sessões a que eu assisti, e estava eu também enquanto mãe, enquanto também enquanto profissional de saúde, porque acho que é uma coisa que é importante nós também temos conhecimento para conseguirmos explicar aos outros quando existem algumas dúvidas. E também enquanto mãe para conseguir também decidir melhor aquilo que me possam eventualmente propor ou que eu possa propor também à escola em relação ao meu filho.

Portanto é assim, em relação ao decreto-lei em si, eu acho que a funcionar na plenitude ele seria muito bom. Agora acho que, e isto é a minha opinião muito sincera, que tendo em conta os recursos humanos que existem, seja a nível de assistentes quer em termos de professores da educação especial e eu acho que o decreto-lei é muito difícil de cumprir. É difícil que vocês consigam organizar de forma a que todas as crianças independentemente das medidas que

tenham ativas ou selecionadas consigam ter o melhor para conseguirem fazer o seu caminho. Neste momento é isso que eu acho. Acho que existe muita falta de pessoal e aquilo que é emanada de cima, as diretrizes são sempre que têm que fazer, têm que ajustar, têm que gerir, e pronto e eu acho que isso não é possível de fazer quando temos um decreto de lei, que no meu entender até está bem estruturado, mas ainda assim acaba por ser redutor e um bocadinho, não exclusiva a palavra, mas que exclui ainda muito, porque não existe pessoal, não existe recursos humanos.

E.: De que forma teve conhecimento da implementação dessas medidas para o seu filho?

EE1: Então, na altura o S., quando o DL saiu, ele estava num colégio particular e portanto até foi através de mim que, pronto, criámos ali um grupo trabalho em que eu tive sempre incluída e que levava informação e ia alertando: “atenção a legislação vai mudar, já não vamos ter o 3/2008, vamos passar para o 54, e vai haver algumas alterações, as crianças vão estar todas incluídas e depois vai haver diferentes níveis...” Pronto foi através de outros colegas, e colegas seus, nomeadamente professores, que eu passei a conhecer. E depois, lá está, como disse anteriormente, como fiz a formação e fui a workshops com eles e tudo o mais, acabei também por aprender e passar esse conhecimento também para a escola onde o S. estava. E pronto eles depois fizeram também o caminho deles, mas se calhar no meu caso foi um bocadinho ao contrário. Eu levei a informação, dei os alertas e depois eles acabaram por também seguir o seu caminho.

E.: Qual foi a sua colaboração concreta na definição das medidas para o seu filho?

EE1: O S. ele tinha um PEI na altura do 3, não é, ainda no Pré-Escolar. Depois entretanto, quando ele transitou para o primeiro ciclo, apesar de termos pedido o adiamento, nessa altura foi quando houve a transição, e aí foi quando eu comecei a levar a informação toda, a tentar explicar, a levar os manuais, aquele guia que foi redigido logo inicialmente, os esquemas, imprimi muitos esquemas para perceberem como é que funcionava, porque o colégio tem educação especial, mas a educação especial do colégio é dividida com outro departamento também, e eles têm várias funções. E então não havia às vezes muito tempo, apesar de quererem fazer não havia muito tempo. E eu achei que podia contribuir nesse aspeto. Pronto e lá está, como também me informei de outra forma e assisti a palestras e pronto, o que já falei anteriormente, acabei por levar essa informação e eu decidi propor, achei devia também ir à frente e dizer o que é que eu achava em relação ao meu filho S. e todos concordaram. Portanto todos concordaram e fizemos ali uma equipa, como tem que ser, não é, mas com uma estrutura um bocadinho diferente daquilo que é o convencional na escola pública, não é, e pronto, sentámo-nos à mesa e decidimos o que achávamos que era o melhor para ele. Mas sempre com a minha colaboração também.

E.: Em que medida é que a aplicação das medidas seletivas e /ou adicionais, facilitaram o processo de aprendizagem e inclusão quer a nível pessoal e social do seu filho, na sua perspetiva.

EE1: A nível escolar, aquilo que eu sinto é que a partir do momento em que ele teve acesso teve incluindo nessas medidas seletivas, o caminho não lhe foi facilitado, mas foi, foram introduzidas não é como é esse mesmo objetivo questões mais intermédias que pudessem fazer

com que ele também se sentisse muito mais satisfeito ao realizar a tarefa e ao fazer as aprendizagens por não terem um grau de exigência ou um grau de dificuldade extrema, que ele se sentisse quase sempre perturbado por não conseguir atingir esses objetivos. Portanto acho que nesse sentido foi muito facilitador não lhe facilitar a ele o caminho, mas fazer com que ele se sentisse cada vez mais satisfeito e aumentar o grau de dificuldade à medida que ele fosse sempre completando todos os patamares que eram pré-definidos. Acho que nisso tem sido muito bom, tentarmos através do documento não é dos objetivos que definimos tentamos sempre perceber até onde é que ele já foi onde é que ele pode ir e eu acho que isso tem sido muito bom.

A nível social, eu penso que ainda há um caminho a fazer mas, como eu disse também logo no início e aqui em específico em relação à nossa escola pública neste momento, apesar de haver um longo caminho, eu penso que elas já fazem todas muito com muito pouco. E isso para mim é de valorizar diariamente, agradecer diariamente porque eu percebo que é muito difícil conseguirem fazer melhor e incluir melhor que é o que está previsto quando não têm recursos humanos porque há crianças que não podem estar sozinhas e que para haver uma proximidade social, nomeadamente nos recreios que é quando estão todos nos espaços comuns, pronto à parte desta situação toda do Covid, mas não havendo Covid e eles poderem estar livremente no recreio, uns com os outros, a parte social do meu filho, por exemplo, é muito difícil nestes momentos. Ele fica extremamente exposto a situações que ele não domina e portanto tem que haver sempre ali algum intermediário. Não havendo recursos humanos, isto é uma bola de neve, a professora Teresa percebe. Não havendo recursos humanos é impossível haver um intermediário, não havendo intermediário estas crianças acabam automaticamente por ficar mais excluídas. Não é que não sejam queridas, não é por isso, porque em relação ao meu filho eu sinto uma proximidade de toda a gente. Um carinho para ele, para nós enquanto família muito bom. Mas do portão para dentro, nestes momentos em que a parte social, apesar dessas medidas todas estarem ativas, a parte social fica um bocadinho aquém. A parte pedagógica eu acho que está toda encaixada, apesar de a falta de pessoal ser nos dois lados. Mas depois, onde existe também esta dificuldade social e onde se onde se agrupam tantas crianças, se não houver um intermediário, o que é que acontece, o S. está sempre próximo do adulto. Faz algum contacto, mas é uma coisa muito fugaz, vai e vem, vai e vem, pronto, dentro da-quele limitação dele. Se houver um intermediário, aí facilita muito, não é, mas pronto sem recursos humanos é impossível fazer-se isso porque há sempre uma necessidade do recurso humano noutra sítio que se calhar não seja mais prioritário do que numa, ali por exemplo num jogo, e pronto é um bocadinho por aí. Não sei se lhe respondi.

E.: Sim, sim, perfeitamente. Com a implementação destas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão houve algumas mudanças que têm verificado no seu filho quer a nível de comportamento ou de aprendizagem que queira falar delas?

EE1: Não, não senti. O que senti foi para melhor, achei que, pronto, eu agora também tenho uma forma de comparar um bocadinho difícil porque o S. só veio para escola pública este ano letivo. Portanto eu só tenho este meio de comparação agora, mas acho que foi acho que foi muito benéfico porque as coisas começaram a ficar cada vez mais estruturadas e a

estrutura a ele, e acredito que a outras crianças, não é todas no geral, mas é neles em particular, e no S. em particular mais ainda, a estrutura ajuda-o muito. Ajuda muito a autorregular-se, a ficar menos ansioso, e isso acho que ele poder estar sempre na turma, mas saber que aquelas pessoas estão a acompanhá-lo em caso de necessidade é a elas que ele pode recorrer, que têm o seu horário todo pré-definido, eu acho que isso o ajudou bastante. Não houve muitas alterações significativas em relação àquilo que já estava a ser feito, porque o PEI, apesar de não ter as mesmas regras e todo o mesmo, o mesmo ordenamento as pessoas trabalhavam de igual forma. Portanto, acaba por ser um documento que ajuda na estrutura, mas depois a pessoa não muda, não é, a pessoa não, adequa-se o instrumento mas a prática é a mesma. Por isso, mas para ele ajudou bastante a nível de ansiedade ter a estrutura mais definida.

E: Algumas das medidas implementadas envolvem a participação da família? E de que forma?

EE1: Todas.

E: E de que forma? Pode concretizar?

EE1: Sim, na parceria que fazemos entre a escola e casa. Eu acho que no meu ponto de vista também temos um longo caminho a percorrer em as famílias ficarem cada vez mais próximas da escola, porque eu também acredito que nós próprios, nós enquanto família somos muito próximos da escola, mas eu sei, e acompanho várias famílias também porque tenho conhecimentos de outros casos, em que não existe essa disponibilidade, ou não existe essa paciência, ou as crianças também são diferentes. Há toda uma conjuntura que pode implicar nesse envolvimento. Eu acho que cada vez mais as famílias devem ser chamadas a participar na vida dos seus filhos. E aquilo que eu tento fazer hoje em dia, é isso mesmo. E quando as pessoas me procuram eu sempre incentivo, mas é um direito vosso, é o vosso filho. Ninguém, ninguém quer mais àquela criança do que vocês, portanto vocês têm que ser um meio mais importante de interligação porque a escola não trabalha sozinha. Não pode trabalhar sozinha, é impossível porque eles fazerem um trabalho na escola, vocês fazem um trabalho na escola e nós não damos continuidade em casa está completamente, no meu ponto de vista, a mandar outro vosso trabalho árduo para o ar. E eu acho que que só assim é que se justifica e quando me pedem ajuda : “olha vamos fazer este tipo de trabalho fala com ele um bocadinho sobre este tema,” e eu vou no carro, porque fazemos muitas viagens e com os outros filhos, com irmãos dele, porque nós somos uma família muito numerosa , e então dá sempre para o envolver nas conversas e nos temas e se ele souber, se me derem essa informação porque o S. é verbal mas tem muita dificuldade ali na articulação das frases e a informação da escola ele não ma traz como as outras crianças trazem, não é, pronto. Então tem que haver mesmo uma proximidade convosco porque, não havendo eu não consigo ter essa informação para poder trabalhar com ele. E depois vocês na escola darem a continuidade e vice-versa, não é. Se eu não contar como é que foi o fim de semana, e eu não explicar ou não der uma dica, olhe por exemplo, agora estou-me a lembrar eles estão a fazer, os meus filhos estão a fazer umas aulas de culinária muito básicas e o S. adora explorar a comida e aprender. E isso foi uma das coisas que eu disse às suas colegas, posso mandar umas fotografias se vocês quiserem, é um ponto de partida porque para treinar a linguagem para puxar por ele, para falar, para ele também conseguir contar aos amigos. Eu acho isso super- importante e é por isso, professora Teresa, que eu digo que é

muito importante esta simbiose e dou-vos um valor extremo, porque mesmo poucas, vocês conseguem sempre fazer e haja, haja vontade, sabe, mesmo com pouca gente, se houver vontade eu acho que as coisas funcionam sempre. Ou então se calhar sou uma romântica!

E.: Costuma haver reuniões entre si e os professores do seu filho? E em que momentos?

EE1: Sim. Nós não temos definido os momentos exatos, mas diariamente existe essa partilha, quando mo entregam, ou quando, ou se não existe essa partilha ali existe uma proximidade grande de contacto telefónico ou por via WhatsApp para tentarmos perceber se houve ali alguma situação no dia que possa ser útil a mim para desenvolver algum tema ou que tenha havido algum momento assim mais disruptivo e que me possam dar essa informação para tentar perceber também o que é que aconteceu, o que é que pode melhorar no dia seguinte. Mas depois, assim fisicamente ou via Zoom, reuniões em si, temos feito mais ou menos uma vez por período e sempre que existe alguma alteração nalgum comportamento, nalguma coisa que vejamos que que seja necessário falarmos todos. Tivemos até há pouco tempo reunidos porque o S. andava muito agitado muito instável e reunimos. Nunca com aquela perspectiva de que eu assisto tantas vezes outros pais desabafarem comigo, de ataque, sabe. “O seu filho faz isto, faz aquilo,…” só de queixumes, e é malcomportado e faz não sei quê, nós não conseguimos…”. Nada disso. Eu às vezes penso que ou é de nós ou é da escola, porque realmente eu não tenho nada a dizer. Eu só tenho é a agradecer, porque a gratidão é enorme pelo trabalho que vocês fazem. E por se exporem, ainda há muito poucos dias falei sobre isso. A forma como equipa aqui se expõe e nos diz “nós precisamos de ajuda, nós precisamos da vossa ajuda”. Eu acho que isso é fantástico, é de uma humildade tremenda. E eu como mãe só posso agradecer e só posso arregaçar as minhas mangas e vou-vos ajudar, porque o filho é meu! Não há outra forma do meu ponto de vista, mas pronto percebo que existem também muitos fatores que influenciam todo o resto. Mas respondendo à sua pergunta em relação a timings, não existem definidos, existem definidos no RTP, portanto reunimos cada período e pontualmente sempre que necessário. E é isso que tem acontecido.

E.: Como é que tem tido conhecimento da avaliação da eficácia destas medidas para com o seu filho?

EE1: Olhe, essa parte tem sido mais verbalmente, não recebo nenhuma informação por escrito, não sei se é se é suposto ou não, se fazem isso noutras escolas ou não, mas eu também não sinto falta.

E.: Só uma questão. O menino está no primeiro ano, não é?

EE1: Não, está no 3º. Não tenho sentido necessidade que me entreguem nada por escrito, porque, lá está, como eu disse anteriormente, isto eu gosto muito de sentir confiança nas pessoas que estão a comigo, eu confio, eu confio e entrego e portanto eu espero que as pessoas sejam sinceras no seu trabalho e que cumpram aquilo que está escrito. Só. E é isso que tem acontecido. A informação que me tem sempre chegado tem sido mais oralmente e obviamente depois ao fim dos períodos eu recebo aquela informação escrita da avaliação. Mas assim pontualmente vamos fazendo de uma forma muito informal e eu gosto disso, eu prefiro contactar com os terapeutas, contactar informalmente com os professores e me darem dicas e me dizerem:

olhe, isto está a resultar eu penso que por este lado não está tanto a resultar, olhe se calhar... se. Houve uma altura que até foi no colégio, mas aqui também adotaram muito bem essa ideia que eu sugeri. O S. se calhar é muito complexo de conseguir perceber a matemática pelas regras da adição da subtração e muito menos multiplicação e divisão. E então se usasse uma calculadora talvez fosse mais fácil ele conseguir fazer as suas aquisições, porque na verdade todos nós usamos máquinas de calcular. E portanto talvez isso fosse facilitador também para a própria satisfação dele. Como eu falei anteriormente e toda a gente foi aberta isso, percebe. Portanto eu sinto-me completamente incluída neste processo porque quando eu falo ou quando eu quando eu dou alguma sugestão eu sinto que sou ouvida e que até fazem. Portanto significa que eu tenho boas ideias (risos). Mas que também reconheço muito as capacidades do meu filho, as limitações e acho que tenho sido, neste processo todo, muito consciente daquilo que ele é daquilo, que ele consegue e daquilo que ele pode. E acho que também na base da confiança para a escola e para as suas colegas eu acho que elas também confiam em mim nesse aspeto e, portanto, não tenho tido assim grande necessidade que me entreguem nada por escrito.

E.: Muito bem. Pronto, da minha parte, eu terminei. Agradeço muito, muito a sua participação e a sua colaboração. Há mais alguma coisa que queira acrescentar, mais algum assunto que queira dizer e que eu, porventura não tenha questionado?

EE1: Não, eu acho que tudo aquilo que eu tenho a apontar prende-se muito com a falta de recursos humanos. Porque aqui em relação à nossa escola a equipa tem sido fantástica, portanto não tenho, não tenho nada, nada mesmo a apontar. Eu acho que elas mereciam muito ter mais pessoas para poderem fazer o trabalho que elas já fazem e é tão meritório, mas fazê-lo ainda melhor e com mais qualidade, com mais tempo. E eu também se calhar vejo isto desta forma porque enquanto enfermeira e também trabalhando para o estado, não é, porque os nossos ministérios são muito, dá para comparar muita coisa e nós fazermos omeletes sem ovos é muito complicado, muito complicado. E nós damos, damos, damos, damos mesmo para o outro sempre a dar, sempre a dar, vestir a camisola, mas chega uma altura em que é impossível, que não dá mais. E pronto e é por isso que eu que eu agradeço imenso todo o trabalho que têm tido. E realmente a única coisa mesmo a salientar e que eu desejava mesmo muito que as equipas fossem reforçadas, não só na nossa escola, acredito que se calhar também na sua também é necessário, e no país inteiro, para as coisas puderem realmente funcionar e esta lei poder estar em vigor e em pleno em todas as escolas. Porque eu sei também existem ainda muitas escolas em que as unidades funcionam como unidades, Que não passaram nada a centros de apoio à aprendizagem e continuam a segregar e portanto eu acho que quando temos um país assim, com tantas diferenças em todo o lado, tem que haver alguma solução para isto. Tem que haver, porque as crianças é que continuam a ser prejudicadas e estas crianças são o nosso futuro. Portanto, é um bocadinho por aí.

E.: Mais uma vez, agradeço imenso. Após a transcrição da entrevista eu vou enviar por e-mail e depois agradeço (como não vai lá estar o seu nome, vai estar com certeza mãe1, 2 ou 3) eu agradeço que depois em resposta ao e-mail diga que está tudo bem ou se há alguma coisa a alterar qualquer coisa assim para depois eu poder reformular se tiver que reformular ou

apresentar depois no meu trabalho. Reforço que vai ficar assegurado o anonimato e a confidencialidade das informações.

EE1.Ok. Muito obrigada.

Anexo B8

Entrevista EE2_.11/05/2022

E.: Esta entrevista faz parte de um estudo que estou a realizar no âmbito do Mestrado em Educação Especial -problemas de cognição e multideficiência.

O Tema do estudo é “A perceção dos professores e das famílias sobre as medidas de suporte e apoio à inclusão inscritas no Decreto-Lei 54 de 2018 de 6 de julho e a sua aplicação na prática pedagógica.

O objetivo desta entrevista é precisamente conhecer a opinião dos pais sobre as medidas de suporte e apoio à inclusão os critérios de seleção e implementação das referidas medidas.

Solicito a sua colaboração uma vez que é mãe de um aluno com medidas de suporte e apoio à inclusão, e a sua opinião se reveste de grande importância na elaboração deste estudo, agradecendo desde já a preciosa contribuição prestada. Peço antes de mais a sua autorização para gravar a entrevista, assegurando o caráter confidencial das informações bem como o seu anonimato.

Autoriza então a gravação da entrevista?

EE2: Autorizo, sim.

E.: Muito obrigada. Então vamos começar. Recentemente foi definido um conjunto de medidas facilitadoras da inclusão através do decreto-lei 54 de 2018: as medidas universais, as medidas seletivas e as medidas adicionais. Tem conhecimento dessas medidas?

EE2: Por acaso não tinha.

E.: Pronto, se tivesse eu ia-lhe perguntar o que é que pensa sobre estas medidas, mas como não tem vou passar à frente esta parte da pergunta. No caso do seu filho, estão a ser aplicadas umas medidas que são as medidas universais e seletivas. Para o caso do seu filho de que forma é que teve conhecimento da implementação destas medidas?

EE2: Tive através da professora. A professora, eu trouxe um relatório do médico do Filipe que o acompanha desde os 3 anos de idade e depois fui à professora e dei-lhe conhecimento de todo o processo que iam fazer ao longo do ano. Os apoios que ia ter. E foi assim que eu tive conhecimento do que ia acontecer ao longo do ano, os apoios, os professores, quem eram os professores, tudo através da professora. E assinei, assinei um documento em como tinha conhecimento.

E.: Mas ele só teve estas medidas no primeiro ciclo, ou já teve alguma coisa no pré-escolar?

EE2.: Não, só no primeiro ciclo.

E.: OK. Como tinha dito que o menino estava a ser seguido desde os 3 anos, pensei que já tivesse alguma coisa antes.

EE2: Não, não. Ele começou porque tinha convulsões, ele começou por causa das convulsões, com neuropediatria e depois quando começou na escola no primeiro ano eu dei a informação que ele tinha algumas dificuldades e dificuldades em dormir, dificuldades em concentrar-se, e pronto. Depois ele foi avaliado pelos médicos e chegou-se à conclusão que tinha que ter outro tipo de intervenção no meio escolar dele.

E.: Na altura, quando foi informada disso e teve com certeza uma reunião, qual foi a sua colaboração na definição das medidas para o seu filho?

EE2.: Eu pus tudo nas mãos da professora, na professora C. e, que ele com ela está bem entregue, e ela tem sido uma pessoa impecável e tudo o que ela achou, com outros professores, e com a outra psicóloga, aquilo que ela achou que era o melhor para o F. eu claro que eu concordei em tudo. Porque sei que ele estava bem entregue.

E.: Em que medida é que as aplicações destas medidas facilitaram o processo da aprendizagem e de inclusão quer a nível pessoal ou social do seu filho? (silencio) Acha que ele está melhor?

EE2.: Sim, ele está muito melhor. Na escola está muito melhor, muito mais concentrado, teve um maior desenvolvimento, o apoio que teve nota-se completamente a diferença. Se bem que em casa é totalmente diferente porque está no espaço dele não é, sente mais a liberdade, mas na escola sim, notei muita diferença. Mas ainda é um caminho a percorrer.

E.: Com a implementação destas medidas houve algumas mudanças que tenha verificado no seu filho, por exemplo a nível de comportamento ou de aprendizagem? Quer falar um bocadinho sobre isso?

EE2: Então ele ainda tem dificuldades, são muitas dificuldades, ainda não lê sozinho, à vontade, e mas ainda é muito, não se concentra ainda num... há certas coisas que ainda não consegue, como explicar, não consegue controlar. Ele, ele se quiser levantar-se da cadeira, ele levanta-se e não pede autorização, mas pronto isso é mesmo da da patologia da doença dele. Mas sim, ele melhorou muito mesmo muito, muito muita coisa.

E.: Alguma das medidas que a equipa implementou para o seu filho têm continuação em casa? Há uma continuidade, tem alguma coisa prevista para fazer em casa em relação a estas medidas?

EE2: É assim, sinceramente não. A única coisa que ele depois faz quando está em casa durante a semana é fazer desporto, porque joga numa equipa que há aqui, e é a única coisa que ele faz. Agora de resto todos os apoios, todo o que ele tem é na escola, tudo na escola.

E.: Costuma haver alguma reunião entre a mãe e os professores do seu filho, professores sem ser só a professora titular, pode ser o professor de inglês o professor das AEC, se ele anda nas AEC.

EE2: Não, por acaso não, não há. E que eu saiba nem há comigo nem com qualquer outro pai. Não, não há. Eu tive, tive reunião sim com todos os professores de apoio do F. mas foi na altura para eles darem conhecimento de todo o processo que iam fazer com ele ao longo do

ano. Nunca mais tivemos qualquer contacto. O que tenho é a professora C. que me dá no fim do ano.

E.: Mas com ela costuma reunir?

EE2: Sim, com ela sim, quando é necessário.

E.: Quando é necessário, a professora chama ou a mãe que pede para falar com a professora, como é que costuma ser?

EE2: Se houver alguma situação que tenha que resolver com ela, isso eu vou ter com ela e mando mensagens a dizer que quero falar com ela. Se houver alguma situação que ela ache que tem que falar comigo, ela também me chama lá à escola para falar com ela.

E.: Como é que tem conhecimento da avaliação da eficácia destas medidas que estão neste projeto digamos assim, que o menino tem?

EE2: É através da professora, no final do ano. Ela é que me dá conhecimento, tenho um relatório dos professores a dar-me conhecimento.

E: Ou seja, no final de cada período, é isso?

EE2: Sim, no final de cada período a professora dá, prontos dá-nos a avaliação que ele tem.

E.: Pronto, basicamente o que eu tinha para perguntar era isto. Agradeço-lhe mais uma vez toda a colaboração prestada. Há mais alguma coisa que queira falar sobre o assunto que eu porventura não tenha perguntado?

EE2: Não, mas agora que a professora tocou no assunto eu realmente eu começo a pensar que eu tive mais contacto com os professores de apoio quando estávamos em pandemia no isolamento em casa, do que realmente temos agora, porque tudo o que eu sei pela professora C. Não há qualquer mais contato com eles e realmente eu acho que também devia ter. Vendo bem as coisas, acho que seria bom haver mais comunicação, sim. Porque a professora C. também não chega a tudo e são muitos, e é complicado, mas sim ela tem feito o papel dela, o trabalho dela e está sempre disponível para mim a qualquer altura. Isto também é cinco estrelas.

E. Muito bem. Pronto, eu depois vou transcrever a entrevista, passar para escrito, vou-lhe enviar por e-mail e pedir-lhe que leia. E se estiver tudo bem responde só ao e-mail a dizer está tudo bem, que autoriza. Agradeço-lhe imenso. Foi preciosa a sua colaboração. Muito obrigada por tudo e tudo de bom.

EE2: Obrigada. Boa tarde.

Anexo B9

Entrevista EE 3_06/06/2022

E.: Esta entrevista faz parte de um estudo que eu estou a realizar no âmbito do Mestrado em Educação Especial - problemas de cognição e multideficiência.

O Tema do estudo é “A perceção dos professores e das famílias sobre as medidas de suporte à aprendizagem de inclusão inscritas no Decreto-Lei 54 de 2018 de 6 de julho e a sua aplicação na prática pedagógica.

O objetivo desta entrevista é precisamente conhecer a opinião dos pais sobre as medidas de suporte e apoio à aprendizagem e inclusão, os critérios de seleção e implementação das referidas medidas.

Solicito a sua colaboração uma vez que é mãe de um aluno com medidas de suporte e apoio à aprendizagem inclusão e a sua opinião se reveste de grande importância na elaboração deste estudo, agradecendo desde já a preciosa contribuição prestada. Peço antes de mais a sua autorização para gravar a entrevista, assegurando o carácter confidencial das informações, bem como o seu anonimato.

Posso então gravar a entrevista?

EE3: Sim.

E.: Muito obrigada. Eu agradeço mesmo muito a sua disponibilidade porque é realmente muito importante. Vamos então começar. Recentemente foi definido um conjunto de medidas facilitadoras da inclusão através do Decreto-Lei 54 de 2018: as medidas universais, as medidas seletivas e as medidas adicionais. Tem conhecimento destas medidas?

EE3: Assim por esse nome, não. Mas mais específico.

E.: Ok. Pronto, e essas mais específicas que a Senhora está a dizer, o que é que pensa sobre estas medidas?

EE3: Eu acho que elas as medidas são boas. Eu acho que no ativo as coisas não acontecem como deveriam acontecer.

E.: De que forma teve conhecimento da implementação destas medidas para o seu filho?

EE3: Através da da ELI, da intervenção precoce, e através da da conversa com outros pais que também tinham filhos com os mesmos problemas.

E.: Então quer dizer que o seu menino já foi sinalizado no pré-escolar?

EE3: Sim, sim. Foi logo no pré-escolar. Foi diagnosticado aos 2 anos e meio o problema dele e a partir daí foi sempre bem seguido no pré-escolar com os acompanhamentos necessários.

E: Sabe-me dizer se o seu filho tem medidas adicionais ou só tem medidas seletivas? Sabe dizer assim alguma coisa?

EE3: O que é que eles consideram as medidas adicionais? É as terapias?

E: Também. As medidas universais são aquelas que são para todas as crianças por igual, podem ter alguma dificuldade momentânea transitória e que depois até podem deixar de ter essas medidas. As medidas seletivas são medidas que, como a palavra já diz, selecionam parte do currículo do programa para que a criança progrida. Por exemplo o menino do primeiro ano tem muita dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita, são mais específicas para esta criança. E depois as medidas adicionais são para aqueles meninos que têm mesmo muitas, muitas dificuldades, alguns que nascem com problemas graves já. São, digamos assim, por ordem são as mais graves. Pronto. Sabes se o seu filho tem algumas seletivas ou adicionais?

EE3: Eu acho que são seletivas, mas com o desenrolar dos tempos ele tem vindo a necessitar cada vez menos de todas as terapias, pronto, de todo o acompanhamento.

E.: E teve alguma colaboração da sua parte para definir alguma destas medidas, o que o que fazer com ele ou dar opinião do o que é que ele fazia melhor ou reagia melhor, quando falou com a professora?

EE3: O acompanhamento na escola foi sempre bom, pronto. Nós reuníamos com a professora, com a unidade, que é a equipa de intervenção e foram sempre discutidos onde é que ele precisava mais, o que é que devia insistir ou na altura teve a terapia da fala depois já não era necessária terapia da fala iniciamos só com a psicologia, pronto. Ao longo do tempo houve sempre reuniões. Desde que se meteu isto do Covid é que não, pronto. Foi um bocadinho mais distanciadas, mesmo no Covid foi sempre acompanhado pela parte da unidade e da psicologia, sempre online, pronto. Foi sempre feito esse acompanhamento.

E: A mãe deu alguma opinião, por exemplo vamos imaginar se deu alguma ideia, alguma dica de como é que o menino reagia melhor ou pior a alguma coisa?

EE3: Sim, sim, sim fui dizendo.

E: Em que medida é que estas medidas que estão a ser aplicadas ao seu filho têm facilitado o processo de aprendizagem e de inclusão, quer a nível pessoal ou social do seu filho?

EE3: Aprendizagem realmente o problema dele não tem sido necessário. Mas de socialização, é que foi muito importante, pronto. Mesmo em parte de psicólogos, da equipa da unidade a educadora de ensino especial foi sempre trabalhado mais a parte da socialização e da frustração, que era o, as dificuldades maiores dele. Foi sempre com o apoio de todos, sempre trabalhado.

E: Com a implementação destas medidas houve algumas mudanças que tenha verificado no seu filho a nível de comportamento e/ou de aprendizagem? Pode explicar?

EE3: Sim, muitas, houve muitas. O trabalho que foi feito foi bem desenvolvido. Mesmo em... ficou tudo em consolidação, mesmo médicos tudo, foi sempre tudo falado foi sempre tudo comunicado e eu acho que isso é muito importante para os ajudar a eles. E notou-se uma evolução, tanto que ele agora vai deixar de tomar a medicação. Ele é medicado, mas a médica achou por bem que ele está tão bem a nível social, tem algumas frustrações sim, continua, de

aprendizagem não precisa, mas que não precisa de estar a tomar a medicação. Eu acho que o suporte da família, suporte da escola e de todos aqueles os médicos e todas as pessoas que intervêm, isso se for tudo trabalhado em conjunto, é mais fácil, e a evolução é muito mais rápida.

E: Alguma destas medidas que implementaram para o seu filho tem a participação da família, a participação direta? Pode me explicar concretamente alguma coisa?

EE3: Sim, neste momento nós estamos a passar uma fase mais difícil, porque eu estou a divorciar, divorciei-me do pai do meu filho. Mesmo assim tudo o que é feito na escola tenta-se fazer o mesmo em casa, portanto como é que eu posso dizer, contrariar um bocadinho estas frustrações dele, a estimular o lado positivo, porque ele acha que ninguém gosta dele, essa parte emocional também tentar sempre valorizar tanto nós como na escola.

E: Costuma haver reuniões entre a mãe e os professores do seu filho?

EE3: Sim. Só entretanto isto do Covid é que veio um bocadinho anular, porque reuniamo-nos sempre.

E: Em que altura do ano em que costumavam reunir ou momentos?

EE3: Normalmente era sempre quando acabava o período para ver o que é que se podia mexer, o que é que não o que é que podíamos fazer melhor para melhorar o que é que pronto qual eram os pontos como é que eu achava que estava bem assim o que é que devíamos fazer foi sempre colocar isso na mesa.

E: E por exemplo durante a pandemia, não houve reuniões online por exemplo?

EE3: Reuniões, não. Houve sempre conversas telefónicas para saber como é que ele estava, se como é que ele estava a evoluir se estava encarar bem o isolamento, essas coisas todas.

E: Como é que tem conhecimento da avaliação da eficácia das medidas que estão a ser feitas com o seu menino?

EE3: Todos os períodos ou no fim do período é realizado O RTP e é enviado o registo da parte da psicóloga da unidade e da professora qual é a evolução dele.

E: Portanto toma conhecimento por escrito?

EE3: Por escrito, sim por escrito sim, sim. final de cada período sim exato, mas estamos sempre em contacto durante o ano inteiro, sempre que eles vejam que estavam coisa a correr mal, elas ligam me ou eu ligo para saber se está tudo a correr bem. pronto há sempre comunicação, por telefone ou por e-mail há sempre comunicação de ambas as partes.

E: Muito bem. Da minha parte já terminei.

EE3: Já está? É tão rápido!

E: Eu agradeço-lhe mais uma vez toda a colaboração prestada. Se há mais alguma coisa que queira acrescentar ou dizer sobre o assunto que eu não tenha perguntado eu agradeço.

EE3: Eu acho ainda há muita coisa a melhorar. Acho que eles deviam ter apoio durante mais tempo porque os tempos estipulados pelo nosso governo, pelo Ministério, porque eles é muito pouco tempo. meia hora com um psicólogo não dá para nada. O meu filho não é uma criança que tenha um problema dos mais graves não é, há crianças com problemas mais graves, mas mesmo assim eu acho que é muito pouco uma vez por semana meia hora. Meia hora não é nada. Portanto, os apoios existem, não há é pessoas para os completar. E depois cada vez há mais crianças com problemas e o apoio não chega para todas. É só essa parte .

E.: O seu menino só tem apoio de psicologia neste momento?

EE3: Neste momento sim, sim. Ele tem perturbação do espectro do autismo, mas neste momento só precisa de apoio psicológico, mais nada.

E.: Mas já teve outras terapias antes?

EE3: Teve. Teve terapia da fala, motricidade... pronto além do que ele tinha na escola, nós como família fizemos sempre à parte. Na APPDA, teve também terapia da fala na APPDA, psicologia motricidade também, era trabalhado na escola e fora. E viu-se uma evolução muito mais significativa. Era 2 vezes por semana enquanto na escola é meia hora por semana quando é. Porque às vezes a psicóloga não pode porque tem que chegar a outros meninos. É muito complicado! Essa parte aí é que ainda não funciona bem. Há pessoas com vontade e com intenção mas os recursos ainda são poucos, acho eu.

E: Agradeço-lhe imenso. Após a transcrição da entrevista, para assegurar a confidencialidade e o anonimato. vou enviar por e-mail e depois e no fim se achar que está tudo bem só precisa de responder ao e-mail a dizer " confirmo que está tudo bem" e nem aparece o seu nome nem nada. Vou lá escrever, no seu caso, vai ser a encarregada de educação número 3, porque já fiz outras 2 e pronto e assim não fica nada identificado.

EE3: Está bem. Boa sorte e eu é que agradeço.

E: Muito, muito obrigada pela sua disponibilidade e que tudo corra bem também para o seu menino.

ANEXO C

Validação das entrevistas pelos participantes

| ' ' | | ' ' |

05/01/23, 17:52

- Entrevista para validação

Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@...>

Anexo C1

Validação PTT1

Entrevista para validação

6 de junho de 2022 às 20:14

Para: Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@...>

Boa noite,
Confirmando os dados que constam na entrevista,
Cumprimentos,
[Redacted]

A quarta, 25/05/2022, 15:56, Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@...> escreveu:

Ola [Redacted]
Aqui vai a entrevista que fizeste o grande favor de me dar, transcrita e em formato áudio.
Peço-te, por favor, para verificares se está tudo bem e em conformidade.
Para continuar a assegurar a confidencialidade e anonimato, preciso somente que me respondas, por e-mail, a dizer:
"confirmando os dados constantes na entrevista dada"
(ou, caso não concordes, não confirmo...não estou de acordo...)

[Redacted]

Um grande abraço e mais uma vez, muito obrigada por tudo!! 🌸 🍷 🍷

Teresa Novo Rodrigues

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=7ba87953aa&view=pt&search=all&permmsgid=msg-f%3A1734917760783085886&dsq=1&siml=msg-f%3A...> 1/1

05/01/23, 18:02

Entrevista para validação

Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@>

Anexo C2

Validação PTT2

Entrevista para validação

25 de maio de 2022 às 15:40

Para: Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@>

Confirmando os dados constantes na entrevista dada.

Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@> escreveu no dia quarta, 25/05/2022 à(s) 16:03:
Olá,

Aqui vai a entrevista que fizeste o grande favor de me dar, transcrita e em formato áudio. Peço-te, por favor, para verificares se está tudo bem e em conformidade. Para continuar a assegurar a confidencialidade e anonimato, preciso somente que me respondas, por e-mail, a dizer:
"confirmando os dados constantes na entrevista dada"

(ou, caso não concordes, não confirmo...não estou de acordo...)

Um grande abraço e mais uma vez, muito obrigada por tudo. 🌸 🌹
Teresa Novo Rodrigues

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=7ba87963aa&view=pt&search=all&permmsgid=msg-f%3A1733813327327854063&dsq=1&siml=msg-f%3A...> 1/1

[Redacted] - Entrevista para validação
Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@[Redacted]>

Entrevista para validação

Para: Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@[Redacted]> 30 de maio de 2022 às 18:45

Boa tarde Teresa
Confirmo os dados constantes na entrevista.
Cumprimentos
A professora
[Redacted]

A quarta, 25/05/2022, 16:06, Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@[Redacted]> escreveu:
Ola, [Redacted]
Espero que estejas a recuperar bem da tua saúde.
Aqui vai a entrevista que fizeste o grande favor de me dar, transcrita e em formato áudio.
Peço-te, por favor, para verificares se está tudo bem e em conformidade.
Para continuar a assegurar a confidencialidade e anonimato, preciso somente que me respondas, por e-mail, a dizer:
"confirmo os dados constantes na entrevista dada"

(ou, caso não concordes, não confirmo...não estou de acordo...)
Um grande abraço e mais uma vez, muito obrigada por tudo! ❤️👉👈
[Redacted]
Teresa Novo Rodrigues

05/01/23, 17:49

Entrevista validação

Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@...>

Anexo C4 Validação PEE1

Entrevista validação

Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@...>
Para ...


27 de setembro de 2022 às 17:28

Olá,

Aqui vai a entrevista que fizeste o grande favor de me dar, transcrita, Enviei o formato áudio por whatsapp. Peço-te, por favor, para verificares se está tudo bem e em conformidade. Para continuar a assegurar a confidencialidade e anonimato, preciso somente que me respondas, por e-mail, a dizer: "confirmando os dados constarites na entrevista dada"

(ou, caso não concordes, não confirmo...não estou de acordo...)
Um grande abraço e mais uma vez, muito obrigada por tudo! 🍀🍀🍀🍀

Teresa Novo Rodrigues

 entrevista PEE1_confirmação.docx
20K

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=7ba87953aa&view=pt&search=all&permmsgid=msg-a%3Ar4365887498394307770&siml=msg-a%3Ar4365...> 1/1

05/01/23, 17:38

Entrevista validação

Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@>

Entrevista validação

30 de setembro de 2022 às 09:37

Para: Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@>

Confirmando os dados constantes na entrevista dada.

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=7ba87953aa&view=pt&search=all&permmsgid=msg-f%3A1745386897482954794&siml=msg-f%3A174538...> 1/1

Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@>

Anexo C5

Validação PEE2

Entrevista - validação

27 de setembro de 2022 às 18:54

Para: Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@>

Ola Teresa!

Confirmando a marcação e dados na entrevista dada.

Votos de muito sucesso na tua defesa!

Beijinhos grandes

Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@> escreveu em ter., 27/09/2022 às 19:26 :

Olá, querida

Aqui vai a entrevista que fizeste o grande favor de me dar, transcrita e o formato áudio em anexo

Peço-te, por favor, para verificares se está tudo bem e em conformidade. Para continuar a assegurar a confidencialidade e anonimato, preciso somente que me respondas, por e-mail, a dizer:

"confirmando os dados constantes na entrevista dada"

(ou, caso não concordes, não confirmo...não estou de acordo...)

Um grande abraço e mais uma vez, muito obrigada por tudo! 🍀🍀🍀🍀

Teresa Novo Rodrigues

05/01/23, 19:04

Entrevista para validação

Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@...>

Entrevista para validação

Para: Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@...>

----- Forwarded message -----
De: **Teresa Rodrigues** <teresa.rodrigues@...>
Date: quinta, 5/01/2023 à(s) 18:11
Subject: Fwd: Entrevista para validação
To: ...

Teresa Novo Rodrigues

OLA Teresa

Confirmo os dados constantes na entrevista dada.
Bjos

----- Forwarded message -----
De: **Teresa Rodrigues** <teresa.rodrigues@...>
Date: quinta, 2/06/2022 à(s) 00:02
Subject: Entrevista para validação
To: ...

Olá, querida ...
Espero que estejas



bem .
Aqui vai a entrevista que fizeste o grande favor de me dar, transcrita e em formato áudio.
Peço-te, por favor, para verificares se está tudo bem e em conformidade.
Para continuar a assegurar a confidencialidade e anonimato, preciso somente que me respondas, por e-mail, a dizer:
"confirmo os dados constantes na entrevista dada"

(ou, caso não concordes, não confirmo...não estou de acordo...)
Um grande abraço e mais uma vez, muito obrigada por tudo! ❤️🌸🌸🌸
Teresa Novo Rodrigues

Entrevista ...pdf
117K

05/01/23, 17:34

- Entrevista - validação

Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@>

Anexo C7

Validação EE1

Entrevista - validação

11 de outubro de 2022 às 11:59

Para: Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@>

Bom dia!
Confirmando os dados constantes na entrevista transcrita,

Obrigada

A terça, 11/10/2022, 12:34, Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@> escreveu:

Olá, bom dia,

Aqui vai a entrevista que fez o grande favor de me conceder, já transcrita.
Junto também o formato áudio.
Peço-lhe, por favor, para verificar se está tudo bem e em conformidade.
Para continuar a assegurar a confidencialidade e anonimato, preciso somente que me responda por e-mail, a dizer:
"confirmando os dados constantes na entrevista dada"

(ou, caso não concorde, não confirmo... não estou de acordo...)
Um grande abraço e mais uma vez, muito obrigada por tudo e as maiores felicidades para si, para o e restante família.

Teresa Novo Rodrigues

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=7ba87953aa&view=pt&search=all&permmsgid=msg-f%3A1746392399196267283&dsq=1&siml=msg-f%3A...> 1/1

Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@>

Anexo C8

Validação EE2

Entrevista - validação

30 de outubro de 2022 às 20:27

Para: Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@>

confirmando os dados constantes na entrevista dada

A domingo, 30/10/2022, 20:21, Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@> escreveu:

Olá, boa noite

Aqui vai a entrevista que fez o grande favor de me conceder, já transcrita.

Junto também o formato áudio.

Peço-lhe, por favor, para verificar se está tudo bem e em conformidade.

Para continuar a assegurar a confidencialidade e anonimato, preciso somente que me responda por e-mail, a

dizer:

"confirmando os dados constantes na entrevista dada"

(ou, caso não concorde, não confirmo...não estou de acordo...)

Um grande abraço e mais uma vez, muito obrigada por tudo e as maiores felicidades para si, para o e restante família.

Teresa Novo Rodrigues

Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@>

Anexo C9

Entrevista - Validação

11 de novembro de 2022 às 16:57

Para: Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@>

Validação EE3

Boa tarde peço desculpa pelo atraso está tudo ok.

A segunda, 31/10/2022, 14:07, Teresa Rodrigues <teresa.rodrigues@> escreveu:
Olá, boa tarde,

Aqui vai a entrevista que fez o grande favor de me conceder, já transcrita,
Junto também o formato áudio.
Peço-lhe, por favor, para verificar se está tudo bem e em conformidade.
Para continuar a assegurar a confidencialidade e anonimato, preciso somente que me responda por e-mail, a
dizer:
"confirmando os dados constantes na entrevista dada"

(ou, caso não concorde, não confirmo...não estou de acordo...)
Um grande abraço e mais uma vez, muito obrigada por tudo e as maiores felicidades para si, para o filho e
restante família.

Teresa Novo Rodrigues

ANEXO D

Guiões das entrevistas

| " " | | " "

Anexo D1

Guião de entrevista 1 (PTT)

Tema: As perceções de professores titulares de turma (PTT) sobre as Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI), inscritas no Decreto-Lei nº 54 de 2018, de 6 de julho, e a sua implementação na prática pedagógica.

Entrevistados: Três professores titulares de turma (PTT) do 1º ciclo.

Objetivos Gerais:

- Conhecer a opinião dos professores titulares sobre as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI) previstas no DL nº 54/2018 de 6 de julho;
- Conhecer a opinião dos professores titulares sobre o processo de implementação das MSAI.

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
1. Legitimação da Entrevista Motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista.• Motivar os professores Titulares de Turma/ de Educação Especial	<p>a) Informar e clarificar os participantes sobre os objetivos da entrevista.</p> <p>b) Agradecer a colaboração prestada.</p> <p>c) Assegurar o anonimato e confidencialidade das opiniões e informações prestadas.</p> <p>d) Pedir autorização para gravar.</p> <p>Esta entrevista faz parte de um estudo que se está a realizar no âmbito do mestrado em Educação Especial -problemas de cognição e multideficiência.</p> <p>O tema do estudo é a "Perceção dos professores e das famílias sobre as MSAI inscritas no DL 54/2018 de 6 de julho e a sua aplicação na prática pedagógica".</p>

		<p>O objetivo desta entrevista é precisamente conhecer a opinião dos professores sobre os critérios de seleção e a implementação das MSAI.</p> <p>Solicito a sua colaboração, uma vez que é professor titular e a sua opinião se reveste de grande importância na elaboração deste estudo, agradecendo desde já a preciosa contribuição prestada.</p> <p>Peço, antes de mais, a sua autorização para gravar a entrevista, assegurando o caráter confidencial das informações, bem como o seu anonimato.</p>
<p>2. Aplicação das MSAI do Decreto-Lei n.º 54/2018</p> <p>3. Avaliação e eficácia das MSAI</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer a opinião dos professores sobre as MSAI ● Identificar os critérios utilizados pelos professores para a seleção das MSAI; ● Perceber qual o papel do PEE no processo de seleção e 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como sabe, no sentido de facilitar a inclusão de todos, o DL nº 54/2018 definiu três tipos de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI) -MU, MS e MA. O que pensa sobre estas medidas e quais as vantagens da sua implementação? 2. Na sua turma atual, teve necessidade de aplicar algumas destas medidas? 3. Se sim, que tipo de MSAI estão a ser implementadas (MU, MS e/ou MA) 4. Que situações levaram à necessidade de aplicar essas medidas? 5. Quem participou na seleção dessas MSAI? 6. Como é do seu conhecimento, o DL 54/2018 considera a possibilidade de se aplicar várias e diferentes MU, como, e passo a citar, (i) a diferenciação pedagógica, (ii) as acomodações curriculares (AC), (iii) o enriquecimento curricular, (iv) a promoção do comportamento pró-social e (v) a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. <ul style="list-style-type: none"> ● Quais destas alíneas foram selecionadas para o(os) seu(s) aluno(s) com mais frequência?

<p>4. Importância das MSAI na inclusão</p>	<p>implementação das MSAI;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Perceber o que leva os professores a passar para outro nível de intervenção das MSAI; ● Conhecer a opinião dos professores sobre a eficácia das MSAI e como avaliam essa eficácia; ● Conhecer a opinião dos professores sobre o papel dos pais na seleção e implementação das MSAI 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Que situações justificam a implementação das MS e/ou MA? 8. Qual o papel do professor de Educ. Especial na seleção e implementação das MSAI? 9. De que forma é assegurada a participação dos diferentes professores da turma, no processo de implementação das diferentes MSAI? (apoio educativo/Inglês...) 10. Perante a evolução da situação dos alunos, houve a necessidade de mudar, face a algum caso, o tipo de medidas? (de MU para MS ou para MA ou vice-versa) 11. Se sim, qual a razão? 12. Que situações justificaram essa mudança? 13. Em seu entender, que situações poderão justificar, que um aluno que beneficia de MS e/ou MA, possa cumulativamente beneficiar de MU? 14. Como é que, em termos práticos, se tem avaliado a eficácia das MSAI implementadas? 15. O que pensa sobre esse tipo de avaliação que tem vindo a ser desenvolvido? 16. Quem são os intervenientes na avaliação? 17. Qual o contributo dos pais na definição e/ou seleção das MSAI implementadas? 18. Há alguma articulação entre o trabalho realizado na escola e em casa? 19. Da sua experiência, quais as dificuldades com que se tem deparado na implementação prática das MSAI e como as tem superado?
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a opinião dos professores sobre as dificuldades na implementação das MSAI	<p>Final: Muito obrigada, mais uma vez, por toda a colaboração prestada. Há mais alguma coisa que queira acrescentar ou dizer sobre o assunto?</p> <p>Após a transcrição da entrevista, enviar-lha-ei para confirmação do que foi dito. Mais uma vez informo que está assegurado o anonimato e a confidencialidade das informações.</p>
--	--	---

Anexo D2

Guião de entrevista 2 - PEE

Tema: As perceções de professores de Educação Especial (PEE) sobre as Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI), inscritas no Decreto-Lei nº 54 de 2018, de 6 de julho, e a sua implementação na prática pedagógica.

Entrevistados: Três professores de Educação Especial (PEE).

Objetivos Gerais:

- Conhecer a opinião dos professores de EE sobre as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI) previstas no DL nº 54/2018 de 6 de julho;
- Conhecer a opinião dos professores de EE sobre o processo de implementação das referidas MSAI.

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
1. Legitimação da Entrevista Motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista.• Motivar os professores Titulares de Turma/ de Educação Especial	<p>a) Informar e clarificar os participantes sobre os objetivos da entrevista.</p> <p>b) Agradecer a colaboração prestada.</p> <p>c) Assegurar o anonimato e confidencialidade das opiniões e informações prestadas.</p> <p>d) Pedir autorização para gravar.</p> <p>Esta entrevista faz parte de um estudo que se está a realizar no âmbito do mestrado em Educação Especial -problemas de cognição e multideficiência.</p> <p>O tema do estudo é a "Perceção dos professores e das famílias sobre as MSAI inscritas no DL 54/2018 de 6 de julho e a sua aplicação na prática pedagógica".</p>

		<p>O objetivo desta entrevista é precisamente conhecer a opinião dos professores sobre as MSAI, os critérios de seleção e a implementação das mesmas.</p> <p>Solicito a sua colaboração, uma vez que é professor de EE, e a sua opinião se reveste de grande importância na elaboração deste estudo, agradecendo desde já a preciosa colaboração prestada.</p> <p>Peço, antes de mais, a sua autorização para gravar a entrevista, assegurando o caráter confidencial das informações, bem como o seu anonimato.</p>
<p>2. Aplicação das MSAI do Decreto-Lei n.º 54/2018</p> <p>3. Avaliação e eficácia das MSAI</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer a opinião dos professores sobre as MSAI ● Conhecer a opinião dos professores de EE sobre o seu papel na seleção e implementação das MSAI ● Identificar os critérios utilizados pelos professores para a seleção das MSAI; ● Perceber que tipo de articulação é feita entre os PT e os PEE na implementação das MSAI ● Perceber o que leva os professores a passar para outro nível de 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como sabe, no sentido de facilitar a inclusão de todos, o DL nº 54/2018 definiu três tipos de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI) -MU, MS e MA. O que pensa sobre estas medidas e quais as vantagens da sua implementação? 2. Qual a sua opinião sobre o papel do professor de Educ. Especial na seleção e implementação das MSAI? 3. Na sua prática letiva tem, com certeza, alunos a quem foram atribuídas estas medidas. Que tipo de MSAI estão a ser implementadas com mais frequência? (MU, MS e/ou MA) 4. Que situações levaram à necessidade de aplicar essas medidas? 5. Quem participou na seleção dessas MSAI? 6. Quais os critérios utilizados para selecionar estas medidas? (Como foram escolhidas/ selecionadas essas medidas?) 7. Uma das novidades deste DL 54/2018, como sabe, são as MU. O que pensa sobre a importância das MU no processo de inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem?

<p>4. Importância das MSAI na inclusão</p>	<p>intervenção das MSAI;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer a opinião dos professores sobre a eficácia das MSAI e como avaliam essa eficácia; ● Conhecer a opinião dos professores sobre o papel dos pais na seleção e implementação e avaliação das MSAI ● Conhecer a opinião dos professores sobre a importância das MSAI no processo de inclusão. 	<ol style="list-style-type: none"> 8. De que forma é articulada a implementação das MSAI entre si e o PT ou outros professores? 9. Perante a evolução da situação dos alunos, houve a necessidade de mudar, face a algum caso, o tipo de medidas? (de MU para MS ou para MA ou vice-versa) 10. Se sim, qual a razão? 11. E que critérios foram utilizados para essa mudança? 12. Em que situações são implementadas as MS e/ou MA? 13. Nestes casos, considera importante continuar a implementar as MU? Porquê? 14. Como é que, em termos práticos, se tem avaliado a eficácia das MSAI implementadas? 15. O que pensa sobre esse tipo de avaliação que tem vindo a ser desenvolvida? 16. Quem são os intervenientes na avaliação? 17. Qual o contributo dos pais na definição e /ou seleção das MSAI implementadas? 18. Há alguma articulação entre o trabalho realizado na escola e em casa? 19. Da sua experiência, quais as dificuldades com que se tem deparado na implementação prática das MSAI e como as tem superado? <p>Final: Muito obrigada, mais uma vez, por toda a colaboração prestada. Há mais alguma coisa que queira acrescentar ou dizer sobre o assunto?</p>
--	--	---

		Após a transcrição da entrevista, enviar-lha-ei para confirmação do que foi dito. Mais uma vez informo que está assegurado o anonimato e a confidencialidade das informações.
--	--	--

Anexo D3

Guião de entrevista 3 -Pais

Tema: As perceções de pais sobre as Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI), inscritas no Decreto-Lei nº 54 de 2018, de 6 de julho, e a sua aplicação na prática pedagógica, junto dos seus educandos.

Entrevistados: Três encarregados de educação (pais);

Objetivos Gerais:

- Conhecer a opinião das famílias sobre as vantagens das medidas de suporte e apoio à aprendizagem e inclusão (MSAI) previstas no DL nº 54/2018.
- Identificar a participação das famílias na definição e aplicação das MSAI

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
1. Legitimação da Entrevista Motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista.• Motivar os Pais	<p>a) Informar e clarificar os participantes sobre os objetivos da entrevista.</p> <p>b) Agradecer a colaboração prestada.</p> <p>c) Assegurar o anonimato e a confidencialidade das opiniões e informações prestadas.</p> <p>d) Pedir autorização para gravar.</p> <p>Esta entrevista faz parte de um estudo que estou a realizar no âmbito do mestrado em Educação Especial -problemas de cognição e multideficiência.</p> <p>O tema do estudo é a "Perceção dos professores e das famílias sobre as MSAI inscritas no DL 54/2018 de 6 de julho e a sua aplicação na prática pedagógica".</p>

		<p>O objetivo desta entrevista é precisamente conhecer a opinião dos pais sobre as MSAI, os critérios de seleção e a implementação das referidas medidas.</p> <p>Solicito a sua colaboração, uma vez que é pai/mãe de um(a) aluno(a) com MSAI e a sua opinião se reveste de grande importância na elaboração deste estudo, agradecendo desde já a preciosa contribuição prestada.</p> <p>Peço, antes de mais, a sua autorização para gravar a entrevista, assegurando o caráter confidencial das informações, bem como o seu anonimato.</p>
<p>2. Decreto-Lei n.º 54/2018 (?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer a opinião das famílias sobre as MSAI ● Identificar a participação das famílias na definição e aplicação das MSAI ● Conhecer o contributo das famílias na aplicação das MSAI 	<p>1. Recentemente, foi definido um conjunto de medidas facilitadoras da inclusão, através do DL nº 54/2018. As MU, as MS e as MA. Tem conhecimento dessas medidas?</p> <p>2. Se sim, o que pensa sobre estas medidas?</p> <p>3. De que forma teve conhecimento da implementação dessas medidas para o seu filho(a)?</p> <p>4. Qual foi a sua colaboração na definição dessas medidas?</p> <p>5. Em que medida a aplicação das MS e/ou MA facilitaram o processo de aprendizagem e inclusão (a nível pessoal e social) do seu filho?</p> <p>6. Com a implementação dessas MSAI, houve algumas mudanças que tenha verificado no seu filho, a nível de comportamento e/ou aprendizagem? Quer falar delas?</p>

		<p>7. Algumas das medidas implementadas envolvem a participação da família? Quais? De que forma?</p> <p>8. Costuma haver reuniões entre si e os professores do seu filho? Em que momentos?</p> <p>9. Como é que tem conhecimento da avaliação da eficácia dessas medidas?</p> <p>Final: Muito obrigada, mais uma vez, por toda a colaboração prestada. Há mais alguma coisa que queira acrescentar ou dizer sobre o assunto?</p> <p>Após a transcrição da entrevista, enviar-lha-ei para confirmação do que foi dito. Mais uma vez informo que está assegurado o anonimato e a confidencialidade das informações.</p>
--	--	--

ANEXO E

Análise de conteúdo das entrevistas

| | ' ' | | ' ' |

Anexo E1

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AO PTT 1					
TEMA/ BLOCO	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	TOTAL U.R.
Opinião sobre o DL 54/2018	• Vantagens do DL 54	• Assegura o sucesso e o apoio a todos os alunos;	• O DL 54 permite que todos os alunos com dificuldades de aprendizagem tenham apoio	<ul style="list-style-type: none"> • “esta alteração que veio com o 54 (...) permite a alunos que têm apenas dificuldades de aprendizagem ter mais algum apoio” • “Eu acho que o 54 permite ter um leque de situações diferentes e ajustadas aos miúdos em questão” 	2
			• É compensador para o PTT verificar a evolução dos alunos	• “há alguma satisfação em vê-los a evoluir.”	1
			• O trabalho realizado leva ao sucesso dos alunos, apesar das dificuldades apontadas	<ul style="list-style-type: none"> • “eu acho que o objetivo do 54 é esse, é cada um chegar lá”; • “chegar lá da forma melhor que conseguirmos encontrar e que todos tenham sucesso” • “na minha turma eles têm tido todos sucesso” • “apesar das dificuldades, o que interessa é chegar ao objetivo 	4
		• Natureza flexível das MSAI;	• As MU são mais flexíveis e transitórias	<ul style="list-style-type: none"> • “portanto, as medidas são mais flexíveis, sobretudo as universais”; • “e poderem superar dificuldades que não têm que ser necessariamente para os anos todos, podem ser temporárias” 	2

		<ul style="list-style-type: none"> • Vantajoso em comparação ao DL 3/2008 	<ul style="list-style-type: none"> • Podem-se implementar MU sem ter que implementar logo MS como acontecia com o anterior DL3/2008 	<ul style="list-style-type: none"> • “sem termos que recorrer às medidas seletivas que anteriormente era o que se conhecia no 3.” 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Favorece a inclusão 	<ul style="list-style-type: none"> • O DL 54 assegura a inclusão de todos os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • “A minha turma é um universo de medidas”; 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • A inclusão de todos os alunos na turma favorece o desenvolvimento de todos 	<ul style="list-style-type: none"> • “não é só importante para estes meninos que têm dificuldades e precisam de medidas” • “Mas para os outros que não, que supostamente não precisam de medidas, mas que se empenham para que haja uma evolução dos colegas e colaboram”. 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Promove o desenvolvimento dos outros 	<ul style="list-style-type: none"> • A presença de alunos com MSAI na turma promove o desenvolvimento dos outros colegas 	<ul style="list-style-type: none"> • “Mas há uma coisa muito importante que eu gostaria de dizer, porque estes meninos contribuem muito para o desenvolvimento dos outros meninos também, nos colegas” 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Facilita e promove interações positivas entre pares 	<ul style="list-style-type: none"> • A presença de alunos com MSAI na turma facilita as interações positivas entre pares 	<ul style="list-style-type: none"> • “Professora, pode chegar aqui, por que o colega não está a perceber muito bem.” • “eles próprios tentam de alguma forma explicar “olha a professora disse que era para fazer assim”, “estás a perceber?”, não tens essa pergunta bem”; 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • A presença de alunos com MSAI na turma promove a interajuda e apoio entre pares 	<ul style="list-style-type: none"> • “eles próprios são um apoio aos colegas, aos parceiros.” • “Acho que isso é muito importante ser referido o facto de eles saberem que tem ao lado alguém que está, que pode estar a necessitar de ajuda, eles próprios querem ajudar”; 	2

		<ul style="list-style-type: none"> Promove a aceitação das diferenças 	<ul style="list-style-type: none"> A presença de alunos com MSAI na turma promove a aceitação da diferença pelos colegas 	<ul style="list-style-type: none"> “Eles percebem perfeitamente que os colegas têm um problema, já falámos muitas vezes sobre a diferença e sobre o facto de todos nós termos problemas” “problemas todos nós temos, não somos bons em tudo!” 	2
			<ul style="list-style-type: none"> A presença de alunos com MSAI na turma facilita a integração de todos os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> “eu acho que é realmente muito importante e é uma mais-valia para a integração em sala de aula” 	1
		<ul style="list-style-type: none"> Promove a educação cívica e a solidariedade 	<ul style="list-style-type: none"> O facto de haver alunos com MSAI favorece o espírito de entreatajuda, a promoção da cidadania e desenvolve valores humanistas em todos os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> “Isso torna-os muito mais humanos, muito mais cívicos, muito mais atentos ao outro e são coisas que eu valorizo” ” eles compreenderem que aqueles meninos necessitam de superar as suas dificuldades e eles sentem-se valorizados por conseguir ajudar os colegas.” É a parte que eu mais gosto (riso) vou ser sincera, porque é a parte gratificante perceber que isto também é importante para os outros,” 	3
Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão – (MSAI)	<ul style="list-style-type: none"> Tipos de MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> MA para alunos com dificuldades de aprendizagem muito acentuadas 	<ul style="list-style-type: none"> O PTT tem uma aluna com dificuldades acentuadas e com MA/PEI 	<ul style="list-style-type: none"> ” tenho uma menina com necessidades educativas bastante mais acentuadas e que por isso tem, tem medidas adicionais” tenho essa menina com que pronto tem um PEI 	2
		<ul style="list-style-type: none"> MS para alunos com RTP 	<ul style="list-style-type: none"> O PTT tem alunos com RTP / MS 	<ul style="list-style-type: none"> “tenho meninos com RTP que são medidas seletivas” 	1

		<ul style="list-style-type: none"> • MU para alunos com dificuldades transitórias 	<ul style="list-style-type: none"> • O PTT tem alunos com MU 	<ul style="list-style-type: none"> • “Uma menina, (...) também foi uma situação um bocadinho transitória, teve que ser colocada este ano, a miúda, a menina não tinha usufruído de medidas universais nos outros anos, mas foi necessário neste ano para tentar, pronto, colmatar esse problema • “tenho meninos que estão, por exemplo, com medidas universais” • “Esses meninos têm apenas medidas universais” • “Ele está com as universais, sim e psicologia, dentro das universais” • “Pronto dentro das medidas universais são as duas situações que eu tenho.” 	5
	<ul style="list-style-type: none"> • Razões para implementar Medidas Adicionais ou MS 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de aprendizagem acentuadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos com dificuldades de aprendizagem acentuadas decorrentes de problemáticas complexas 	<ul style="list-style-type: none"> • “As adicionais são situações realmente muito fora do comum”; • “Não vale a pena estarmos a insistir com a minha menina que tem um PEI, eu exigir que ela saiba números, sei lá, duzentos e qualquer coisa. Não dá.” • “Porque ela tem dificuldades até em compreender a quantidade que é um 20!” 	3
			<ul style="list-style-type: none"> • Aluna com problemas cognitivos 	<ul style="list-style-type: none"> • “Depois tenho outra menina que, aí sim é um problema” • “entrou mais tarde para a turma, que vinha com um diagnóstico incerto”; • “pareceu à equipa da EMAEI que realmente havia alguns problemas cognitivos”; 	6

				<ul style="list-style-type: none"> • “para além de haver ali trocas de letras, havia ali uma situação mais, pronto, de dificuldades de aprendizagem mesmo” • “não conseguir reter determinados conteúdos.” • “Depois temos a menina que eu já referi, que tem, um tem um PEI, que tem um programa adequado a... às suas capacidades e à sua evolução 	
			<ul style="list-style-type: none"> • Alunos com dificuldades de aprendizagem justificados por relatório médico; 	<ul style="list-style-type: none"> • “a partir do momento em que nós percebemos que existe um problema, digamos assim, médico” • “em...que há um relatório” • “em...que há um diagnóstico que aponta para alguma problemática mais do foro médico” • “quando nós percebemos que há ali um problema que é de origem médica” • “o próprio médico passa um relatório ou identifica uma situação que seja mais grave” • “até porque muitos, alguns destes miúdos estão medicados”; • “necessitam sempre de um acompanhamento médico para além daquilo que nós podemos dar em sala de aula”; • “temos mesmo que recorrer a uma avaliação mais especializada e recorrer à parte médica e àquilo que os médicos nos vão dando como indicações.” • “A maior parte estão, foram indicados pelos médicos para que passem a usufruir destas medidas. “ 	9

		<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de um currículo adequado e adaptado 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos que necessitam de um currículo adequado e adaptado ao seu perfil individual 	<ul style="list-style-type: none"> • “são miúdos que estão num programa totalmente à parte” • “não se enquadram de forma alguma naquilo que é um currículo comum.” • “os meninos que têm medidas adicionais necessitam mesmo de ter um programa só para eles, adequado ao perfil deles”; • “(programa) com aquilo que nós sabemos que ainda podem evoluir naquelas determinadas áreas.” • “tudo tem que ser adequado exatamente às suas capacidades” 	5
		<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de intervenção de técnicos especializados 	<ul style="list-style-type: none"> • Casos de alunos que exigem intervenção especializada (de educação especial e/ou psicólogos ou terapeutas) 	<ul style="list-style-type: none"> • quando foge um bocadinho daquilo que são dificuldades de aprendizagem que são ultrapassáveis apenas sem recorrer à educação especial”; • “sem recorrer a colegas a com formação na área”; • “quando é necessário mais do que aquilo que nós conseguimos dar, digamos assim em sala de aula”; • “nós, o apoio educativo, vá lá, o psicólogo”; 	4
		<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de foro comportamental 	<ul style="list-style-type: none"> • Aluno com problemas comportamentais 	<ul style="list-style-type: none"> • “um dos meninos sempre apresentou um comportamento de alguma, eu não sei se de imaturidade”; • “se falta de poder de encaixe, ou seja, não consegue reagir de forma normal à frustração” • “depois, às vezes acabava por ter as chamadas “birras”, não é, nomeadamente nos intervalos” 	11

				<ul style="list-style-type: none"> • “não conseguia relacionar-se de forma mais adequada com os colegas” • “mesmo dentro da sala queria sempre participar” • “não compreendia que os outros também tinham essa necessidade” • “queria sempre falar” • “às vezes atropelava os outros, enquanto os outros estavam a falar” • “passava assim um bocadinho por cima dos colegas” • “houve necessidade logo ali de fazer um ajuste e de ser acompanhado pela psicóloga” • “Esse menino está à espera para ser avaliado no Hospital Garcia da Orta, penso eu, para ver se realmente, em termos de psiquiatria ou psicologia, não sei, a equipa do hospital logo o encaminhará de forma adequada, mas pronto, é assim”. 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de foro emocional 	<ul style="list-style-type: none"> • Aluna com problemas emocionais 	<ul style="list-style-type: none"> • “Depois é o caso da tal menina que faleceu a mãe e que a partir daí (...) teve que começar a ter uma espécie de reforço de alguns conteúdos por parte do professor de apoio educativo”; • “necessariamente, porque o pai não consegue acompanhar tão bem como a mãe acompanhava o estudo em casa”; • “Também tive que dar muito mais apoio à família” 	3

		<ul style="list-style-type: none"> • Dislexia 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos com problemas de dislexia 	<ul style="list-style-type: none"> • “Depois tenho dois meninos disléxicos”; • “que as dificuldades prendem- se, sobretudo, com a leitura e a escrita.” • “Neste momento, já não estão assim tão distantes da normalidade” • “mas tiveram muita dificuldade para conseguir chegar ao patamar em que estão hoje” • “o caso da dislexia que também necessita de...muito...,”; 	5
		<ul style="list-style-type: none"> • Défice de atenção 	<ul style="list-style-type: none"> • Caso de aluno com um diagnóstico/problemática de falta de concentração 	<ul style="list-style-type: none"> • “uma falta de concentração tremenda”; 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • PEA 	<ul style="list-style-type: none"> • Aluno com PEA 	<ul style="list-style-type: none"> • “E das medidas universais temos um caso do G. que realmente veio diagnosticado como autista”; • “mas que eu acho que tem mais uma agitação, digamos assim, ou uma falta de organização” • “mas, lá está, os médicos, e eu não sou médica, portanto é o diagnóstico que ele traz e é o diagnóstico que ele levará com ele depois para o quinto ano” • “mas é um menino que é muito inteligente” • “tem um ótimo desempenho” • “tenho o caso do menino do autismo”; • “precisa apenas de algumas dicas para não ficar frustrado” 	9

				<ul style="list-style-type: none"> • “quando não consegue fazer alguma coisa, precisa ali de um bocadinho de apoio.” • ““Vá, vamos organizar a mesa”.. precisa ali de organização espacial” 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Ineficácia das M.U. 	<ul style="list-style-type: none"> • As M.U. não resolvem o problema de aprendizagem do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • “não podemos ficar apenas pelas medidas universais”; • “quando nós não conseguimos, já com as medidas universais, suprir estas necessidades”, 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • Razões para a implementação de MU 	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação de estratégias através da diferenciação pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • A diferenciação pedagógica como medida utilizada de forma sistemática para facilitar o sucesso 	<ul style="list-style-type: none"> • “isto porque é assim, diferenciação pedagógica, têm que ter sempre” • “porque nós temos que ter outras metodologias para alcançar, para conseguir que eles compreendam determinados conteúdos.” • “há sempre necessidade de fazer uns ajustes na forma como abordamos os conteúdos” • “Essas realmente são aquelas que são mais aplicadas [...] e a diferenciação pedagógica” 	4
		<ul style="list-style-type: none"> • Adequação do currículo através das Acomodações Curriculares (AC) 	<ul style="list-style-type: none"> • As acomodações curriculares, (a alínea b) das MU), como medida de ajuste às dificuldades, reforço e remediação 	<ul style="list-style-type: none"> • “nós aplicamos as alíneas b) também porque era necessário realmente a... haver ali algum ajuste” • “porque eles precisam de fazer algum reforço, digamos assim, e de ter algum apoio mais concreto em determinadas situações, em determinados pontos do currículo que se tornam mais, mais difíceis.” • “Tanto ele como ela têm acomodações curriculares • “Os outros 3 meninos têm a alínea b),” 	4

		<ul style="list-style-type: none"> • Realização de outras atividades motivadoras com enriquecimento curricular 	<ul style="list-style-type: none"> • O enriquecimento curricular nas atividades supletivas ao currículo 	<ul style="list-style-type: none"> • “O enriquecimento curricular, portanto, por acaso, para além das chamadas AEC, eles vão tendo algumas atividades” • “são chamados a fazer algumas atividades que vão para além do currículo” • “que não são apenas de ordem curricular” • “têm a c)” 	4
		<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas comportamentais e emocionais 	<ul style="list-style-type: none"> • A alínea d) das MU corresponde a medidas utilizadas para resolver situações comportamentais 	<ul style="list-style-type: none"> • “nós começámos apenas por aplicar a alínea e), salvo o erro, portanto a promoção do comportamento pró-social “ • “quando se fala em comportamentos não estamos só a falar em maus comportamentos”. • “têm a alínea e),” 	4
			<ul style="list-style-type: none"> • A alínea e) das MU corresponde a medidas utilizadas para resolver situações comportamentais/ emocionais, favorecendo o reforço e a autoestima 	<ul style="list-style-type: none"> • “e a intervenção com foco académico porque realmente passava mais pela parte do comportamento” • “porque efetivamente acabam por fazer algum trabalho em termos de grupo” • “porque achámos que tinha que haver ali um reforço, digamos assim, de na parte também do currículo, das aprendizagens.”; • “Às vezes estamos a falar também da autoestima e de outras situações que precisam realmente de ser estimuladas” • “porque eles precisam de ter a confiança, de se sentirem apoiados, se sentirem a.... bem para poderem aprender” 	5

	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de seleção das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção de MU para excluir dificuldades de aprendizagem transitórias 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicialmente há uma tentativa de dar tempo para verificar se é uma dificuldade de aprendizagem transitória 	<ul style="list-style-type: none"> • “na situação do M. em que tenho realmente comportamentos desadequados, primeiro tentámos que ele não tivesse medidas”; • “tentámos gerir um bocadinho ali os comportamentos”; • “nós temos às vezes que esperar e dar tempo para ver se realmente são dificuldades transitórias ou não.” • “acabaram por ser avaliados no início do terceiro ano. Isto para quê, para já haver uma certeza de que aquilo não eram trocas comuns,” • “no início, eles fazem às vezes algumas trocas e depois corrigem-nas em anos seguintes” 	5
		<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do aluno pela Equipa multidisciplinar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Há um trabalho de equipa na seleção das MSAI a implementar para cada aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • “houve uma equipa, ou seja, foi solicitada uma equipa que realmente avaliasse a menina” 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • Foi feita uma recolha de evidências /trabalhos que justificam as dificuldades do aluno pelo PTT e PAE para entregar à Equipa. 	<ul style="list-style-type: none"> • “nós fizemos uma recolha, nós, quero dizer, eu e a professora do apoio educativo, fizemos uma recolha de alguns trabalhos, de alguns textos, trabalhos diversos”; 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • Equipa multidisciplinar faz a avaliação dos trabalhos e do(s) aluno(s) 	<ul style="list-style-type: none"> • “depois foram avaliados pelo terapeuta da fala, pela psicóloga, pelo apoio, pela professora da educação especial”; 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Equipa define as MSAI mais adequadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipa multidisciplinar reúne e decide quais as MSAI a selecionar e implementar 	<ul style="list-style-type: none"> • “depois então em conjunto, portanto fazendo uma reunião em conjunto, decidimos então quais seriam as medidas” 	2

				<ul style="list-style-type: none"> • “e que visse, perante evidências que foram apresentadas” 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de MSAI de forma gradual 	<ul style="list-style-type: none"> • Após a identificação do problema de aprendizagem, tenta-se selecionar MSAI de forma gradual e esgotar as selecionadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro começou apenas por ter apoio em psicologia • “Estes meninos que têm RTP, estes 3 meninos que estão juntos, 2 com dislexia e uma menina que para além daquelas dificuldades na leitura e na escrita, tem ainda problemas cognitivos, não foram logo RTP”; 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • PTT define as MU 	<ul style="list-style-type: none"> • A PTT é responsável pela seleção das MU, mas pode solicitar ajuda à psicóloga (ou outros técnicos) 	<ul style="list-style-type: none"> • “Para as medidas universais, quer dizer como são duas situações que estão ligadas à psicologia, eu pedi a ajuda à, realmente, à psicóloga C.”; • “que me auxiliasse a tentar compreender se realmente era necessário fazer essas medidas ou não,” • “ou se eles teriam apenas apoio psicológico, ou se não havia necessidade” • “concordou comigo e realmente avançámos para ter essas medidas” 	4
		<ul style="list-style-type: none"> • Manutenção das MSAI aos alunos antes sinalizados 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos sinalizados de anos anteriores continuam com as MSAI selecionadas 	<ul style="list-style-type: none"> • “Um dos alunos já era, já vinha sinalizado, portanto o menino que tem diagnóstico de autismo já vinha sinalizado como sendo autista;” • “a menina que tem que tem PEI veio transferida da outra escola do agrupamento, e, portanto, também já tinha sido feito o processo no ano anterior” 	2

	<ul style="list-style-type: none"> • Participação dos pais no processo de avaliação do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Informação sobre as dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais são chamados para reunir e partilhar informações sobre as dificuldades observadas no aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • “os pais são sempre chamados para, para nós falarmos sobre a situação”; • “há sempre uma conversa com os pais e onde eles estão também dão o ponto de vista deles.” • “para sabermos mais coisas para além daquilo que nós sabemos em sala de aula” • “Temos, portanto, uma conversa com os pais” 	4
			<ul style="list-style-type: none"> • Fazem comparações entre o comportamento que os filhos têm em casa e na escola 	<ul style="list-style-type: none"> • “eles fazem é uma comparação, digamos assim, dos comportamentos que eles têm em casa e às vezes os comportamentos são um bocadinho diferentes”; • “a mãe compreende perfeitamente porque também vê o filho interagir com outros meninos fora do contexto escolar”; • “compreende perfeitamente aquilo que nós referimos” • “nem sempre os comportamentos em casa são iguais.” 	4
			<ul style="list-style-type: none"> • Os pais são chamados para informar sobre o percurso do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • “situações que às vezes passam até por situações que a criança viveu anteriormente”; • “mas também tentamos saber um bocadinho o percurso”; 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • Os pais são chamados para informar/alertar sobre possíveis problemas relacionados com a visão e/ou audição 	<ul style="list-style-type: none"> • “Ficamos muitas vezes a saber que ainda não foram vistos, por exemplo pelo oftalmologista, ou pelo otorrino” • “às vezes são situações que se resolvem colocando óculos.” 	4

				<ul style="list-style-type: none"> • “Quer dizer, às vezes parece que os meninos estão com grandes dificuldades na leitura e nem sequer estão a ver o que está no quadro.” • “tentamos sempre saber se eles já foram vistos nessas áreas, por médicos especialistas” 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Consentimento para a avaliação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais são chamados para darem consentimento ao processo de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • “e se o pai concorda ou não que realmente seja feita a avaliação”; • “A partir do momento em que o pai concorda que é feita uma avaliação do menino, aí avançamos então para essa avaliação com os técnicos”; • “até agora nunca tive, por acaso nenhuma oposição”; • Não quer dizer que não haja situações em que realmente os pais não queiram ver” • “mas não tenho tido razão de queixa” • “os pais acabam por ver um bocadinho também aquilo que nós vemos” • “De todos aqueles alunos que eu chamei os pais, eles compreenderam que realmente era para o bem deles”; • “que era uma mais valia, digamos assim, que as escolas estavam a oferecer para que os filhos tivessem um melhor desempenho.”; 	8
		<ul style="list-style-type: none"> • Proposta de alteração de lugar na sala de aula; 	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerem a alteração de lugar do filho na sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Às vezes os pais pedem se não seria possível se calhar colocar o filho um bocadinho mais à frente”; • “acham que estar ao lado de A ou B ou C pode perturbar um bocadinho também a concentração daquele menino” 	6

				<ul style="list-style-type: none"> • “porque eles dão-se muito bem e depois pode interferir na concentração”, • “Às vezes são propostas mais neste sentido”; • “Não a impor que seja feita pronto, uma alteração, mas tentando arranjar soluções” • “será que não era melhor não estar junto 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de participação na definição e/ou sugestões de MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais não participam na definição e/ou sugestões de MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • “Sugestões... não tanto” • “mais deste tipo de coisas do que propriamente sugestões de trabalho”. • 	3
<ul style="list-style-type: none"> • Papel do PEE no processo de seleção/ implementação das MSAI 		<ul style="list-style-type: none"> • Avalia os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • O PEE observa o aluno e avalia os seus trabalhos 	<ul style="list-style-type: none"> • “avalia realmente os trabalhos que são realizados pelo aluno” • “acompanha muitas vezes, até mesmo antes de fazer o RTP, ou fazer o PEI, acompanha muitas vezes o menino para ver a forma como ele está na sala, como desenvolve o trabalho”; • “convido muitas vezes os professores a estarem presentes, a ver se estão a ver as coisas da mesma forma que eu”; • “para ver depois como é que, qual é ali o maior problema daquela criança,” 	4
		<ul style="list-style-type: none"> • Decide em equipa sobre as MSAI a seleccionar 	<ul style="list-style-type: none"> • O PEE, juntamente com a equipa e ajuda a seleccionar as MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • (...) e depois tentar ver se se consegue solucionar da melhor forma” 	1

		<ul style="list-style-type: none"> • Papel muito importante pelo facto de ser especializado 	<ul style="list-style-type: none"> • O PEE tem um papel muito importante pelo seu conhecimento especializado 	<ul style="list-style-type: none"> • “Depois na parte da implementação é muitíssimo importante”; • “é muito importante que o professor faça um trabalho que vá de encontro precisamente às dificuldades dessa criança”; • “porque o professor (de Educação Especial) conhece melhor do que eu, (...) que têm realmente mais necessidade do que as outras crianças,” 	3
			<ul style="list-style-type: none"> • O PEE faz uma intervenção específica que vai ao encontro das dificuldades do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • “há ali um trabalho muito intenso, mais individualizado, que nós não conseguimos fazer tão bem em sala de aula”; • “e que vai fazendo essa seleção das tarefas que vão diretas, que vão ajudar o menino naquela problemática que ele tem muito especificamente” • “é muito importante que o professor de educação especial que realmente esteja presente”; 	3

	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação com outros professores (Inglês e AEC) 	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso à informação sobre o aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • No início do ano é passada a informação sobre as necessidades e problemáticas de cada aluno com MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • “no início do ano nós temos sempre uma reunião em que é explicada a situação”; • “este ano mudaram de professora de inglês, mas facilmente foi feita a passagem dos casos”; • “os professores têm logo no início do ano elencadas, digamos assim, as dificuldades de cada menino”; • “Aliás, mesmo sem ser da educação especial,” • “mesmo por exemplo questões religiosas, este tipo de coisas são todas passadas logo no início do ano para que depois não surjam constrangimentos.” • “eles (professores) são uma continuidade, o mesmo que eu sou”; • “Têm que ter as mesmas informações que eu tenho para poderem intervir da melhor forma”; 	7
		<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação do material de trabalho e de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazem a adaptação de fichas de trabalho e avaliação para os alunos com MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • “A professora (de inglês) também adapta sempre as fichas,”; • “sabe quais são os meninos com quem têm que fazer fichas diferentes”; • “Às vezes, tem que, por exemplo, para os que têm dislexia, em vez deles terem que escrever tudo, às vezes vêm opções para eles poderem copiar”; • “ou então não são contabilizados os erros,” • “(os professores) também têm feito ajustes 	5

	• Articulação escola/família	• Apoio dos pais no reforço das atividades escolares	• Há algumas tarefas e exercícios propostos por técnicos que têm continuidade em casa	<ul style="list-style-type: none"> • “Sim, sim, há.”; • “vários jogos que a psicóloga sugere que depois têm continuidade em casa”; • “Às vezes há determinados exercícios que o terapeuta da fala sugere, não é, que depois em casa eles sabem que têm de treinar aquele tipo de exercício.” 	3
			• É solicitado o apoio dos pais para reforçarem em casa as tarefas da escola e eles colaboram, mas nem sempre conseguem.	<ul style="list-style-type: none"> • às vezes existem tarefas que os pais sabem que à partida vão para tentar complementar um bocadinho o trabalho”; • “sempre que é possível tentamos fazer um prolongamento em casa daquilo que está a ser feito na escola.” • “há famílias que dão essa continuidade” • “outras se calhar não têm tanta possibilidade de acompanhar” • “Há exemplos efetivos dessa continuidade”; • “Há pais,(...) que são pais colaborantes e tentam ajudar no que podem.” • “ela própria também não tem capacidade para a ajudar”; 	7
	• Contacto sistemático escola/família	• O PTT contacta sistematicamente com os pais dos alunos com MSAI no sentido de os informar sobre o que foi realizado na escola	<ul style="list-style-type: none"> • “temos um grande contacto com os encarregados de educação” • “tanto eu como a colega de inglês, como os professores de AEC” • sempre que surgem algumas situações, algumas dúvidas, coisas que vimos que eles não conseguem fazer ou que estão a ter 	4	

				<p>dificuldades, entramos com facilidade em contacto com os encarregados de educação”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “é muito importante esse contato para, para o bem da criança, para a evolução.” 	
Avaliação da eficácia das MSAI	• Alteração das MSAI	• Persistência e/ou agravamento das dificuldades;	<ul style="list-style-type: none"> • A persistência de determinados erros e outros indícios sugere problemática de dislexia 	<ul style="list-style-type: none"> • “vendo (...) os textos escritos dos dois alunos disléxicos, por exemplo, eram sempre os mesmos erros que eram encontrados”; • “era sempre uma letra bastante disforme”; • “uma caligrafia bastante irregular”; • “havia ali muitos indícios de que estaria ali, pelas trocas, pela lentidão com que liam, havia ali sempre alguns indícios”; 	4
			<ul style="list-style-type: none"> • O agravamento das dificuldades observadas, nomeadamente de problemas de memorização, leva a pedido de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • “E claro com a parte cognitiva, então ainda mais”; • “porque a memorização de determinados conteúdos, serem repetidos (...)e às vezes não conseguiam memorizar...” • “muitas vezes eram questionados novamente para ver se ouviram aquilo que tinham aprendido e às vezes não conseguiam memorizar...”; • “Quer dizer, são tudo indícios que levam a que tenha que haver ali uma avaliação.”; 	4

		<ul style="list-style-type: none"> • Progressão do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Perante o progresso do aluno, somente no caso das MU, há lugar a diminuição do nível das MSAI implementadas ou mesmo de extinção das mesmas. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Não, de seletivas para universais, não, não” • “Porque depois as situações ficaram comprovadas e verifica-se mesmo dislexia” • “Os problemas cognitivos foi o mesmo, foram feitos todos os testes e ficou mesmo comprovado que necessitam dessas medidas (Medidas Adicionais)” • “medidas universais, sim. Houve alguns alunos que tiveram no primeiro e no segundo ano medidas, mas que conseguiram ultrapassar de alguma forma.” • “A partir do momento em que adquirem essa capacidade de leitura e de escrita, acabaram depois por sair, por deixar de ter essas medidas” • Não deixam de ser acompanhados, como é óbvio,” • “porque tenho lá mais meninos com algumas dificuldades que vou ter que acompanhar apesar de não terem medidas nenhuma” • “Não fizemos medidas para esses meninos, mas sabemos que a... temos que estar atentos para conseguir ultrapassar ali alguma, alguma dúvida que surja” 	8
--	--	---	--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de avaliação da eficácia das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise da evolução do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • É feita uma avaliação informal muito constante e sistemática, que permite facilmente uma rápida aferição das necessidades do aluno e ajuste das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • “nós estamos em permanente avaliação, digamos assim, dos meninos,” • “Mesmo quando não chamamos avaliação formativa, basta que eles falem,” • “basta questioná-los no dia a dia”; • “eu tenho muito hábito de questionar os alunos para não perder nenhum”; • “de fazer as perguntas por uma determinada ordem, depois inverteo a ordem, ou seja, eu nunca deixo que nenhum aluno fique sem responder a questões”; • “para que nenhum deixe de responder” 	6
			<ul style="list-style-type: none"> • É realizada também uma avaliação formal com fichas formativas e sumativas 	<ul style="list-style-type: none"> • “nós temos um feedback quer formal quer depois mais a... sumativo, digamos assim, muito constante” 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Reavaliação do aluno no caso de persistência ou agravamento das dificuldades 	<ul style="list-style-type: none"> • Perante persistência ou agravamento das dificuldades faz-se uma reavaliação do aluno e reajustam-se as MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • “Foram apresentadas todas as evidências, digamos assim, de que havia ali uma desconfiança acerca das aprendizagens, acerca das dificuldades, aliás”; • “Esta menina que tem um PEI, tinha muitas dificuldades mesmo, não conseguia acompanhar de todo a turma” • “foi necessário mesmo a equipa voltar outra vez a reunir-se e ser ajustado” • “passar então a ter um PEI, um programa que permitisse pronto colmatar ou acompanhar aquilo que ela é capaz ainda de conseguir desenvolver, as suas capacidades”. 	4	

	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenientes no processo de avaliação da eficácia das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação exclusiva do PTT ou professores da disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> • O PTT avalia o aluno com MU 	<ul style="list-style-type: none"> • “Portanto, o professor (titular), no caso das medidas universais”; 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • O PTT, com a colaboração do professor de Apoio Educativo e da psicóloga avalia a eficácia das MU 	<ul style="list-style-type: none"> • “eu peço sempre ajuda aos professores de apoio educativo e à psicóloga”; 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • A equipa multidisciplinar constituída por PTT, PEE, psicólogo, terapeutas e outros professores que intervêm no processo, avaliam o aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • “a psicóloga também interfere e vem no relatório que nós colocamos no GIAE” • “vai lá aquilo que a psicóloga referiu destes meninos”; • “e nessa conversa geralmente está sempre a psicóloga”; • “Por vezes também o terapeuta da fala, depende das situações”; • “é sempre convidado o professor de apoio educativo”; • “às vezes até algum professor de educação especial” • “quando já desconfiamos que há, há ali alguma situação que vai envolver, a parte da educação especial.”; • “No caso dos outros meninos, quer o terapeuta da fala quer a psicóloga, dos que têm psicologia, pronto, quer a professora de educação especial, deixa sempre também a sua avaliação aí”; • “todos os intervenientes que atuam junto do menino, depois acabam por participar.” 	13

				<ul style="list-style-type: none"> • “E conversamos muito”; • “os papéis andam muitas vezes para cá e para lá, até se chegar a uma avaliação mais adequada”; • “Até, por exemplo, há 2 meninos que vão, que têm música e têm também ginástica, não é bem ginástica, por acaso, é uma terapia, uma atividade que a professora de educação física faz com eles” • Todos eles deixam um relatório para que...para que se junte e os pais tenham conhecimento, todos eles. “ 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Opinião sobre a avaliação da eficácia das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Excesso de burocracia no processo avaliativo 	<ul style="list-style-type: none"> • A perceção das dificuldades de aprendizagem dos alunos é de fácil identificação, mas de difícil registo. 	<ul style="list-style-type: none"> • “é muito fácil identificar as dificuldades que eles vão tendo”; • “Conseguimos facilmente perceber que aquele aluno já não conseguiu responder a 2 ou 3 questões que foram colocadas”; • “eu acho que não é difícil avaliar”; • “acho que é fácil, a parte da avaliação é fácil.” • “apercebemo-nos logo dos meninos que temos à frente”; • “ao fim de 4 anos então...” 	6
			<ul style="list-style-type: none"> • Há um aspeto muito burocrático no registo do processo avaliativo que dificulta a vida dos PTT de alunos com MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • “A burocracia é que é difícil!” • “realmente a parte burocrática é que às vezes é um bocadinho dolorosa”; • “depois há muitos papéis”; • “Por exemplo, a menina que tem PEI tem que ter um documento próprio para avaliação” 	14

				<ul style="list-style-type: none"> • “não é avaliada na mesma grelha que os outros meninos”; • “Ela tem que ter, acho que foi a EMAEI que produziu ali um documento que tem que ter ali as notas dela e estar ali um bocadinho fundamentada a avaliação dela” • “Nos RTP, nós temos que fazer sempre um relatório”; • “aliás tem que ir sempre periodicamente todas as alíneas que eles têm, o que surtiu efeito, o que não surtiu efeito, se realmente eles evoluíram se não evoluíram.”; • “isso (registo) é feito aluno a aluno.”; • “burocracia existe e muita!” • “no final do ano, claro está, temos que fazer deixar preparado para o próximo ano tudo aquilo que deve ser ajustado e lá mais um papinho para cada um” • “Realmente há muita burocracia e é o que mais me aflige no meio disto tudo!” • “esta parte burocrática, sabendo nós, que sabemos, o que é que cada um vale, o que é que cada um tem, temos que estar sempre a fazer estes registos, quer em ata, quer depois em documentos próprios” • “isso sim, é bastante mais trabalhoso.” 	
--	--	--	--	--	--

Dificuldades na implementação das MSAI	<ul style="list-style-type: none"> • Número excessivo de alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Número crescente de alunos com dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • O elevado número de alunos na turma com dificuldades de aprendizagem provoca falta de tempo para implementar devidamente MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • “Dificuldades existem sempre”; • “nós temos que ter o dobro do tempo do dia para fazer (...) adaptar determinados materiais e fazer em sala de aula” • “são 7 meninos que têm medidas, fora os outros que também precisam da professora, a professora está lá para eles!”; • “porque são muitos meninos integrados numa turma” 	4
			<ul style="list-style-type: none"> • O número elevado de alunos com MSAI implica a construção de diversas tarefas adaptadas e específicas 	<ul style="list-style-type: none"> • “às vezes é difícil conseguir, conseguir fazer uma mesma adaptação que dê para todos”; • “é quase sempre impossível (adaptação igual)”; • “essa parte já é mais trabalhosa”; 	3
			<ul style="list-style-type: none"> • A diversidade de problemáticas implica a necessidade de adaptar mais materiais adequados às diferentes situações 	<ul style="list-style-type: none"> • “depois há a parte do ter que adaptar muita coisa.” • “Aí também conto com o apoio do professor e do apoio educativo e mesmo da educação especial.” • “porque são situações muito díspares”; • “estar com atenção a tantas situações tão diferentes”; • não há ali situações iguais”; • “é necessário que estejamos sempre com atenção a esta situação, que é diferente, e que a aluna trabalha às vezes só com algum apoio por parte do professor”; • “atender a todas as outras situações”; 	7

		<ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> • Há poucos professores de Apoio Educativo e poucas horas de apoios o que origina uma dificuldade na gestão dos apoios da turma 	<ul style="list-style-type: none"> • “esta gestão de tempo e gestão de apoios tem que ser assim uma luta diária,” • “seria necessário que houvesse mais algumas formas de ... estes miúdos serem apoiados” • “a menina que tem um PEI, necessitava de mais tempo de atenção, porque é um trabalho sempre diferente e que requer sempre atenção”; • “efetivamente eram necessários, apesar de eu ter estes apoios todos, eu não tenho permanentemente estes apoios todos, como é óbvio.” • “Tenho uns tempos semanais, que se calhar são poucos” 	5
		<ul style="list-style-type: none"> • Sobrecarga de trabalho para o professor 	<ul style="list-style-type: none"> • A necessidade de preparar materiais adaptados para avaliar os alunos com MSAI implica uma sobrecarga de trabalho e mais tempo nessa preparação 	<ul style="list-style-type: none"> • “a parte de ter que preparar às vezes, quer dizer muitas vezes, materiais diferenciados”; • “implica mais algum tempo nessa preparação,” • “a parte da avaliação, claro que também depois tem que se ter em conta determinados aspetos”; • “meninos com dislexia têm que ser avaliados doutra forma”; 	4
		<ul style="list-style-type: none"> • Sensação de cansaço do PTT 	<ul style="list-style-type: none"> • As dificuldades apontadas geram muito cansaço ao PTT 	<ul style="list-style-type: none"> • “Não vou dizer que é fácil porque todos os dias chegamos ao fim do dia cansados”; • “a sensação de que foi mais um dia esgotante”; • “não acho impossível, não é fácil, não é.” 	3

Anexo E2

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AO PTT 2					
TEMA/ BLOCO	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	TOTAL U.R.
Opinião sobre o DL 54/2018	• Vantagens do DL 54	• Assegura o sucesso e o apoio de todos os alunos;	• O DL 54 permite que os alunos com dificuldades de aprendizagem ultrapassem as dificuldades e obtenham sucesso	• “penso que é vantajoso para todos os alunos porque assim vão conseguir ultrapassar as dificuldades”	1
		• Beneficia o aluno	• As MSAI são benéficas para os alunos	<ul style="list-style-type: none"> • “mas de qualquer maneira há medidas que já estão a ser benéficas para ela” • “porque na realidade as fichas vão ser mais fáceis para eles” 	2
		• Permite uma avaliação diferente	• O facto de implementar MSAI faz com que os alunos tenham uma avaliação diferente	• “a avaliação vai ter que ser diferente para eles não é, porque têm medidas universais”	1
	• Desvantagens do DL 54/2018	• Desequilíbrio da nota da avaliação em relação aos colegas	• O facto de aplicar MSAI durante a avaliação faz com os alunos com dificuldades de aprendizagem possam obter notas melhores que os colegas	<ul style="list-style-type: none"> • “vai ser assim um bocado mascarada, vamos lá, porque na realidade as fichas vão ser mais fáceis para eles,” • “eles depois vão ter uma nota, em relação aos outros alunos, se calhar possivelmente melhor” • “em relação aos outros alunos não sei se vai ser assim tão... tão equilibrado” 	3

Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão – (MSAI)	• Tipos de MSAI	• MS para alunos com RTP	• O PTT tem alunos com RTP / MS.	• só agora foi avaliada e neste momento já tem um RTP” • Eu também tenho outro aluno que já tinha RTP do ano passado, “	2
		• MU para ajudar os alunos a atingir os objetivos	• O PTT tem três alunos com MU e que necessitam destas medidas superar dificuldades e conseguir alcançar os objetivos	• “em relação às medidas universais, eu tenho uma aluna que neste momento está a beneficiar” • “tenho mais 2 alunos que referenciei também para medidas universais, com bastantes dificuldades”	2
	• Razões para a implementação das MS ou MA	• Manutenção das MSAI do ano anterior	• Os alunos que tinham MSAI no ano anterior continuam com as MSAI selecionadas	• “Eu também tenho outro aluno que já tinha RTP do ano passado,”	1
		• Ineficácia das M.U.	• Quando as MU não resolvem o problema de aprendizagem do aluno, implementam-se MS	• “É que quando todas (MU) já estão esgotadas é que nós temos que partir para as outras”	1
		• Necessidade de adequação do currículo através de ACNS ou ACS	• Implementa-se MS quando os alunos têm dificuldades em acompanhar o currículo das disciplinas	• “eles não estavam a conseguir acompanhar as matérias que estavam a ser ministradas em cada disciplina,” • “Em português já estava a começar a ficar para trás” • quando o aluno não está a conseguir acompanhar as matérias que estão a ser dadas na altura”	3

			<ul style="list-style-type: none"> • Implementa-se MS quando os alunos não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma 	<ul style="list-style-type: none"> • “porque depois o aluno começa a ficar para trás” • “Ela não conseguiu acompanhar os outros colegas quando eles estavam a aprender as letras, por exemplo as vogais, depois a seguir as consoantes” • “ela não conseguiu acompanhar” 	3
		<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de aprendizagem acentuadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementa-se MS quando os alunos têm dificuldade na aquisição do processo de leitura 	<ul style="list-style-type: none"> • “Por exemplo, eu tenho um primeiro ano. Esta menina que agora tem RTP não sabe ler ainda” 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • Aluna com problemas de aprendizagem não identificados 	<ul style="list-style-type: none"> • “porque é uma menina que tem muitos problemas” • “e se calhar até tem mais alguma coisa além só destas dificuldades” 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • Aluno que ficou retido por excesso de faltas e que tem um RTP/MS 	<ul style="list-style-type: none"> • “mas isso também foi por outro caso” • “É que no ano passado ele como ficou retido por faltas” • “mas além disso ele também tem outras dificuldades” 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • Razões para implementação de MU 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementam-se MU quando os alunos têm dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • “Porque os alunos estavam a ter, principalmente a português e matemática bastantes dificuldades” • “porque ela tem bastantes dificuldades” 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Falta de empenho e de estudo em casa 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementam-se MU quando as dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • “porque isso também por vezes se deve à falta de estudo em casa • “(...) e à falta de empenho” 	2

			identificadas têm origem na falta de empenho/estudo em casa		
		<ul style="list-style-type: none"> • Adequação de estratégias através da diferenciação pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • A diferenciação pedagógica é a medida mais selecionada pelo PTT 	<ul style="list-style-type: none"> • “a diferenciação pedagógica penso que foi a mais selecionada,” • “sim eu acho que é” 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Adequações do currículo através de Acomodações curriculares (AC) 	<ul style="list-style-type: none"> • O PTT faz adequações ao currículo através de acomodações curriculares, 	<ul style="list-style-type: none"> • “em segundo lugar as acomodações curriculares, sim” 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas comportamentais e emocionais 	<ul style="list-style-type: none"> • O PTT recorre às medidas previstas nas alíneas d) e e) das MU para a resolução de problemas comportamentais e emocionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • “A...a promoção do comportamento (...), nós aqui até só escolhemos duas • “e a intervenção em foco académico 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de seleção das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • PTT define as MU 	A PTT é responsável pela seleção das MU, mas pode solicitar ajuda à professora de apoio educativo	<ul style="list-style-type: none"> • “Das universais, foi a colega que está comigo também na sala, de segunda a quinta, que é professora que nos dá apoio.” • “Sim, sim, apoio educativo. Foi ela também que me ajudou” • “Nós sentamo-nos as duas e vimos quais eram as medidas a... que iriam ser aplicadas, que eram melhores para estes alunos” 	3
		<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do aluno pela Equipa multidisciplinar; 	O aluno é avaliado pela equipa multidisciplinar para depois se fazer a seleção das MSAI a implementar	<ul style="list-style-type: none"> • “em relação ao RTP que foi feito para esta aluna, foi também com a colega da educação especial e com a psicóloga que nós fizemos este RTP.” 	1

	<ul style="list-style-type: none"> • Participação dos pais no processo de avaliação do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Informação sobre as dificuldades de aprendizagem 	Os pais participam em reuniões convocadas pelo PTT para falar sobre as dificuldades do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • “Sim, sim, claro que sim. Claro que sim. (participam nas reuniões)” • A mãe desta menina, nós conversamos com ela • ela disse que ia ajudar e que ia ver o que conseguia fazer 	3
		<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de participação na definição e/ou sugestões de MSAI 	Os pais não participam na definição e/ou sugestões de MSAI	<ul style="list-style-type: none"> • “Não, nada, nada.” • os pais têm que perceber que isto é um trabalho em conjunto, não é um trabalho só nós na escola • “os pais deviam apoiar bastante os filhos em casa e deviam trabalhar com eles em casa. “ 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • Papel do PEE no processo de seleção/ implementação das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel muito importante pelo facto de ser especializado 	<ul style="list-style-type: none"> • O PEE tem um papel muito importante pelo seu conhecimento especializado 	<ul style="list-style-type: none"> • se calhar sabe-nos dizer mais ao certo” • “consegue ver melhor algumas coisas que nós não conseguimos ver,” • “Por isso está na educação especial e nós como professores, se calhar não conseguimos ver ali algumas dificuldades” 	3
			<ul style="list-style-type: none"> • O PEE faz uma intervenção específica com trabalho diferenciado 	<ul style="list-style-type: none"> • “Este aluno vai com essa colega e faz o trabalho que é um bocadinho diferenciado daquilo que eu faço na sala de aula” • “porque depois quando eu estou a aplicar as fichas na sala de aula, a ficha dele, como é diferente, a colega também vai ajudando” • “Ele por vezes quando vai com ela, se eu achar que há necessidade, leva a ficha para fazer com a colega.” 	3

		<ul style="list-style-type: none"> • Implementa as MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • O PEE tem um papel muito importante no apoio ao PTT à implementação das MSAI selecionadas 	<ul style="list-style-type: none"> • “é muito importante, porque depois é ele que nos vai ajudar também a implementar estas medidas” • “Essas colegas têm sido um grande apoio porque me têm ajudado também em sala de aula” • têm ajudado bastante, é um grande apoio também. • “Senão vai fazendo na sala, mas como as fichas são diferentes, mas pronto, têm ajudado bastante,” 	4
			<ul style="list-style-type: none"> • O PEE acompanha o aluno no seu processo de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • “na medida em que... vai acompanhando também o aluno” 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação com outros professores (Inglês e AEC) 	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso à informação sobre o aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • O PTT partilha com os outros professores informações sobre as dificuldades dos alunos com MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • “a gente vai conversando acerca das dificuldades destas crianças” • “elas vão-nos dizendo também quais são as dificuldades que elas sentem em relação ao trabalharem com estes alunos” 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • Os outros professores dão o feedback ao PTT de como está a decorrer o processo de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • “ela também me disse que fez esta atividade e correu bem ou aquela corre menos bem” • “eu de vez em quando também lhe vou dizendo, se calhar é melhor fazer assim,” • “Nós vamos sempre falando e vamos sempre comunicando para ver as melhores maneiras de também os alunos ultrapassarem as dificuldades que têm” 	3

	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação escola/família 	<ul style="list-style-type: none"> • Escassa participação dos pais no reforço das atividades da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • A pouca evolução do aluno é justificada pela ausência de articulação casa/escola no que toca ao reforço das tarefas escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • “Esta menina também não tem evoluído grande coisa porque ela também não, para dizer a verdade ela quase não trabalha nada em casa” • mas, na realidade, o trabalho não tem sido muito. 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • O PTT refere ausência de apoio dos pais no reforço em casa das tarefas da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • “aquele trabalho que eu faço com esta aluna na sala, depois eu tento que em casa seja a continuação”. • “eu mando trabalhos de casa e na maioria das vezes não os traz feitos” 	2
Avaliação da eficácia das MSAI	<ul style="list-style-type: none"> • Alteração das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Persistência e/ou agravamento das dificuldades 	<ul style="list-style-type: none"> • Há necessidade de alteração de medidas por ineficácia das MU. 	<ul style="list-style-type: none"> • “de universais para seletivas vou ter agora esta aluna” • “houve mudança de universais para seletivas” • “Sim porque as universais já não estavam a fazer o efeito que nós queríamos” 	3
			<ul style="list-style-type: none"> • Quando o aluno/a não consegue atingir os objetivos previamente delineados 	<ul style="list-style-type: none"> • “Ela não estava a conseguir atingir estes objetivos e agora vai ter as seletivas.” 	1

			<ul style="list-style-type: none"> • A persistência de determinadas dificuldades na aquisição do processo de leitura e/ou matemática originaram a alteração de MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • baralha as letras” • “ao nível do português troca as letras.” • “Eu até acho que ela nem conhece as letras” • “mesmo algumas vogais ela troca-as, há ali uma grande confusão” • “se tem uma imagem, ela diz logo aquela palavra é associada aquela imagem e nem sempre é, pronto há ali uma grande confusão” • “não consegue e também não consegue em matemática.” • “não associa a quantidade ao número” 	7
			<ul style="list-style-type: none"> • Alteram-se as MSAI quando o aluno apresenta muitas dificuldades em cumprir ordens ou pedidos do PTT 	<ul style="list-style-type: none"> • faz sempre tudo ao contrário. • uma ordem ou um pedido que é dado, ela nunca consegue, não, não 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • Muitas dificuldades do aluno em compreender o que lhe é pedido 	<ul style="list-style-type: none"> • “Não consegue entender o que lhe estamos a pedir” • “muita dificuldade por vezes também quando explico uma coisa ela nunca consegue entender” 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • O aluno/a não consegue fazer as aprendizagens esperadas, 	<ul style="list-style-type: none"> • “as razões foram que ela não está a conseguir” • “Está a ser muito complicado” 	2

		<ul style="list-style-type: none"> • Progressão do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando o aluno apresentar progressos no processo de aprendizagem em que as MS já não se justifiquem 	<ul style="list-style-type: none"> • “se ele já não tiver assim tantas dificuldades porque é que não pode voltar novamente às universais?” • “Elas depois também podem superar as dificuldades e até podem não precisar destas medidas,” • “Se calhar depois até podem deixar de ter essas medidas” • “Eu acho que vai por aí, porque um aluno até pode ter muitas dificuldades no início do ano, do ano e depois, se calhar com o decorrer do ano até talvez consiga superar essas dificuldades e depois consigam mudar” 	4
	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de avaliação da eficácia das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise da evolução do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • É feita uma avaliação informal da evolução do aluno através da oralidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • “(através) da oralidade também” 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • É realizada também uma avaliação formal da evolução do aluno, utilizando fichas formativas e sumativas de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Através de fichas, por exemplo.” 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenientes no processo de avaliação da eficácia das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • O PTT avalia os alunos que têm MSAI com a colaboração do professor de Apoio Educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • “é o professor titular, é a professora de apoio educativo • eu faço sempre isso com as colegas • Acho que deve ser sempre com os colegas que também estão a apoiar esse aluno 	3

			<ul style="list-style-type: none"> • A equipa multidisciplinar constituída por PTT, PEE, psicólogo, terapeutas e outros professores que intervêm no processo, avaliam a eficácia das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • porque se estamos a fazer um trabalho em conjunto não é para estarmos a fazer depois uma avaliação individual • se houver psicóloga, se houver terapeuta da fala, se houver no caso a professora de educação especial, são todos • são todos os intervenientes no processo do aluno. 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • Opinião sobre a avaliação da eficácia das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados favoráveis 	A perceção do PTT é de que a avaliação tem corrido bem e tem sido eficaz	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho que até agora tem corrido bem” • “mas até agora tem corrido bem” 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Promove o trabalho em equipa 	O facto de a avaliação ser realizada em equipa dá segurança ao PTT na certeza de eficácia	<ul style="list-style-type: none"> • Nós trabalhamos em conjunto, não se trabalha individualmente. • quando tenho alunos com medidas nunca faça uma avaliação sozinha. 	2
Dificuldades na implementação das MSAII	<ul style="list-style-type: none"> • Número excessivo de alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Número excessivo de alunos com dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • O número elevado de alunos na turma é uma das dificuldades apontada para a implementação das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Porque eu tenho 20 alunos e é claro que não consigo estar com os 20 alunos ao mesmo tempo, • E para mais, se depois tenho alunos que têm estas medidas e estas dificuldades, é muito difícil 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> • Há poucos professores de apoio educativo e poucas horas de apoio o que dificulta o sucesso dos alunos e o trabalho do PTT 	<ul style="list-style-type: none"> • Porque se tivéssemos mais recursos, principalmente professores para ajudar estas crianças, se calhar até elas iriam ultrapassar mais rapidamente as dificuldades, acho eu • Porque só eu na sala de aula para estes 20 alunos é muito difícil. • é muito difícil eu estar a dar apoio a todos. 	3

				<ul style="list-style-type: none"> • nós deveríamos de ter mais apoio dentro da sala de aula • devia haver mais professores a apoiar estas crianças. • se tivesse mais apoio na sala de aula, mais colegas do apoio, professores de apoio educativo, era muito melhor • assim podíamos fazer até mesmo por grupinhos e a colega ajudavam mais, 	4
			<ul style="list-style-type: none"> • A falta de recursos das escolas é apontada como um problema na implementação de MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • não há recursos, é o pior de tudo, são os fracos recursos que as escolas têm • nas escolas o que nós precisamos? É de mais recursos principalmente. • Porque há muita falta de recursos • e para mais, eu tenho um primeiro ano, este ano, 	4
Superação das dificuldades dos professores	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho colaborativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração com o PAE 	<ul style="list-style-type: none"> • A superação das dificuldades passa pela colaboração e articulação com o professor de Apoio Educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • eu vou superando, vou tentando, quando a colega do apoio que lá está • eu peço à colega para ficar mais com estes alunos 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias diferenciadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização da turma em pequenos grupos 	<ul style="list-style-type: none"> • A organização da turma em grupos de trabalho de alunos com MSAI, facilita o trabalho e o sucesso em conjunto com a PAE. 	<ul style="list-style-type: none"> • vamos fazendo uns grupinhos pequeninos com aqueles que têm mais dificuldade • eu depois vou trabalhando no grande grupo • para estes alunos, principalmente que têm as medidas para ver se conseguimos que eles consigam ultrapassar as dificuldades 	3

Anexo E3

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AO PTT 3					
TEMA/ BLOCO	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	TOTAL U.R.
Opinião sobre o DL 54/2018	• Vantagens do DL 54	• Beneficia o aluno	• Os alunos com dificuldades de aprendizagem são beneficiados pelas MSAI	<ul style="list-style-type: none"> • “pode beneficiar os alunos,” • “é mais no sentido de os beneficiar propriamente.” • “realmente existem algumas medidas que são benéficas que eu utilizo, obviamente” • “porque ele vê, olha final eu já consegui, portanto tem sempre o lado bom” • “é óbvio que tem o lado bom 	5
		• Direito consagrado aos alunos	• Os alunos com dificuldades de aprendizagem têm direito a usufruir das MSAI e o PTT tem o dever de as implementar	<ul style="list-style-type: none"> • “porque se os alunos têm direito, nós como professores titulares de turma temos que, que usar tudo” • “porque teve direito a estas medidas todas” 	2
		• Assegura o sucesso e o apoio a todos os alunos	• O PTT pode adaptar materiais e conteúdos de forma a assegurar o sucesso do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • “e pretende que o professor possa realmente adaptar várias coisas para que o aluno consiga atingir os seus objetivos” 	1
		• Apresenta MSAI adequadas e específicas	• As MSAI vão ao encontro das necessidades do aluno.	<ul style="list-style-type: none"> • “O aluno precisa, eu sei que precisa,” • “e também estas medidas no fundo não deixam que o aluno frustre tanto, não é,” 	2

		<ul style="list-style-type: none"> • Disponibiliza um vasto leque de medidas 	<ul style="list-style-type: none"> • O vasto leque de medidas universais beneficia muito o aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • “o leque de medidas universais é extremamente vasto” • “porque está, está pré-definido tanta coisa, tantos benefícios, tantos, tantos, tantos...” • “porque a lista de medidas universais é imensa • “porque está contemplado tanta coisa nas MU, leitura dos testes, testes adaptados, consulta dos manuais, consulta dos cadernos, utilização de materiais complementares, sei lá... imensas coisas” • “Acho que o leque das MU é extremamente vasto” 	5
	<ul style="list-style-type: none"> • Desvantagens do DL 54/2018 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados dos alunos inflacionados 	<ul style="list-style-type: none"> • O facto das MU poderem contemplar a utilização de produtos de apoio, condiciona o resultado do aluno, não refletindo as suas reais competências. 	<ul style="list-style-type: none"> • “No entanto, na minha opinião acho que elas podem mascarar um bocadinho aquilo que realmente o aluno sabe,” • e mascara um bocadinho realmente as aprendizagens do aluno. • “mas realmente, não é, no fundo, no fundo, aquilo que ele sabe “ • “não corresponde àquilo que ele apresenta, depois da aplicação das medidas” • “este é um bocadinho o meu receio... às vezes de aplicar tantas medidas, porque no fundo está a mascarar um bocadinho o aluno.” • “o aluno é questionado sobre um tema qualquer, tendo ele MU, imagine que eu contemplo a consulta do manual, é obvio que ele não vai acertar, mas ele não sabe a questão” 	8

				<ul style="list-style-type: none"> • “Ele acerta porque vai ao livro, consegue consultar e copia a resposta” • “acho aquela questão que eu referi inicialmente que a na minha opinião as MU mascaram um pouco o aluno, eu espero que não seja mal interpretada” 	
			<ul style="list-style-type: none"> • O facto de aplicar MU durante o processo de avaliação faz com os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentem resultados inflacionados em relação à realidade do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • “quando eu estou a avaliar o aluno, tendo em conta as medidas universais, eu tenho consciência de que aquele não é, não é o aluno, não é ele” • “Eu tenho consciência que aquele aluno não consegue, e não atingiu aquilo” • “Porque só atingiu porque tem aquelas medidas” • “Mas, na, na realidade, o aluno não aprendeu, não sabe” 	4
		<ul style="list-style-type: none"> • Dúvidas sobre a credibilidade dos resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • A aplicação das MU levanta dúvidas quanto à credibilidade nos seus efeitos reais sobre o processo de aprendizagem dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • “eu sinceramente, custa-me um bocado a perceber o que é que realmente os senhores que implementaram estas medidas pretendem com isto” • “porque no fundo, o espelho do aluno, não é, depois da aplicação das medidas, não corresponde à imagem dele” 	2

		<ul style="list-style-type: none"> • Desequilíbrio da nota da avaliação em relação aos colegas 	<ul style="list-style-type: none"> • O facto de aplicar MSAI e consequentemente adaptações ao processo de avaliação, faz com os alunos com dificuldades de aprendizagem possam obter notas melhores que os colegas 	<ul style="list-style-type: none"> • “quando eu comparo, ao corrigir um teste, de um aluno que tem MU com um aluno que não tem, (...) têm melhores notas, • “conseguem atingir melhor os objetivos do que os alunos que não têm MU.” • “já tenho ouvido colegas em tom de desabafo a dizerem, “mas como é que é possível eu vou dar uma nota melhor a um aluno que eu tenho a consciência que não conseguia e que não aprendeu, do que a um aluno que trabalha, que se esforça, que aprende, que em sala de aula responde, e vai ter uma nota pior porque não tem MU” • “Nós às vezes deparamo-nos com este dilema” • “mas no fundo às vezes nós deparamo-nos com um aluno que nós temos consciência que é mais fraco, passo a expressão, consegue atingir melhores resultados que outros,” • “...e isso acontece várias vezes. “ • “O que nos deixa um pouco a pensar, “bolas! mas como é que isto é possível?” 	7
Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI)	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de MSAI implementadas 	<ul style="list-style-type: none"> • MA para alunos com dificuldades de aprendizagem muito acentuadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Apesar do PTT não ter experiência de alunos com MA, a perceção é de que são implementadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem muito acentuadas 	<ul style="list-style-type: none"> • “As adicionais nunca experienciei.” • “A... e confesso que não estou assim muito, muito dentro do assunto” • “concretamente das Medidas Adicionais, não tenho grande, grande coisa a acrescentar, porque nunca experienciei” • “nunca tive nenhum aluno que realmente tivesse, precisasse,” 	6

				<ul style="list-style-type: none"> • “mas aquilo que eu tenho noção é que são alunos que vão atingir mesmo os mínimos, dos mínimos dos objetivos, neste caso a atingir no 1º ciclo de escolaridade” • “Mas que eu tenha muito a dizer, não tenho” 	
		<ul style="list-style-type: none"> • MS para alunos com dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • O PTT tem alunos com MS e considera que são importantes e válidas para alunos que revelam dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • “dessas 3 medidas, 2 já, já, já experienciei e já vivenciei com os meus alunos, que são as medidas universais e as medidas seletivas” • “Eu já experienciei as MS com uns alunos que eu tive,” • e tenho um aluno com MS. • “As medidas seletivas, pronto aí já é...a história já é um pouco diferente” • “Pronto, aí concordo.” • “Mas isso aí já é diferente” • “Aí já me parece se calhar um pouco mais válido, porque são crianças que estão com as aprendizagens em atraso” 	7
		<ul style="list-style-type: none"> • MU para ajudar os alunos a alcançar os objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> • O PTT tem alunos a quem implementou MU para que conseguissem obter resultados positivos 	<ul style="list-style-type: none"> • “Mas das universais e das seletivas pronto, já, já experienciei” • “Sim. Tenho alunos com MU” • “para conseguirem atingir a.. a... níveis positivos precisam ali de uma pequena ajuda que são as MU.” • “as medidas universais ...a...garantem praticamente que o aluno vá sempre alcançando os seus objetivos” 	4
		<ul style="list-style-type: none"> • Ineficácia das MU 	<ul style="list-style-type: none"> • O agravamento das dificuldades observadas, levou a 	<ul style="list-style-type: none"> • “Após eu ter chegado a essa conclusão e depois houve partilha com a PEE,” 	2

	<ul style="list-style-type: none"> • Razões para a implementação de MS ou MA 		reavaliação do aluno com o PEE e à conclusão que as MU eram insuficientes para a progressão do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • “foi feita uma avaliação aos alunos e chegou-se à conclusão de que as MU não, não eram suficientes para que o aluno progredisse” 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de adequação do currículo através de ACNS ou ACS 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos beneficiam de MS porque não conseguem acompanhar o currículo daquele ano de escolaridade 	<ul style="list-style-type: none"> • “não estavam a acompanhar o currículo,” • “não acompanha o currículo e tiveram que ser implementadas as MS” • “O aluno com MS, lá está, é o caso, o aluno não acompanha o currículo,” • “eles estavam a frequentar determinado ano de escolaridade e os conteúdos que trabalhavam era, era do, eram do ano letivo anterior” • “o aluno que tem as seletivas foi mesmo por, o aluno não conseguia acompanhar o currículo” • “porque de todo não conseguia acompanhar o currículo.” • “Daquilo que eu já experienciei, foi necessário implementar MS a um grupo de alunos que não acompanhavam o currículo.” • “Logo aí forçosamente as MS têm que ser implementadas” • “No fundo, anda tudo assim em redor do não acompanhar o currículo.” • “o aluno não acompanha o currículo tem que haver ali MS que o protejam” • “e que salvaguardem o aluno a trabalhar conteúdos diferentes do resto da turma.” 	13

				<ul style="list-style-type: none"> • “Foi eu ter constatado e depois ter partilhado com o PEE que aqueles alunos não conseguiam acompanhar o currículo” • “necessitavam de trabalhar conteúdos do ano transato” 	
			<ul style="list-style-type: none"> • Há alunos que necessitam de adaptações curriculares não significativas e para tal beneficiam desta MS. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Realmente eles têm de ter uma série de adaptações e de adequações curriculares, uma vez que não estão a cumprir o currículo” 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • PEA 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementam-se MS para casos de alunos com um diagnóstico/problemática de PEA 	<ul style="list-style-type: none"> • “E depois também já tive um outro aluno autista que também não acompanhava o currículo, e que também foi necessário implementar as MS” 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Razões para implementação de MU 	<ul style="list-style-type: none"> • Natureza temporária das dificuldades dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos com dificuldades de aprendizagem transitórias ao longo da aquisição dos conteúdos beneficiam de MU 	<ul style="list-style-type: none"> • “Os outros alunos que têm MU, foi, como já tinha dito anteriormente, a...por pequenas dificuldades que...que sentem ao longo da aquisição dos conteúdos e mesmo da implementação das aprendizagens” • “eu percebi que se não desse ali uma pequena ajuda eles não conseguiam atingir os objetivos” 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • Com a implementação das MU os alunos conseguem obter sucesso 	<ul style="list-style-type: none"> • “este aluno realmente atingiu níveis positivos, portanto, que é o que as medidas universais pretendem” • “Tendo em conta as medidas universais, ele conseguiu” 	2

		<ul style="list-style-type: none"> • Adequação de estratégias através da diferenciação pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • A diferenciação pedagógica é a medida mais selecionada pelo PTT 	<ul style="list-style-type: none"> • “A primeira é a diferenciação pedagógica.” • “Sim”. 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Adequações do currículo através de Acomodações Curriculares (AC) 	<ul style="list-style-type: none"> • O PTT faz adequações ao currículo através de acomodações curriculares, 	<ul style="list-style-type: none"> • “Foram as adaptações e as acomodações curriculares.” • “Sim, também” 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • Razões para MU cumulativamente com MS/MA 	<ul style="list-style-type: none"> • Natureza transversal das MU 	<ul style="list-style-type: none"> • É importante que o aluno beneficie cumulativamente de MU com as MS, porque estão implícitas umas nas outras, 	<ul style="list-style-type: none"> • “Sim eu acho importante”. • “a reboque, vá, passo a expressão, das MS vão as MU” • “quando nós observamos as MS, no fundo eu acho que já estão um pouco intrínsecas as MU,” • “Na prática esse aluno usufrui de tudo. Continuam.” • “E esses alunos é óbvio que para além de beneficiarem disso, dessa adaptação do currículo, eles também beneficiam daquele grande leque das MU” • “Para além de se adaptar o currículo, eles também usufruem das MU.” • “sim, continua, continua a ter MU” • “um aluno que tem as Seletivas, as Universais vão sempre com ele” 	8

	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de seleção das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • PTT define as MU 	<ul style="list-style-type: none"> • A PTT é responsável pela seleção e implementação das MU necessárias ao aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Nas Universais fui eu” • “O PTT tem autonomia para identificar quais são as medidas que os seus alunos têm direito e que precisam.” 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de MSAI de forma gradual 	<ul style="list-style-type: none"> • Após a identificação do problema de aprendizagem, tenta-se selecionar MSAI de forma gradual começando pelas MU e esgotando as medidas selecionadas • 	<ul style="list-style-type: none"> • “inicialmente nesse tempo que eu estive com o aluno, houve necessidade de aplicar algumas MU,” • “normalmente os alunos que usufruem de MS já passaram pelas MU”. • “Esses passaram pelas Universais e só depois que passaram para Seletivas” • “esses alunos tinham MU. Chegou-se à conclusão que a...eles precisavam de mais medidas. Então, passou-se para as MS”, • “Mas eu sei que qualquer aluno que tenha MS já teve que passar pelas MU.” 	5
		<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do aluno pela Equipa multidisciplinar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Há um trabalho de equipa na seleção das MS a implementar para cada aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • “As MS não. As MS foi um trabalho feito em conjunto com a PEE e com a psicóloga do agrupamento” • “Foi feita uma avaliação pela equipa EMAIE e chegou-se à conclusão que aquele menino realmente precisava de MS” • Foram definidas em conjunto. 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • Participação dos pais no processo de avaliação do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Informação sobre as dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • O PTT reúne com os pais para dar informações sobre as dificuldades observadas no aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • os pais foram sempre informados por mim das dificuldades dos seus filhos • eu constantemente a.... a...mantenho o contacto com todos os E.E. destes alunos, • informando os pais que o seu filho está com algumas dificuldades 	4

				<ul style="list-style-type: none"> fazendo essa prevenção, para estarem atentos, para colaborarem 	
			<ul style="list-style-type: none"> Os pais são informados sobre a necessidade de implementação das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> “Os pais foram informados por mim, a...sobre a implementação de medidas” “eu expliquei-lhes concretamente o que é que eram aquelas medidas, expliquei uma a uma” 	2
		<ul style="list-style-type: none"> Dão consentimento para a avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> Os pais dão consentimento ao processo de avaliação do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> “e os pais concordaram, pronto concordaram, agradeceram a disponibilidade do professor” “por perceber que aquele aluno precisa realmente ali de um apoio e, e... e... aceitaram” “depois de eu ter explicado isso, todos os EE entenderam e concordaram com a implementação das medidas sem qualquer objeção” 	3
		<ul style="list-style-type: none"> Recusa das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> Os pais podem recusar a indicação de implementação das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> Só houve uma mãe que eu este ano tive, que assim... não aceitou assim muito, muito bem e também não compreendeu muito bem.” 	1
		<ul style="list-style-type: none"> Ausência de participação na definição e/ou sugestões de MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> Muitos pais não participam na definição e/ou sugestões de MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> “Não, nenhum.” “Esse, muito menos. (MS)” 	2
	<ul style="list-style-type: none"> Papel do PEE no processo de seleção/ implementação das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> Papel muito importante por ser especializado 	<ul style="list-style-type: none"> O PEE tem um papel importante na seleção das MSAI pelo seu conhecimento especializado 	<ul style="list-style-type: none"> Eu acho que é importante para a seleção, “o professor de educação especial, como é óbvio é especializado (...) na matéria” “o PEE como conhece melhor essas mesmas medidas pode-nos esclarecer qual, de forma a nós optarmos por uma coisa ou por outra” 	3

			<ul style="list-style-type: none"> • O PEE tem um papel importante na implementação das MSAI pelo seu conhecimento especializado 	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) mas também para a implementação • “às vezes o professor titular pode ter necessidade de ficar mais esclarecido de cada medida a implementar” 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • O PEE indica estratégias ao PTT no sentido de uma melhor abordagem àquele aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Também no sentido de nos dar estratégias, de trabalhar com o aluno • “dar apoio”. • O professor do ensino especial usa outro tipo de estratégias • para além de o PTT implementar em sala de aula, se esse aluno tiver um tempo só para ele com o PEE acho que o rendimento dele vai, vai superar, se calhar, mais facilmente as expectativas 	4
			<ul style="list-style-type: none"> • O PEE é essencial no acompanhamento aos alunos com MS/MA 	<ul style="list-style-type: none"> • para mim, o PEE é essencial no acompanhamento destes alunos 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação com outros professores (Inglês e AEC) 	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso à informação sobre o aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • O PTT partilha com os outros professores a informação sobre as necessidades e problemáticas de cada aluno com MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • “todos os professores do aluno têm conhecimento de todas as medidas a que esse aluno tem direito “ • “cada um tem conhecimento de todas as medidas a que o aluno tem direito” • “nomeadamente a avaliação.” • Não é só em sala de aula. Também tem que ter em momentos de avaliação.” • há sempre uma partilha entre o PTT e os outros professores, de forma a que o aluno consiga 	5

		<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação do material de trabalho e de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • É da responsabilidade de cada professor (Inglês /AEC) a adaptação de fichas de trabalho e avaliação para os alunos com MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • “é da responsabilidade de cada um, não é, arranjar estratégias de forma a que essas medidas sejam ativadas”. • “É da responsabilidade desse professor,” • não é o PTT que tem de preparar, não é, todas as atividades, não é, que esses professores vão promover com esse aluno. • “Portanto é da responsabilidade de cada um, “ 	4
	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação escola/família 	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto sistemático com os pais 	<ul style="list-style-type: none"> • O PTT contacta sistematicamente com os pais dos alunos com MSAI no sentido de os informar sobre o que foi realizado na escola 	<ul style="list-style-type: none"> • “Os pais têm conhecimento de tudo aquilo que é feito na sala de aula e eu contacto com os E.E. praticamente todas as semanas.” 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Apoio dos pais no reforço das atividades escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • É pedido o apoio dos pais para reforçarem em casa as tarefas da escola e eles colaboram sob a orientação do PTT 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu também lhes dei indicação de materiais para utilizar para trabalhar com os filhos nomeadamente em matemática” • “utilizar a reta graduada, para fazer contagens, utilizar material de contagem,” • “também, português o quadro silábico, utilizar...o ...alfabeto com imagens, para que o aluno conseguir chegar lá,” • “os pais são constantemente alertados sobre estratégias que podem utilizar em casa.” • “quando falei com os E.E. sobre as medidas, eu também nessa altura dei-lhes logo algumas orientações” 	5
Avaliação da eficácia das MSAI	<ul style="list-style-type: none"> • Alteração das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Persistência e/ou agravamento das dificuldades 	Perante persistência ou agravamento das dificuldades faz-se uma reavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • “já estava complementado (contemplado)no processo do aluno Medidas a que ele já tinha tido direito no ensino pré-escolar, achou-se por bem que o aluno começasse a usufruir de MS”. 	1

			do aluno e reajustam-se as MSAI		
<ul style="list-style-type: none"> • Processo de avaliação da eficácia das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise da evolução do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • É feita uma avaliação informal muito constante e sistemática, que permite facilmente uma rápida aferição das necessidades do aluno e ajuste das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • “avalia-se diariamente em sala de aula” • “todos os dias podemos observar avanços e recuos do aluno” • “apesar do aluno em sala de aula, no dia a dia ter direito às medidas, às vezes há coisas que nós tentamos sempre: “deixa ver se ele consegue, olha agora vou fazer aquilo a ver se ele consegue” 	3	
					<ul style="list-style-type: none"> • É realizada também uma avaliação formal com fichas formativas e sumativas
	<ul style="list-style-type: none"> • Manutenção das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Após a avaliação do aluno não houve necessidade de alteração das MSAI selecionadas 	<ul style="list-style-type: none"> • “A experiência que tive, não.” • “Nunca houve a necessidade de alterar, mas sei que pode acontecer.” • “Mas eu nunca alterei”. 	3	
	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenientes no processo de avaliação da eficácia das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação exclusiva do PTT ou professor da disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> • O PTT avalia os alunos que têm MU 	<ul style="list-style-type: none"> • “Sou eu. Nas medidas universais sou eu” 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Equipa multidisciplinar 		<ul style="list-style-type: none"> • A equipa multidisciplinar constituída por PTT, PEE, psicólogo, terapeutas e outros professores que 	<ul style="list-style-type: none"> • “das seletivas sou eu, a PEE e neste caso também a psicóloga” 	1	

			intervêm no processo, avaliam o aluno		
	<ul style="list-style-type: none"> • Opinião sobre a avaliação da eficácia das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados favoráveis 	<ul style="list-style-type: none"> • O facto de os alunos beneficiarem de MSAI permite uma evolução nos resultados dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho que tem sido positivo” • “porque realmente eu consigo perceber se alunos que têm imensas dificuldades, mesmo no seu dia a dia (...) nota-se uma grande evolução,” • “E se nós constataremos que o aluno avança e que consegue atingir é porque as medidas que estão a ser aplicadas surtem efeito” • “sem aquelas medidas eles não conseguiam chegar aos resultados que eu pretendo” 	4
Dificuldades na implementação das MSAI	<ul style="list-style-type: none"> • Número excessivo de alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> • A falta de professores de apoio educativo e as poucas horas de apoio são uma das dificuldades apontada para a implementação das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • “Tenho pena, sinceramente, que os professores não tenham direito, aliás, os professores, não, os alunos, não tenham direito a mais horas com estes professores” • “nos momentos de avaliação há sempre ali às vezes...um pouco de...dificuldade, também de gerir” • “Uma vez que beneficiam de medidas de Educação Especial, acho que deviam ter mais tempo” • “na sala todas nós temos alunos, praticamente, em todas as turmas isto acontece, com este problema”. 	4

		<ul style="list-style-type: none"> • Número crescente de alunos com dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • A maior dificuldade apontada refere-se à gestão da diversidade de adaptações ao processo de avaliação nos momentos de avaliação formal com instrumentos aos alunos com MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu sinto mais dificuldade na implementação das medidas nos momentos de avaliação” • às vezes é complicado estar com um grupo de alunos, que faz as coisas de uma maneira, depois foi o outro faz de outra, depois com outros que tem direito à leitura do teste • depois com outro que tem direito à utilização de material • depois há um outro que diz: ó, professora então ele usa a reta graduada e eu não posso usar porquê?” 	4
Superação das dificuldades dos professores	• Trabalho colaborativo	• Colaboração com o PAE	• O PTT tenta minimizar as dificuldades apontadas com o apoio do PAE	<ul style="list-style-type: none"> • “É exatamente, com a professora de apoio assim como eu, a maioria das colegas” • “porque é sempre uma ajuda, é sempre mais fácil para mim.” 	2
	• Estratégias diferenciadas	• Articulação com o PAE nos momentos de avaliação	• O PTT articula estratégias diferentes com o PAE sobretudo nos momentos de avaliação formal dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • “por isso é que eu quando...a...faço os meus momentos de avaliação, tento sempre tentar a.... tento sempre escolher, escolher fazê-los quando vem a professora de apoio à sala,” • “Todas nós tentamos que nos momentos de avaliação de ter a professora de apoio conosco” 	2

Anexo E4

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AO PEE 1					
TEMA/ BLOCO	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	TOTAL U.R.
Opinião sobre o DL 54/2018	• Vantagens do DL 54	• Beneficia o aluno	• As MSAI beneficiam os alunos.	• “Eu penso que estas medidas, em seguimento do Decreto-Lei 3 /2008, portanto, que serão, como é lógico, benéficas para as crianças”	1
		• Permite a diferenciação pedagógica	• Permite que os alunos façam as aprendizagens através de diferenciação pedagógica	• “Ihes vai dar a possibilidade de fazer as aprendizagens de maneira um pouco diferente dos outros alunos” • “porque tem determinadas condições, tem já alguma diferenciação pedagógica”	2
		• Permite uma intervenção rápida	• As MSAI podem ser aplicadas rapidamente pelo PTT e atenuar desde logo as dificuldades do aluno.	• “e que essas dificuldades podem ser logo atenuadas” • “e que o próprio professor já começa a aplicar”	2
		• Favorece a inclusão	• As MSAI (MU) dão resposta às crianças que têm dificuldades de aprendizagem e que não se inserem na Educação Especial	• “quando poderá haver ou não alguma problemática na criança “	1
		• Apresenta MSAI adequadas e específicas	• As medidas permitem adequar estratégias e especificar o que realmente cada criança necessita em função das suas problemáticas.	• “uma vez que são criadas estratégias diferenciadas, mediante as necessidades e a problemática de cada uma das crianças”	1

		<ul style="list-style-type: none"> Natureza flexível das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> A natureza flexível das MSAI permite a alteração das mesmas em qualquer momento do processo de aprendizagem, mediante reunião da equipa. 	<ul style="list-style-type: none"> “Mas a todo momento as medidas podem ser alteradas.” “Não quer dizer que sejam só no final dos períodos.” “Desde que se justifique, poderão ser sempre alteradas, mediante reunião da equipa” “E isto tem acontecido várias vezes.” 	4
Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI)	<ul style="list-style-type: none"> Tipos de MSAI implementadas 	<ul style="list-style-type: none"> MA para alunos com dificuldades de aprendizagem muito acentuadas 	<ul style="list-style-type: none"> As Medidas Adicionais (MA) são medidas implementadas para alunos com dificuldades de aprendizagem muito acentuadas, para quem as MS não surtiram efeito. 	<ul style="list-style-type: none"> “Se realmente com as medidas seletivas também não se verificar, se não verificarmos que são eficazes, passaremos então para as medidas adicionais.” 	1
			<ul style="list-style-type: none"> As MA são implementadas para casos de alunos com problemáticas de aprendizagem complexas, decorrentes de deficiência. 	<ul style="list-style-type: none"> “as medidas adicionais serão para aquelas crianças que já têm problemáticas, mais complicadas.” “só em casos extremos, portanto, passaremos para as medidas adicionais.” 	2
		<ul style="list-style-type: none"> MS como solução se as MU não resultarem 	<ul style="list-style-type: none"> As MS são a solução possível quando as MU não obtiverem o resultado esperado. 	<ul style="list-style-type: none"> “depois se realmente se ver que a criança não está a obter os resultados que nós achamos que deveria ter, aí passamos para as medidas seletivas” 	1

			<ul style="list-style-type: none"> • As MS serão aplicadas sempre que a equipa multidisciplinar conclua que as MU não respondem aos problemas do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • “nós, mediante a equipa multidisciplinar, se chegarmos à conclusão que não são as mais apropriadas e que não se estão a ver os resultados pretendidos, portanto, aplicamos as medidas seletivas” 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • MU como medidas iniciais 	<ul style="list-style-type: none"> • As MU são as medidas que se aplicam inicialmente ao aluno que revela dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • “quando começamos a ver que realmente as crianças não estão a conseguir acompanhar” 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • As MU são medidas que se podem aplicar de imediato pelo PTT sem passar pela Educação Especial 	<ul style="list-style-type: none"> • “são medidas (universais) que se podem aplicar de imediato” 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de seleção das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de MSAI de forma gradual 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicialmente, aquando da avaliação do aluno, o PTT e/ou a equipa multidisciplinar opta por implementar MU. 	<ul style="list-style-type: none"> • “inicialmente terão que ser implementadas as medidas universais” • “porque se forem eficazes, as medidas universais, não se justificam as medidas seletivas.” 	2

			<ul style="list-style-type: none"> • As MSAI são implementadas de forma gradual e, quando necessário, em simultâneo (MU/MS/MA) de acordo com as necessidades do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Por vezes há crianças que permanecem com as medidas universais e que começam a obter melhores resultados, e que não será necessário aplicar as medidas seletivas” • “elas as universais, vão-se mantendo só que vai haver um acréscimo de medidas e outro tipo de estratégias”, 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • No caso de persistência de grandes dificuldades de aprendizagem, a equipa multidisciplinar, opta por outras medidas dentro do âmbito da Educação Especial 	<ul style="list-style-type: none"> • se as medidas universais não resultarem nós, mediante a equipa multidisciplinar, • “depois de várias reuniões com o professor de primeiro ciclo”, • se chegarmos à conclusão que não são as mais apropriadas • e que não se estão a ver os resultados pretendidos, portanto, aplicamos as medidas seletivas. • Se realmente com as medidas seletivas também não se verificar, se não verificarmos que são eficazes, passaremos então para as medidas adicionais. 	5
		<ul style="list-style-type: none"> • Seleção de MS e/ou MA quando os problemas de aprendizagem decorrem de uma deficiência 	<ul style="list-style-type: none"> • São implementadas MS e/ou MA a alunos com problemas de aprendizagem decorrentes de uma deficiência justificada por relatório médico. 	<ul style="list-style-type: none"> • “algumas delas já vêm com as medidas adicionais porque correspondem àqueles casos muito complicados, em termos de quadros clínicos muito complicados” • Depende da problemática, do problema clínico da criança e que, nesse caso, já vem com relatórios médicos 	2

<ul style="list-style-type: none"> • Intervenientes no processo de avaliação do aluno com MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicos de saúde/médicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Os médicos, no caso de problemas de aprendizagem de foro médico, são os intervenientes na avaliação do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • a nível das consultas de desenvolvimento que articulam com as escolas e passam a informação • por vezes, até reúnem com a equipa escolar antes da criança ingressar na escola, para fazer a integração. 	2	
	<ul style="list-style-type: none"> • Equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • A equipa multidisciplinar constituída por PEE, psicólogo, terapeutas e outros professores que intervêm no processo, avaliam o aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • São todos. Os professores e técnicos que inicialmente foram destacados para acompanhar este os alunos. • Depois vai havendo toda essa troca de informação de todos os intervenientes da criança 	2	
	<ul style="list-style-type: none"> • Participação dos pais no processo de avaliação do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Informação sobre as dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais são convocados para uma reunião e são informados das dificuldades que o aluno apresenta 	<ul style="list-style-type: none"> • haverá uma reunião onde lhe é explicado as dificuldades do seu filho ou da sua filha, • “as dificuldades que a gente está a sentir em trabalhar com a criança” 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Informação sobre as MSAI a implementar 	<ul style="list-style-type: none"> • A equipa multidisciplinar presente na reunião explica aos pais a necessidade de implementar MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • é-lhes fornecido o decreto-lei 54 • a necessidade que nós temos em aplicar essas medidas 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • A equipa multidisciplinar explica aos pais o teor de cada medida a implementar ao aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Portanto há pais que se debruçam pela situação e conseguem consultar e perceber • há outros pais que têm mais dificuldades e o nosso papel também é explicar que tipo de decreto-lei é este, o que é que vamos fazer • “o que é que pretendemos fazer” 	4

		<ul style="list-style-type: none"> • Consentimento para a avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais autorizam o processo de avaliação do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • “os pais reúnem quando, e para já têm que autorizar a avaliação destas crianças,” • “ Geralmente, de modo geral, são recetivos à situação”. • “Os pais têm sido recetivos”. 	3
		<ul style="list-style-type: none"> • Opinião sobre as MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais dão a sua opinião e são ouvidos pela equipa. sobre as MSAI a implementar 	<ul style="list-style-type: none"> • “e ouvir os pais.” 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • O contributo dos pais pode alterar as medidas a implementar ao aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Mas os pais têm sempre uma palavra a dizer também 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Papel do PTT no processo de seleção /implementação das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Avalia o aluno e implementa MU 	<ul style="list-style-type: none"> • O PTT observa o aluno em contexto de sala de aula e perante as suas dificuldades, implementa MU. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em primeiro lugar pela necessidade também que o professor sente. • Porque o professor é que está diariamente com a criança. • “o professor titular de turma, que saberá mais do que ninguém se a criança estará ou não a acompanhar” • “para a criança não se distanciar dos outros comecem por ser aplicadas as medidas universais” 	4
		<ul style="list-style-type: none"> • Pode ter o apoio de técnicos especializados na implementação das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • No caso dos alunos com MU, o PTT conta com o apoio do professor de apoio educativo e/ou psicologia ou terapia da fala, se for o caso disso 	<ul style="list-style-type: none"> • e se o professor titular de turma achar que necessita, que essa criança, necessita de alguns técnicos, tal como a psicologia, terapia ocupacional, a terapia da fala, ou outros, eles serão convocados, esses técnicos, também. 	1

		<ul style="list-style-type: none"> • Encaminha processo para equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • Depois de referenciar o aluno para avaliação, o PTT encaminha o processo para a equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • E haverá uma reunião com todos estes técnicos, que depois irá à EMAEI, a essa reunião, para ser validada, analisada e depois decorre todo o processo de avaliação. 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Papel do PEE no processo de seleção/ implementação das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Integra a equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • O PEE pertence à equipa multidisciplinar juntamente com o PTT, técnicos e pais do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • É toda uma equipa multidisciplinar • o professor titular de turma, os pais, ou encarregados de educação 	2	
		<ul style="list-style-type: none"> • O PEE reúne com a todos os elementos da equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • “mediante reunião com o professor ou com o educador, vemos as necessidades da criança,” 	1	
	<ul style="list-style-type: none"> • Decide em equipa sobre as MSAI a seleccionar 	<ul style="list-style-type: none"> • O PEE ajuda a seleccionar as MSAI, em consenso com a equipa multidisciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> • tendo em conta a sua problemática, e arranjar-mos estratégias adequadas. 	1	
		<ul style="list-style-type: none"> • As MSAI são discutidas e definidas pela equipa 	<ul style="list-style-type: none"> • as medidas são discutidas com toda esta equipa, • e são definidas com toda esta equipa 	2	
	<ul style="list-style-type: none"> • Implementa as MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • As MSAI são aplicadas por todos os intervenientes da equipa, 	<ul style="list-style-type: none"> • e são definidas também para serem aplicadas com toda esta equipa. • Portanto, não são isoladas. • Portanto, vai ter a intervenção de todos esses técnicos e depois haverá novamente outra reunião para se discutir o caso, que foi avaliado. 	3	

		<ul style="list-style-type: none"> • Colabora com o PTT e outros professores 	<ul style="list-style-type: none"> • O PEE articula com o PTT a sua intervenção com o aluno com MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • “o nosso papel, mediante este decreto-Lei agora, será, em articulação com o professor” 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • O PEE prepara materiais que auxiliam o PTT na sua intervenção em contexto de sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • “nós prepararmos materiais de modo aos professores também poderem aplicar na sala de aula.” 	1
• Articulação escola/família	• Apoio dos pais no reforço das atividades escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Há tarefas que favorecem a autonomia e a sociabilização do aluno e que têm continuidade e reforço em casa 	<ul style="list-style-type: none"> • porque por vezes nós estamos a implementar atividades aqui e que podem ser implementadas, pode haver um seguimento em casa ou vice-versa • por vezes pedimos também aos pais para elaborarem esse papel, ou cartaz, como queiram, para pôr lá em determinados sítios que a criança consiga visualizar, de modo a cumprir as regras • Portanto esse cartaz até pode ser feito em conjunto com os pais. 	3	
	• Colaboração recíproca e partilha de materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais colaboram com os professores na realização de materiais que utilizam também em casa, dando continuidade ao trabalho da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns encarregados de educação até nos pedem ajuda • nós também lhes pedimos ajuda • para que seja todo um trabalho conjunto • geralmente consegue-se, conseguimos ter um trabalho conjunto 	4	

Avaliação da eficácia das MSAI	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de avaliação da eficácia das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise da evolução do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • É feita a análise da evolução do aluno pelo PTT com a colaboração do PEE. 	<ul style="list-style-type: none"> • as medidas e a evolução da criança será sempre analisada.” • “Periodicamente, portanto, no caso do professor de educação especial estar sempre na mesma escola em contacto permanente, estará sempre em contacto permanente com os professores titulares de turma. “ • “serão marcadas reuniões para nos reunirmos para avaliar, e para fazer um ponto da situação” 	3
			<ul style="list-style-type: none"> • São realizadas reuniões, normalmente no final de cada período para avaliar a evolução do aluno e a eficácia das MSAI. 	<ul style="list-style-type: none"> • É sempre nas reuniões de final de período • É através das reuniões, todas as reuniões ao nível das avaliações periódicas que poderão ser ao longo dos períodos, que poderão ser, • E sempre nas reuniões de final de período 	3
			<ul style="list-style-type: none"> • Podem ser realizadas outras reuniões, caso seja necessário 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem que ser, mais ou menos reuniões caso se justifique. • Não quer dizer que sejam só no final dos períodos 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de relatório final com a avaliação das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • No final do ano letivo é realizado um relatório por toda a equipa, com as indicações das MSAI para o ano seguinte. 	<ul style="list-style-type: none"> • “E no final haverá um relatório que toda a equipa vai participar a fazer esse relatório,” • “de modo a verificar se é necessário ou não haver alterações para o ano letivo seguinte” • É feito, que é a avaliação das medidas do relatório técnico pedagógico ou das medidas adicionais, se a criança beneficiar também de medidas adicionais 	3	

	<ul style="list-style-type: none"> • Alteração das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Progressão do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Alteram-se as MSAI quando o aluno consegue acompanhar o currículo 	<ul style="list-style-type: none"> • há crianças a quem já foram retirados tanto o apoio da professora de educação especial, porque a criança consegue já estar a acompanhar, • , e nesse caso, este professor de apoio estará mais atento a esta criança e prescinde-se do apoio da professora ou educadora de educação especial 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • A eficácia das MU, leva à progressão do aluno que pode deixar de beneficiar das medidas 	<ul style="list-style-type: none"> • “Quando se verificar que a criança já está a acompanhar, nesse caso poderão ser retiradas” 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Persistência e/ou agravamento das dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Perante a persistência das dificuldades de aprendizagem do aluno há necessidade de alterar as MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Há muitos casos em que a criança, portanto, não se vê grande evolução e é como eu digo, tem a ver com a problemática também que a criança poderá ter. 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • A equipa multidisciplinar reúne-se para analisar e alterar as MSAI implementadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • “se toda a gente chegar à conclusão que, como eu já frisei, não se está a ver os resultados pretendidos então reúne-se, reúne a equipa” • “a discutir a alteração dessas medidas. de todos os intervenientes da criança” 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • Opinião sobre a avaliação da eficácia das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados favoráveis 	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação é eficaz porque está a ser benéfica para os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu penso que está a ser, apesar de ser uma coisa recente, mas está a ser benéfico para as crianças. 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • É uma avaliação mais abrangente e diferente do que se fazia no anterior DL 3/2008. 	<ul style="list-style-type: none"> • é um bocadinho diferente do que nós fazíamos no outro Decreto-Lei 3. • porque é muito mais abrangente 	2

			<ul style="list-style-type: none"> • O facto de se poder implementar MU atempadamente promove resultados positivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Portanto acho que nós temos conseguido (...) resultados positivos penso eu, uma vez que utilizamos logo, podemos aplicar logo as medidas universais 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • Dá maior possibilidade de apoio aos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • “Para já e dá-nos algum, poderemos conseguimos ter mais hipótese de disponibilizar material e mais tempo de apoio.” 	1
Dificuldade dos PEE na implementação das MSAI	<ul style="list-style-type: none"> • Número excessivo de alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Número crescente de alunos com dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • O número excessivo e crescente de alunos com necessidade de apoio, dificulta o trabalho do PEE 	<ul style="list-style-type: none"> • “é difícil, devido ao excesso de alunos que nós temos”. • cada vez mais há crianças a necessitar de nosso apoio • “o problema é a falta de tempo porque (...) temos muitas crianças” • uma vez que temos muitas crianças” 	4
		<ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> • A falta de PEE e de professores de Apoio Educativo provoca uma sobrecarga de trabalho para o PEE 	<ul style="list-style-type: none"> • “não conseguimos dar o apoio necessário, “ • nem ajudar os professores com materiais de que eles precisam 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na articulação entre PEE e PTT 	<ul style="list-style-type: none"> • A falta de professores associada ao número excessivo de alunos dificulta a articulação entre o PEE e o PTT 	<ul style="list-style-type: none"> • para que os professores titulares de turma e nós pudéssemos trabalhar em conjunto • o ideal era realmente trabalharmos nas salas de aula estarmos com o professor diariamente na hora do apoio nas salas de aula • eu pessoalmente dou apoio a mais do que uma criança ao mesmo tempo, • por vezes, tenho que as retirar da sala para conseguir fazer esse apoio 	4

Superação das dificuldades dos professores	• Opinião sobre a resolução das dificuldades	• Aumento de recursos humanos	• O aumento do número de PEE e de PAE nas escolas facilita o trabalho dos professores na articulação com o PTT e promove o sucesso educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Portanto haver mais professores de educação especial e de apoio • para nós educação especial podermos estar a fazer esses materiais • para depois também fornecermos a todos esses professores • para conseguirem trabalhar melhor • e obter melhor sucesso com essas crianças. 	5
		• Aumento do nº de horas de apoio do PAE	• Maior número de horas de apoio do PAE seria uma medida importante para a resolução dos problemas dos PTT na implementação das MSAI	<ul style="list-style-type: none"> • Porque se o professor titular de turma também tiver um apoio permanente quando tem casos problemáticos na sala • o apoio permanente na sala, • era importante haver esse apoio nesses professores • mais horas de apoio para esses professores que têm alunos com necessidade de apoio 	4
		• Sensibilização da direção da escola para a EE	• Necessidade de sensibilizar os órgãos de gestão das escolas para as dificuldades dos PTT e dos PEE e para a possível resolução do problema	<ul style="list-style-type: none"> • deixo o apelo às pessoas para estarem, toda a gente, a estar mais sensibilizada para estas crianças e para este tipo de problemas • porque por vezes não é fácil os professores também terem estas crianças na sala, • e não terem todos os apoios que seriam necessários, • porque são crianças que requerem muita atenção de parte de todos os intervenientes no processo devido ao quadro de clínico que estas crianças têm 	4

Anexo E5

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AO PEE 2					
TEMA/ BLOCO	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	TO- TAL U.R.
Opinião sobre o DL 54/2018	• Vantagens do DL 54	• Vantajoso em comparação com o DL3/2008	• O DL 54/2018 é vantajoso comparativamente ao DL3/2008	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu penso que traz grandes vantagens, em comparação, se calhar à lei que nós tínhamos” • “nós temos de sempre de comparar ao 3 de 2008” 	2
		• Natureza flexível das MSAI	• A natureza flexível das MSAI e a capacidade de se poderem alterar com facilidade é a grande vantagem do DL 54/2018.	<ul style="list-style-type: none"> • “a grande vantagem é a volatilidade em que os alunos entram e saem das medidas” • “O aluno poderá usufruir de umas medidas, poderá, entretanto, sair e reduzir até as medidas porque já não precisa, ou acrescentar medidas...” • “portanto, não é estanque” 	3
			• O facto de as MSAI não terem carácter definitivo é uma vantagem	<ul style="list-style-type: none"> • “outra das grandes vantagens da destas medidas que eu acho a meu ver é que não tem que ter um carácter definitivo” • “o aluno não entra e terá que ficar, terá de ficar com aquela medida até ao final da escolaridade” 	2
		• Implementação das MSAI não implicam diagnóstico médico	• O facto de se poder aplicar MSAI sem ter a necessidade de um diagnóstico médico é uma vantagem.	<ul style="list-style-type: none"> • não tem que ter um diagnóstico médico • não tem que ter um carácter definitivo, esse diagnóstico médico para o aluno usufruir de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão 	2

		<ul style="list-style-type: none"> Favorece a inclusão 	<ul style="list-style-type: none"> O facto de serem medidas multinível é diferenciador e favorece a inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> No fundo são diferenciadoras das da restante turma, é verdade. serem em 3 patamares, eu também, acho, acho importante, diferencia porque no fundo os alunos são todos diferentes uns precisam de determinadas medidas, outros precisam de ainda mais e outros de ainda mais 	4
Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão – (MSAI)	• Tipos de MSAI	<ul style="list-style-type: none"> Medidas Adicionais para implementação de ACS 	<ul style="list-style-type: none"> MA quando há necessidade de implementação de ACS e fazer um currículo próprio individualizado. 	<ul style="list-style-type: none"> “irá que ter, que ser feito um currículo próprio, portanto adequações curriculares significativas.” 	1
		<ul style="list-style-type: none"> MS implementadas no âmbito da educação especial 	<ul style="list-style-type: none"> O PEE intervém na implementação de MS, sobretudo no apoio psicopedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> nós só entramos nas medidas seletivas, no apoio psicopedagógico eventualmente diretamente 	1
		<ul style="list-style-type: none"> MU como MSAI mais frequente 	<ul style="list-style-type: none"> As MU são as medidas mais frequentemente implementadas 	<ul style="list-style-type: none"> Na minha realidade... as universais as universais estão a ser mais implementadas do que as restantes 	2
	• Razões para implementação de MS ou MA	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades de aprendizagem acentuadas 	<ul style="list-style-type: none"> AS MS e MA são implementadas a alunos com dificuldades de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Geralmente são alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem 	1

		<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de tempo suplementar 	<ul style="list-style-type: none"> • São medidas implementadas aos alunos que precisam de mais tempo quer para a realização de tarefas, quer para momentos de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • são alunos que, por exemplo, há pouco falei de mais tempo para avaliação • este miúdo por exemplo consegue fazer, como os outros, mas precisa de mais tempo do que os outros • Porque precisa de um bocadinho mais de tempo para acabar 	3
		<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de pistas visuais 	<ul style="list-style-type: none"> • São medidas implementadas para alunos que precisam de pistas visuais 	<ul style="list-style-type: none"> • há alunos que precisam que, estranhamente ou não, claro, são muito mais visuais • precisa de pistas visuais, às vezes, ou esquemas, funcionam muito bem com esquemas, por exemplo 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de estratégias diferenciadoras 	<ul style="list-style-type: none"> • As MS são implementadas para facilitar a aprendizagem dos alunos que necessitam de estratégias diferenciadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> • quando o professor usa recursos do PowerPoint usa, usa estratégias assim, ele aprende, muito mais. • esses alunos que com estas medidas eles conseguem • No fundo são diferenciadoras das da restante turma, é verdade 	3
		<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de adequação do currículo através das ACNS ou ACS 	<ul style="list-style-type: none"> • As ACNS permitem uma adaptação do currículo às capacidades do aluno e são as MS mais frequentemente implementadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma grande necessidade das adequações curriculares não significativas e do apoio psicopedagógico, • As adequações curriculares não significativas • o que é mais usado • é a adequação curricular não significativa e o apoio psicopedagógico 	4

		<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de apoio psicopedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • O apoio psicopedagógico é realizado pelo PEE e psicóloga 	<ul style="list-style-type: none"> • portanto dos casos que eu tenho que é onde eu entro, não é, pelo apoio psicopedagógico. • Aliás o apoio psicopedagógico será mesmo do técnico de psicologia 	2
<ul style="list-style-type: none"> • Razões para implementação de MU 	<ul style="list-style-type: none"> • Formalização de prática já existente 	<ul style="list-style-type: none"> • Constata-se que a implementação de MU era uma prática que já era habitual dos PTT, mas sem a devida formalização em documento próprio. 	<ul style="list-style-type: none"> • os nossos colegas que não são da educação especial costumam dizer muitas vezes: a medida universal é um papel a formalizar aquilo que nós muitas vezes já fazíamos • os colegas estão constantemente a dizer: nós sempre fizemos isto, nós sempre fizemos esta diferenciação pedagógica, • nós sempre fizemos..., o enriquecimento, também, também, também fizemos! • e nós sabemos que os professores nas suas práticas letivas fazem efetivamente isto • só que a maior parte, às vezes, não, não está documentado • não está espelhado 	6	
		<ul style="list-style-type: none"> • É importante fazer o registo das MSAI implementadas, apresentar evidências e consistência no trabalho desenvolvido pelo professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • E se nós tivermos no papel o registo daquilo que realmente fizemos e que não fizemos, às vezes nós constatamos que nós achamos que fazemos coisas, mas não fizemos. • tem que haver aqui alguma consistência, e alguma evidência 	2	

			<ul style="list-style-type: none"> Medidas já utilizada pelos PTT em casos de alunos com déficit de atenção. 	<ul style="list-style-type: none"> que é colocar o aluno à frente, porque é muito distraído, tem um curto tempo de atenção, por exemplo 	1
		<ul style="list-style-type: none"> Resolução de problemas comportamentais e emocionais 	<ul style="list-style-type: none"> Medidas utilizadas para alunos que revelam muita ansiedade em momentos de avaliação e que precisam de mais tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> alunos que precisam de mais tempo para fazer uma prova, alunos que sente-se que têm que tem alguma ansiedade pode ser por pequenas coisas como estas e que ficam muito ansiosos, muito nervosos em momentos de, de informal de avaliação então precisam de mais algum tempo, às vezes até precisam mesmo de pausas vigiadas, a...a...por exemplo, porque estou a falar por exemplo da adaptação ao processo de avaliação 	6
		<ul style="list-style-type: none"> Natureza temporária das dificuldades dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Medida temporária por motivos de saúde 	<ul style="list-style-type: none"> alunos que... temporário, que necessitam de ajuda mas temporário alunos que é acionado essa medida porque, por exemplo, estão durante uns meses impossibilitados de mexer um braço, por exemplo, então é acionado essa medida 	2
	<ul style="list-style-type: none"> Razões para MU cumulativamente com MS MA 	<ul style="list-style-type: none"> Natureza transversal das MU 	<ul style="list-style-type: none"> A natureza transversal das MU faz com que sejam sempre utilizadas, como 	<ul style="list-style-type: none"> Sim ... porque se reparar, se olharmos para as medidas universais, eu sei que estou sempre a repetir, mas nós usamo-las constantemente! Eu acho que sim. 	2

			uma estratégia de trabalho do professor		
		<ul style="list-style-type: none"> Necessidade de MU para todos os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Há necessidade de implementar MU para todos os alunos mesmo que não estejam referenciados com dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> Algumas, por exemplo, algumas fazem-me sentido para todos, para todos os alunos mesmo! Mesmo não estando referenciados. Para todos... 	3
<ul style="list-style-type: none"> Processo de seleção das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> PTT define as MU 	<ul style="list-style-type: none"> O PTT ou o Conselho de turma normalmente define as MU a aplicar ao aluno 	<ul style="list-style-type: none"> Das universais é o conselho de turma é o conselho de turma que define quais as medidas universais a aplicar e aplica. portanto é o Conselho de turma, nas universais. É o conselho de turma que avança 	4	
		<ul style="list-style-type: none"> O PEE normalmente não participa na definição das MU 	<ul style="list-style-type: none"> Portanto, nós não entramos, (na seleção das MU) há muitos alunos que nós nem conhecemos e têm medidas universais que nem conheço 	2	
	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação do aluno por equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> É solicitada uma avaliação do aluno que é realizada por uma equipa 	<ul style="list-style-type: none"> muitas das vezes acontece que é solicitada uma avaliação, Vem uma equipa avaliar 	2	
		<ul style="list-style-type: none"> O PEE utiliza instrumentos específicos de avaliação que permitem aferir as capacidades do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> Nós utilizamos algumas baterias de avaliação, portanto, e que nos dão as várias áreas, o que é que o aluno não consegue, o que é que ele não está a conseguir. 	1	

			<ul style="list-style-type: none"> • A equipa multidisciplinar faz várias entrevistas aos pais e professores do aluno durante o processo de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazemos também entrevistas aos pais, • portanto é uma série de... entrevistas, • entrevistas aos professores, fazemos, • aplicamos uma série de uma bateria de avaliação aos alunos 	4
			<ul style="list-style-type: none"> • No final o PEE analisa os instrumentos de avaliação e é dado um resultado. 	<ul style="list-style-type: none"> • e depois aí é dado um resultado. • De acordo com essa avaliação, 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Equipa define as MSAI mais adequadas 	<ul style="list-style-type: none"> • São definidas todas as MSAI adequadas às capacidades do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Portanto e aí depois então vê-se quais são, qual o que é que se considera mais benéfico para o aluno, • quais as medidas, por exemplo, em apoio psicopedagógico, quantas horas de apoio em contexto de sala de aula, se terá que ser em último recurso fora da sala de aula e porquê, 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • As MS são definidas pela equipa multidisciplinar que avalia o aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • . Nas seletivas quem participa, quem propõe as medidas seletivas é a equipa que avalia o aluno • portanto, é após um processo de avaliação 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Aprovação do RTP de acordo com os trâmites legais 	<ul style="list-style-type: none"> • Após a elaboração do RTP pela equipa multidisciplinar, este segue os trâmites legais de aprovação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Depois é proposto, depois tem os trâmites legais, • portanto, o RTP, depois vai à EMAI 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • Participação dos pais no processo de avaliação do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Informação sobre as MSAI a implementar 	<ul style="list-style-type: none"> • A grande maioria dos pais somente é informada da necessidade de implementação de MSAI para o seu filho. 	<ul style="list-style-type: none"> • mas a grande parte dos pais, grande, grande parte dos pais, na realidade, que conheço, apenas é informado 	1

			<ul style="list-style-type: none"> Há pais que se preocupam e questionam sobre as MSAI, com o intuito de conhecer melhor e poder intervir 	<ul style="list-style-type: none"> já me aconteceu casos de pais muito atentos e muito interventivos a questionar, querem saber quem querem conhecer... a quererem entender esta linguagem 	1
		<ul style="list-style-type: none"> Consentimento para a avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> Os pais tomam conhecimento e concordam com a avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> E concorda 	1
		<ul style="list-style-type: none"> Participação na definição de MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> Há alguns pais que tomam a iniciativa e pedem ao professor para implementar MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> mas já tive casos, curiosamente que quem, que quem tomou iniciativa até foram os encarregados de educação por achar que os filhos precisavam de medidas 	1
		<ul style="list-style-type: none"> Escassa participação na definição e/ou sugestões da MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> Há um grande número de pais que não demonstra interesse em participar na definição/sugestão de medidas que possam ajudar o seu filho na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> a grande maioria dos pais não está muito interessado em saber o que poderá funcionar para o seu filho 	1
		<ul style="list-style-type: none"> Recusa das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> Apesar dos esforços do PEE na explicação sobre as MSAI, há pais que as recusam com o receio do estigma da "educação especial e da deficiência", 	<ul style="list-style-type: none"> Não quer as medidas, mas não questiona. Assim é que está correto Até pode nem concordar. Não querem saber, não querem entender, nós tentamos explicar, mas não quero porque ainda tem aquela ideia do rótulo o meu filho, o professor de educação especial é porque tem uma incapacidade enorme, porque tem um défice cognitivo enorme e é rotulado. Mas ainda existe este estigma 	4

	<ul style="list-style-type: none"> • Papel do PEE no processo de seleção/ implementação das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel muito importante por ser especializado 	<ul style="list-style-type: none"> • Os PTT ou outros professores percebem que o aluno tem dificuldades, e socorrem-se dos PEE para ajudar a resolver o problema 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que... é importante • Só que o nosso papel também é muito, também é muito importante • porque na maior parte das vezes, os colegas das outras disciplinas, da das outras áreas sabem que alguma coisa se passa • o aluno não está a aprender como os outros, portanto alguma coisa se passa ali com o aluno 	4
		<ul style="list-style-type: none"> • Avalia os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • O PEE utiliza ferramentas específicas para a avaliação do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • E nós, professores de educação especial, também estamos munidos de algumas ferramentas, até de avaliação, 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • O PEE é fundamental na deteção das barreiras à aprendizagem dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • nós não diagnosticamos nada • mas de avaliação para ver quais são ali as barreiras que eventualmente poderão estar ali • Temos que descobrir quais são essas barreiras 	3
			<ul style="list-style-type: none"> • A função do PEE é quebrar as barreiras à aprendizagem do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • a nossa função aqui é quebrar as barreiras de aprendizagem, • fazer com que o aluno não consiga aprender, da forma tradicional como a turma, • ou como a restante da turma aprende • Ou como o professor está a ensinar 	4
		<ul style="list-style-type: none"> • Colabora com o PTT e outros professores 	<ul style="list-style-type: none"> • O PEE colabora com o PTT e outros professores na construção e utilização de estratégias para ajudar o aluno a tornar-se autónomo e ultrapassar as barreiras 	<ul style="list-style-type: none"> • Nós temos que arranjar ferramentas para um dia ele nos largar, • Largar a nossa, a nossa, a nossa sombra, é o que estamos ali a fazer • Portanto temos que lhe arranjar ferramentas e esse é o nosso objetivo. 	7

				<ul style="list-style-type: none"> • O objetivo é fazer com que o aluno aos poucos consiga sozinho • e fazer com que os alunos fiquem autônomos, que eles próprios ultrapassem essas barreiras • Temos que arranjar estratégias para ele sozinho se autorregular • Nós, nós, é uma sombra 	
			<ul style="list-style-type: none"> • O PEE dá sugestões de estratégias/materiais aos PTT e outros professores e colabora com eles 	<ul style="list-style-type: none"> • dar sugestões aos colegas • estamos sempre disponíveis. • apesar de nós professores de educação especial estamos sempre disponíveis para ajudar 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação com outros professores 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilização online de documentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma plataforma online onde estão os documentos de cada aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • existem os documentos • Os documentos estão para serem consultados online numa plataforma onde toda a gente poderá consultar • Eu acho que a articulação é feita assim. • É feita online, não diretamente • a articulação efetivamente é feita, • existem plataformas online onde está tudo, onde estão todos os documentos, estão todas as informações 	6
		<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilização online de materiais 	<ul style="list-style-type: none"> • Há um conjunto de estratégias/sugestões de atividades e/ou materiais disponibilizados na plataforma online para os professores do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • e onde toda a gente poderá ver onde há sugestão para as várias áreas • e são feitas questões para as várias disciplinas, 	2

	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação entre escola/família 	<ul style="list-style-type: none"> • Escassa participação dos pais na continuidade do trabalho da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Há pouca articulação na continuidade do trabalho da escola em casa 	<ul style="list-style-type: none"> • Muito pouco. No meu caso específico, muito pouco 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • Os pais mais preocupados e os pais de alunos com PEA pedem para dar continuidade em casa a tarefas realizadas na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apenas em casos excepcionais, que eu noto, em que existe alguma continuidade, • só em casos de pais preocupados • e de alunos com perturbação do espectro do autismo • Em que algumas, algumas medidas, de algumas atividades ou sugestão de atividades de intervenção que nós fazemos e que os pais pedem e que dão continuidade em casa. 	4
		<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de participação originada na incapacidade dos pais 	<ul style="list-style-type: none"> • A escassa participação dos pais no reforço e continuidade do trabalho da escola em casa deve-se a incapacidades inerentes aos próprios pais 	<ul style="list-style-type: none"> • no meu caso específico tem razões de ser, porque os encarregados de educação também não têm capacidades, digamos académicas, até mesmo cognitivas para tal, • Tenho casos de, de, dos próprios pais já terem sido alunos da educação especial • Portanto já existe alguma dificuldade, a cada entendimento • Nós demo-nos conta que os próprios pais têm alguma dificuldade. Portanto existe isso. • Mas a grande maioria... da minha realidade, da minha, atenção, é essa. 	5
Avaliação da eficácia das MSAI	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de avaliação da eficácia das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação prévia dos objetivos a atingir pelo aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • É feita uma planificação com os objetivos a atingir em cada período 	<ul style="list-style-type: none"> • tem que haver uma planificação também do trabalho 	4

				<ul style="list-style-type: none"> • nós de educação especial por exemplo, um apoio psicopedagógico, o nosso apoio, nós temos os nossos objetivos • É como as adequações curriculares não significativas, portanto tem que haver, portanto dizer quais são, haver uma planificação dessas adequações e depois avaliar • tem,(...), que ser com base no planeamento e numa avaliação desse planeamento 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Manutenção ou reformulação das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • No caso de não estarem a ser atingidos os objetivos, são reformuladas ou alteradas as estratégias a utilizar 	<ul style="list-style-type: none"> • Portanto se elas não estão a ser alcançadas alguma coisa se estará a passar também • Portanto ou estão muito, ou seja, desafiadoras para o aluno ainda e assim tem que se arranjar outras, portanto ver outras ou outras estratégias 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • Alteração das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Progressão do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Alteram-se as MA para MS quando o aluno progride e tem sucesso 	<ul style="list-style-type: none"> • Tenho 2 casos de alunos com adicionais que provavelmente irá ser proposto para seletivas e sem a alínea c) do apoio psicopedagógico. • , portanto, vai ser retirado da, das medidas adicionais para as seletivas • , já conseguem ter sucesso, ter o sucesso académico 	3
			<ul style="list-style-type: none"> • Alteram-se as MA para MS quando o aluno tem um desenvolvimento na autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> • ganharam alguma maturidade, também alguma autonomia e conseguem sim • , já é autónomo. 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • A progressão do aluno implicou deixar de usufruir do apoio do PEE 	<ul style="list-style-type: none"> • Do meu, de educação especial, provavelmente não irá ser necessário. • o apoio nosso, da educação especial, ele já não necessita 	5

				<ul style="list-style-type: none"> • Aliás o apoio psicopedagógico será mesmo do técnico de psicologia • apenas continua com apoio psicopedagógico atendendo em que a parte emocional do aluno ainda carece ali de um apoio, • exatamente, que já não necessita, que não necessita do nosso apoio em contexto de sala de aula, do nosso apoio. 	
			<ul style="list-style-type: none"> • Alteram-se as MS para MU por ter já mecanismos de autorregulação 	<ul style="list-style-type: none"> • e tenho o caso de um menino que vai das seletivas para as universais, das seletivas mesmo para as universais • que era um caso com dislexia, portanto que já tem mecanismos de...autorregulação, 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Persistência e/ou agravamento das dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Alteração de MU para MS por agravamento das dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu já tive um caso, sim, sim, sim. Alunos que começaram nas universais, passaram às, às seletivas, 	3
			<ul style="list-style-type: none"> • Alteração de MS para MA devido a um grande desfasamento das ACNS e necessidade de ACS 	<ul style="list-style-type: none"> • neste momento tenho alunos que, provavelmente irão necessitar das adicionais • porque as adequações curriculares não significativas já estão tão afastadas do grupo turma, é no primeiro ciclo • mas já está um desfasamento tão grande...que...enfim provavelmente o aluno terá que passar para adicional • da seletiva para adicional, por exemplo, este caso que eu estava a dizer, irá que ter, que ser feito um currículo próprio, portanto adequações curriculares significativas 	7

				<ul style="list-style-type: none"> vai ter que ser feito um trabalho muito específico com esse aluno, vai ter que ser criada uma disciplina de português para esse aluno terá que ser uma coisa muito específica para ele 	
			<ul style="list-style-type: none"> Alteração de MS para MA com necessidade de apoio psicopedagógico fora do contexto da sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> e, portanto, terá que ser retirado do contexto de sala de aula está no RTP dele, que ele este ano é retirado da sala de aula, atendendo ao desfasamento também do conteúdo dos outros meninos, mas para experimentar outro método mas ele está a ter apoio psicopedagógico fora, mas devidamente justificado. 	3
<ul style="list-style-type: none"> Intervenientes no processo de avaliação da eficácia das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação exclusiva do PTT ou professores da disciplina Avaliação do apoio psicopedagógico pelo PEE 	<ul style="list-style-type: none"> A avaliação da eficácia das MSAI é realizada na prática exclusivamente pelo PTT ou professor da disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> mas na realidade o professor da disciplina dá a sua nota, a avaliação é no geral, é geral do aluno 	2	
		<ul style="list-style-type: none"> O PEE só faz a avaliação da eficácia do apoio psicopedagógico ao aluno 	<ul style="list-style-type: none"> Em teoria somos todos (riso)... nós temos a avaliação do nosso apoio psicopedagógico, 	2	
		<ul style="list-style-type: none"> Há pouca comunicação entre o PEE e o PTT no que respeita à avaliação da eficácia das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> o que eu acho que a avaliação devia ser muito conversada, muito debatida e isso não está a acontecer Por isso é que tudo tem que ser conversado, e tudo tem que ser avaliado. 	2	

			<ul style="list-style-type: none"> • Não é solicitada a participação do PEE na adequação ao processo de avaliação do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • depois às vezes nós sabemos que o professor não pediu a nossa ajuda para adequar a avaliação, • Não nos é pedida ajuda para, para as avaliações, 	2
Dificuldades dos PEE na implementação das MSAI	• Conceção inadequada sobre o papel e função do PEE	• Dificuldade do PTT no entendimento do papel do PEE	• Há uma conceção inadequada do PTT e de outros professores sobre o papel e função do PEE	<ul style="list-style-type: none"> • porque eu acho que as pessoas não entenderam ainda muito bem o nosso papel da educação especial • às vezes pelos colegas não há muito entendimento do que é que nós fazemos. • a grande dificuldade, grande é com os colegas 	3
		• PEE visto como professor de apoio pedagógico	• Conceção inadequada da função do PEE como um professor de apoio pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> • Por vezes as pessoas confundem-nos com um professor de apoio pedagógico... acrescido • Acham que nós somos, vamos dar continuidade e fazer igual • por exemplo, vamos continuar a dar continuidade da disciplina de português • Mas muitas das vezes acham que nós vamos fazer os trabalhos de casa que ele não fez 	4
		• Dificuldade do PTT na conceção de coadjuvação com o PEE	• O PTT, ou outros professores, têm uma conceção inadequada sobre a coadjuvação do PEE em contexto de sala de aula, pedindo para retirar o aluno e dar o apoio em sala à parte	<ul style="list-style-type: none"> • Muitas vezes nós, se vamos dar apoio em contexto sala de aula, pedem-nos, olha sai com o aluno • Se é pra fazer, faz em contexto de sala de aula, não é? • Acontece isto com muitos colegas 	3

	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de formação específica e prática 	<ul style="list-style-type: none"> • Existência de PEE com pós-graduação e sem prática 	<ul style="list-style-type: none"> • Há PEEs com boa formação específica, mas com carência de prática pedagógica com alunos com MS e/ou MA 	<ul style="list-style-type: none"> • mas as pessoas que saem da pós-graduação têm uma grande carência da parte prática. • Sabem, mas falta a parte prática, a componente prática, depois das situações • e é a falta também mesmo dos próprios colegas da educação especial • Dos que são recém-formados falta-lhes aquela parte prática, • Fizeram trabalhos magníficos sobre dislexia, sobre tudo, mas depois não sabem • mas as pós-graduações deviam ter mais componente prática • Não sei como, claro, mas enfim pensassem mesmo em usar alguns casos práticos, assistir mais. • A maioria das pós-graduações não tem, não tem 	8
		<ul style="list-style-type: none"> • Falta de formação do PTT sobre a aplicação da antecipação e o reforço 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores têm uma grande dificuldade em implementar a MS de antecipação e reforço 	<ul style="list-style-type: none"> • acaba também por haver alguns casos de antecipação e reforço das aprendizagens que... por vezes... é feito, mas talvez de uma forma... • Eu acho que é uma grande dificuldade dos colegas, fazer a antecipação e o reforço, • visto que a alínea é para ser aplicada pelo professor da turma, da disciplina em questão • existe uma grande dificuldade em fazer antecipação e o reforço, 	4
			<ul style="list-style-type: none"> • Os PTT, na grande maioria dos casos, não fazem atividades de antecipação. 	<ul style="list-style-type: none"> • a antecipação ...por vezes não, não é assim...muito feita • A antecipação, muitas das vezes, a maioria das vezes também, também não é feito 	4

				<ul style="list-style-type: none"> • Mas fazer atividades de antecipação, digamos assim, mas... na grande maioria das vezes acho que não acontece • e notamos que na maioria das vezes não acontece 	
			<ul style="list-style-type: none"> • O reforço que é feito limita-se aos TPC . 	<ul style="list-style-type: none"> • reforço, pronto, através dos trabalhos de casa, • Às vezes o reforço como eu digo é muitas vezes indo em caráter de trabalho de casa 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • O aluno não consegue realizar a tarefa porque o reforço é igual para todos, e é pouco diferenciador 	<ul style="list-style-type: none"> • portanto no fundo que não era nada diferenciador, • Só que é um trabalho de casa igual aos outros alunos, ou seja, o aluno como tem muitas dificuldades e sozinho não consegue, muitas das vezes pois não é feito um reforço 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em definir objetivos concretos no RTP 	<ul style="list-style-type: none"> • O RTP do aluno contempla uma planificação muito geral das MSAI a avaliar 	<ul style="list-style-type: none"> • Mas também chego a escolas onde recebo RTP's onde diz qual é a problemática do aluno, mas aparece assim de uma forma muito geral • Muitas vezes o RTP não vem muito bem definido, • vem tão generalizado, tão generalizado, que nós, mas não sabemos, nós professores de educação especial não sabemos o que é que vamos trabalhar • só que depois quem pega não conhece aluno não se apercebe muito bem o que é que deverá trabalhar 	4

			<ul style="list-style-type: none"> • Apesar de ser realizado um plano, muitas vezes não são definidos objetivos concretos 	<ul style="list-style-type: none"> • os documentos existem, estão de acordo o que é expectável nos vários itens, • o aluno não alcançou as adequações curriculares não significativas. Mas quais? Quais é que ele alcançou? E quais é que ele não alcançou? Não foram definidas... 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação não pode ser realizada porque faltam os objetivos concretos a atingir com o apoio psicopedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • portanto não há avaliação porque nós, ao fim e ao cabo, o apoio psicopedagógico depois também não tem o seu objetivo. Não está definido • e isto a maior parte das vezes não é feito • Então, vamos em contexto de sala de aula. Então, mas aí fazemos o quê? Apoiamos o quê? Vamos reforçar aquilo que o professor disse? Mas como? Fazer o mesmo do professor? Dá no mesmo, mais valia não estarmos • às vezes a avaliação dessas medidas é um bocadinho, fantasma, digamos assim 	4
		<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em avaliar alunos com MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma grande dificuldade em avaliar alunos com MA, por falta de formação nesta área. 	<ul style="list-style-type: none"> • E o que acontece muitas vezes é quando aluno entra, especialmente nas medidas adicionais, as pessoas têm um chip entra na medida adicional o aluno não pode ter dificuldades, • não pode aparecer com avaliações inferiores a suficiente e não pode, em caso algum, repetir um ano. Não pode • pode, se for necessário. Claro tudo • Quando os meninos entram nas seletivas e nas adicionais, sim. 	4
			<ul style="list-style-type: none"> • Há dificuldade em avaliar corretamente os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • O que é estranho, porque o que acontece geralmente é: o aluno tem notas fabulosas! 	5

			com MA e uma necessidade de mostrar sucesso na implementação das MSAI.	<ul style="list-style-type: none"> • se este aluno precisa de saltar para, para as, para as medidas a seguir, nós não tínhamos evidências que o aluno precisava • Porque em teoria, quem olhava, o aluno é muito bom, o aluno é excelente! • Porque as pessoas parece que têm receio de dizer: não funcionou • Porque há uma necessidade de mostrar sucesso. 	
• Número excessivo de alunos	• Número crescente de alunos com dificuldades de aprendizagem	• O PEE tem um número excessivo de alunos o que dificulta o seu desempenho	• e nós sabemos, a carga e a sobrecarga muitas vezes de trabalho que têm as pessoas com muitas turmas.	• O problema é que muitas das vezes nós temos também imensos alunos!	4
	• Falta de recursos humanos	• Há falta de professores para dar o devido apoio aos alunos com MSAI	• Não deveríamos ter, mas temos imensos alunos	• “ não deveríamos, porque há alunos que têm uma necessidade de mais do que 1 hora por semana, por exemplo, e depois não há professores para dar mais de 1 hora.”	
	• Dificuldade na articulação entre PEE e PTT	• O número excessivo de alunos impede a articulação entre o PEE e o PTT e outros professores	• Muitas das vezes eu não me encontro com os colegas de inglês e não me encontro com os colegas de educação física, de expressão plástica, quando há, quando há essas áreas.	• Isto vai, vai fazendo com que, com que as pessoas não estejam próximas e não falem sobre, sobre estes assuntos e sobre estas questões que são importantíssimas	• mas efetivamente é uma barreira

	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de crença nas capacidades dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • A falta de crença é uma barreira ao sucesso do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor por vezes acomoda-se à situação e não acredita e não investe nas possibilidades do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Muitas vezes acomodamo-nos à situação • nós às vezes é que fazemos com que seja uma barreira, • porque nós achamos que os meninos não vão aprender, não vale a pena, e • não nos desafiamos a nós próprios, sabes? • Então se não nos desafiamos a nós próprios, sentamo-nos só ali ao lado do aluno, como é que vamos desafiar o colega que está a ensinar o aluno • só que às vezes falta-nos essas ferramentas para nos desafiar a nós próprios, • às vezes não sabemos como. 	7
		<ul style="list-style-type: none"> • Apoio ao aluno sem investimento nas suas capacidades 	<ul style="list-style-type: none"> • O PEE por vezes limita-se a dar um apoio ao aluno, sem investir nas capacidades do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Pronto então as barreiras são os outros colegas e nós próprios • eu acho e muitas das vezes, nós da educação especial caímos na inércia de...na inércia! • De estar assim sentado ao lado do colega, do aluno, aliás, • e pronto, e o professor está a dar a sua aula e nós vamos ajudando aos poucos a...a...e não é, não é essa a nossa função. • Portanto o professor está ali e pronto 	5

<p>Superação das dificuldades dos professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho colaborativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha de experiências com colegas 	<ul style="list-style-type: none"> • A superação de dificuldades passa pela partilha de experiências e opiniões entre os colegas PEE e com colegas com mais tempo de serviço. 	<ul style="list-style-type: none"> • Às vezes, com algumas conversas... • Mas...trocamos assim umas ideias, e umas opiniões diferentes e às vezes para alertar. • ajuda falar com outros colegas com mais experiência, que já tiraram outras, outras formações, • Eu conto, muitas vezes porque foi o que aconteceu comigo... 	<p>4</p>
---	---	--	--	---	----------

Anexo E6

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AO PEE 3					
TEMA/ BLOCO	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	TOTAL U.R.
Opinião sobre o DL 54/2018	• Vantagens do DL 54	• Permite uma melhor resposta às dificuldades dos alunos	• O DL 54 dá uma orientação ao professor no sentido de debelar as dificuldades dos alunos	• “É um bocadinho para o professor também se conseguir orientar”	1
			• O DL 54 veio agilizar melhor a Educação Especial, tornando o processo mais rápido	• “penso que o decreto-lei este decreto-lei, o 54, veio agilizar um bocadinho a educação especial,”	1
			• O DL 54 veio enquadrar melhor as crianças com necessidades específicas	• “eu penso que o 54 veio enquadrar melhor, pronto, esse tipo de crianças porque apesar de tudo são crianças com grandes deficiências e grandes dificuldades”	1
			• Veio permitir dar resposta às dificuldades de todas as crianças	• “e para dar resposta às dificuldades das crianças”	1
			• Permite traçar um trajeto adequado a cada criança mesmo quando sai da escolaridade obrigatória	• “depois, quando a criança sai da escolaridade obrigatória, conseguimos pôr lá tudo o que achamos que a criança vai conseguir fazer e que irá conseguir fazer com certeza.”	1
		• Favorece a inclusão	• O DL 54 assegura a inclusão de todos os alunos sem	• “porque as medidas, as universais acabam por alguns meninos terem algumas dificuldades,	4

			o rótulo da Educação Especial	<p>mas que não é chamado como dantes tipo, aquele menino pertence à educação especial”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “e as universais hoje em dia já não fazem parte da educação especial” • “mas pronto já não é considerado educação especial” • “mas veio abrir mais o leque da inclusão através da sala de aula,” 	
			<ul style="list-style-type: none"> • As MU dão resposta às crianças que têm dificuldades de aprendizagem e que não se inserem na Educação Especial 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu penso que as medidas universais, para mim, foram das medidas mais bem implementadas para inclusão “ • “Apesar de eu ter, de ver que o aluno tem muitos traços de autismo.” • “Mas o menino a nível de competências ele tem mais que os outros, consegue fazer tudo melhor que os outros. E então foi postas as medidas universais” • “as medidas universais vêm colmatar um bocadinho” 	4
			<ul style="list-style-type: none"> • A criação dos CAA veio favorecer a inclusão e o progresso dos alunos com deficiências diferentes do PEA 	<ul style="list-style-type: none"> • “Os outros acabam por não, até, até mais, até têm desenvolvido melhor” • “porque acabam por ter os modelos dos meninos normais, como se costuma dizer” 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Diminuição do número de alunos abrangidos pela Educação Especial 	<ul style="list-style-type: none"> • As MU vêm ajudar a diminuir o número de alunos abrangidos pela Educação Especial 	<ul style="list-style-type: none"> • “Este menino, se não houvesse as medidas universais teria que ir para a educação especial.” • “porque acaba por estes alunos, porque já fiz avaliação este ano, por acaso, de 2 alunos e dos 2 não foram para a educação especial.” 	2

		<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta MSAI adequadas e específicas 	<ul style="list-style-type: none"> • As medidas permitem adequar e especificar o que realmente cada criança necessita em função do seu perfil 	<ul style="list-style-type: none"> • “penso que as medidas que...e nós conseguimos adequar, não é, quando fazemos os RTPs e os PEIs, especificar o que vai de encontro àquela criança, “ • “apesar de estar lá a medida, especificamos tudo o que nós queremos no perfil,” 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Natureza flexível das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • A natureza flexível das MSAI permite a alteração das mesmas em qualquer momento do processo de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • “e se for preciso a qualquer momento poderemos mudar as medidas.” 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Desvantagens do DL 54/2018 	<ul style="list-style-type: none"> • Extinção das Unidades de Ensino Estruturado para alunos com PEA (UEEA) 	<ul style="list-style-type: none"> • A extinção das UEEA, leva a que deixa de haver um espaço estruturado para alunos com PEA, 	<ul style="list-style-type: none"> • “Também porque a Unidade dantes era uma unidade de autistas e agora com o 54, já não é uma unidade de autistas é de todos os meninos.” 	1	
		<ul style="list-style-type: none"> • A extinção das UEEA veio dificultar muito o ensino estruturado para os alunos com PEA 	<ul style="list-style-type: none"> • Dantes, quando era o autismo, era estruturado, tudo era estruturado 	1	
	<ul style="list-style-type: none"> • Criação dos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) para todos os alunos com deficiência 	<ul style="list-style-type: none"> • A criação dos CAA com a abrangência para todos os alunos com deficiência veio dificultar o ensino estruturado para os alunos com PEA 	<ul style="list-style-type: none"> • Agora é centro de apoio à aprendizagem. E isso acaba por os autistas, e isso é que eu tenho muita pena, de serem prejudicados nesse tipo de trabalho” 	1	

			<ul style="list-style-type: none"> Os alunos com PEA acabam por ser penalizados com o barulho, por terem que estar com os outros alunos no mesmo espaço 	<ul style="list-style-type: none"> “ e estes meninos acabam por sofrer com os barulhos dos outros” “ eh pá é diferente. É diferente, diferente” 	2
			<ul style="list-style-type: none"> Há uma falta de resposta específica para alunos com PEA 	<ul style="list-style-type: none"> “. Temos 2 autistas, temos 2, o resto temos 12 crianças vê lá!” “Eles, coitadinhos, no meio deles, como é que eles se sentem! Muitas vezes!” 	2
Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão – (MSAI)	<ul style="list-style-type: none"> Tipos de MSAI implementadas 	<ul style="list-style-type: none"> MA para alunos com dificuldades de aprendizagem muito acentuadas 	<ul style="list-style-type: none"> As Medidas Adicionais (MA) são medidas implementadas para alunos com dificuldades de aprendizagem muito acentuadas. 	<ul style="list-style-type: none"> “porque nós só passamos para as adicionais mesmo aqueles casos que nós vimos que não conseguem de maneira nenhuma fazer aquisições a nível das aprendizagens” “Muita dificuldade até simplesmente um risquinho.” “É nesses meninos que nós pomos as adicionais, para tentar mais outro tipo de trabalho” 	3
			<ul style="list-style-type: none"> As MA são implementadas para casos de alunos com muitas dificuldades a vários níveis: a nível motor, cognitivo e outros . 	<ul style="list-style-type: none"> “As adicionais é mesmo para aquele tipo de criança que se, à partida se sabe tem mesmo muitas dificuldades, muitas dificuldades, a todos os níveis.” A nível motor, a nível, mais o cognitivo. Vê-se, é visível! Conseguimos logo ver que a criança tem muitas dificuldades. 	3

		<ul style="list-style-type: none"> MS como medidas que oferecem um grande leque de estratégias por parte do PEE 	<ul style="list-style-type: none"> As MS são as medidas mais frequentemente selecionadas para os alunos que beneficiam do apoio do PEE 	<ul style="list-style-type: none"> “No meu caso são mais as seletivas,” “A maioria dos meus meninos por enquanto são seletivas” 	2
			<ul style="list-style-type: none"> As MS oferecem um grande leque de estratégias para ajudar o aluno a superar as suas dificuldades 	<ul style="list-style-type: none"> porque as seletivas dão um grande leque, de dão um grande leque de conseguimos...mesmo que a criança tenha muitas dificuldades, conseguimos às vezes ali colmatar... 	1
		<ul style="list-style-type: none"> MU como medidas fora do âmbito da Educação Especial 	<ul style="list-style-type: none"> O PEE não trabalha diretamente com alunos que tenham só MU, 	<ul style="list-style-type: none"> “No meu caso de educação especial não tenho meninos com universais” 	1
			<ul style="list-style-type: none"> A Educação Especial não abrange este tipo de MSAI. 	<ul style="list-style-type: none"> “é lógico, porque a educação especial só abrange as seletivas e as adicionais” 	1

	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de seleção das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção de MU para excluir caso de dificuldades de aprendizagem transitória 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicialmente, aquando da avaliação do aluno, a equipa multidisciplinar opta por selecionar MU. 	<ul style="list-style-type: none"> • “a maioria dos meninos que têm surgido para avaliação, nós de início, quando a criança entra principalmente para o primeiro ano, tentamos sempre um bocadinho pelas universais • “e deu ali um grande pulinho” • "porque às vezes eles dão, há ali uma fase, não sei, olha a nível cognitivo, nem sei explicar como, deve ser com certeza, não é,” 	3
			<ul style="list-style-type: none"> • As MU são implementadas sempre em primeiro lugar” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Nós pomos sempre, temos sempre as universais primeiro” 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • A opção por MU assenta numa tentativa de dar tempo para verificar se é uma dificuldade de aprendizagem transitória 	<ul style="list-style-type: none"> • “para dar tempo, porque as crianças às vezes têm um tempo” • nós damos sempre um bocadinho mais de tempo, “ • “ao fim de 6 meses ou 7 conseguem dar o seu saltinho” 	3
			<ul style="list-style-type: none"> • A opção por MU assenta também num princípio de inclusão e não estigmatização com o rótulo da Educação Especial 	<ul style="list-style-type: none"> • a educação especial eu penso que, eh pá, para não estar logo ali a não é rotular, não é rotular” • “Mas para não ir logo para as medidas mais... • “quem lê os documentos.... Adicionais, parece logo ali tipo um chavão, deixa-me dar mais tempo” 	3

		<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de MSAI de forma gradual 	<ul style="list-style-type: none"> • As MSAI são implementadas de forma gradual e, quando necessário, em simultâneo (MU/MS/MA) de acordo com as necessidades do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • mesmo nas seletivas e nas adicionais, nós pomos sempre as universais, depois as seletivas e a seguir as adicionais • Acabamos por pôr, não pomos todas, é lógico, mas as que pertencem ao, pronto, está adequado com perfil do miúdo, nós pomos. • faz sentido, porque depois nas universais acaba por vir nas seletivas 	3
			<ul style="list-style-type: none"> • No caso de persistência de grandes dificuldades de aprendizagem, a equipa multidisciplinar, opta por outras medidas dentro do âmbito da Educação Especial 	<ul style="list-style-type: none"> • “Só implementamos mesmo para a educação especial quando vimos que realmente há grandes dificuldades” 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Seleção de MS e/ou MA quando os problemas de aprendizagem decorrem de uma deficiência 	<ul style="list-style-type: none"> • São implementadas MS e/ou MA a alunos com problemas de aprendizagem decorrentes de uma deficiência justificada por relatório médico. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Só se a criança trouxer um relatório já diagnosticado com algum tipo de deficiência” 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenientes no processo de avaliação do aluno com MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicos de saúde/médicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Os médicos, no caso de problemas de aprendizagem de foro médico, são os intervenientes na avaliação do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Começa pelos médicos, não é” 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • A equipa multidisciplinar constituída por PEE, psicólogo, terapeutas e outros professores que 	<ul style="list-style-type: none"> • “Nas escolas, é a professora de educação especial, a psicóloga, o terapeuta da fala, a psicomotricista 	1

			intervêm no processo, avaliam o aluno		
		<ul style="list-style-type: none"> Ausência de participação do PTT na avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> O PTT não intervêm na avaliação do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> a professora (titular) não avalia na equipe de educação especial, “e mais ninguém” 	2
<ul style="list-style-type: none"> Participação dos pais no processo de avaliação do aluno 		<ul style="list-style-type: none"> Informação sobre as dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> Os pais são chamados para receber informação que o aluno precisa de ser avaliado pela equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> “Para já a reunião é feita antes para dizer como é que vamos avaliar” 	1
		<ul style="list-style-type: none"> Informação sobre as MSAI a implementar 	<ul style="list-style-type: none"> A equipa multidisciplinar presente na reunião explica aos pais o teor de cada medida a implementar ao aluno 	<ul style="list-style-type: none"> “depois é explicado aos pais cada medida, cada alínea, o que quer dizer e para que é que serve ” Os pais geralmente têm conhecimento do decreto 54 e nós quando fazemos é sempre juntamente, depois de feito explicado aos pais” 	2
		<ul style="list-style-type: none"> Consentimento para a avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> Os pais são chamados para dar consentimento ao processo de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> “eu penso que os pais que concordam que acham que sim”, “que percebem, percebem para que serve a avaliação dos meninos, “que é para o bem dos alunos”. “a mãe percebeu que realmente ele tem mesmo muitas dificuldades” 	4
		<ul style="list-style-type: none"> Opinião sobre as MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> Os pais dão a sua opinião e podem não concordar com a equipa. sobre as MSAI a implementar 	<ul style="list-style-type: none"> “ele já vinha com o RTP feito, com as seletivas e falou-se nisso à mãe. E a mãe disse: não, não.” “Então, eu não concordo com isso, porque as seletivas está lá muito, “vocês leiam bem, porque está lá muito coiso,” e o S. tem capacidade para fazer o que está lá.” 	4

			<ul style="list-style-type: none"> O contributo dos pais pode alterar as medidas a implementar ao aluno 	<ul style="list-style-type: none"> “E é verdade. Se formos bem a ver, está lá bem escrito o que é que o S. consegue fazer.” E enquadra-se no S., percebes, “ e então, foi, eu acho que foi a única mãe que recusou um bocadinho.” 	3
			<ul style="list-style-type: none"> O conhecimento do DL 54/2018 por parte dos pais pode interferir na sua anuência sobre a avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> “Agora a outra mãe foi, foi a única mãe, por enquanto, que, que é uma senhora que está muito informada sobre o decreto, percebes, o 54.” 	1
	<ul style="list-style-type: none"> Papel do PTT no processo de seleção /implementação das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> Referencia o aluno 	<ul style="list-style-type: none"> O PTT observa o aluno em contexto de sala de aula e referencia-o para ser avaliado pela equipa multidisciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> “O professor titular não, ... participa em encaminhar.” “O professor titular é o primeiro a ver que a criança tem dificuldades quando está na turma” “é o que faz a referência” 	3
		<ul style="list-style-type: none"> Encaminha processo para equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> Depois de referenciar o aluno para avaliação, o PTT encaminha o processo para a equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> “e depois é entregue à EMAIE da escola “ 	1
		<ul style="list-style-type: none"> Contacta os pais 	<ul style="list-style-type: none"> O PTT contacta os pais para uma reunião com toda a equipa que vai avaliar o aluno, para informar da necessidade dessa avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> mas a professora é que contacta os pais e fazemos uma reunião, antes de ser avaliado fazemos a reunião com a professora titular e com quem vai avaliar os meninos: com a psicóloga, com a docente de educação especial e com a encarregada de educação Para dizer que vamos avaliar e quais as dificuldades que o seu filho tem. 	3

		<ul style="list-style-type: none"> • Papel relevante na implementação das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • O PTT tem trabalho acrescido e papel preponderante na implementação das MSAI selecionadas 	<ul style="list-style-type: none"> • “Aí a professora titular tem um grande papel e mais trabalho é lógico” • “A professora titular aí, tem que, pronto, controlar um bocadinho “ • “e tem mais trabalho com este tipo de meninos, é verdade” 	3
		<ul style="list-style-type: none"> • Pode ter o apoio de técnicos especializados na implementação das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • No caso dos alunos com MU, o PTT conta com o apoio do professor de apoio educativo e/ou psicologia ou terapia da fala, se for o caso disso 	<ul style="list-style-type: none"> • “Porque esses meninos depois têm apoio só da parte da professora de apoio educativo.” • “Não tem apoio de educação especial,” • “mas podem ter apoio de psicologia, porque têm”, • “esses meninos que eu avaliei têm, “ • “podem ter apoio de terapia da fala, que as universais também podem ter na mesma,” 	5
	<ul style="list-style-type: none"> • Papel do PEE no processo de seleção/ implementação das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Integra a equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • O PEE pertence à equipa multidisciplinar que faz a avaliação do aluno, juntamente com o psicólogo, terapeuta da fala e psicomotricista 	<ul style="list-style-type: none"> • “e da EMAIE somos, passam para nós para nossa equipe de educação especial.” • Como eu disse há bocadinho, quem participa é uma equipa. • É professora de educação especial, o psicólogo, a terapeuta da fala, o psicomotricista, • geralmente somos quatro pessoas. • Conforme o tipo de deficiência que se veja que a criança tem. 	5
		<ul style="list-style-type: none"> • Avalia os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • O PEE tem papel relevante sobretudo na avaliação das crianças referenciadas pelos PTT. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu penso que o professor de Educação Especial que têm um papel relevante principalmente quando são meninos que são mandados pelas professoras titulares para avaliação” • “fazemos a avaliação” 	3

				<ul style="list-style-type: none"> • mas é avaliado pela professora de educação especial, 	
			<ul style="list-style-type: none"> • O PEE avalia o aluno com instrumentos específicos de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • “cada técnico tem a sua, não é, instrumentos para ser avaliados” • “depois fazemos as cotações e informação “ 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • O PEE reúne com a todos os elementos da equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • “e fazemos reunião no fim” 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Decide em equipa sobre as MSAI a selecionar 	<ul style="list-style-type: none"> • O PEE ajuda a selecionar as MSAI, em consenso com a equipa multidisciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> • “para chegarmos a um consenso se realmente o aluno é para a educação especial.” • “é uma equipe que a gente, depois entre todos é que decide.” 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Elabora documento (RTP) com a equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • O PEE, em conjunto com a equipa multidisciplinar, elabora o documento (RTP) onde se inscrevem todas as medidas e apoios que o aluno terá. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Depois de nós, a equipa de educação especial, fazer o documento” • “é que vamos apresentar à professora e explicar todas as medidas que o menino tem e os apoios que irá ter, na escola toda.” 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Implementa as MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • O PEE intervém com os alunos no CAA 	<ul style="list-style-type: none"> • “como estou numa Unidade, acabam estes meninos, tanto os das seletivas como os das adicionais, terem outro tipo de atividades” 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • O PEE intervém com os alunos em contexto de sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • “eles estão em sala de aula, como estão todas as outras crianças, lá por terem adicionais não saem da sala de aula” 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação com outros 	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso à informação sobre o aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • É passada a informação sobre as necessidades e problemáticas de cada 	<ul style="list-style-type: none"> • “eu tenho lá um menino com medidas adicionais e as seletivas no inglês e articulamos com a professora” 	2

	professores (Inglês/AEC)		aluno com MSAI ao professor de Inglês	<ul style="list-style-type: none"> • “A professora também sabe das dificuldades dele”. 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação do material de trabalho e de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazem a adaptação de fichas de trabalho e avaliação para os alunos com MSAI com a ajuda do PEE 	<ul style="list-style-type: none"> • a professora também adapta os testes, com a nossa ajuda, está claro, • a educação especial tende sempre a ajudar, sim 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de articulação com professores das AEC 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos com MS ou MA geralmente não frequentam AEC 	<ul style="list-style-type: none"> • “Nas AEC, os meninos de educação especial geralmente não têm AEC,” 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente da turma perturbador para as crianças com MS/MA 	<ul style="list-style-type: none"> • As turmas de AEC estão misturadas e o ambiente torna-se perturbador para estas crianças 	<ul style="list-style-type: none"> • “porque o ambiente de AEC é diferente” • “Já não está a professora titular, já não estamos nós e...é um bocadinho...” • “as turmas, é diferente”. • “E então é 1 hora e meia de um lado, outra hora e meia do outro, e acaba por perturbar as crianças.” • “No nosso agrupamento não temos meninos nas AEC, na minha escola, não é no agrupamento, na minha escola.” 	5
	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação entre escola/família 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio dos pais no reforço das atividades escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • Há tarefas domésticas que favorecem a autonomia e a socialização do aluno e que têm continuidade em casa 	<ul style="list-style-type: none"> • As medidas mais aquelas onde haja autonomia e que nós, pronto, sim tentamos que os pais em casa também as façam • para ele ajudar nas tarefas de casa, • a socialização também, a parte da socialização 	3
		<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração recíproca e partilha de materiais 	<ul style="list-style-type: none"> • Há tarefas que favorecem a comunicação, como o uso de símbolos de 	<ul style="list-style-type: none"> • da comunicação, sim, sim, sim. 	7

			comunicação e calendários, que o aluno usa na escola e que têm continuidade em casa	<ul style="list-style-type: none"> • “tínhamos um menino autista, que não falava, pronto, não tinha, não falava e era através dos símbolos. Então usava para casa também” • “A mãe tinha em casa, para ele se organizar, até tinha um calendário feito lá em casa também, também” • “onde, pronto, fomos nós que pedimos aos pais e que faziam esse tipo de comunicação”, • “sim, sim, pelos símbolos para saber ir comer,” • “para ir buscar a fruta” • “e ele organizava-se em casa assim.” 	
Avaliação da eficácia das MSAI	• Processo de avaliação da eficácia das MSAI	• Avaliação informal da evolução do aluno	• Perante a evolução do desempenho do aluno no dia a dia, verifica-se se as medidas implementadas estão a surtir efeito ou não.	• “em termos práticos, pela evolução do aluno, pelo trabalho que se faz com o aluno “	1
		• Avaliação formal da evolução do aluno com instrumentos	• É realizada também uma avaliação formal com fichas formativas e sumativas que permite verificar se as medidas estão a surtir efeito.	<ul style="list-style-type: none"> • “depois vê-se que os resultados do aluno estão a ser positivos e vê-se que as medidas estão a surtir efeito.” • “através da avaliação” 	2
	• Alteração das MSAI	• Progressão do aluno	• Alteram-se as MSAI quando o aluno consegue acompanhar o currículo	• “Quando as medidas estão implementadas e quando se começa a ver que o aluno está pronto a acompanhar currículo”	1

			<ul style="list-style-type: none"> • Alteram-se as MSAI quando o aluno já consegue acompanhar o ritmo de aprendizagem dos colegas da turma 	<ul style="list-style-type: none"> • “e está a acompanhar os colegas “ 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • Quando o aluno começa a ler e apresenta progressos significativos 	<ul style="list-style-type: none"> • “eu disse: eh pá este miúdo está com seletivas, este miúdo tem que sair das seletivas e a professora também concorda.” • “Mas eu acho que ele irá sair até das seletivas, porque o menino já começou a ler.” • “Não lia, não estava ao nível dos colegas da turma” • “E agora já, pá foi uma coisa significativa que apercebemo-nos,” 	4
		<ul style="list-style-type: none"> • Persistência e/ou agravamento das dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Após avaliação do aluno, já houve necessidade de alterar as MS para MA devido a agravamento das dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • “Dos que nós avaliamos da educação especial que estão seletivas, já passamos para adicionais.” • “Tenho um caso também de um menino que está no primeiro ano, já, já vai ficar em ata, que vai passar para adicionais” • “tem seletivas, mas vai passar para adicionais” 	3
			<ul style="list-style-type: none"> • A necessidade de alteração deveu-se ao facto de o aluno não conseguir acompanhar o currículo mínimo do 1º ano 	<ul style="list-style-type: none"> • “Que não consegue acompanhar os mínimos dos mínimos do currículo do 1º ano” 	1

			<ul style="list-style-type: none"> • A ponderação muito cuidada sobre a necessidade de aplicar MS e/ou MA leva a uma seleção de MSAI adequada ao perfil do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • “Nós ponderamos muito e faz-se tudo” 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • A regressão de MA para MS não acontece, pelo que tem que haver muita ponderação antes da seleção das mesmas. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Quando passam das seletivas para as adicionais, nunca conseguimos tirar das adicionais para as seletivas” • “A gente tenta ao máximo antes de passar” 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho dos PEE incide em MSAI que favorecem as capacidades do aluno, beneficiando a aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • “tenta-se tudo, trabalhar o máximo todas as apetências que as crianças têm” 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Opinião sobre a avaliação da eficácia das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Excesso de avaliação formal 	<ul style="list-style-type: none"> • Há um número excessivo de instrumentos de avaliação formal (fichas de avaliação) 	<ul style="list-style-type: none"> • “esta semana eu vi oh pá, tanta ficha formativa, tanta ficha formativa, mas o que é isto?” • “Eu até disse: eh pá coitadinhos, os pequenitos, percebes” • “eu digo mais os primeiros anos, eh pá, tanta ficha!” 	3
			<ul style="list-style-type: none"> • Desacordo do PEE em relação ao excesso de avaliação formal. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Com a professora titular, não estou muito de acordo.” 	1

Dificuldades na implementação das MSAI	• Integração das UEE no CAA	• O CAA não possibilita respostas a determinadas problemáticas	• A maior dificuldade apontada pelo PEE é a extinção das UEEA e a criação do CAA	<ul style="list-style-type: none"> • “a minha dificuldade que eu noto, não é para mim, é para os alunos, é estar no CAA, agora são chamados os CAA” • “As Unidades é, como eu disse no início, agora é só para as terapias: para a música, para a expressão motora, para algumas oficinas” 	2
			• O CAA não possibilita um ensino estruturado para os alunos com PEA	<ul style="list-style-type: none"> • “e que há meninos autistas, precisam de antecipação,” • “precisam de estar controladinhos e dizermos que quando vamos para a sala de aula, ter os símbolos • “,” vamos para a sala de aula, vamos para almoço, tudo e não temos nada disso. Acabou” • “Só noto que o autista é que está um bocadinho mais prejudicado nestes CAA, só isso” • “às vezes nota-se que... precisavam daquele trabalho mais estruturado,” • “os autistas, principalmente os autistas”. 	6
				• A integração de todos os alunos com deficiência no CAA prejudica os alunos com PEA	

	<ul style="list-style-type: none"> • Número excessivo de alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Número crescente de alunos com dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • O número crescente e a diversidade de problemáticas dos alunos que frequentam o CAA torna-se uma desvantagem para o trabalho do PEE 	<ul style="list-style-type: none"> • “porque são muito diferentes uns dos outros” • “De cada caso, eh pá, são totalmente diferentes, “ • “e há sempre muito barulho, “ 	3
		<ul style="list-style-type: none"> • Sensação de cansaço do PEE/PTT 	<ul style="list-style-type: none"> • A idade da reforma para os PEE é muito elevada, esperando-se deles as mesmas capacidades que tinham no início da carreira; 	<ul style="list-style-type: none"> • Só uma coisa que me, às vezes custa é a idade dos professores, isso é que me custa. • Porque eu já vou fazer 62 anos e eu tenho que ter as mesmas funções de quando tinha 25. 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • Com a idade mais avançada há um desgaste emocional que prejudica o bom desempenho docente; 	<ul style="list-style-type: none"> • “E emocionalmente e eu acho que com a idade quanto mais idade temos, porque já tenho netos, já temos outro sentimento, emocionamos mais” • “e se calhar sou um bocadinho mais permissiva do que era dantes, mesmo com as crianças” • “já sou mais aquele papel, sou professora, mas mais a avó, mais maternal, estás a ver” 	3
			<ul style="list-style-type: none"> • A sensação de cansaço do PEE torna-se uma dificuldade acrescida ao bom desempenho docente 	<ul style="list-style-type: none"> • “São muitos anos e noto que às vezes não é, não é não conseguir, consegue-se, mas custa mais um bocadinho” 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • O PEE sente-se desmotivado por ter que desempenhar as mesmas funções até à aposentação. 	<ul style="list-style-type: none"> • “acabo por eu, não sei explicar, mas pronto, é assim.” • “Temos que estar cá até à reforma.” 	2

Anexo E7

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AO EE 1						
TEMA/ BLOCO	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	TOTAL U.R.	
Opinião sobre o DL 54/2018	• Vantagens do DL 54/2018	• Decreto bom e bem estruturado	• Este decreto-lei está bem estruturado	• “temos um decreto de lei, que no meu entender até está bem estruturado”	1	
			• É um DL muito bom, se aplicado na sua plenitude	• “em relação ao decreto-lei em si, eu acho que a funcionar na plenitude ele seria muito bom.”	1	
		• Apresenta MSAI adequadas e específicas	• Permite que o aluno consiga atingir os objetivos e obtenha sucesso de acordo com o seu ritmo de aprendizagem	• “e ao fazer as aprendizagens por não terem um grau de exigência ou um grau de dificuldade extrema que ele se sentisse quase sempre perturbado por não conseguir atingir esses objetivos.” • “foram introduzidas (...) questões mais intermédias que pudessem fazer com que ele também se sentisse muito mais satisfeito ao realizar a tarefa”	2	
			• Promove o desenvolvimento da autoestima e segurança	• O facto de o aluno conseguir atingir os objetivos proporciona-lhe satisfação e desenvolve a autoestima.	• “acho que nesse sentido foi muito facilitador não lhe facilitar a ele o caminho, mas fazer com que ele se sentisse cada vez mais satisfeito”	1
				• O facto de aumentar o grau de dificuldade de forma gradual e consistente, reforça a segurança do aluno	• “e aumentar o grau de dificuldade à medida que ele fosse sempre completando todos os patamares que eram pré-definidos”	1

		<ul style="list-style-type: none"> • Respeita as capacidades do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • O RTP define os objetivos a atingir de uma forma gradual e de acordo com as capacidades do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • “Acho que nisso tem sido muito bom tentarmos através do documento, não é, dos objetivos que definimos tentamos sempre perceber até onde é que ele já foi onde é que ele pode ir” • “eu acho que isso tem sido muito bom” 	2
<ul style="list-style-type: none"> • Desvantagens do DL 54/2018 		<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de implementação decorrente do número de crianças com MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • É muito difícil cumprir o DL 54/2018 tendo em conta todas as crianças com MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • “É difícil que vocês consigam organizar de forma a que todas as crianças independentemente das medidas que tenham ativas ou selecionadas, consigam ter o melhor para conseguirem fazer o seu caminho” • “Neste momento é isso que eu acho”. 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Número excessivo de diretrizes 	<ul style="list-style-type: none"> • É difícil de cumprir devido à quantidade de diretrizes constantes no DL. 	<ul style="list-style-type: none"> • “aquilo que é emanado de cima, as diretrizes são sempre que têm que fazer, têm que ajustar, têm que gerir, e pronto” • “e eu acho que isso não é possível de fazer” 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em cumprir decorrente da falta de recursos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> • A falta de recursos humanos nas escolas, quer ao nível de assistentes, quer ao nível de PEE, impossibilita o cumprimento do DL 54/2018. 	<ul style="list-style-type: none"> • “tendo em conta os recursos humanos que existem, seja a nível de assistentes quer em termos de professores da educação especial e eu acho que o decreto-lei é muito difícil de cumprir” • “Acho que existe muita falta de pessoal “ • “não existe recursos humanos” 	3

		<ul style="list-style-type: none"> • Favorece a exclusão 	<ul style="list-style-type: none"> • O facto de haver falta de recursos humanos expõe os alunos com MSAI a situações que eles não dominam promovendo a exclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> • “mas ainda assim acaba por ser redutor e um bocadinho, não exclusiva a palavra, mas que exclui ainda muito, porque não existe pessoal” • “a parte social do meu filho, por exemplo, é muito difícil nestes momentos” • “Ele fica extremamente exposto a situações que ele não domina “ • “e, portanto, tem que haver sempre ali algum intermediário” 	4
			<ul style="list-style-type: none"> • A falta de recursos humanos, nomeadamente de pessoal não docente, como intermediários durante os intervalos, favorece a exclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> • “porque eu percebo que é muito difícil conseguirem fazer melhor e incluir melhor que é o que está previsto” • “e que para haver uma proximidade social, nomeadamente nos recreios que é quando estão todos nos espaços comuns,” • “quando não têm recursos humanos porque há crianças que não podem estar sozinhas “ • “Não havendo recursos humanos é impossível haver um intermediário,” • “não havendo intermediário estas crianças acabam automaticamente por ficar mais excluídas”. • “Não havendo recursos humanos, isto é uma bola de neve,” • “apesar dessas medidas todas estarem ativas, a parte social fica um bocadinho aquém” • “mas pronto sem recursos humanos é impossível fazer-se isso” 	8

			<ul style="list-style-type: none"> Alunos com dificuldades sociais ficam com a vertente social mais comprometida 	<ul style="list-style-type: none"> “onde existe também esta dificuldade social e onde se onde se agrupam tantas crianças, se não houver um intermediário, o que é que acontece, o S. está sempre próximo do adulto.” “Faz algum contacto, mas é uma coisa muito fugaz, vai e vem, vai e vem, pronto, dentro daquela limitação dele.” “Se houver um intermediário, aí facilita muito, não é,” “porque há sempre uma necessidade do recurso humano noutra sítio que se calhar não seja mais prioritário do que numa, ali por exemplo num jogo, e pronto é um bocadinho por aí”. 	4
Conhecimento sobre o DL 54/2018	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento global sobre a legislação 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento da alteração da legislação através de professores e amigos 	<ul style="list-style-type: none"> Teve conhecimento informal da alteração da legislação 	<ul style="list-style-type: none"> “eu soube da alteração da legislação” “foi através de outros colegas, e colegas seus, nomeadamente professores, que eu passei a conhecer” 	2
		<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento da nova legislação através de professores de Educação Especial 	<ul style="list-style-type: none"> Teve conhecimento da alteração da legislação através de amigos professores de educação especial 	<ul style="list-style-type: none"> “tenho muitos amigos e alguns colegas que são professores da sua área e nomeadamente alguns até da educação especial” 	1
	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento específico sobre a legislação 	<ul style="list-style-type: none"> Informação concreta sobre o novo DL 	<ul style="list-style-type: none"> Frequentou as ações de formação para professores enquanto mãe 	<ul style="list-style-type: none"> “eu pedi para acompanhar e foi-me sempre permitido que o fizesse” “no meio de todos os professores que estavam presentes nas várias sessões a que eu assisti” “e estava eu também enquanto mãe,” “e assisti a palestras e pronto, o que já falei anteriormente,” 	4

		<ul style="list-style-type: none"> • Poder de participação 	<ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento da legislação permite-lhe participar e propor à escola o que acha melhor para o seu filho 	<ul style="list-style-type: none"> • “ou que eu possa propor também à escola em relação ao meu filho.” 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Poder de decisão 	<ul style="list-style-type: none"> • A frequência em ações de formação permitiu-lhe poder decidir com mais eficácia o que é melhor para o seu filho 	<ul style="list-style-type: none"> • “E também enquanto mãe para conseguir também decidir melhor aquilo que me possam eventualmente propor” 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Poder esclarecer outros pais 	<ul style="list-style-type: none"> • Esteve presente enquanto profissional de saúde para poder esclarecer as dúvidas a outros pais 	<ul style="list-style-type: none"> • “enquanto também enquanto profissional de saúde” • “porque acho que é uma coisa que é importante nós também termos conhecimento para conseguirmos explicar aos outros quando existem algumas dúvidas”. 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Poder partilhar conhecimento com a escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Alertou a escola para as alterações decorrentes do novo decreto-lei 	<ul style="list-style-type: none"> • “quando ele transitou para o primeiro ciclo (...), nessa altura foi quando houve a transição, e aí foi quando eu comecei a levar a informação toda” • “levava informação e ia alertando: “atenção a legislação vai mudar, já não vamos ter o 3/2008, vamos passar para o 54” • “e vai haver algumas alterações, as crianças vão estar todas incluídas e depois vai haver diferentes níveis...” • “Eu levei a informação, dei os alertas” • “acabei por levar essa informação “ • “E eu achei que podia contribuir nesse aspeto” 	6

			<ul style="list-style-type: none"> • O facto de ter frequentado formação específica permitiu-lhe partilhar o conhecimento com a escola 	<ul style="list-style-type: none"> • “como fiz a formação e fui a workshops com eles e tudo o mais, acabei também por aprender e passar esse conhecimento também para a escola onde o S. estava” • “como também me informei de outra forma” • “a tentar explicar, a levar os manuais, aquele guia que foi redigido logo inicialmente” • “os esquemas, imprimi muitos esquemas para perceberem como é que funcionava” • “quando o DL saiu, ele estava num colégio particular e, portanto, até foi através de mim” 	5
Medidas de Suporte e Apoio à Inclusão (MSAI)	<ul style="list-style-type: none"> • Participação dos pais no processo de avaliação do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas reuniões com a equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • A EE sente-se completamente incluída na equipa multidisciplinar e no processo de definição e seleção das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • “Portanto eu sinto-me completamente incluída neste processo.” • “criámos ali um grupo trabalho em que eu tive sempre incluída” • “e fizemos ali uma equipa” 	3
			<ul style="list-style-type: none"> • A EE sente que é ouvida e que as suas sugestões são válidas e aceites 	<ul style="list-style-type: none"> • “porque quando eu falo ou quando eu quando eu dou alguma sugestão eu sinto que sou ouvida e que até fazem” 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Participação na definição das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • A escola aceitou a colaboração e participação da mãe. 	<ul style="list-style-type: none"> • “mas se calhar no meu caso foi um bocadinho ao contrário “ • “e eu decidi propor, achei devia também ir à frente e dizer o que é que eu achava em relação ao meu filho S. e todos concordaram” • “Portanto todos concordaram” • “sentámo-nos à mesa e decidimos o que achávamos que era o melhor para ele” 	5

				<ul style="list-style-type: none"> • “Mas sempre com a minha colaboração também” 	
	• Articulação escola/família	• Apoio dos pais no reforço das atividades escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Há um trabalho em conjunto com a escola para que haja uma continuidade do trabalho efetuado 	<ul style="list-style-type: none"> • “porque a escola não trabalha sozinha” • “Não pode trabalhar sozinha, é impossível “ • “porque eles fazerem um trabalho na escola, vocês fazem um trabalho na escola e nós não darmos continuidade em casa está completamente, no meu ponto de vista, a mandar outro vosso trabalho árduo para o ar.” 	3
			<ul style="list-style-type: none"> • Há uma parceria entre a escola e família, que é muito importante para o sucesso do seu filho. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Sim, na parceria que fazemos entre a escola e casa” • “E eu acho que que só assim é que se justifica” • “é por isso, professora Teresa, que eu digo que é muito importante esta simbiose” • “E aquilo que eu tento fazer hoje em dia, é isso mesmo.” 	4
			<ul style="list-style-type: none"> • Há um reconhecimento das capacidades e limitações do filho que dão consciência e poder à mãe para poder participar. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Mas que também reconheço muito as capacidades do meu filho, as limitações “ • “e acho que tenho sido, neste processo todo, muito consciente daquilo que ele é daquilo, que ele consegue e daquilo que ele pode.” 	2
	• Contacto sistemático escola/família	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma grande proximidade entre a escola e a família. 	<ul style="list-style-type: none"> • “porque eu também acredito que nós próprios, nós enquanto família somos muito próximos da escola” • “Então tem que haver mesmo uma proximidade convosco” • “porque, não havendo eu não consigo ter essa informação para poder trabalhar com ele” 	4	

				<ul style="list-style-type: none"> • ." E depois vocês na escola darem a continuidade e vice-versa" 	
Avaliação da eficácia das MSAI	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação da eficácia das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback sistemático com PTT e técnicos/terapeutas 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe uma partilha diária entre a mãe e a PTT e auxiliares operacionais, bem como um feedback sistemático com técnicos /terapeutas sobre a progressão ou não do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • "em relação a timings, não existem definidos" • "pontualmente sempre que necessário." • "Nós não temos definido os momentos exatos, mas diariamente existe essa partilha " • "quando mo entregam" • "Olhe, essa parte tem sido mais verbalmente," • "não recebo nenhuma informação por escrito, não sei se é se é suposto ou não, se fazem isso noutras escolas ou não, mas eu também não sinto falta." • "A informação que me tem sempre chegado tem sido mais oralmente" • "Mas assim pontualmente vamos fazendo de uma forma muito informal" • "e eu gosto disso, eu prefiro contactar com os terapeutas, contactar informalmente com os professores " • "e me darem dicas e me dizerem: olhe, isto está a resultar eu penso que por este lado não está tanto a resultar, olhe se calhar... se." • "Não tenho sentido necessidade que me entreguem nada por escrito," • "porque, lá está, como eu disse anteriormente, isto eu gosto muito de sentir confiança nas pessoas que estão a comigo," 	12

		<ul style="list-style-type: none"> • Contacto telefónico e/ou Whatsapp 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando não há possibilidade de encontro pessoal com a PTT há o contacto telefónico ou por Whatsapp 	<ul style="list-style-type: none"> • “ou se não existe essa partilha ali existe uma proximidade grande de contacto telefónico “ • “ou por via WhatsApp para tentarmos perceber se houve ali alguma situação no dia que possa ser útil a mim para desenvolver algum tema” • “ou que tenha havido algum momento assim mais disruptivo e que me possam dar essa informação” • “para tentar perceber também o que é que aconteceu, o que é que pode melhorar no dia seguinte.” 	4
		<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões periódicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões formais somente uma por período, conforme definido no RTP 	<ul style="list-style-type: none"> • “existem definidos no RTP, portanto reunimos cada período “ • “E é isso que tem acontecido.” • “Mas depois, assim fisicamente ou via Zoom, reuniões em si, temos feito mais ou menos uma vez por período” 	3
			<ul style="list-style-type: none"> • Há uma comunicação escrita no final de cada período 	<ul style="list-style-type: none"> • “obviamente depois ao fim dos períodos eu recebo aquela informação escrita da avaliação” 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões devido a alguma alteração/necessidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Há reuniões sempre que exista uma necessidade devido a uma maior agitação ou instabilidade, por exemplo. 	<ul style="list-style-type: none"> • “e sempre que existe alguma alteração nalgum comportamento, nalguma coisa que vejamos que que seja necessário falarmos todos” • “Tivemos até há pouco tempo reunidos porque o S. andava muito agitado muito instável e reunimos.” 	2

			<ul style="list-style-type: none"> Os encontros são sempre positivos e envolvem uma colaboração recíproca 	<ul style="list-style-type: none"> “Nunca com aquela perspetiva de que eu assisto tantas vezes outros pais desabafarem comigo, de ataque, sabe. “O seu filho faz isto, faz aquilo” só de queixumes, e é malcomportado e faz não sei quê , nós não conseguimos...”. Nada disso. “ “Eu às vezes penso que ou é de nós ou é da escola, porque realmente eu não tenho nada a dizer.” 	2
Perceção global dos pais sobre a implementação das MSAI	<ul style="list-style-type: none"> Vantagens das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> Favorecem o processo de aprendizagem, 	<ul style="list-style-type: none"> A implementação de MS, favoreceram o processo de aprendizagem, sem facilitismo 	<ul style="list-style-type: none"> “a partir do momento em que ele teve acesso, teve incluindo nessas medidas seletivas, o caminho não lhe foi facilitado” 	1
			<ul style="list-style-type: none"> O facto de ter o ensino estruturado foi benéfico para o aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> “O que senti foi para melhor” “acho que foi acho que foi muito benéfico” “porque as coisas começaram a ficar cada vez mais estruturadas” “a estrutura a ele, e acredito que a outras crianças, não é todas no geral, mas é neles em particular e no S. em particular mais ainda, a estrutura ajuda-o muito” 	4
			<ul style="list-style-type: none"> O ensino estruturado permite a autorregulação do aluno e combate a ansiedade 	<ul style="list-style-type: none"> “Ajuda muito a autorregular-se, a ficar menos ansioso,” que têm o seu horário todo pré-definido, eu acho que isso o ajudou bastante” “para ele ajudou bastante a nível de ansiedade ter a estrutura mais definida”. 	4

	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização do trabalho dos professores/escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimento de gratidão 	<ul style="list-style-type: none"> • Há um sentimento de gratidão por todo o trabalho desenvolvido pelas PTT e, técnicos e AO 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu só tenho é a agradecer, porque a gratidão é enorme pelo trabalho que vocês fazem.” • “E eu como mãe só posso agradecer “ • “agradecer diariamente” • “é por isso que eu que eu agradeço imenso todo o trabalho que têm tido” 	4
		<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento e confiança do trabalho do pessoal docente e não docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento e valorização por parte do EE do trabalho e esforço realizado pelo pessoal docente e não docente 	<ul style="list-style-type: none"> • “apesar de haver um longo caminho, eu penso que elas já fazem todas muito, com muito pouco.” • “isso para mim é de valorizar diariamente” • “porque em relação ao meu filho eu sinto uma proximidade de toda a gente” • “Um carinho para ele, para nós enquanto família muito bom” • “Porque aqui em relação à nossa escola a equipa tem sido fantástica,” • “portanto não tenho, não tenho nada, nada mesmo a apontar.” • “dou-vos um valor extremo, porque mesmo poucas, vocês conseguem sempre fazer” 	7
			<ul style="list-style-type: none"> • Há um sentimento de admiração pelo trabalho dos professores e pela forma como se expõem e solicitam a ajuda dos pais 	<ul style="list-style-type: none"> • E por se exporem, ainda há muito poucos dias falei sobre isso. • A forma como equipa aqui se expõe e nos diz “nós precisamos de ajuda, nós precisamos da vossa ajuda • Eu acho que isso é fantástico, é de uma humildade tremenda. • e só posso arregaçar as minhas mangas e vou-vos ajudar, porque o filho é meu! 	4

			<ul style="list-style-type: none"> Há um sentimento de confiança mútua entre os pais e os professores 	<ul style="list-style-type: none"> E acho que também na base da confiança para a escola e para as suas colegas eu acho que elas também confiam em mim nesse aspeto e, portanto, não tenho tido assim grande necessidade que me entreguem nada por escrito. 	2
	<ul style="list-style-type: none"> Escassa participação dos pais 	<ul style="list-style-type: none"> Necessidade de uma maior aproximação dos pais à escola 	<ul style="list-style-type: none"> Há a necessidade de uma maior aproximação e disponibilidade entre os pais e a escola 	<ul style="list-style-type: none"> “Eu acho que no meu ponto de vista também temos um longo caminho a percorrer em as famílias ficarem cada vez mais próximas da escola,” “mas eu sei, e acompanho várias famílias também porque tenho conhecimentos de outros casos, em que não existe essa disponibilidade” “ou não existe essa paciência” “ou as crianças também são diferentes.” “Há toda uma conjuntura que pode implicar nesse envolvimento.” “Então tem que haver mesmo uma proximidade convosco” 	6

		<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de maior participação das famílias 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de uma maior participação por parte das famílias na vida escolar dos seus filhos 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho que cada vez mais as famílias devem ser chamadas a participar na vida dos seus filhos.” • “E quando as pessoas me procuram eu sempre incentivo, mas é um direito vosso, é o vosso filho.” • “Ninguém, ninguém quer mais àquela criança do que vocês” • “portanto vocês têm que ser um meio mais importante de interligação” 	4
	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de pessoal docente e não docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Apesar de os professores e toda a equipa realizar um trabalho muito meritório, a falta de recursos humanos é impeditiva que o DL 54/2018 se possa implementar devidamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • “A parte pedagógica eu acho que está toda encaixada, apesar de a falta de pessoal ser nos dois lados.” • “eu acho que tudo aquilo que eu tenho a apontar prende-se muito com a falta de recursos humanos.” • “Eu acho que elas mereciam muito ter mais pessoas “ • “para poderem fazer o trabalho que elas já fazem e é tão meritório, mas fazê-lo ainda melhor e com mais qualidade, com mais tempo. 	4

			<ul style="list-style-type: none"> Há a necessidade de reforçar as equipas de trabalho em todas as escolas do todo o país 	<ul style="list-style-type: none"> “E realmente a única coisa mesmo a salientar e que eu desejava mesmo muito que as equipas fossem reforçadas” “não só na nossa escola, acredito que se calhar também na sua também é necessário” “e no país inteiro, para as coisas puderem realmente funcionar e esta lei poder estar em vigor e em pleno em todas as escolas” 	3
	<ul style="list-style-type: none"> Barreiras à implementação das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade em implementar o conceito de CAA 	<ul style="list-style-type: none"> Há escolas que ainda mantêm as CAA a funcionar como Unidades de Ensino Estruturado (UEEA) o que origina segregação dos alunos com MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> “Porque eu sei, também existem ainda muitas escolas em que as unidades funcionam como unidades” “Que não passaram nada a centros de apoio à aprendizagem e continuam a segregar “ 	2
		<ul style="list-style-type: none"> Diferenças de atuação a nível nacional 	<ul style="list-style-type: none"> Há crianças que estão a ser prejudicadas porque ainda existem muitas diferenças na aplicação do DL 54/2018 a nível nacional 	<ul style="list-style-type: none"> “portanto eu acho que quando temos um país assim, com tantas diferenças em todo o lado, tem que haver alguma solução para isto.” “Tem que haver, porque as crianças é que continuam a ser prejudicadas e estas crianças são o nosso futuro.” 	2
			<ul style="list-style-type: none"> Apesar de haver um grande esforço por parte da escola pública, ainda há um longo caminho a percorrer 	<ul style="list-style-type: none"> “A nível social, eu penso que ainda há um caminho a fazer” 	1

Anexo E8

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AO EE 2					
TEMA/ BLOCO	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	TOTAL U.R.
Conhecimento sobre o DL 54/2018	• Desconhecimento do DL54/2018	• Desconhecimento das MSAI inscritas no DL54/2018	• A mãe não tem conhecimento sobre as MU, MS e MA inscritas no DL54/2018.	• “Por acaso não tinha.”	1
		• Escassez de informação e/ou comunicação	• A mãe sente que há pouca comunicação sobre as MSAI.	• “Vendo bem as coisas, acho que seria bom haver mais comunicação, sim.”	1
	• Conhecimento das MSAI	• Conhecimento das MSAI pela PTT	• A mãe teve conhecimento das MSAI implementadas para o filho através da PTT	• “Tive através da professora” • “foi assim que eu tive conhecimento do que ia acontecer ao longo do ano, os apoios, os professores, quem eram os professores, tudo através da professora”	2
		• Assinatura de RTP	• A mãe assinou um documento (RTP) em como tinha tomado conhecimento.	• “E assinei, assinei um documento em como tinha conhecimento”	1
Medidas de Suporte e Apoio à	• Participação dos pais no processo de avaliação	• Ausência de participação na definição e/ou sugestão das MSAI	• A definição e/ou seleção das MSAI passou pela concordância com a decisão da PTT e da restante equipa multidisciplinar.	• “tudo o que ela achou, com outros professores, e com a outra psicóloga, aquilo que ela achou que era o melhor para o F. eu claro que eu concordei em tudo”	1

Inclusão (MSAI)		<ul style="list-style-type: none"> • Confiança plena na PTT 	<ul style="list-style-type: none"> • O sentimento de confiança na PTT foi decisor na concordância com as MSAI selecionadas por ela e pela equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu pus tudo nas mãos da professora, na professora C.” • “que ele com ela está bem entregue, e ela tem sido uma pessoa impecável” • “Porque sei que ele estava bem entregue” 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de seleção das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Informação da família à escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve a preocupação de informar a PTT dos problemas de saúde e dificuldades do filho 	<ul style="list-style-type: none"> • “depois quando começou na escola no primeiro ano eu dei a informação que ele tinha algumas dificuldades e dificuldades em dormir, dificuldades em concentrar-se, e pronto” • “eu trouxe um relatório do médico do F. que o acompanha desde os 3 anos de idade” 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhamento para equipa médica 	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno foi seguido e avaliado por uma equipa médica (consulta de desenvolvimento). 	<ul style="list-style-type: none"> • “Depois ele foi avaliado pelos médicos” 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Conclusão da necessidade de intervenção em meio escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Concluiu-se que o aluno necessitava de outro tipo de intervenção na escola 	<ul style="list-style-type: none"> • “e chegou-se à conclusão que tinha que ter outro tipo de intervenção no meio escolar dele” 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação do resultado da avaliação à escola 	<ul style="list-style-type: none"> • A mãe comunica à PTT o resultado da avaliação médica 	<ul style="list-style-type: none"> • “depois fui à professora e dei-lhe conhecimento de todo o processo que iam fazer ao longo do ano, os apoios que ia ter.” 	1

		<ul style="list-style-type: none"> • Reunião com equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião com equipa multidisciplinar para comunicação das MSAI a implementar. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu tive, tive reunião sim com todos os professores de apoio do F. mas foi na altura para eles darem conhecimento de todo o processo que iam fazer com ele ao longo do ano” 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação escola/família 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência do apoio dos pais no reforço das atividades da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Não há continuidade em casa do trabalho realizado na escola 	<ul style="list-style-type: none"> • É assim, sinceramente não • A única coisa que ele depois faz quando está em casa durante a semana é fazer desporto, porque joga numa equipa que há aqui, e é a única coisa que ele faz 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • Todos os apoios que o aluno tem são dados exclusivamente pela escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Agora de resto todos os apoios, todo o que ele tem é na escola, tudo na escola. 	1
Avaliação da eficácia das MSAI	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação da eficácia das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback sistemático com PTT 	<ul style="list-style-type: none"> • Há um feedback entre a mãe e a PTT sobre a avaliação do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • porque tudo o que eu sei é pela professora C. • Ela é que me dá conhecimento 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Contacto telefónico e/ou Whatsapp 	<ul style="list-style-type: none"> • Há contacto telefónico e/ou mensagens entre a PTT e mãe 	<ul style="list-style-type: none"> • e mando mensagens a dizer que quero falar com ela. 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões periódicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Há reuniões periódicas no final de cada período/ano. 	<ul style="list-style-type: none"> • O que tenho é a professora C. que me dá no fim do ano. 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • A mãe recebe a informação escrita sobre a avaliação do aluno no final de cada período, em registo formal 	<ul style="list-style-type: none"> • “É através da professora, no final do ano” • “tenho um relatório dos professores a dar-me conhecimento.” • “no final de cada período a professora dá, prontos dá-nos a avaliação que ele tem” 	3

		<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões devido a alguma alteração/necessidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Reúne com a PTT quando é necessário 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, com ela sim, quando é necessário • Se houver alguma situação que tenha que resolver com ela, isso eu vou ter com ela • Se houver alguma situação que ela ache que tem que falar comigo, ela também me chama lá à escola para falar com ela. 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de reuniões com a equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • Não há reuniões entre a mãe e a equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • Não, por acaso não, não há. • E que eu saiba nem há comigo nem com qualquer outro pai. • Não, não há • Nunca mais tivemos qualquer contacto. 	4
Perceção global dos pais sobre a implementação das MSAI	<ul style="list-style-type: none"> • Vantagens das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecem o processo de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno melhorou bastante a nível escolar com a aplicação das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, ele está muito melhor • Mas sim, ele melhorou muito mesmo muito, muito muita coisa 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • Há a constatação que o aluno está mais concentrado na escola com a aplicação das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • “Na escola está muito melhor, muito mais concentrado” 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • As MSAI promovem um desenvolvimento mais eficaz. 	<ul style="list-style-type: none"> • “teve um maior desenvolvimento,” 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • A implementação das MSAI promove uma postura diferente do aluno na escola 	<ul style="list-style-type: none"> • o apoio que teve nota-se completamente a diferença • mas na escola sim, notei muita diferença. 	2

	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização do trabalho dos professores/escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento e confiança no trabalho do pessoal docente e não docente 	<ul style="list-style-type: none"> • A PTT tem desempenhado um bom trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • mas sim ela tem feito o papel dela, o trabalho dela 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • A PTT tem demonstrado uma grande disponibilidade para com a mãe/aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • está sempre disponível para mim a qualquer altura • Isto também é cinco estrelas. 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • Escassa participação dos pais 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de comunicação com a equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de contacto e comunicação entre a mãe e a equipa multidisciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Não há qualquer mais contato com eles “ • “e realmente eu acho que também devia ter” 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Maior contacto em tempo de pandemia 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve uma preocupação em manter o contacto entre a mãe e a equipa durante o tempo de isolamento por Covid-19 	<ul style="list-style-type: none"> • “eu tive mais contacto com os professores de apoio quando estávamos em pandemia no isolamento em casa, do que realmente temos agora” 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> • Número excessivo de alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Há o sentimento de que há muitos alunos na turma 	<ul style="list-style-type: none"> • e são muitos, 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • O número excessivo de alunos dificulta o trabalho do professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Porque a professora C. também não chega a tudo • e é complicado 	2

Anexo E9

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AO EE 3					
TEMA/ BLOCO	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO	TOTAL U.R.
Opinião sobre o DL 54/2018	• Vantagens do DL 54/2018	• Medidas benéficas	• Na opinião da mãe, as medidas do DL54/2018 são boas.	• “Eu acho que elas as medidas são boas.”	1
		• Existência de apoios	• O facto de existirem apoios para os alunos é importante	• “Portanto, os apoios existem”	1
	• Desvantagens do DL 54/2018	• Discrepância entre a legislação e a prática	• Na prática as medidas inscritas no DL54/2018 não funcionam bem.	• “Eu acho que no ativo as coisas não acontecem como deveriam acontecer” • “Eu acho ainda há muita coisa a melhorar”	2
Conhecimento sobre o DL 54/2018	• Desconhecimento do DL54/2018	• Desconhecimento das MSAI inscritas no DL54/2018	• A mãe não tem conhecimento sobre as MU, MS e MA	• “Assim por esse nome, não...” • “O que é que eles consideram as medidas adicionais? É as terapias?”	2
		• Escassez de informação e/ou comunicação	• A mãe não tem uma informação concreta das MSAI implementadas ao filho.	• “Eu acho que são seletivas, “	1
		• A mãe sabe que foi realizado um RTP para o filho.	• “no fim do período é realizado o RTP”	1	

	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento das MSAI pela ELI 	<ul style="list-style-type: none"> • Teve conhecimento das MSAI implementadas para o filho através da ELI, quando ele estava no Pré-escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Através da ELI, da intervenção precoce,” • “Foi logo no pré-escolar.” • “Foi diagnosticado aos 2 anos e meio o problema dele e a partir daí foi sempre bem seguido no pré-escolar com os acompanhamentos necessários.” 	3
		<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento através de outros pais 	<ul style="list-style-type: none"> • Teve conhecimento das MSAI através de conversa com outros pais de filhos com a mesma problemática 	<ul style="list-style-type: none"> • “e através da conversa com outros pais que também tinham filhos com os mesmos problemas.” 	1
Medidas de Suporte e Apoio à Inclusão (MSAI)	<ul style="list-style-type: none"> • Participação dos pais no processo de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas reuniões com a equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • A mãe participou sempre nas reuniões com a equipa multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • “Nós reuníamos com a professora, com a unidade, que é a equipa de intervenção “ 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Participação na definição das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • A mãe colaborou com a sua opinião nas reuniões com a equipa multidisciplinar na definição de medidas 	<ul style="list-style-type: none"> • “e foram sempre discutidos onde é que ele precisava mais”, • “o que é que devia insistir” • “Sim, sim, sim fui dizendo” • “para ver o que é que se podia mexer, o que é que não o que é que podíamos fazer melhor para melhorar o que é que pronto” • “qual eram os pontos como é que eu achava que estava bem assim o que é que devíamos fazer” • “foi sempre colocar isso na mesa.” 	6
	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação escola/família 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio dos pais no reforço das atividades escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma continuidade em casa do trabalho realizado na escola 	<ul style="list-style-type: none"> • “tudo o que é feito na escola tenta-se fazer o mesmo em casa,” 	1

			<ul style="list-style-type: none"> Há uma continuidade do trabalho sobretudo ao nível social e emocional 	<ul style="list-style-type: none"> “contrariar um bocadinho estas frustrações dele,” “a estimular o lado positivo porque ele acha que ninguém gosta dele”, “essa parte emocional também tentar sempre valorizar tanto nós como na escola.” 	3
Avaliação da eficácia das MSAI	Comunicação da eficácia das MSAI	<ul style="list-style-type: none"> Feedback sistemático com PTT e técnicos/terapeutas 	<ul style="list-style-type: none"> Há contacto sistemático entre a mãe e o PTT por telefone e/ou email 	<ul style="list-style-type: none"> “mas estamos sempre em contacto durante o ano inteiro”, “há sempre comunicação de ambas as partes.” 	2
		<ul style="list-style-type: none"> Contacto frequente via telefone, Whatsapp ou email 	<ul style="list-style-type: none"> Há comunicação frequente via telefone ou email entre a mãe e o PTT 	<ul style="list-style-type: none"> “pronto há sempre comunicação, por telefone ou por e-mail “ 	1
		<ul style="list-style-type: none"> Reuniões periódicas 	<ul style="list-style-type: none"> Há reuniões periódicas entre a mãe e o PTT. 	<ul style="list-style-type: none"> “Normalmente era sempre quando acabava o período” “Sim. Só, entretanto, isto do Covid é que veio um bocadinho anular, porque reuníamos sempre.” “Ao longo do tempo houve sempre reuniões” 	3
			<ul style="list-style-type: none"> Há uma comunicação trimestral entre a escola e a família com o envio do registo de avaliação do RTP, com os pareceres da psicóloga e PTT 	<ul style="list-style-type: none"> “Todos os períodos ou no fim do período é realizado o RTP” “e é enviado o registo da parte da psicóloga da unidade e da professora qual é a evolução dele.” “Por escrito, sim por escrito sim, sim. no final de cada período sim exato,” 	3

		<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões devido a alguma alteração/necessidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Há comunicação entre a mãe e a escola sempre que há alguma alteração e/ou necessidade 	<ul style="list-style-type: none"> • “sempre que eles vejam que esta alguma coisa a correr mal, elas ligam me” • “ou eu ligo para saber se está tudo a correr bem.” 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • Durante a pandemia continuou a existir comunicação, acompanhamento e articulação casa/escola 	<ul style="list-style-type: none"> • “mesmo no Covid foi sempre acompanhado pela parte da unidade e da psicologia, sempre online, pronto” • “Houve sempre conversas telefónicas” • “para saber como é que ele estava,” • “se como é que ele estava a evoluir” • “se estava a encarar bem o isolamento, essas coisas todas”. • “Foi um bocadinho mais distanciadas”, 	6
Perceção global dos pais sobre a implementação das MSAI	<ul style="list-style-type: none"> • Vantagens das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecem o processo de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificou-se uma evolução no processo de aprendizagem do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • “Sim, muitas (mudanças), houve muitas.” • “E notou-se uma evolução,” • 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • Verificou-se uma redução substancial nas terapias de que usufruía. 	<ul style="list-style-type: none"> • “mas com o desenrolar dos tempos ele tem vindo a necessitar cada vez menos de todas as terapias, pronto, de todo o acompanhamento • “Ele tem perturbação do espectro do autismo, mas neste momento só precisa de apoio psicológico, mais nada” 	2
			<ul style="list-style-type: none"> • A progressão do aluno levou a que deixasse de ter necessidade de medicação; 	<ul style="list-style-type: none"> • “tanto que ele agora vai deixar de tomar a medicação.” • “Ele é medicado, mas a médica achou por bem mas que não precisa de estar a tomar a medicação.” 	2

			<ul style="list-style-type: none"> • Verificou-se uma melhoria ao nível do bem-estar do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • “Mas de socialização, é que foi muito importante, pronto”. • “que era as dificuldades maiores dele.” • “que ele está tão bem a nível social,” 	3
			<ul style="list-style-type: none"> • Houve um trabalho conjunto e específico ao nível da socialização e frustração que permitiu uma evolução importante para o bem-estar do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Mesmo em parte de psicólogos, da equipa da unidade a educadora de ensino especial foi sempre trabalhado mais a parte da socialização e da frustração,” 	1
		• Promovem um trabalho em equipa multidisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • Houve um trabalho consolidado entre a equipa médica e a equipa multidisciplinar da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • “O trabalho que foi feito foi bem desenvolvido.” • “ficou tudo em consolidação, mesmo médicos tudo,” • “Foi sempre com o apoio de todos, sempre trabalhado”. 	3
		• Implica a comunicação entre escola/família	<ul style="list-style-type: none"> • A comunicação entre a equipa e a família foi importante para a evolução do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • “foi sempre tudo falado “ • “foi sempre tudo comunicado “ • “e eu acho que isso é muito importante para os ajudar a eles.” 	3
			<ul style="list-style-type: none"> • A envolvimento da família nesta equipa favoreceu a aprendizagem e a evolução eficaz do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho que o suporte da família, suporte da escola e de todos aqueles os médicos e todas as pessoas que intervêm, isso se for tudo trabalhado em conjunto, é mais fácil,” • “e a evolução é muito mais rápida.” 	2
		• Valorização do trabalho dos professores/escola	• Reconhecimento do trabalho e confiança no pessoal docente e não docente	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da vontade dos professores e técnicos em fazer mais e melhor 	<ul style="list-style-type: none"> • “Há pessoas com vontade e com intenção,”

			<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento do bom acompanhamento feito pela escola 	<ul style="list-style-type: none"> • O acompanhamento na escola foi sempre bom, pronto 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de pessoal docente e não docente 	<ul style="list-style-type: none"> • A falta de professores e técnicos impede o acesso aos apoios por parte dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • “não há é pessoas para os completar.” • “e o apoio não chega para todas” • “mas os recursos ainda são poucos, acho eu.” • “Essa parte aí é que ainda não funciona bem.” 	4
			<ul style="list-style-type: none"> • Os apoios estipulados para os alunos são escassos e com pouco tempo de duração em cada sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Acho que eles deviam ter apoio durante mais tempo “ • “porque os tempos estipulados pelo nosso governo, pelo Ministério, porque eles é muito pouco tempo.” • “meia hora com um psicólogo não dá para nada” • “O meu filho não é uma criança que tenha um problema dos mais graves não é, há crianças com problemas mais graves, mas mesmo assim eu acho que é muito pouco uma vez por semana meia hora.” • “Meia hora não é nada.” • “enquanto na escola é meia hora por semana quando é” • “Porque às vezes a psicóloga não pode porque tem que chegar a outros meninos” 	7

		<ul style="list-style-type: none"> • Número excessivo e crescente de alunos com dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • A existência de um número excessivo e crescente de alunos com necessidade de apoios dificulta o trabalho dos professores/técnicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • “E depois cada vez há mais crianças com problemas” • “É muito complicado!” 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de procurar apoios e terapias fora da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve necessidade de recorrer a instituições, privadas, como a APPDA (Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo), em busca de apoios/terapias por falta de resposta na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Teve terapia da fala, motricidade... pronto além do que ele tinha na escola,” • “nós como família fizemos sempre à parte.” • “Na APPDA, teve também terapia da fala na APPDA,” • “psicologia motricidade também, era trabalhado na escola e fora.” 	4
			<ul style="list-style-type: none"> • As terapias fora da escola tinham maior frequência e mais tempo de duração 	<ul style="list-style-type: none"> • “Era 2 vezes por semana.” 	1
			<ul style="list-style-type: none"> • A evolução do aluno foi muito mais rápida e eficaz com o reforço dos apoios a nível particular 	<ul style="list-style-type: none"> • “E viu-se uma evolução muito mais significativa” 	1

ANEXO F

Resultados das entrevistas

| | ' ' | | | ' ' |

Anexo F1

Resultados das entrevistas aos Professores Titulares de Turma		
TEMA/ BLOCO	PTT - CATEGORIAS	TOTAL UR
Opinião sobre o DL 54/2018	• Vantagens do DL 54	43
	• Desvantagens do DL 54/2018	24
Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI)	• Tipos de MSAI implementadas	29
	• Razões para implementação de MA	14
	• Razões para implementar MS	75
	• Razões para a implementação de MU	38
	• Razões para MU cumulativamente com MS MA	8
	• Processo de seleção das MSAI	32
	• Participação dos pais no processo de avaliação do aluno	49
	• Papel do PEE no processo de seleção das MSAI	32
	• Articulação com outros professores (Inglês e AEC)	26
	• Articulação escola/família	22
Avaliação da eficácia das MSAI	• Alteração das MSAI	38
	• Processo de avaliação da eficácia das MSAI	22
	• Intervenientes no processo de avaliação da eficácia das MSAI	24
	• Opinião sobre a avaliação da eficácia das MSAI	27
Dificuldades dos PEE na implementação das MSAI	• Número excessivo de alunos	47
Superação das dificuldades dos professores	• Trabalho colaborativo	4
	• Estratégias diferenciadas	5

Anexo F2

Resultados das entrevistas aos Professores de Educação Especial		
TEMA/ BLOCO	CATEGORIAS	Total UR
Opinião sobre o DL 54/2018	• Vantagens do DL 54	44
	• Desvantagens do DL 54/2018	7
Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão – (MSAI)	• Tipos de MSAI implementadas	22
	• Razões para implementação de MS ou MA	15
	• Razões para a implementação de MU	17
	• Razões para MU cumulativamente com MS MA	5
	• Processo de seleção das MSAI	45
	• Intervenientes no processo de avaliação do aluno	8
	• Participação dos pais no processo de avaliação do aluno	37
	• Papel do PTT no processo de seleção /implementação das MSAI	21
	• Papel do PEE no processo de seleção das MSAI	50
	• Articulação com outros professores	18
	• Articulação escola/família	23
Avaliação da eficácia das MSAI	• Processo de avaliação da eficácia das MSAI	24
	• Alteração das MSAI	45
	• Intervenientes no processo de avaliação da eficácia das MSAI	8
	• Opinião sobre a avaliação da eficácia das MSAI	9
Dificuldades dos professores na implementação das MSAI	• Número excessivo de alunos	29
	• Falta de formação específica e prática	39
	• Conceção inadequada sobre o papel e função do PEE	10
	• Integração das Unidades de Ensino Estruturado no CAA	11
	• Falta de crença nas capacidades dos alunos	12
Superação das dificuldades dos professores	• Trabalho colaborativo	4
	• Opinião dos professores sobre a resolução das dificuldades	13

Anexo F3

Resultados das entrevistas aos Encarregados de Educação		
TEMA/BLOCO	CATEGORIAS	Total UR
Opinião sobre o DL 54/2018	• Vantagens do DL 54	10
	• Desvantagens do DL 54/2018	25
Medidas de Suporte e Apoio à Inclusão (MSAI)	• Participação dos pais no processo de avaliação do aluno	20
	• Processo de seleção de MSAI	6
	• Articulação escola/família	20
Conhecimento sobre o DL 54/2018	• Conhecimento global sobre a legislação	3
	• Conhecimento específico sobre a legislação	19
	• Desconhecimento do DL 54/2018	6
	• Conhecimento das MSAI	7
Avaliação da eficácia das MSAI	• Comunicação da eficácia das MSAI	51
Perceção global dos pais sobre a implementação das MSAI	• Vantagens das MSAI	34
	• Valorização do trabalho dos professores/escola	22
	• Escassa participação dos pais	13
	• Falta de recursos humanos	29
	• Barreiras à implementação das MSAI	5

ANEXO G

Tabela Síntese das Categorias e Subcategorias

| ' ' | | ' ' |

Anexo G1

PTT – TABELA SÍNTESE DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS			
TEMA/ BLOCO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	TOTAL U.R.
Opinião sobre o DL 54/2018	• Vantagens do DL 54	• Assegura o sucesso e o apoio a todos os alunos.	9
		• Natureza flexível das MSAI;	2
		• Vantajoso em comparação ao DL 3/2008	1
		• Favorece a inclusão	3
		• Promove o desenvolvimento dos outros	1
		• Facilita e promove interações positivas entre pares	4
		• Promove a aceitação das diferenças	3
		• Promove a educação cívica e a solidariedade	3
		• Beneficia o aluno	7
		• Permite uma avaliação diferente	1
		• Direito consagrado aos alunos	2
		• Apresenta MSAI adequadas e específicas	2
	• Disponibiliza um vasto leque de medidas	5	
	• Desvantagens do DL 54/2018	• Desequilíbrio da nota da avaliação em relação aos colegas	10
• Resultados dos alunos inflacionados		12	

		• Dúvidas sobre a credibilidade dos resultados	2
Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI)	• Tipos de MSAI implementadas	• MA para alunos com dificuldades de aprendizagem muito acentuadas	8
		• MS para alunos com dificuldades de aprendizagem	7
		• MS para alunos com RTP	3
		• MU para alunos com dificuldades transitórias	5
		• MU para ajudar os alunos a atingir os objetivos	6
	• Razões para implementação de MS e MA	• Dificuldades de aprendizagem acentuadas	24
		• Necessidade de adequação do currículo através de ACNS ou ACS	25
		• Necessidade de intervenção de técnicos especializados	4
		• Problemas de foro comportamental	11
		• Problemas de foro emocional	3
		• Dislexia	5
		• Défice de atenção	1
		• PEA	10
		• Manutenção das MSAI do ano anterior	1
	• Ineficácia das M.U.	5	
• Razões para a implementação de MU	• Dificuldades de aprendizagem	2	
	• Natureza temporária das dificuldades dos alunos	4	
	• Adequação de estratégias através da diferenciação pedagógica	8	

		• Adequação do currículo através das Acomodações Curriculares (AC)	7
		• Realização de outras atividades motivadoras com enriquecimento curricular	4
		• Resolução de problemas comportamentais e emocionais	11
		• Falta de empenho e de estudo em casa	2
	• Razões para MU cumulativa-mente com MS MA	• Natureza transversal das MU	8
	• Processo de seleção das MSAI	• Seleção de MU para excluir dificuldades de aprendizagem transitórias	5
		• PTT define as MU	9
		• Avaliação do aluno pela Equipa multidisciplinar;	7
		• Equipa define as MSAI mais adequadas	2
		• Implementação de MSAI de forma gradual	7
		• Manutenção das MSAI aos alunos antes sinalizados	2
	• Participação dos pais no processo de avaliação do aluno	• Informação sobre as dificuldades de aprendizagem	23
		• Consentimento para a avaliação;	11
		• Proposta alteração de lugar na sala de aula;	6
		• Recusa das MSAI	1
		• Ausência de participação na definição e/ou sugestões de MSAI	8
	• Papel do PEE no processo de seleção/implementação das MSAI	• Avalia os alunos	4
• Decide em equipa sobre as MSAI a seleccionar		1	
• Papel muito importante pelo facto de ser especializado		22	

		• Implementa as MSAI	5
	• Articulação com outros professores (Inglês e AEC)	• Acesso à informação sobre o aluno	17
		• Adaptação do material de trabalho e de avaliação	9
	• Articulação escola/família	• Apoio dos pais no reforço das atividades escolares	15
		• Contacto sistemático escola/família	5
		• Escassa participação dos pais no reforço das atividades da escola	4
Avaliação da eficácia das MSAI	• Alteração das MSAI	• Persistência e/ou agravamento das dificuldades de aprendizagem	26
		• Progressão do aluno	12
	• Processo de avaliação da eficácia das MSAI	• Análise da evolução do aluno	15
		• Reavaliação do aluno no caso de persistência ou agravamento das dificuldades	4
		• Manutenção ou reformulação das MSAI	3
	• Intervenientes no processo de avaliação da eficácia das MSAI	• Avaliação exclusiva do PTT ou professores da disciplina	3
		• Equipa multidisciplinar	20
	• Opinião sobre a avaliação da eficácia das MSAI	• Resultados favoráveis	6
		• Promove o trabalho em equipa	2
• Excesso de burocracia no processo avaliativo		20	
Dificuldades dos PEE na implementação das MSAI	• Número excessivo de alunos	• Número excessivo de alunos com dificuldades de aprendizagem	20
		• Falta de recursos humanos	20
		• Sobrecarga de trabalho para o professor	4
		• Sensação de cansaço do PTT	3

Superação das dificuldades dos professores	• Trabalho colaborativo	• Colaboração com o PAE	4
	• Estratégias diferenciadas	• Organização da turma em pequenos grupos	3
		• Articulação com o PAE nos momentos de avaliação	2

Anexo G2

PEE –TABELA SÍNTESE DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS			
TEMA/ BLOCO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	TOTAL U.R.
Opinião sobre o DL 54/2018	• Vantagens do DL 54	• Vantajoso em comparação com o DL3/2008	2
		• Natureza flexível das MSAI	10
		• Diminuição do número de alunos abrangidos pela Educação Especial	2
		• Implementação de MSAI não implicam um diagnóstico médico	2
		• Favorece a inclusão	15
		• Beneficia o aluno	1
		• Permite a diferenciação pedagógica	2
		• Permite uma intervenção rápida	2
		• Permite uma melhor resposta às dificuldades dos alunos	5
	• Apresenta MSAI adequadas e específicas	3	
	• Desvantagens do DL 54/2018	• Extinção das Unidades de Ensino Estruturado para alunos com PEA (UEEA)	2
• Criação dos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) para todos os alunos com deficiência		5	
Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão – (MSAI)	• Tipos de MSAI implementadas	• MA para implementação de Adaptações Curriculares Significativas	1
		• MA para alunos com dificuldades de aprendizagem muito acentuadas	9
		• MS implementadas no âmbito da educação especial	1

		• MS como medidas que oferecem um grande leque de estratégias por parte do PEE	3
		• MS como solução se as MU não resultarem	2
		• MU como medidas fora do âmbito da Educação Especial	2
		• MU como medidas iniciais	2
		• MU como MSAI mais frequente	2
	• Razões para implementação de MS ou MA	• Dificuldades de aprendizagem	1
		• Necessidade de tempo suplementar	3
		• Necessidade de pistas visuais	2
		• Necessidade de estratégias diferenciadoras	3
		• Necessidade de adequação do currículo através das ACNS	4
		• Necessidade de apoio psicopedagógico	2
	• Razões para a implementação de MU	• Formalização de prática já existente	9
		• Resolução de problemas comportamentais e emocionais	6
		• Natureza temporária das dificuldades dos alunos	2
	• Razões para MU cumulativamente com MS MA	• Natureza transversal das MU	2
		• Necessidade de MU para todos os alunos	3
• Processo de seleção das MSAI	• PTT define as MU	6	
	• Seleção de MU para excluir caso de dificuldades de aprendizagem transitória	10	

		• Avaliação do aluno por equipa multidisciplinar	9
		• Equipa define as MSAI mais adequadas	4
		• Implementação de MSAI de forma gradual	13
		• Seleção de MS e/ou MA quando os problemas de aprendizagem decorrem de uma deficiência	3
		• Aprovação do RTP de acordo com os trâmites legais	2
	• Intervenientes no processo de avaliação do aluno	• Técnicos de saúde/médicos	3
		• Equipa multidisciplinar	3
		• Ausência de participação do PTT na avaliação	2
	• Participação dos pais no processo de avaliação do aluno	• Informação sobre as dificuldades de aprendizagem	3
		• Informação sobre as MSAI a implementar	10
		• Consentimento para a avaliação	8
		• Opinião sobre as MSAI	10
		• Participação na definição de MSAI	1
		• Escassa participação da maioria na definição e/ou sugestões da MSAI	1
		• Recusa das MSAI	4
	• Papel do PTT no processo de seleção /implementação das MSAI	• Avalia o aluno e implementa MU	4
		• Referencia o aluno	3
		• Pode ter o apoio de técnicos especializados na implementação das MSAI	6

		• Encaminha processo para equipa multidisciplinar	2
		• Contacta os pais	3
		• Papel relevante na implementação das MSAI	3
	• Papel do PEE no processo de seleção/implementação das MSAI	• Papel muito importante por ser especializado	4
		• Integra a equipa multidisciplinar	9
		• Avalia os alunos	13
		• Decide em equipa sobre as MSAI a seleccionar	5
		• Elabora documento (RTP) com a equipa multidisciplinar	2
		• Implementa as MSAI	5
		• Colabora com o PTT e outros professores	12
	• Articulação com outros professores	• Acesso à informação sobre o aluno	2
		• Adaptação do material de trabalho e de avaliação	2
		• Disponibilização online de documentos	6
		• Disponibilização online de materiais	2
		• Ausência de articulação com professores das AEC	1
• Ambiente da turma (AEC) perturbador para as crianças com MS/MA		5	
• Articulação escola/família	• Apoio dos pais no reforço das atividades escolares	6	
	• Colaboração recíproca e partilha de materiais	11	
	• Escassa participação dos pais no reforço das atividades escolares	5	

		• Dificuldade de participação no reforço das atividades escolares	5
Avaliação da eficácia das MSAI	• Processo de avaliação da eficácia das MSAI	• Planificação prévia dos objetivos a atingir pelo aluno	4
		• Análise da evolução do aluno	11
		• Realização de um relatório final com a avaliação das MSAI	3
		• Manutenção ou reformulação das MSAI	2
	• Alteração das MSAI	• Progressão do aluno	21
		• Persistência e/ou agravamento das dificuldades de aprendizagem	24
	• Intervenientes no processo de avaliação da eficácia das MSAI	• Avaliação exclusiva do PTT ou professores da disciplina	2
		• Avaliação do apoio psicopedagógico pelo PEE	6
	• Opinião sobre a avaliação da eficácia das MSAI	• Resultados favoráveis	5
		• Excesso de avaliação formal	4
Dificuldades dos professores na implementação das MSAI	• Conceção inadequada sobre o papel e função do PEE	• Dificuldade do PTT no entendimento do papel do PEE	3
		• PEE visto como professor de apoio pedagógico	4
		• Dificuldade do PTT na conceção de coadjuvação com o PEE	3
	• Falta de formação específica e prática	• Existência de PEE com pós-graduação e sem prática	8
		• Falta de formação do PTT sobre a aplicação da antecipação e reforço	12
		• Dificuldade em definir objetivos concretos no RTP	10
		• Dificuldade em avaliar alunos com MSAI	9
	• Número excessivo de alunos	• Número excessivo de alunos com dificuldades de aprendizagem	11
		• Dificuldade na articulação entre PEE e PTT	7
		• Falta de recursos humanos	3

		• Sensação de cansaço dos PEE	8
	• Integração das Unidades de Ensino Estruturado no CAA	• O CAA não possibilita respostas a determinadas problemáticas	8
		• Integração de todos os alunos no CAA	3
	• Falta de crença nas capacidades dos alunos	• A falta de crença é uma barreira ao sucesso do aluno	7
		• Apoio ao aluno sem investimento nas suas capacidades	5
Superação das dificuldades dos professores	• Trabalho colaborativo	• Partilha de experiências com colegas	4
		• Sensibilização da direção da escola para a EE	4
	• Opinião dos professores sobre a resolução das dificuldades	• Aumento de recursos humanos	5
		• Aumento do número de horas de apoio do PAE	4

Anexo G3

EE - TABELA SÍNTESE DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS			
TEMA/BLOCO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	U.R.
Opinião sobre o DL 54/2018	• Vantagens do DL 54	• Decreto bom e bem estruturado	2
		• Apresenta MSAI adequadas e específicas	2
		• Promove o desenvolvimento da autoestima e segurança	2
		• Respeita as capacidades do aluno	2
		• Medidas benéficas	1
		• Existência de apoios	1
	• Desvantagens do DL 54/2018	• Dificuldade de implementação decorrente do número de crianças com MSAI	2
		• Número excessivo de diretrizes	2
		• Dificuldade em cumprir decorrente da falta de recursos humanos	3
		• Favorece a exclusão	16
	• Discrepância entre a legislação e a prática	2	
Conhecimento sobre o DL 54/2018	• Conhecimento global sobre a legislação	• Conhecimento da alteração da legislação através de professores e amigos	2
		• Conhecimento da nova legislação através de professores de Educação Especial	1
	• Conhecimento específico sobre a legislação	• Conhecimento sobre o novo DL	4
		• Poder de participação	1
		• Poder de decisão	1
		• Poder esclarecer outros pais	2
		• Poder partilhar conhecimento com a escola	11
			• Desconhecimento das MSAI inscritas no DL54/2018

	<ul style="list-style-type: none"> • Desconhecimento do DL54/2018 	<ul style="list-style-type: none"> • Escassez de informação e/ou comunicação 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento das MSAI pela PTT 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento das MSAI pela ELI 	3
		<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento através de outros pais 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Assinatura de RTP 	1
Medidas de Suporte e Apoio à Inclusão (MSAI)	<ul style="list-style-type: none"> • Participação dos pais no processo de avaliação do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas reuniões com a equipa multidisciplinar 	5
		<ul style="list-style-type: none"> • Participação na definição das MSAI 	11
		<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de participação na definição e/ou sugestão das MSAI 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Confiança plena na PTT 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de seleção das MSAI 	<ul style="list-style-type: none"> • Informação da família à escola 	2
		<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhamento para equipa médica 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Conclusão da necessidade de intervenção em meio escolar 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação do resultado da avaliação à escola 	1
		<ul style="list-style-type: none"> • Reunião com equipa multidisciplinar 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação escola/família 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio dos pais no reforço das atividades da escola 	13
<ul style="list-style-type: none"> • Contacto sistemático escola/família 		4	
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência do apoio dos pais no reforço das atividades da escola 		3	
		<ul style="list-style-type: none"> • Feedback sistemático com PTT e técnicos/terapeutas 	16

Avaliação da eficácia das MSAI	• Comunicação da eficácia das MSAI	• Contacto telefónico e/ou Whatsapp	6
		• Reuniões periódicas	14
		• Reuniões devido a alguma alteração/necessidade	15
		• Ausência de reuniões com a equipa multidisciplinar	4
Perceção global dos pais sobre a implementação das MSAI	• Vantagens das MSAI	• Favorecem o processo de aprendizagem	25
		• Promovem um trabalho em equipa multidisciplinar	3
		• Implica a comunicação entre escola/família	5
	• Valorização do trabalho dos professores/escola	• Sentimento de gratidão	4
		• Reconhecimento e confiança no trabalho do pessoal docente e não docente	16
		• Reconhecimento da disponibilidade do PTT	2
	• Escassa participação dos pais	• Necessidade de uma maior aproximação dos pais	6
		• Necessidade de maior participação das famílias	4
		• Falta de comunicação com a equipa multidisciplinar	2
		• Maior contacto em tempo de pandemia	1
	• Falta de recursos humanos	• Falta de pessoal docente e não docente	18
		• Número excessivo e crescente de alunos com dificuldades de aprendizagem	5
		• Necessidade de procurar apoios e terapias fora da escola	6
	• Barreiras à implementação das MSAI	• Dificuldade em implementar o conceito de CAA	2
• Diferenças de atuação a nível nacional		3	

ANEXO H

Levantamento das Problemáticas associadas aos
alunos com MSAI por escolas

| ' ' | | ' ' |

Anexo H1

ALUNO	Escola A PROBLEMÁTICAS ASSOCIADAS AOS ALUNOS COM MSAI	MEDIDAS UNIVERSAIS					MEDIDAS SELETIVAS				
		Diferenciação Pedagógica	Acomodações curriculares	Enriquecimento curricular	Promoção do comportamento pró-social	Intervenção c/ foco acadêmico ou comportamental	Percursos Curriculares Diferenciados	Adaptações Curriculares Não Significativas (ACNS)	Apoio Psicopedagógico	Antecipação/Reforço das Aprendizagens	Apoio Tutorial
1	Dific. graves na aprendizagem; agitação motora; falta de concentração e atenção	X	X			X		X	X	X	
2	Dif. Significativas de aprendizagem (uma imaturidade ao nível do desenvolvimento).	X	X					X	X	X	
3	Dificuldades significativas ao nível da linguagem (expressão e compreensão) e das aprendizagens escolares	X	X			X		X	X	X	
4	PHDA; problemas emocionais associados; dificuldades ao nível da escrita	X	X			X		X	X	X	
5	Prob. cognitivos; linguagem	X	X			X		X	X	X	
6	Paralisia cerebral, surdez moderada, diplegia espástica, torcicolo congénito	X	X		X	X		X	X	X	
7	Apresenta um atraso global de desenvolvimento	X	X			X		X	X	X	
8	Dificuldades significativas ao nível da linguagem (expressão e compreensão) e das aprendizagens escolares	X	X		X	X		X	X	X	
	TOTAL	8	8	-	2	7	-	8	8	8	-

Anexo H2

ALUNO	Escola B PROBLEMÁTICAS ASSO- CIADAS AOS ALUNOS COM MSAI	MEDIDAS UNIVERSAIS					MEDIDAS SELETIVAS				
		Diferenciação Pedagógica	Acomodações curriculares	Enriquecimento curricular	Promoção do comportamento Pró-social	Intervenção com foco académico ou comportamental	Percurso Curriculares Diferenciados	Adaptações curriculares não significativas (ACNS)	Apoio Psicopedagógico	Antecipação e Reforço das Aprendizagens	Apoio Tutorial
1	Perturbação dos sons da fala	X	X	X		X		X		X	
2	Atraso global desenvolvimento; Reg. Emocional	X	X		X	X		X		X	
3	Linguagem	X	X					X	X	X	
4	PHDA Linguagem	X	X			X		X	X	X	
5	Dificuldades de Aprendizagem motoras e de linguagem	X	X	X		X		X	X	X	
6	Dificuldades de Aprendizagem; coordenação óculo-manual motoras e de linguagem	X	X		X	X		X	X	X	
7	Perturbação dos Sons e da Fala Limitações significativas na visão-100% (Um dos olhos)	X	X		X	X		X	X	X	
8	Linguagem; atenção; psic. desenvolvimento cognitivo	X	X			X		X	X	X	
9	Perturbação do desenvolvimento intelectual	X	X	X		X		X	X	X	
10	Dificuldades de aprendizagem; desempenho grafomotor	X	X	X		X		X	X	X	
11	Dificuldades acentuadas na Linguagem; atenção; comportamento	X	X					X	X	X	
12	Atraso de desenvolvimento	X	X		X			X	X	X	
13	Atenção/concentração; dificuldades de aprendizagem significativas	X	X	X		X		X	X	X	
14	Dificuldades na linguagem e na motricidade fina. Diagnóstico de PHDA	X	X			X		X	X	X	
15	Imaturidade; Insegurança; Baixa tolerância à frustração; Dificuldades na leitura e na escrita	X	X					X	X	X	
16	Dislexia, disortografia e dific. aprendizagem; pert. articulação	X	X			X		X	X	X	
17	Atraso desenvolvimento. Anomalia cromossomática	X	X			X		X		X	
	TOTAL	17	17	5	4	13	-	17	14	17	-

Anexo H3

Escola B – CAA PROBLEMÁTICAS ASSOCIADAS AOS ALUNOS COM MSAI		MEDIDAS UNIVERSAIS					MEDIDAS SELETIVAS					MEDIDAS ADICIONAIS				
		Diferenciação Pedagógica	Acomodações Curriculares	Enriquecimento Curricular	Promoção do comportamento pró-social	Intervenção com foco académico ou comportamental	Percurso Curriculares Diferenciados	Adaptações curriculares não significativas (ACNS)	Apoio Psicopedagógico	Antecipação e Reforço das Aprendizagens	Apoio Tutorial	Frequência por Disciplinas	Adaptações Curriculares Significativas (ACS)	Plano Individual de Transição (PIT)	Metodologias, Ensino Estruturado	Autonomia Pessoal e Social
1	PEA	X	X		X	X		X	X	X						
2	Atraso de desenvolvimento na área da ling. e part. na interação social	X	X	X	X	X		X	X	X						
3	PEA	X	X		X	X		X	X	X						
4	PEA	X	X		X	X		X	X	X						
5	PEA	X	X		X	X		X	X	X					X	
6	Atraso global desenvolvimento	X	X		X	X			X	X		X			X	
7	Atraso global de desenvolvimento. Pert. da linguagem	X	X		X	X		X	X	X					X	
8	Paralisia Cerebral	X	X		X	X		X	X	X					X	
9	PEA	X	X	X	X	X			X	X		X			X	
10	Síndrome de Dravet	X	X		X	X			X	X		X			X	
11	PEA	X	X		X	X			X	X		X			X	
	TOTAL	11	11	2	11	11	-	7	11	11	-	-	4	-	-	7

Anexo H4

ALUNO	Escola C PROBLEMÁTICAS ASSOCIADAS AOS ALUNOS COM MSAI	MEDIDAS UNIVERSAIS					MEDIDAS SELETIVAS				
		Diferenciação Pedagógica	Acomodações curriculares	Enriquecimento curricular	Promoção do comport. Pró-social	Intervenção com foco acadêmico ou comportamental	Percursos Curriculares Diferenciados	Adaptações curriculares não significativas (ACNS)	Apoio Psicopedagógico	Antecipação e Reforço das Aprendizagens	Apoio Tutorial
1	Dif. Aprendizagem	X	X	X	X	X		X	X	X	
2	Dislexia/Disortografia	X	X	X	X	X		X	X	X	
	TOTAL	2	2	2	2	2	-	2	2	2	-

ANEXO I

Levantamento das adaptações ao processo de
avaliação dos alunos com MSAI
(art.º 28.º do DL n.º 54/2018)

| ' ' | | ' ' |

Anexo II

Escola A

Nº	Escola A PROBLEMÁTICA ASSOCIADA AOS ALUNOS COM MSAI	ADAPTAÇÕES AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO- artº 28º													
		Diversificação Ins- trumentos	Enunciados formatos acessíveis	Interpretação em LGP	Utilização de produtos de apoio	tempo suplementar	Transcrição das res- postas	Leitura de enunciados	Sala separada	Pausas vigiadas	Código Identif. Cores	Testes adaptados	Não contab. dos erros	Recup. continua mó- dulos	OUTRAS
1	Dific. graves na aprendizagem; agitação motora; falta de concentração e atenção					X		X	X						Alteração na estrutura das fichas
2	Dif. Significativas de aprendizagem (uma imaturidade ao nível do desenvolvimento).	X				X		X	X						Alteração na estrutura das fichas
3	Dificuldades significativas ao nível da linguagem (expressão e compreensão) e das aprendizagens escolares	X				X		X	X						Alteração na estrutura das fichas
4	PHDA; problemas emocionais associados; dificuldades ao nível da escrita	X				X		X	X						Alteração na estrutura das fichas
5	Prob. cognitivos; linguagem	X				X		X	X						Alteração na estrutura das fichas
6	Paralisia cerebral, surdez moderada, diplegia espástica, torcicolo congénito				X	X		X	X						Alteração na estrutura das fichas
7	Apresenta um atraso global de desenvolvimento					X		X	X						Alteração na estrutura das fichas
8	Dificuldades significativas ao nível da linguagem (expressão e compreensão) e das aprendizagens escolares					X		X	X						Alteração na estrutura das fichas
	TOTAL	4	-	-	1	8	-	8	8	-	-	-	-	-	8

Escola B

Nº	Escola B PROBLEMÁTICA ASSOCIADA AOS ALUNOS COM MSAI	ADAPTAÇÕES AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO -artº 28º													
		Diversificação Instru- mentos	Enunciados formatos acessíveis	Interpretação em LGP	Utilização de produtos de apoio	Tempo suplementar	Transcrição de respostas	Leitura de enunciados	Sala separada	Pausas vigiadas	Código Identificação Co- RES	Testes adaptados	Não contabilização dos erros	Recup. contínuos mód- ulos	OUTRAS
1	Perturbação dos sons da fala	X				X		X	X						
2	Atraso global desenv.; REG. Emocional	X				X		X	X						
3	Linguagem	X				X		X	X						
4	PHDA Linguagem	X				X		X	X						
5	Dificuldades de Aprendizagem motoras e de linguagem	X				X		X	X						
6	Dificuldades de Aprendizagem; coordenação óculo-manual motoras e de linguagem	X				X		X	X						
7	Perturbação dos Sons e da Fala Limitações significativas na vi- são-100% (Um dos olhos)	X				X		X	X						
8	Linguagem; atenção; psicom;des, cognitivo					X		X	X						
9	perturbação do desenvolvimento intelectual	X				X		X	X						
10	Dificuldades de aprendizagem; desempenho grafomotor	X				X		X	X						
11	Difcul. Acentuadas na Lingua- gem; atenção; comport.					X		X	X						
12	Atraso de desenvolvimento					X		X	X						
13	Atenção/concentração; dificulda- des de aprendizagem significati- vas	X			X	X		X	X						
14	Dificuldades na linguagem e na motricidade fina. Diagnóstico de PHDA	X				X		X	X					Alteração na estrutura das fichas	
15	Imaturidade; Insegurança; Baixa tolerância à frustração; Dif. na lei- tura e na escrita					X		X	X					Alteração na estrutura das fichas	
16	Dislexia, disortografia e dif. Aprendizagem; pert. Articulação	X			X	X		X	X			X		Alteração na estrutura das fichas	
17	Atraso desenvolvimento- Anoma- lia cromossomática					X		X	X					Alteração na estrutura das fichas	
	TOTAL	12			2	17	-	17	17	-	-	-	1	-	4

Escola B - CAA

Nº	Escola B- CAA PROBLEMÁTICA ASSOCIADA AOS ALUNOS COM MSAI	ADAPTAÇÕES AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO												
		Diversificação Instrumentos	Enunciados formatos acessíveis	Interpretação em LGP	Utilização produtos de apoio	Tempo suplementar	Transcrição de respostas	Leitura de enunciados	Sala separada	Pausas vigiadas	Código Identificação Cores	Testes adaptados	Não contabilização dos erros	Recup. contínua módulos
1	PEA (MA)	X				X		X	X	X				
2	PEA (MS)	X				X		X	X	X				
3	Atraso de desenvolvimento na área da linguagem e particularidades na interação social (MS)	X				X		X	X	X				
4	PEA (MS)	X				X		X	X	X				
5	Atraso global desenvolvimento (MA)	X			X	X		X	X	X		X		
6	Atraso global de desenvol. Perturbação da linguagem (MA)	X				X		X	X	X				
7	PEA(MS)	X				X		X	X	X				
8	Paralisia Cerebral (MA)	X				X		X	X	X				
9	PEA (MA)	X				X		X	X			X		
10	Síndrome de Dravet (MA)	X			X	X		X	X	X		X		
11	PEA (MA)	X			X	X		X	X	X		X		
	TOTAL	11	-	-	3	11	-	11	11	10	-	4	-	-

Escola C

Nº	Escola C PROBLEMÁTICA ASSOCIADA AOS ALUNOS COM MSAI	ADAPTAÇÕES AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO												
		Diversificação Instrumentos	Enunciados formatos acessíveis	Interpretação em LGP	Utilização de produtos de apoio	Tempo suplementar	Transcrição de respostas	Leitura de enunciados	Sala separada	Pausas vigiadas	Código Identificação Cores	Testes adaptados	Não contabilização dos erros	Recup. contínuos módulos
1	Dif. Aprendizagem	X				X		X	X					Alteração na estrutura das fichas
2	Dislexia/Disortografia	X				X		X	X			X		Alteração na estrutura das fichas
	TOTAL	2				2		2	2			1		2